

Хомутиннікова Н.Н. Особливості професійного самовизначення педагогів дошкільних навчальних закладів / С.О. Мусатов, Н.Н. Хомутиннікова // Горизонти освіти. - 2014. - № 3. – Т. 1. - С. 72-80

УДК 37.064.2-053.5

Особливості професійного самовизначення педагогів дошкільних навчальних закладів

Сергій Олександрович Мусатов,
ДОКТОР ПСИХОЛОГІЇ, ПРОВІДНИЙ НАУКОВИЙ СПІВРОБІТНИК
ІНСТИТУТУ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА
НАПН УКРАЇНИ ВУЛ. ПАНЬКІВСЬКА, 2, М. КИЇВ, 01033, УКРАЇНА
email: inspsy@gmail.com

Наталія Нарцисівна Хомутиннікова,
НАУКОВИЙ СПІВРОБІТНИК ІНСТИТУТУ ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ ВУЛ. ПАНЬКІВСЬКА,
2, М. КИЇВ, 01033, УКРАЇНА
email: inspsy@gmail.com

В статті описано підходи до вивчення психологічного аспекту співвідношення між вимогами професії та можливостями особистості щодо оволодіння змістом професійної діяльності. Розглядається складові особистості, найбільш важливі для самовизначення у педагогічній діяльності, а саме: Я-концепція, рефлексивність, саморегуляція та їх похідні. Аналіз здійснено на матеріалі самоствавлення вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: професійне самовизначення особистості, самоствавлення вихователя дошкільного навчального закладу, професійна ідентичність.

У персонології, як і будь-якій іншій галузі психологічних досліджень, є можливість намітити такі ключові питання, від вирішення яких залежить і сходження на нову сходинку в їх теоретичному осмисленні, і суттєвий рух у сфері їх практичного впровадження. До таких належить комплекс питань, узагальнених у педагогічній психології тими або іншими уявленнями про

професійне самовизначення особистості, розглянуте нами на прикладі самоставлення вихователів дошкільних навчальних закладів одного з районів Київщини.

Постановка проблеми. Актуальність вивчення соціалізуючого впливу особистості й діяльності вихователя визначена самою унікальністю дитинства, оскільки цей період життя може стати для вихованців дошкільного закладу Часом Великих Почитань, а ті людські якості, які були закладені, стануть фундаментом подальшого становлення особистості. Не тільки крилатий вислів Антуана де Сент-Екзюпері «я родом із дитинства», а й оцінки його попередника у цьому захопленні значенням дошкільного періоду життя Л.М. Толстого і ще багатьох відомих мислителів і педагогів заслуговують на схвальну увагу й підтримку. Про власне дитинство Л. Толстой сказав, наприклад, що він *тоді* одержав все, чим жив увесь наступний час життя, в якому не одержав і сотої долі дитячих вражень і наснаги [див.: Л.Н. Толстой. Детство.].

Раціональна мета аналізу піднятих питань не зводиться до соціально-економічної оцінки ефективності вибору сфери професійної діяльності її суб'єктом так само, як і ергатичних (від грец. «ерг» - справа, робота) розробок щодо організації праці та врахування в них ролі і значення «людського фактора», популярних в організаційній психології, профорієнтаційній роботі тощо. Не менш важливими, в тому числі й з економічної та ергономічної точок зору, є вивчення психологічного аспекту *взаємовідповідності*, тобто – професії можливостям особи та змісту професійної діяльності уявленням про неї її суб'єкта. На можливі й непоодинокі випадки неспівпадіння об'єктивних вимог професії з розумінням свого місця в ній особистості вказують чисельні психологічні дослідження сучасників. Однак на такі факти «когнітивного дисонансу» (Л. Фестінгер, 1957) вказував ще Г.С. Сковорода. Він звернув увагу філософів і громади на екзистенційний зміст такої неузгодженості, розкривши його через поняття «сродної діяльності». Г. Сковорода обґрунтував гармонізуючий

вплив останньої, показавши, що він ґрунтується на природній відповідності змісту обраної людиною праці її схильностям та саморозумінню. Тільки таке співпадіння, на думку філософа, є запорукою людського щастя. Не заглиблюючись тут у історію проблеми, з великою долею переконаності можна говорити, що вона є важливою складовою сучасного наукового світогляду, бо турбувала наших попередників і продовжує актуалізуватись як один із аспектів соціального співбуття людей, їхньої участі у суспільно обумовленій діяльності. Розглянемо зазначене більш детально, насамперед – питання взаємовідповідності.

Отже, навіть априорі, у психологічній постановці вона відрізняється від близької до її змісту проблематики, пов'язаної із вивченням професійної придатності. В аналізі питань взаємовідповідності ми виходимо з того, що у часному, конкретизованому вигляді вона є змістом активного відображення дійсності особистістю, котра вдалась до свідомого перетворення цієї дійсності у професійно регламентований спосіб. Але щоб скласти конструктивне уявлення про предметний зміст взаємовідповідності як такий, що кореспондується із особистісним самовизначенням, зовсім недостатньо обмежуватись діагностикою певних її здібностей, порівнювати їх із вимогами виробничої технології чи обов'язками зайнятих у професійній діяльності. Необхідно також звертатись до переживань людей, залучених професією до конкретних технологій або виконання конкретних особ'язків. За такої постановки не тільки не ігнорується, а навпаки – більш поглиблено й об'єктивно досліджується причинно–наслідкові зв'язки факторів професійної придатності із ефективністю праці особи. Проте, вона (ефективність) розглядається з точки зору самої особи, включеної до обставин і вимог професійної діяльності. Це позиція, що конвертує таку участь у цільове дослідження ставленнь працюючого до змісту, предмету, цілей, нюансів процесу діяльності, відображення їх у «я-концепції» фахівця. Йдеться про вивчення, якою мірою та як саме усвідомлюється власна участь у діяльності,

в нашому випадку – навчально-виховній, - та як це позначається на самоставленні особистості актуально і прогностично.

На думку дослідників, які вивчали даний аспект професійного самовизначення в загальному його значенні [2; 3; 6; 13; 14; 20 та ін.], він «є змістовою стороною спрямованості особистості», в ньому висловлено «сутнісний момент самооцінки суб'єктом себе як фахівця у певній професії» [20 , с. 130]. Дійсно, щоб «навести місток» із професійною придатністю, варто, окрім визначення професійно значущих якостей та релевантного обсягу спеціальних знань і вмінь, не меншу увагу приділити вивченню рівня задоволеності від професійної діяльності та умов її виконання. Згідно із уявленням про професійну придатність як певний зразок, за яким особистість «підганяється» до його вимог, інтереси професії стають визначальними факторами для всіх інших сторін життя фахівця. У самій категоричності цих уявлень міститься їхня недосконалість, що звужує інтерпретацію явища «профпридатність». Вона, про що свідчить практика, не зводиться до сформованості психофізіологічних і психологічних особливостей, необхідних і достатніх для досягнення суспільно прийнятної ефективності праці. Формування профпридатності – це і етапи становлення особистості фахівця, оформлення своєрідності його типових й індивідуальних рис. Наразі у такому підході до відносин «суб'єкт - професія» відкривається можливість зіставити, принаймні, обидва аспекти цих відносин. Вони, як відомо, містять і об'єктивну складову професіоналізуючого впливу певної діяльності (зокрема, «спеціалізацію» здібностей працюючого, а за даними Л. Мертона – навіть його характеру [17]), і суб'єктивну: оцінку досягнень, результатів професійно регламентованих дій і ступінь задоволення від них та участі у діяльності в цілому [6].

В той же час фактичною перевагою, принаймні за місцем у висвітленні в спеціальній літературі, користується ідея професійного відбору за принципом відповідності людини–претендента тим вимогам, які з'ясовуються при аналізі тієї справи, котрою вона хоче або вже займається.

Виправданість відповідної кадрової політики та викликаної нею системи «замовлень» психологам, що забезпечують її методами психодіагностики, ґрунтується на економічному розумінні ефективності праці, поза сумнівом вірної з точки зору інституцій роботодавця (приватного, державного або іншого), але діючого абсолютно ситуативно, адже психометрія, до якої при цьому звертаються, дає в результаті певний «зріз» індивідуальних особливостей, на кшталт аналізу крові пацієнта, та будь-які аналогічні дані вимагають професійної інтерпретації. На її тонкій кризі можливі провали, що зводять нанівець досконало побудовані розрахунки. Це шлях роботодавця щодо встановлення деякої взаємовідповідності людини і роботи – селекція або профвідбір (виявлення найбільш придатних із певної групи претендентів). «Цей шлях, - констатує Є.О. Клімов, - найчастіше приходить у голову, навіяний звичками до технічного мислення» [12, с. 55]. Наслідком такого вирішення проблеми взаємовідповідності є політика поводження з людьми, котрі виступають в такому разі як знеособлені «трудові ресурси». А практика даного гатунку ґрунтується на «діагностичному підході» до її організації, пафос якої – «відібрати найкращих». Як об'єктивне обмеження соціально-селективних засад виступає недостатня кількість саме найбільш придатних, бо найчастіше в групі претендентів переважають «умовно придатні», але бажаючі включитись у обрану професійну діяльність. До того ж державний підхід до людини як вищої цінності вимагає працевлаштування всіх бажаючих. На відміну від «діагностичного», «профвідбір» орієнтується не на «відсів» претендентів, а на визначення для них тих посад, умов роботи і т.п., для яких вони найбільш придатні. До того ж, спеціальні заходи з їх адаптації можуть значно підвищити їхню результативність. Практика свідчить, що «особисто-орієнтований» підхід потенційно не гірший, ніж нині розповсюджений «діагностичний».

Мета статті. Не відкидаючи точки зору профорієнтаторів, які схильні до діагностичного підходу при вирішенні проблем професійної придатності, варто розширити науковий погляд на професійне самовизначення, залучивши

до нього переконливі факти іншого вектора – «індивідуальність - професія». Прогресивність такого підходу спирається на два, принаймні, незаперчні факти. По-перше, світ професій надзвичайно динамічний і це стосується не тільки появи нових спеціальностей і професійних постів та «відмирання» окремих, старіння яких викликано появою нових технологій, а й змінами існуючих професій, їх «саморухом» на зустріч новим соціальним умовам, потребам. Нові вимоги до суб'єкта таких традиційних професій водночас не призводять до сплесків плинності кадрів. Отже, природний профвідбір, у результаті якого такі робочі місця залишаються заповненими і при цьому не тільки не падає ефективність виконання професійних обов'язків, а навпаки вона зростає, свідчить насамперед про значний потенціал зайнятих там фахівців. Він актуалізується у міру того як на нього у професійній діяльності виникає запит. Тому динамічне *оновлення професійної діяльності стає фактором розвитку особистості її суб'єкта*. Звичайно, обидва ці процеси мають певну межу, де така плавна еволюція змінюється кардинальними перетвореннями обох цих рухів і вони знаходять свій край як нову якість: або зникнення потреби у певній професійній діяльності, або її новий абрис, що вимагає іншого гатунку фахівців. Проте, предметом саме психологічного супроводу динамічних змін «індивідуальність - професія» виступає зосереджене відслідковування тих констант у цій діаді, що забезпечує відносну «плаваючу» їх відповідність.

Оскільки соціальне замовлення психологам, як зазначено, концентрується навколо ефективності праці й найчастіше – у економічному її вимірі, то цьому присвячено левову частину наукових розробок проблеми. Менш очевидні факти ефективної роботи професіоналів у контексті професійної відповідності в зв'язку із характеристиками особистісних якостей людини – її ідеалів, переконань, потреб, особливостей характеру та ін. Проте практика свідчить, що саме ці особливі риси ставлення людей до життя, суспільного обов'язку, наданих соціальних прав, добросовісність і порядність суттєво визначають «круті повороти» людини на професійному

шляху. Зрозуміло, що за такою ознакою можна розрізняти не тільки професійні обов'язки та комплекс робочих посад, а й типи самих професій: одні більш пов'язані із впливом моральних якостей на ефективність діяльності, а інші меншою мірою чутливі до таких якостей фахівця. Серед перших провідне місце, на наше переконання, належить так званим «соціономічним професіям» (Є.О. Клімов), адже риси спрямованості особистості, такі як відповідальність, порядність, сумління та ін. є визначальним у професійній взаємодії таких фахівців («людина-людина»). Не останніми такі риси є і серед факторів «природного відбору» серед зайнятих у цих професіях, - якщо людина, наприклад, мало здатна співчувати, допомагати, поважати чужі почуття чи буття щиросердним, то навіть високі показники інтелекту, освіченість не є гарантією від розчарування у професійній діяльності й переходу в іншу, менш вимогливу щодо таких особистісних якостей. Отже, такі «коварні», зовні непомітні, об'єктивні вимоги певного класу професій можуть впливати не тільки на результати роботи спеціаліста, а й стають для нього мірою задоволення життям та собою.

Провідне місце серед соціетального типу професій належить педагогічному фаху, предметом діяльності його представників є виховання і навчання або розробка відповідних питань, технологій та засобів оцінювання ефективності їх практичного використання. Практична галузь – педагогічна діяльність, - древніша за науку про виховання. Достатньо для підтвердження такого висновку звернутись до грецького «визначення» ролі педагога: це був раб, який супроводжував і охороняв сина свого господаря. Ці функції змінилися, та за поняттям «педагог» закріпилось узагальнене уявлення про таку людину, що здійснює функції «поводиря» дітей і дорослих у сферу знань.

Гуманітарна приналежність педагогічної практики і теорії (від. лат. *humanitas* – людська природа) найтіснішим чином пов'язана із гуманністю (лат. *humanus* – людський), - практичним втіленням ідей, що виступає

пафосом педагогічної діяльності за змістом її соціальної ролі. Тому найбільш загальною ознакою відповідності таким рольовим вимогам є особливості не стільки психофізичної організації особистості педагога, скільки її моральних, етичних якостей, тобто таких у їх втіленні в конкретній взаємодії із вихованими, що виходять із глибокого розуміння їхньої психології й професійного супроводу їх розвитку та дорослішання. Педагогічна робота належить до тих видів діяльності, стосовно яких людина є непридатною, якщо її громадянські якості, моральне обличчя, гуманне ставлення до підопічних, учнів, вихованців не відповідають високим зразкам цих достоїнств. При цьому відповідальність педагога має орієнтуватись не на зовнішній контроль, - локус контролю внутрішній стає і фактором сумлінного ставлення до професійних обов'язків, і одночасно, є ознакою придатності до педагогічної діяльності.

Педагогічна дієздатність, на тлі схожих вимог в інших видах діяльності, залежить від фізичного здоров'я, однак більшою мірою – від *здоров'я психічного*, в основі якого так звані «загальні» здібності: до саморегуляції та самоконтролю, ініціативності, креативного рішення колізій, що виникають в ході взаємодії із виховуваними. У порівнянні із цими вимогами до спеціальних вмінь, досвіду й знань, описані в спеціальних класифікаторах, характеристиках теж важливі, хоча їх можна віднести до таких, відповідність яким «менш навантажена», ніж особистісні якості педагога, адже педагогічна діяльність сприяє розвитку відповідних інтелектуальних вмінь. Вони стають «функціональними засобами» педагогічного впливу на вихованців, учнів, а тому зазначають пришвидченого розвитку з набуттям професійного досвіду [12; 14; 23; 24]. Так, за даними спеціальних досліджень процесу професіоналізації суб'єкта діяльності, існує кореляційний зв'язок між оволодінням структурою діяльності та його особистісним розвитком. Фахівець «відкриває» нові грані, смислові особливості професії, розуміє, що вона містить можливості для досягнення її оперативних цілей не одним, «стандартним», способом, а й

дозволяє використати інші, «власні» способи професійних дій [24]. Більше того, із поглибленням уявлень про діяльність, в яку людина активно включилась, пов'язано і вихід її на більш високий рівень особистісного самоствавлення, а це, у свою чергу, наповнює професійну діяльність новим особистісним смислом [25, с.38]. У контексті такого професійного поступу релевантним напрямком саморозвитку педагогів виступає вдосконалення «Я-концепції», перетворення багатьох уявлень про психологічні механізми людських взаємообов'язків, способи суспільної життєдіяльності в цілому [16; 18].

Таким чином практика конкретних і загальнотеоретичних досліджень професійного становлення особистості зробили впевнений крок від популярних раніше описів, нормативних моделей діяльності фахівця до поглибленого вивчення динаміки його професійної свідомості у зв'язку із змінами, під впливом професійної діяльності, самосвідомості його як особистості [1, с. 86 ; 23, с. 63 та ін]. Дана тенденція зумовлена зокрема тим, що використання у сучасному менеджменті з підбору персоналу формалізованих даних про претендентів (рівень освіти, характеристики, відомості з резюме тощо) далеко не завжди містить об'єктивну інформацію про актуальний, а тим більше – перспективний рівень професійної придатності конкретної людини як фахівця [5; 8; 9; 10; 14; 16; 18; 19; 21]. Аналіз прецедентів неефективного використання у профвідборі, (а також – профпідборі), формальних даних про фахівця спродукував певні наші припущення, згідно з якими «первинна» адаптація до вимог професії (засвоєння певних когнітивних схем, стандартних прийомів маніпулювання із предметом діяльності, прийняття корпоративних норм тощо) неодмінно має супроводжуватись *зміною уявлень про себе*, свої переваги і слабкості тощо, тобто - інтенсивним самовизначенням і активним пошуком власного місця у професійному світі. Іншими словами, постає питання про зміст «вторинної» адаптації. Її рівень обумовлено згаданими вище об'єктивними та суб'єктивними результатами професіоналізуючого впливу діяльності на

свідомість та самосвідомість працюючого. Вагомим серед результатів професіоналізуючого впливу на нього, є фахова когнітивна активність, або прагнення вчитись «секретам» професії, наслідком чого стає «аперцептивна чутливість» до релевантного досвіду, в якій би іншій чи спорідненій діяльності він не містився б. Адже будь-яка професійна діяльність, стимулюючи особистісні новоутворення, має, за нашим припущенням, спиратись на пізнавальну активність суб'єкта, використання потенціалу його розуму, когнітивних почуттів, волі, що тільки й може ефективно спрямовувати його до неформального засвоєння професії, в тому числі її як психологічного простору для самоздійснення його «Я».

В емпіричному вивченні проблеми професійного самовизначення ми виходили з того, що цей особистісний аспект є ключовим для аналізу діяльності педагога. В ньому містяться «Я-концепція», рефлексивність, рівень саморегуляції педагога, його діалогічність та інші складові. Відповідні дані проаналізовані нами за матеріалами самоствалення вихователів дошкільних навчальних закладів, одержаними в спеціальному дослідженні.

Провідні результати емпіричного дослідження. Дослідження визначених вище особливостей «спеціалізації особистості» педагога проводилось на базі муніципальних дошкільних навчальних закладів Васильківського району Київської області. Загальна виборка складала 60 вихователів (жінки) із різним педагогічним стажем: 1-ша група- із стажем до 7 років, 2-га група – від 12 до 18 років, 3-я група - від 22 до 35 років. Вихователям кожної з цих груп у ході опитування пропонувалось описати себе за трьома критеріями. Вони мали в довільній формі подати:

- уявлення про своє ідеальне професійне «Я»;
- уявлення про своє реальне професійне «Я»;
- уявлення про якості,що несумісні з професією вихователя

Виходячи із солідного досвіду використання методів, спрямованих на об'єктивацію професійних «Я-образів» у різних видах діяльності (П.Бергер, Т.Лукман, Д.Сьюпер, Л.Тайлер та ін.), в усвідомленій та неусвідомленій його

формах, в дослідженні, отже, ми послуговувались проєктивними методиками, а саме: вільним описом у варіанті самозвіту, виходячи з того, що це дає можливість прослідкувати особливості самоопису та проаналізувати відповідні продукти самосвідомості. Прецедент вивчення особистісних утворень за допомогою методики «Хто Я?», адаптованої Л.Ф. Бурлачуком і С.М. Морозовим [4], спирається на компетенцію М. Куна. Згідно основних її постулатів, сутність особистості можна визначити через відповіді на питання « Хто я такий?», звернені до самого себе. За інструкцією досліджуваному пропонується протягом 12 хвилин дати якомога більше нетотожних відповідей на це питання. На думку Куна воно пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною себе, тобто - з її образом «Я». Відповідаючи на запитання « Хто я?», людина, як правило, вказує не тільки соціальні ролі, а й дає характеристики-визначення, з якими вона себе ідентифікує, тобто таким чином вона описує ті риси, які, на її думку, їй властиві. Наявність в самоописах індивідуальних характеристик свідчить також про те, наскільки людина усвідомлює і приймає свою унікальність на тлі приналежності до тих або інших соціальних груп. Так, наприклад, у нашій випадковій виборці педагоги розподілились за цією ознакою між наступними шістьма групами: 1. особистість- 26%; 2. професія- 25%; 3. родина – 24%; 4. статеворольова ознака - 16%; 5. громадянська – 8%; 6. полірольова – 2%

Отже, одне із провідних місць в структурі самоідентичності опитаних належить усвідомленню своєї приналежності до родини, її функцій, відповідних сімейних ролей і турбот («я-мама», «чудова сестра», «дочка», «я дружина» тощо – з протоколів).

Зазначимо, що саме наявність батьківських рис у вихователя, котрий, багато в чому і виконує функції батьків у ситуаціях їх фізичної відсутності, є професійно значущими, а тому мають входити до структури професійної самосвідомості. Статева ідентичність у цьому зв'язку посідає особливе місце у самосвідомості опитаних. Частина респондентів (82%) безпосередньо позначає свою стать: «кохана жінка», « сильна жінка», «я -жінка», « красива

приваблива жінка», « жінка – любляча і любима», «я кохаю і кохана». Частина опитаних (18%) вказує на свою статеvu приналежність опосередковано, за допомогою соціальних ролей, та самооцінки своєї жіночності: «приваблива», «розумна», «освічена». Наявність і прямого, і опосередкованого емоційно-позитивного позначення статі говорить про достатню сформованість у вихователів позитивного ставлення до ролі жінок у житті, професійній зайнятості. Воно, мабуть, необхідне для успішної професійної діяльності саме в системі дошкільної освіти. У порівнянні із представниками інших соціономічних професій, у всіх педагогів можна констатувати виражену гендерну специфіку, пов'язану з пріоритетністю саме жіночих якостей для роботи з дітьми (бажання працювати з дітьми, любов до дітей, задоволення від педагогічної діяльності).

Для вихователів дошкільного навчального закладу характерною є і певна особистісна ідентичність, що «важить» 26% самоописів респондентів. Вони визначають себе через членство у групі друзів: «я добрий друг», «люблю друзів», «намагаюсь бути потрібною», «в мене вірні друзі», «люблю товариство добрих, веселих людей», «люблю свій колектив», «люблю своїх друзів», «дорожу своїми друзями», «люблю людей». Також опитані позитивно оцінюють свою здатність до взаємодії з людьми: «люблю спілкуватися з людьми», «вмію знайти спільну мову з людьми», «я комунікабельна», «намагаюсь бути душею компанії», тощо (з матеріалів опитування). Комунікативна активність вихователя розповсюджується не тільки на дітей, адже, крім спілкування з ними, вихователю доводиться також взаємодіяти з їхніми батьками, рідними, помічником вихователя, фахівцями іншого профілю, адміністрацією ДНЗ тощо.

Професійна самосвідомість в структурі педагогічної ідентичності представлена у 82% опитаних. Вагомість її вар'ює в залежності від педагогічного стажу: в групі вихователів із стажем до 7 років вона складає 19 %; в групі із стажем 12 – 20 років 25%, в групі із стажем 20 -35 років -31 %.

Респонденти усвідомлюють себе як професіоналів: «я педагог», «щаслива людина, тому що маю роботу, яку люблю», «людина, яка виховує, навчає, несе відповідальність за дітей в садочку», та ін. (з матеріалів дослідження).

Професійна визначеність, за нашим даними, може виступати як семантична близькість конструктів « Я - фахівець». Виходячи з цього, учасникам дослідження пропонувалось описати себе за трьома ключовими позиціями: уявлення про своє реальне професійне «Я»; уявлення про своє ідеальне професійне «Я»; уявлення про якості, які несумісні з професією вихователя; У результаті аналізу одержаних матеріалів виділено та проранжовано найбільш значущі якості ідеального вихователя. Наводимо їх у відповідності до їх ваги:

- | | |
|---|---|
| 1. Добрый, людяний, лояльний - 91% | 11. Любить свою роботу - 18 % |
| 2. Вихований, інтелігентний, делікатний. – 73% | 12. Трудолюбивий-18% |
| 3. Інтелектуально розвинутий, розумний, допитливий, освічений - 73%; | 13. Впевнений, поважающий себе -18% |
| 4. Комунікабельний -64% | 14. Гнучкий у підпорі виховних впливів-9% |
| 5. Чесний, справедливий -54% | 15. Красивий-18% |
| 6. Врівноважений, спокійний, адекватний - 45% | 16. Вміє зацікавити дітей-9% |
| 7. Творча особистість-45 % | 17. З почуттям гумору-9% |
| 8. Вимогливий, послідовний, організований - 36% | 18. Енергійний, жвавий-9% |
| 9. Турботливий, дбайливий -27% | 19. Артистичний-9% |
| 10. Розуміє настрої та внутрішній світ дитини, вміє встановити контакт з дітьми – 27% | 20. Сильний-9% |
| | 21. Молодий-9% |
| | 22. Оптиміст-9% |

Отже, позиція «Ідеальний вихователь» усвідомлюється досліджуваними як якості, притаманні фахівцеві, яким вони його уявляють, і містять як власне особистісні риси, так і професійно значущі здібності. Найбільш значущими для респондентів всіх груп є характеристики, що відображують *альтруїстичні цінності*, традиційно домінуючі у фахівців соціономічних професій. Дані орієнтації є водночас і відображенням певних особистісних рис та установок, і сутності професії та вмотивовують професійну активність, що знайшло вияв у зростаючій якості професійних суджень вихователів - майстрів про зрозумілу їм сутність навчально-виховної взаємодії із дошкільнятами.

Уточнює і доповнює образ ідеального вихователя образ «вихователя – невдахи». Для того, щоб відповісти собі на запитання «Яким я повинен бути? Ким я повинен бути? Яким я є? Ким я є?» необхідно, принаймні, знайти відповідь на запитання «Яким я не повинен (не можу) бути ? Яким я не є? Ким я не є?». За одержаними даними позиція «вихователь–невдаха» визначається респондентами через якості, що неприпустимі для діяльності вихователя. Вони складають комплекс рис особистості, вчинків, заборонених для педагога. На рівні «Я-концепції» це усвідомлюється як рефлексивно контрольовані обмеження власних взаємин із дітьми. Даними обмеженнями вмотивовується не лише внутрішній локус контролю, професійна відповідальність, а й стимулюється професійне самовдосконалення. Наведимо для ілюстрації «комплекс забороненої поведінки вихователя», визначеної опитаними.

- | | |
|--|--|
| 1. Злий, мстивий -98% | 7. Корисний любить гроші - 36% |
| 2. Інтелектуально обмежений, неграмотний, неосвічений, тупий – 98% | 8. Невпевнений -36% |
| 3. Не любить дітей -81% | 9. Має завищену самооцінку,- 36% |
| 4. Не вміє організувати ні себе, ні дітей -73% | 10. Несправедливий-18%; |
| 5. Неврівноважений, нестриманий, нервовий -64% | 11. Невихований-18%; |
| 6. Черствий, байдужий - 36% | 12. Неуважний- -16%; |
| | 13. Невимогливий-16%; |
| | 14. Погано розвинута інтуїція – 16% |
| | 15. Здатний підняти на дитину руку - 16% |

До висновків. Загалом «психологічний портрет» вихователя є цілком позитивний. Більшість якостей, з якими ідентифікують себе опитані, кореспондується із «ідеальним вихователем». Розглянемо уявлення про себе як педагога вихователів з різним педагогічним стажем роботи.

Вихователі із педагогічним стажем до 7 років ідентифікують себе з основними рисами ідеального вихователя : «люблю дітей», «добра», «комунікабельна», «творча», «люблю свою роботу». Негативні якості, на кшталт «сором'язлива», «нерішуча», «не маю досвіду, тому в багатьох речах я недосвідчена», посідають лише 2% в ідентифікаційних характеристиках, що дає підставу вбачати тенденцію до завищеної самооцінки. Проте, противагу цьому склали прагнення більшості опитаних

цієї групи до саморозвитку: «люблю пізнавати щось нове», «хочу стати більш досконалою», «ризикуючи, іду впевнено до мети», «постійно працюю над вдосконаленням свого фахового рівня». Треба зазначити при цьому, що вихователі не тільки заявляють, а й прагнуть підвищувати свій рівень обізнаності, професійності, вміють вчитися. Вони відкриті для засвоєння досвіду, схильні до самозмін, як у професійному плані, так і вдосконаленні своєї особистості, принаймні, вони перебувають у цьому пошуку.

Вихователі із стажем від 12 до 18 років теж позиціонують себе як близьких до рис ідеального вихователя. Особливого значення вони надають вмінню вихователя підтримувати взаєморозуміння з дітьми, їхніми батьками, бути відповідальними, справедливими, чесними. Серед негативно оцінюваних власних якостей: «не завжди відповідальна», «занадто самокритична», «сором'язлива», «нервова», «не завжди врівноважена», «не повністю досконала». Співвідношення позитивних та негативних самооцінок свідчить про їх адекватність, що кореспондується із впевненістю у собі, достатньою соціальною компетентністю й самоконтролем. Аналіз використаних респондентами характеристик ролі «Я-фахівець» дозволяє констатувати релевантну критичність та реалістичність у ставленні вихователів до рівня досягнень у профільній майстерності та бажанні ідентифікувати себе з образом ідеального вихователя. Так, вони ставлять задачі, намічають цілі професійного та особистісного саморозвитку: «хочу бути розумнішою», «хочу розвиватися», «намагаюсь бути справедливою», «хочу бути більш досконалою в професії», сподіваюсь стати більш розкомплексованою», «намагаюсь бути хорошою вихователькою», «сподіваюсь стати більш адекватною», «намагаюсь, щоб кожне заняття з дітьми було їм цікаве, несло щось нове». Важливо, що майже всі (96%) педагоги при цьому говорять про задоволення від професії: «мені подобається моя професія», «я люблю свою роботу», «люблю свій колектив», «я щаслива», «я хочу

віддаватись роботі». Прагнення до самовдосконалення та професійного зростання таким чином свідчить про відкритість перспективі розвитку особистості, засобом чого виступає включення у професійно-педагогічну діяльність.

За співвідношенням соціальних ролей і індивідуальних характеристик в самоописах педагога із стажем від 22 до 35 років мають чітке уявлення про свої соціальні ролі і орієнтуються у своїх індивідуальних особливостях. Структура їх професійної ідентичності більш диференційована у порівнянні із представниками попередньо презентованих груп вихователів, що свідчить про високий рівень самоусвідомлення й відповідний рівень соціальної та педагогічної рефлексії. Отже, переважна більшість цих вихователів може бути віднесена до «педагогів-майстрів» за всіма показниками самостановлення, усвідомлення своїх професійних можливостей, професійних інтересів та цінностей. Їм властива чіткість професійних і життєвих планів. Вони тверезо оцінюють свої шанси досягти вищих щаблів професійного «Я». Разом з цим вони прихильно ставляться до більш успішних колег, висловлюють задоволення роботою та життям: «люблю свою роботу», «люблю свій колектив», «мені подобається моя професія, «люблю життя», «я щаслива людина». У майже всіх педагогів цієї групи проявлена професійна впевненість у собі, яка переживається як позитивне ставлення до професії, тобто бажання працювати там само і за фахом, в якому вони відбулися і професійно, і особисто. І це зрозуміло, адже, впевненість, яку отримує фахівець, знаходячи підтвердження власної ефективності, дозволяє йому більш гармонійно ідентифікувати себе як професіонала, рефлексуючи свою причетність до професійної спільноти через її підтримку та позитивну оцінку. Досвідчені педагоги прагнуть ідентифікуватися з еталонами професійно привабливих образів: здатністю до співробітництва, альтруїзму, великодушія: «чуйна до людського горя

людина», «люблю людей», «живу до когось», «стараюсь бути потрібною людям», «люблю допомогати», «безкорисна», «хороший порадник».

У структурі ідентичності педагогів саме цієї групи представлена громадянська ідентичність. Респонденти ідентифікують себе як «патріота своєї країни», «громадянина України». Міцніє у них інтерес до екзистенційних проблем та самоаналізу. Це, ймовірно, пов'язано з актуалізацією особистісного аспекту професійного самовизначення: фахівці надають значення осмисленню власного життя, аналізують власну суперечливість й помічають випадки неадекватності. Для них професія і робота стають потужним джерелом особистісної ідентичності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Абдуллаева М.М.** Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход /М.М. Абдуллаева // Психологический журнал, том 25, 2004, №2, с.86-95.
2. **Борисова Е.М.** Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М.: Знание. 1991. – 80с.
3. **Борисова Е.М.** Профессиональное самоопределение: личностный аспект / Е.М. Борисова. – М.: Педагогика, 2008. – 120с.
4. **Бурлачук Л.Ф.** Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2003. – 528с.
5. **Власова Ю.В.** К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности психолога /Ю.В. Власова, О.А. Белобрыкина // Психология в вузе, 2004, №2, с.86-98.
6. **Гуревич К.М.** Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. М.: 1970.
7. **Ермолаева Е.П.** Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности /Е.П. Ермолаева// Психологическое обозрение, 1998, №2, с. 35-45.
8. **Завалишина Д.Н.** Способы идентификации человека с профессией /Д.Н. Завалишина// Психология субъекта профессиональной деятельности / Под ред. А. В. Карпова. М.; Ярославль: ЯрГУ, 2001. С. 104—128.
9. **Злишков В.Л.** Професійна ідентичність та особистість педагога: навч. посібник /В.Л. Злишков. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 132с.
10. **Іванова Т.** Я-концепція як складова професійної самосвідомості психологів // Соціальна психологія, 2004, №1, с.134-139.
11. **Іванова Н.Л.** Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологи. – 2004. - №2. – С. 148-157.
12. **Климов Е.А.** Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 198с.
13. **Климов Е.А.** Путь в профессию / Е.А. Климов. – Л.: 1974.
14. **Климов Е.А.** Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов/Дону. – 1996. – 512с.
15. **Кун М., Макпартленд Т.** Эмпирическое исследование установок личности на себя. В кн.: Современная зарубежная социальная психология. / М. Кун, Т. Макпартленд. - М.: Моск. гос. университет, 1984. С. 180–188.

16. **Маркова А.К.** Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.:Международ.гуманит.фонд «Знание», 1996. С. 43-49.
17. **Мертон Р. К.** Социальная теория и социальная структура. — М.: АСТ:АСТ МОСКВА:ХРАНИТЕЛЬ, 2006. — 873 с.
18. **Митина Л.М.** Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях /Л.М. Митина// Вопросы психологии, 1997, №4, с. 28-38.
19. **Ожерельева И.Г., Сыромятников И.В.** Теоретическое обоснование методологии оценки профессионального самоопределения субъекта деятельности /И.Г. Ожерельева// Инновации в образовании, 2005, №1, с.62-80.
20. **Платонов К.К.** Краткий словарь системы психол. понятий / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа. 1981. – 175с.
21. **Поваренков Ю.П.** Психологическое содержание профессионального становления человека. /Ю.П. Поваренков – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
22. **Пряжников Н.С.** Профессиональное и личностное самоопределение. /Н.С. Пряжников – М., 1996.
23. **Філатов В.Ю.** Професійна свідомість: визначення поняття, методології та напрямків дослідження / В.Ю. Філатов // Наука і освіта, 2002, №1, с.63-64.
24. **Фонарев А.Р.** Формы становления личности в процессе ее профессионализации /А.Р. Фонарев// Вопросы психологии, 1997, №2, с. 88-93.
25. **Черный Е.В.** Профессиональная идентичность практического психолога /Е.В. Черный// Практична психологія та соціальна робота, 2000, №8, с.36-39.

REFERENCES

- 1 **Abdullaeva M.M.** Professional'naja identichnost' lichnosti: psihosemanticheskij podhod /M.M. Abdullaeva // Psiholo - gicheskij zhurnal, tom 25, 2004, №2, s.86-95.
2. **Borisova E.M.** Individual'nost' i professija / E.M. Borisova, G.P. Loginova. – М.: Znanie. 1991. – 80s.
3. **Borisova E.M.** Professional'noe samoopredelenie: lichnostnyj aspekt / E.M. Borisova. – М.: Pedagogika, 2008. – 120s.
4. **Burlachuk L.F.** Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L.F. Burlachuk, S.M. Morozov. – SPb.: Piter, 2003. – 528s.
5. **Vlasova Ju.V.** K voprosu o professional'nom stanovlenii i razvitii lichnosti psihologa /Ju.V. Vlasova, O.A. Belobrykina // Psihologija v vuze, 2004, №2, s.86-98.
6. **Gurevich K.M.** Professional'naja prigodnost' i osnovnye svojstva nervnoj sistemi / K.M. Gurevich. М.: 1970.
7. **Ermolaeva E.P.** Professional'naja identichnost' kak kompleksnaja harakteristika sootvetstvija sub#ekta i dejatel'nosti /E.P. Ermolaeva// Psihologicheskoe obozrenie, 1998, №2, s. 35-45.
8. **Zavalishina D.N.** Sposoby identifikacii cheloveka s professiej /D.N. Zavalishina// Psihologija sub#ekta professional'noj dejatel'nosti / Pod red. A. V. Karpova. М.; Jaroslavl': JarGU, 2001. S. 104—128.
9. **Zlivkov V.L.** Profesijna identichnist' ta osobistist' pedagoga: navch. posibnik /V.L. Zlivkov. – Nizhin: Vidavec' PP Lisenko M.M., 2014. – 132s.
10. **Ivanova T.** Ja-koncepcija jak skladova profesijnoї samosvidomosti psihologiv // Social'na psihologija, 2004, №1, s.134-139.
11. **Ivanova N.L.** Professional'naja identichnost' i professional'noe prostranstvo / N.L. Ivanova, E.V. Koneva // Mir psihologi. – 2004. - №2. – S. 148-157.
12. **Klimov E.A.** Vvedenie v psihologiju truda / E.A. Klimov. – М.: Izd-vo MGU, 1988. – 198s.
13. **Klimov E.A.** Put' v professiju / E.A. Klimov. – L.: 1974.
14. **Klimov E.A.** Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E.A. Klimov. – Rostov/Donu. – 1996. – 512s.

15. **Kun M., Makpartlend T.** Jempiricheskoe issledovanie ustanovok lichnosti na sebja. V kn.: Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija. / M. Kun, T. Makpartlend. - M.: Mosk. gos. universitet, 1984. S. 180–188.
16. **Markova A.K.** Psihologija professionalizma / A.K. Markova. - M.: Mezhdunar.gumanit.fond «Znanie», 1996. S. 43-49.
17. **Merton R. K.** Social'naja teorija i social'naja struktura. — M.: AST:AST MOSKVA:HRANITEL", 2006. — 873 s.
18. **Mitina L.M.** Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no-jeekonomicheskikh uslovijah /L.M. Mitina// Voprosy psihologii, 1997, №4, s. 28-38.
19. **Ozherel'eva I.G., Syromjatnikov I.V.** Teoreticheskoe obosnovanie metodologii ocenki professional'nogo samoopredelenija sub#ekta dejatel'nosti /I.G. Ozherel'eva// Innovacii v obrazovanii, 2005, №1, s.62-80.
20. **Platonov K.K.** Kratkij slovar' sistemy psihol. ponjattij / K.K. Platonov. – M.: Vysshaja shkola. 1981. – 175s.
21. **Povarenkov Ju.P.** Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovlenija cheloveka. /Ju.P. Povarenkov – M.: Izd-vo URAO, 2002. – 160 s.
22. **Prjazhnikov N.S.** Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. /N.S. Prjazhnikov – M., 1996.
23. **Filatov V.Ju.** Profesijna svidomist': viznachennja ponjattja, metodologii ta naprjamkiv doslidzhennja / V.Ju. Filatov // Nauka i osvita, 2002, №1, s.63-64.
24. **Fonarev A.R.** Formy stanovlenija lichnosti v processe ee professionalizacii /A.R. Fonarev// Voprosy psihologii, 1997, №2, s. 88-93.
25. **Chernyj E.V.** Professional'naja identichnost' prakticheskogo psihologa /E.V. Chernyj// Praktichna psihologija ta social'na robota, 2000, №8, s.36-39.

Peculiarities of pre-school educator's professional self-determination.

Musatov S. A., Doctor psychology, Leading Researcher, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine St. Pankovskaya, 2, Kiev, 01033, Ukraine, email: inspsy@gmail.com

Homutinnikova N. N., Researcher G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine St. Pankovskaya, 2, Kiev, 01033, Ukraine, email: inspsy@gmail.com

The authors describe the approaches to study the psychological aspect of interrelation between demands of a profession and a person's capacities. Personality components are considered (Self-conception, reflexivity, self-regulation and their derivatives) which are the most important for the self-determination in educational activity.

The analysis is made at the material of a pre-school educator's Self-attitude.

Key words: person's professional, self-determination, pre-school educator's, self-attitude, professional identity.

Мусатов С.О., Хомутиинникова Н.Н. Особенности профессионального самоопределения педагогов дошкольных учебных заведений.

В статье описаны подходы к изучению психологического аспекта соответствия требованиям профессии возможностей личности и ее представлений о содержании профессиональной деятельности. Рассматривается самоопределение педагога, а именно - личностный аспект, особенно значимый для анализа его деятельности, включающий Я-концепцию, рефлексивность, саморегуляцию и их производные. Анализ осуществлен на материале самоотношения воспитателя дошкольного учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение личности, самоотношение воспитателя дошкольного учебного заведения, профессиональная идентичность