

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВІДБОРУ УЧНІВСЬКОЇ
МОЛОДІ ДО ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРОФІЛЮ**

МОНОГРАФІЯ

Київ 2016

УДК 331.548:[378:37]

ББК 74.200.52:74.58

П 86

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 12 від 26 грудня 2016 р.).

Рецензенти:

Грись А.М. – доктор психологічних наук, професор кафедри психолого-педагогічних дисциплін НПУ імені М.П. Драгоманова;

Хомич Л.О. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Поліщук С.П. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін НПУ імені М.П. Драгоманова.

Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю: монографія / [Єгорова Є.В., Заєць І.В., Ігнатович О.М., Кобченко В.І., Литвинова Н.І., Марченко І.Б., Мерзлякова О.Л., Синявський В.В., Шевенко А.М., Татаурова-Осика Г.П., за ред. О.М. Ігнатович] – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 487 с.

Монографія присвячена актуальній проблемі наукового дослідження, що було спрямоване на обґрунтування теоретико-методологічних засад психологічного професійного відбору майбутніх педагогів, розробку технологій відбору молоді до вищих педагогічних навчальних закладів та експериментальну перевірку їх ефективності. У змісті монографії визначено методологічні основи дослідження, представлено його концепцію, висвітлено психологічні засади відбору старшокласників та абітурієнтів, здатних до педагогічної діяльності, що складають особистісно-діяльнісний і професіологічний підходи, принципи психологічного професійного відбору майбутніх педагогів, професіографічний та психодіагностичний методи, а також критерії, за якими визначається придатність особистості до освітньо-професійної діяльності в сфері педагогічної освіти (професійна спрямованість, морально-етичні якості, мислення та інформаційна грамотність, комунікативні та організаційні здібності, емоційно-вольові якості, емпатія, індивідуально-типологічні властивості); представлено засоби оцінки та моніторингу індивідуально-типологічних особливостей, емпатійності, емоційно-вольової, комунікативної, когнітивної сфер та професійної спрямованості майбутніх педагогів; визначені психологічні умови здійснення процедури професійного відбору учнівської молоді до ВПНЗ (методи аналізу та оцінки, складові, критерії, засоби оцінки та моніторингу професійної придатності), що як система психологічної оцінки і прогнозування придатності особистості до навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та педагогічної діяльності забезпечують об'єктивність, надійність, достовірність, прогностичність, комплексність, очевидність результатів проведення оціночних заходів.

Представлені у монографії матеріали підпорядковані меті створення умов для ефективного особистісно-професійного становлення особистості майбутнього педагога як суб'єкта життєдіяльності та професійної діяльності, здатного до самозмінювання та творчої професійної самореалізації. Монографія призначена для працівників наукових установ, вищих педагогічних навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також є корисною для педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, педагогічних класів та університетів майбутнього вчителя, центрів зайнятості, що здійснюють профорієнтаційну роботу з молоддю, профконсультантів та інших фахівців з профорієнтації.

УДК 331.548:[378:37]

ББК 74.200.52:74.58

П 86

ЗМІСТ

Вступ	1
I. Теоретико-методологічні засади психологічного професійного відбору майбутніх педагогів.	5
1.1. Актуальний стан розробленості проблеми професійного психологічного відбору майбутніх педагогів в сучасній психолого-педагогічній науці	5
1.2. Проблема професійного відбору майбутніх педагогів у контексті психології формування загально-професійних педагогічних умінь	11
1.3. Проблема відбору абітурієнтів до навчання у педагогічні заклади	19
1.4. Мета та завдання психологічного професійного відбору майбутніх педагогів	24
1.5. Принципи психологічного професійного відбору майбутніх педагогів	34
1.6. Професійна придатність особистості як мета професійного відбору	36
1.7. Методи психологічного професійного відбору майбутніх педагогів	40
1.8. Професійно-етичні аспекти психологічного професійного відбору майбутніх педагогів	42
1.9. Фахова інноваційна культура педагогічних працівників як критерій відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів	44
Висновки до розділу I	68
Література	70
II. Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю	72
2.1. Професіологія та психолого-педагогічна діагностика в системі педагогічної освіти.	72
2.2. Психологічний аналіз педагогічної діяльності	86
2.3. Психологічний аналіз педагогічного спілкування	103
2.4. Особистість педагога як предмет психологічного дослідження	106
2.5. Психологічні умови реалізації компетентнісного підходу в професійному відборі майбутніх педагогів	118
2.6. Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю	127
Висновки до розділу II	139
Література	141
III. Технологія оцінки та моніторингу професійної спрямованості майбутніх педагогів	145
3.1. Теоретичні засади виявлення та оцінки професійної спрямованості майбутніх педагогів	145
3.2. Структурні складові педагогічної спрямованості особистості	182
3.3. Методичні засоби щодо відбору старшокласників та абітурієнтів, здатних до педагогічної діяльності	187
3.3.1. Психологічна діагностика мотивації досягнення успіху у абітурієнтів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.	187
3.3.2. Психологічна діагностика мотивів навчальної діяльності студентів	194
3.3.3. Діагностика рівня професійної спрямованості майбутніх педагогів	195
3.3.4. Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) В.Сопов, Л.Карпушина	199
3.3.5. Опитувальник «Якорі кар'єри» (Е. Шейн)	214
3.4. Критерії виявлення та оцінки професійної спрямованості особистості у процесі профвідбору майбутніх педагогів	219

Висновки до розділу	232
Література	233
IV. Технологія оцінки та моніторингу морально-етичної сфери особистості майбутніх педагогів	235
4.1. Морально-етична складова у структурній організації особистості.	235
4.2. Зміст та структура морально-етичної сфери особистості.	240
4.3. Проблема морального розвитку особистості. Основні підходи та теорії морального розвитку особистості.	245
4.4. Віковий аспект розвитку моральної сфери особистості.	259
4.5. Роль та значення морально-етичної сфери особистості вчителя у педагогічній діяльності.	262
4.6. Проблеми виміру рівня морального розвитку особистості	269
4.7. Визначення поняття «моральна компетентність»	273
Висновки до розділу	283
Література	284
V. Технологія оцінки та моніторингу когнітивної сфери особистості майбутніх педагогів	290
5.1. Теоретичний аналіз поняття когнітивної сфери майбутніх педагогів	290
5.2. Структура когнітивної сфери особистості	299
5.3. Програма виявлення і оцінки когнітивної сфери майбутніх педагогів	318
5.4. Технологія психодіагностики і розвитку когнітивної сфери майбутнього педагога	323
5.5. Експериментально-психологічні методики дослідження когнітивної сфери особистості	326
5.6. Психологічні особливості психодіагностики і розвитку когнітивної сфери майбутнього педагога	330
Висновки до розділу	349
Література	350
VI. Технології оцінки та моніторингу комунікативної, емоційно-вольової сфер особистості, індивідуально-типологічних особливостей, емпатії майбутніх педагогів	352
6.1. Теоретико-методичні засади оцінки та моніторингу комунікативної сфери майбутніх педагогів	352
6.2. Методики виявлення і оцінки комунікативної сфери майбутніх педагогів	361
6.2. Теоретичні підходи до проблеми емоційно-вольових якостей майбутніх педагогів	396
6.3. Психодіагностичне дослідження емоційно-вольових якостей майбутніх педагогів в процесі професійного відбору	419
6.4. Методика дослідження вольової організації особистості	427
6.5. Діагностика індивідуально-типологічних особливостей майбутніх педагогів	435
6.6. Виявлення і оцінка емпатії як важливого чинника професійної майстерності майбутнього педагога	451
6.7. Технологія виявлення емпатійних можливостей	468
Висновки до розділу	474
Література	476

ВСТУП

Монографія присвячена актуальній проблемі наукового дослідження, що було спрямоване на обґрунтування теоретико-методологічних засад психологічного професійного відбору майбутніх педагогів, розробку технологій відбору молоді до вищих педагогічних навчальних закладів та експериментальну перевірку їх ефективності. Актуальність проблеми професійного психологічного відбору майбутніх педагогів викликана процесом подальшого удосконалення системи професійної орієнтації в Україні, зокрема запровадженням нових форм і методів профорієнтаційної роботи, перспективних підходів до профдіагностики та профвідбору особистості в роботі як закладів освіти різних рівнів, позашкільних закладів, так і служб зайнятості. На підставі постанови Кабінету Міністрів України від 11.09.2008 «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» № 842, Закону України «Про професійний розвиток працівників» від 12 січня 2012 року № 4312-17, а також враховуючи об'єктивну потребу та соціальну значущість якісної підготовки педагогічних працівників й її надзвичайну актуальність та практичне значення, колектив авторів монографії підкреслює важливість розробки та впровадження технологій відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю. У змісті монографії представлено науково обґрунтовану систему заходів та психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю, що створюють умови для професійного самовизначення молоді, встановлення професійної придатності особистості та її відповідності вимогам педагогічної діяльності. Розробка та впровадження в практику педагогічної освіти психолого-педагогічних технологій, що створюють умови для професійного самовизначення молоді, визначення здатності особистості до педагогічної діяльності, на засадах сучасних методологічних підходів, враховуючи

потреби, інтереси, мотиви, схильності, здібності як самої особистості, так і вимоги педагогічної діяльності до неї, сприяє формуванню психологічної готовності молодшої людини до усвідомленого вибору майбутньої професії в галузі освіти. Формування психологічної готовності випускників загальноосвітніх навчальних закладів до усвідомленого вибору педагогічних професій є не лише гострою необхідністю, але й багатограним і складним процесом. Його не можна здійснювати розрізнено, хоч і за допомогою досить ефективних заходів. Тут вимагається систематична, послідовна і довготривала робота. Забезпечити ефективність цього процесу може тільки чітко поставлена на психологічній основі профорієнтаційна робота, що враховує все розмаїття впливів на вибір молоддю педагогічних професій. Вітчизняні психологічні концепції профорієнтації, що висвітлені в працях Г.Костюка, Є.Клімова, Б.Федоришина, Д.Ніколенко, І.Назімова, вітчизняні та зарубіжні психологічні теорії особистості, що презентовані в наукових працях Л.Виготського, О.Леонтьєва, У.Майшела, К.Платонова, А.Маслоу, Р.Кеттелла, К.Роджерса В.Рибалки та ін., психологічні теорії мотивації, розроблені В.Вілюнасом, А.Маслоу, К.Роджерсом, О.Леонтьєвим, Х.Хекхаузенем та ін., психологічні концепції діяльності та пізнавальних процесів, вітчизняні та зарубіжні, представлені в наукових доробках С.Рубінштейна, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, Л.Веккера Н.Побірченко та ін., психолого-педагогічні засади професійної профорієнтації, що висвітлені у працях М.Пряжникова, Е.Зеєра, Б.Федоришина, Н.Побірченко, В.Рибалки, стали теоретичною основою досліджень з проблем профорієнтації, що здійснюються в підвідомчих установах Національної академії педагогічних наук України.

Авторами монографії визначено методологічні основи дослідження та представлено його концепцію, що ґрунтується на вихідних положеннях психотехніки (І.Шпільрейн, С.Геллерштейн, А.Гастєв, А.Болтунов, А.Щербаков, В.Чебишев, А.Журавський, Н.Бернштейн, Б.Теплов), психології праці (І.Бойко, К.Гуревич, В.Димерський, В.Зінченко, Б.Ломов, Е.Мілерян,

Д.Ошанін, Д.Панов, В.Шадріков); філософсько-психологічних ідей людиноцентризму (І.Зязюн, В.Кремень, С.Максименко), психологічних теоріях особистості, діяльності, мотивації, особистісно-орієнтованого виховання (І.Бех, В.Вілюнас, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, А.Маслоу, С.Рубінштейн, А.Петровський, В.Петровський, К.Роджерс, В.Рибалка, Т.Титаренко, Х.Хекхаузен); психологічних засадах професійного самовизначення, профорієнтації і профвідбору, готовності до професійної праці (О.Донченко, Е.Зеєр, Є.Клімов, Є.Мілерян, І.Назімов, Д.Ніколенко, П.Перепелиця, В.Моляко, А.Осницький, Н.Побірченко, М.Пряжніков, В.Синявський, Б.Федоришин).

У змісті монографії обґрунтовано необхідність вивчення професійної спрямованості особистості як складного мотиваційного комплексу, що включає усвідомлені і неусвідомлені мотиви вибору професії, а також прагнення, наміри, інтереси, спонукання, очікування, схильності та можливості задовольнити свої творчі потенції в майбутній сфері діяльності. З'ясовано суттєві ознаки та структурні компоненти професійно-педагогічної спрямованості. Встановлено, що професійно-педагогічна спрямованість є визначальною складовою професійного відбору абітурієнтів до ВНЗ педагогічного профілю. Доведено необхідність вивчення морально-етичної сфери особистості майбутнього вчителя у контексті відбору до ВНЗ педагогічного профілю, визначено психодіагностичні методи виявлення її особливостей та прогнозування рівня її розвитку, зміст та структуру морально-етичної сфери особистості, сутність морально-етичної компетентності як прояву рівня розвитку морально-етичної сфери особистості; обґрунтовано головні критерії морального розвитку особистості у контексті відбору до ВНЗ педагогічного профілю: моральна надійність та психологічне здоров'я особистості майбутнього вчителя. Конкретизовано структуру та особливості когнітивної сфери майбутнього педагога; обґрунтовано критерії розвитку когнітивної сфери: інформаційної грамотності та конструктивного мислення, що визначають систему

розумових операцій з образами, символами, знаками, об'єднану певним когнітивним стилем та стратегією розв'язування навчально-професійних задач, розумову здатність, педагогічні здібності, педагогічну обдарованість. Уточнено структуру та зміст комунікативної сфери особистості (дидактичні, конструктивні, перцептивні, мовні, експресивні, організаторські, сугестивні, прогностичні здібності, здібності до педагогічної рефлексії); обґрунтовано критерії та показники сформованості комунікативної сфери особистості майбутнього педагога. Визначено структуру та особливості емоційно-вольової сфери майбутнього педагога; обґрунтовано критерії її розвитку: емоційність (емоційна чутливість), емпатійність, емоційна сталість, позитивні емоції радості і їх перевага над емоціями страху та гніву, вміння виразити свої почуття (експресивність), самоконтроль, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, рішучість, сміливість, організованість; уточнено сутність емоційно-вольової регуляції; виділення основних структурних компонентів емоційно-вольової сфери та обґрунтування критеріїв її оцінки у майбутніх педагогів. З'ясовано психологічний механізм перебігу емпатійного процесу (емотивно-когнітивна, почуттєва, вчинково-дієва фази); диференційовано рівні емпатії майбутніх педагогів за ступенем вираженості когнітивної, емоційної чи поведінкової її складових; визначено засоби їх виявлення і оцінки. Обґрунтовано психологічні особливості індивідуально-типологічних властивостей учнівської молоді як показника їх придатності до навчання у ВНЗ педагогічного профілю і чинника формування професійної майстерності майбутнього учителя, а також індивідуально-своєрідних властивостей психіки, що визначають успішність навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів.

Монографія призначена для науковців, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти, центрів зайнятості, що здійснюють профорієнтаційну роботу з молоддю, профконсультантів та інших фахівців з профорієнтації, а також є корисною для вчителів, аспірантів та абітурієнтів ВПНЗ.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ВІДБОРУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У розділі висвітлено стан розробленості проблеми професійного психологічного відбору майбутніх педагогів в сучасній психолого-педагогічній науці, зокрема у контексті психології формування загально-професійних педагогічних умінь. Визначено принципи, методи, мету та завдання психологічного професійного відбору майбутніх педагогів. Розкрито поняття професійної придатності особистості як мети відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю. Розглянуто професійно-етичні аспекти психологічного професійного відбору майбутніх педагогів

1.1. Актуальний стан розробленості проблеми професійного психологічного відбору майбутніх педагогів в сучасній психолого-педагогічній науці

Суперечності між новими соціально-економічними умовами та традиційною системою педагогічної освіти вимагають пошуку нових підходів у підготовці майбутніх учителів. У наш час змінюється зміст освіти, впроваджуються ефективні методики викладання різних дисциплін, розробляються нові навчальні курси. Інноваційні школи - результат соціально-економічних змін - вимагають підготовки вчителя нового типу: глибоко і всебічно освіченого, з високим професіоналізмом, придатним до співпраці з дітьми, вільним від догматичного мислення - такого, що залучає в

процесі навчання дітей до загальнолюдської національної культури та забезпечує умови їх індивідуально-творчого розвитку та духовно-морального становлення. Але ефективність цих заходів не буде високою, якщо не зважати на профорієнтаційний аспект проблеми підготовки педагогів.

У роботах М.О. Амінова, Н.Є. Мажара, Є.К. Павлютенкова, В.О. Сластьоніна, Б.О. Федоришина, Р.І. Хмелюк та інш. розглядаються проблеми діагностики професійної придатності та відбору на професію вчителя. Але методи професійної діагностики не знайшли свого масового застосування в доборі абітурієнтів. Накопичений значний заділ теоретичних та прикладних розробок з даної проблеми був у часи застою “мертвим” вантажем. Професіонал, тобто людина з розвиненим почуттям власної гідності, виявився несумісним із командно-наказовою системою управління.

Особливо актуальною постає проблема професійного відбору абітурієнтів до ВНЗ, зокрема педагогічних. Це пояснюється тим, що вже на початку 90-х років почали складатися нові вимоги до професійно-педагогічної діяльності: істотне збільшення арсеналу методів індивідуальної роботи; орієнтація на індивідуально-особистісні форми діяльності в школі; оволодіння методами роботи в конфліктних і екстремальних ситуаціях.

Усі ці орієнтири ставлять високі вимоги до діагностичних і прогнозуючих навичок, володіння психологічним інструментом, що дозволяє говорити про необхідність переакцентувати увагу від загальнопедагогічного “блоку” підготовки (методи, форми виховання, робота з колективом) до психологічного (діагностування, психологічні методи роботи з особистістю, психологія навчання) у базовій освіті та підготовці фахівця.

На жаль, ще немає механізму відбору на педагогічні професії, завдяки якому особи, що явно непридатні до педагогічної професії, не допускалися б до педагогічної діяльності. Вирішення цієї проблеми відповідає вимогам державної національної програми “Освіта”, де наголошується на необхідності вдосконалення системи комплектування контингенту студентів вищих навчальних закладів. Організація профорієнтаційної роботи та відбір здібної

молоді для навчання у вищих педагогічних навчальних закладах є одним із завдань Концепції педагогічної освіти. Це зумовлюється тим, що саме в період навчання закладається фундамент майбутнього професіоналізму, відбувається залучення до професії. Актуальність досліджень щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу в нових умовах і розробка зручної для впровадження науково обґрунтованої системи професійного відбору фахівців для освіти стає нагальною.

Проблема оцінювання професійної придатності людини, яка полягає в діагностуванні знань, умінь і здібностей, поринає у глибину віків (Платон, Ф.Гальтон, Г. Мюнстерберг та інші). Психологами доведено, що, оцінюючи рівень сформованості психофізіологічних якостей людини, можна прогнозувати майбутню професійну успішність кандидатів на ту, або іншу професію (К. Марбе, Ю.З. Гульбух та інші.). Широкого розвитку набувають питання дослідження особистості професіонала. Щодо педагогічної професії, то ця проблема розв'язувалась поетапно. Умовно виокремлено 4 головні етапи:

1) початок 20-30-х років - теоретичне й експериментальне дослідження проблем учительської професії (С. Геллерштейн, Є. Кагоров, Р. Кутепов, С.М.Фрідман та інші.);

2) 30-50-і роки – “епізодична” практична робота окремих ентузіастів щодо вирішення проблеми педагогічної орієнтації школярів при незначній участі вчених у розробці цієї проблеми;

3) 60-і роки - середина 80-х - активізація пошуку шляхів із вирішення проблем підготовки майбутнього вчителя в допрофесійний період (Р.Міттельман, В.Ф. Сахаров, Є.М. Павлютенков, Б.О. Федоришин, Р.І. Хмельюк та інші.);

4) від 1985 р. - теоретичне й організаційно-методичне забезпечення розвитку педагогічної орієнтації (С.Б. Єлканов, Є.О. Климов, Є.І. Рогов, М.П. Тищенко, Б.О. Федоришин і інші.) [4;4].

Певний інтерес викликають дослідження, пов'язані з проблемою професійної придатності як сукупності психологічних і психофізіологічних особливостей людини, яка необхідна та достатня для досягнення за наявності спеціальних знань, умінь і навичок суспільно придатної ефективності праці (С.Г. Геллерштейн, Ф. Гоноболін, Є.О. Климов, Б.О. Федоришин, Р.І. Хмелюк і інш.). Нами професійна придатність розглядається як сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, яка забезпечує найбільшу ефективність її суспільно-корисної трудової діяльності та задоволення своєю працею. Саме діагностування професійної придатності дає можливість організувати дослідницький процес, мета якого полягає у виявленні за допомогою науково обґрунтованих методів рівня та можливості психофізіологічної та соціально-психологічної придатності претендентів на навчання та роботу. Цей процес у психолого-педагогічній літературі називають професійним відбором. Нами проаналізована точка зору як прихильників професійного відбору на професію вчителя (Т.О. Воробйова, С.Б. Єлканов, Є.І. Рогов, Б.О. Федоришин, Р.І. Хмелюк), так і тих, хто вважає, що нема достатніх підстав для проведення такого відбору (В.Л. Осовський, В.І. Паніотто, В.Ф.Сахаров).

Для забезпечення якісного кадрового потенціалу сучасної педагогічної освіти необхідно створення ефективної системи психологічного професійного відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів та моніторингу професійної придатності майбутніх педагогів упродовж навчання. Доцільність цього визначена кількома причинами. По-перше, професійний відбір на етапі вступу до вищого педагогічного навчального закладу забезпечує можливість прогнозування успішності професійної підготовки майбутнього педагога на підставі визначення та подальшого формування придатності особистості до педагогічної діяльності.

По-друге, професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає витрати різного плану, що не завжди виправдовуються. У контексті цього доречним є висловлення К.Гуревича: «Кожна людина ... може оволодіти

будь-якою професією (або майже будь-якою), але вся справа в тому, скільки на це знадобиться сил та часу. Період трудової активності людини обмежений, а непродуктивна, безрадісна діяльність не тільки особисте нещастя – вона відтворюється, в кінцевому рахунку, на всьому суспільстві. Тому прогнозування професійної придатності та шляхів її формування ніколи не втратить свого актуального значення» [1]. Ще одна причина полягає в тому, що середня оцінка шкільного атестата та результати вступних іспитів не завжди дозволяють спрогнозувати успішність професійної підготовки особистості у вищому педагогічному навчальному закладі. Психічні якості та особистісні властивості, що необхідні для успішної освітньо-професійної діяльності майбутніх педагогів, виявляються найбільш прогностичним критерієм.

З урахуванням цих причин співробітниками відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України у 2014 році розпочато фундаментальне дослідження за темою «Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю», мета якого полягає у розробленні концептуальних засад відбору старшокласників та абітурієнтів, здатних до педагогічної діяльності, теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці та впровадженні комплексу психолого-педагогічних технологій відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю, що створює умови для свідомого професійного самовизначення молоді, встановлення професійної придатності особистості та її відповідності вимогам педагогічної діяльності, тим самим забезпечуючи подальшу надійність діяльності та професійне здоров'я фахівця. Актуальність цього інноваційного проекту викликана процесом подальшого удосконалення системи професійної орієнтації в Україні, зокрема запровадженням нових форм і методів профорієнтаційної роботи, перспективних підходів до профдіагностики та профвідбору особистості в роботі як закладів освіти різних рівнів, позашкільних закладів, так і служб

зайнятості. На підставі постанови Кабінету Міністрів України від 11.09.2008 «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» № 842, Закону України «Про професійний розвиток працівників» від 12 січня 2012 року № 4312-17, а також враховуючи об'єктивну потребу та соціальну значущість якісної підготовки педагогічних працівників й її надзвичайну актуальність та практичне значення, колектив авторів проекту підкреслює важливість розробки та впровадження технологій відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю, які є необхідними складовими психолого-педагогічного забезпечення професійної орієнтації особистості на педагогічну діяльність.

Література:

1. Добровольська Л.П. Проблема фахового відбору на професію вчителя // Науковий вісник Мелітопольського педінституту. - 1998, №1 . С. 12-18.
2. Добровольська Л.П. Проблема фахового відбору майбутніх педагогів // Формування творчої особистості в навчальному процесі: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Кривий Ріг, 1998. – С. 1-7.
3. Добровольська Л.П. Професійний відбір до педагогічних вузів за спеціальністю “Вчитель української мови та літератури”: Методичні рекомендації. – Запоріжжя, 1997. – 25с.
4. Зміст і форми орієнтації школярів на педагогічні професії: Навч. посібник / В.П. Романенко, М.П. Тименко, С.В. Тезікова. – К., 1997. – 64с

1.2. Проблема професійного відбору майбутніх педагогів у контексті психології формування загально-професійних педагогічних умінь

Розглядаючи професійний відбір майбутніх педагогів у руслі психології формування загально-професійних педагогічних умінь слід зазначити, що оволодіння педагогічною професією вимагає від особистості уміння досягати мети діяльності в різних умовах її здійснення. У функціонуванні загально-професійних педагогічних умінь вирішальну роль виконує свідомість особистості. Цей процес ґрунтується на мисленні та пов'язаний з аналізом й урахуванням тих умов, у яких відбувається здійснення навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів. Природа та закономірності формування загально-професійних умінь не можуть бути розкриті поза зв'язком із знаннями та навичками майбутніх педагогів, тому що у педагогічній діяльності, як пізнавальній, так і професійній (трудовій) діяльності знання, уміння та навички завжди виступають у складній взаємодії та єдності.

Загально-професійні педагогічні уміння – це загальні здібності особистості, що ґрунтуються на професійних знаннях та навичках і зумовлюють успішне досягнення свідомо визначеної мети педагогічної діяльності в різних умовах її здійснення. Знання нерозривно пов'язані не тільки з уміннями, але й з навичками. Однак, якщо по відношенню до навичків знання використовуються тільки в процесі їх формування, потім дія виконується на основі відпрацьованого стереотипу, що виключає необхідність вирішення будь-яких мисленневих задач, то для уміння є властивим використання знань і на етапі функціонування. Уміння – це знання у дії. Відмінність умінь від навичків полягає у їх узагальненості. Узагальненість умінь – це їх специфічна властивість. Ця властивість виявляється у використанні відпрацьованих прийомів та способів у нових умовах її здійснення шляхом свідомого та цілеспрямованого вибіркового використання

відповідних знань у ході вирішення мисленневої задачі. При функціонуванні навички вибір необхідних прийомів, адекватних конкретній ситуації, відбувається при мінімальній участі свідомості.

У науковому вирішенні питання про природу загально-професійних педагогічних умінь та їх взаємозв'язків з навичками слід перш за все виходити з основних положень психології діяльності, що успішно розроблялася Б.Ананьєвим, Г.Костюком, О.Леонтьєвим, К.Платоновим, С.Рубінштейном. Уміння є синтетичною властивістю особистості, що визначає собою продуктивність, якість та швидкість оволодіння нею конкретним видом діяльності. Ця властивість не тільки виявляється у діяльності, але й формується у ній.

Про уміння можна судити за ступенем оволодіння діяльністю, за майстерністю, швидкістю з якою це оволодіння досягається. Уміння являють собою своєрідний синтез – структурний ансамбль природних та набутих властивостей особистості, тому кожному умінню властива певна структура особистісних якостей та властивостей.

Для успішного оволодіння педагогічною діяльністю потрібна наявність у людини конкретної сукупності відповідних особистісних якостей та властивостей.

Ансамбль особистісних якостей та властивостей особистості, що забезпечує свідоме досягнення нею конкретної мети педагогічної діяльності, і є умінням. Кожне уміння характеризується власною, специфічною за відношенням до мети, структурою особистісних якостей. У стабільних умовах багаторазового досягнення однієї і тієї мети відбувається автоматизація тих ланок структури, у яких реалізуються технічні способи та прийоми виконання дій. Ці ланки починають функціонувати у якості автоматизованих актів діяльності – операцій. Операції є вельми важливими структурними компонентами діяльності, а нерозривно пов'язані з ними навички виступають у якості автоматизованих компонентів умінь. Важлива роль навичків полягає в тому, що вони, як зазначив С.Рубінштейн,

розгружують свідому діяльність від регуляції відносно-елементарних актів і вона може бути спрямована на вирішення більш складних завдань [2]. Автоматизація деяких компонентів умінь в процесі тренування призводить до утворення навичків, що у свою чергу є необхідною умовою оволодіння новими, більш узагальненими знаннями, навичками та уміннями. Утворення та функціонування всіх без виключення умінь здійснюється на основі активного, свідомого, цілеспрямованого практичного використання представленого у знаннях та навичках досвіду людини. Цей досвід слугує основою для організації відповідної системи розумових та практичних дій, застосування яких забезпечує досягнення зазагледідь поставлених цілей діяльності. Коли умови цієї діяльності змінюються, висуваючи інші, більш високі та складні вимоги, уміння удосконалюються, стаючи засобом досягнення нових цілей. Вищезазначене знайшло своє відображення у дослідженнях А. Маркової, в змісті яких педагогічні уміння представлені у найбільш повній мірі [1]. Педагогічні уміння як своєрідний ансамбль особистісних якостей та властивостей, що забезпечує свідоме досягнення педагогом конкретної мети його професійної діяльності, розподілено автором на психолого-педагогічні, комунікативні, самоспрямовані та діагностико-прогностичні. Маркова зауважила на тому моменті, що педагогічні уміння відповідають різним позиціям, соціальним ролям, що виконуються педагогом під час здійснення основних завдань професійної діяльності. У педагогічній діяльності педагог виступає як носій інформації, предметник, методист, дослідник, організатор, партнер по спілкуванню тощо. Ті уміння, якими він володіє, розкривають його особистість та особливості його діяльності і взаємодії, зумовлюють загальну успішність педагогічної діяльності.

Успішність педагогічної діяльності тісно пов'язана з інтелектуальною, мотиваційною та емоційно – вольовою сферами особистості, а також залежить від індивідуально-типологічних особливостей. Тому нами для реалізації конкретних завдань психологічного професійного відбору майбутніх педагогів та моніторингу їхньої професійної придатності упродовж

навчання у вищому педагогічному навчальному закладі визначено такі групи критеріїв придатності особистості навчально-професійної діяльності за обраною педагогічною спеціальністю:

1. Об'єктивні критерії: відповідність вимогам педагогічної професії, висока продуктивність навчально-професійної діяльності та уміння вирішувати різноманітні навчально-професійні завдання.

2. Суб'єктивні критерії: відповідність педагогічної професії вимогам особистості, її мотивам, схильностям, задоволеність навчально-професійною діяльністю. Це може бути стійка професійна спрямованість, професійний світогляд, розуміння значущості педагогічної професії, її цінність для особистості, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості, позитивне ставлення до себе як до майбутнього професіонала.

3. Результативні критерії: досягнення результатів, визначених функціональним призначенням особистості.

4. Процесуальні критерії: використання при виконанні завдань навчально-професійної діяльності знань та умінь, прийомів, технологій, а також внутрішньо-особистісного потенціалу.

5. Нормативні критерії: засвоєння норм, правил, еталонів педагогічної професії та уміння їх відтворювати.

6. Індивідуально-варіативні критерії: відкритість до прийняття професійного досвіду, індивідуальний стиль навчально-професійної діяльності, саморозвиток, творчість, інноваційність.

7. Критерії актуального рівня готовності до професійної діяльності: вже сформований рівень професійно необхідних якостей, знань, умінь, навичок.

8. Критерії здатності та актуального рівня готовності особистості до інноваційної педагогічної діяльності.

9. Прогностичні критерії: можливості формування та розвитку ПВЯ

Оскільки сучасний етап суспільного розвитку характеризується стрімким розгортанням інноваційного перетворення та розвитку освіти, рівень інноваційної культури суспільства формується, відтворюється та транслюється, найбільшою мірою, саме педагогічними працівниками, то важливим є розроблення критеріїв здатності та актуального рівня готовності особистості до інноваційної педагогічної діяльності. Серед таких критеріїв найбільш суттєвими та інформативними є такі, як здатність до конструктивного спілкування в процесі здійснення основних завдань інноваційної педагогічної діяльності (обмін інноваційною інформацією, взаємодія і взаєморозуміння з іншими); інноваційна спрямованість (потреби, мотиви, цінності інноваційної педагогічної діяльності); риси характеру педагога-інноватора (ініціативність, креативність, відповідальність, рішучість тощо); усвідомлення себе як суб'єкта інноваційної діяльності і носія інноваційної культури (Я-концепція педагога-інноватора); індивідуальні особливості пізнавальних процесів та інтелектуальної діяльності (готовність до подолання інерції мислення, стійка система знань, що розкривають сутність, структуру і види інноваційної діяльності; вміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних можливостей і механізмів їх самоактуалізації; володіння знаннями про освоєння і впровадження інновацій у практичну діяльність, спеціальними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну діяльність); індивідуально-типологічні особливості (сила і рухливість нервово-психічної діяльності).

Відбір майбутніх педагогів за вищезазначеними критеріями та формування в них загально-професійних педагогічних умінь вимагає здійснення обов'язкового моніторингу їхньої професійної придатності упродовж навчання у педагогічному ВНЗ. Поняття професійної придатності майбутнього педагога за своєю суттю відтворює як різні індивідуальні особливості молоді людини, що необхідні для успішної професійної підготовки та у подальшому для успішного виконання професійної

діяльності, так і характеристики предмета педагогічної праці. Сутність категорії професійної придатності майбутнього педагога полягає в тому, що у ній відтворюються:

- свідомий та відповідальний вибір педагогічної професії як такої, що найбільше відповідає схильностям та здібностям особистості;
- задоволення інтересу до педагогічної професії і задоволеність процесом та результатами педагогічної праці;
- міра оцінки ефективності та успішності виконання навчально-професійної та педагогічної діяльності, індивідуальну міру результативності праці;
- професійне самовизначення особистості, її самоствердження, самореалізація, самоудосконалення у педагогічній праці;
- розвиток «Я-концепції», зародження та становлення образу «Я-професіонал» та прагнення суб'єкта педагогічної діяльності до досягнення еталонної моделі педагога-професіонала та вищого рівня компетентності.

З цих позицій властивість професійної придатності майбутніх педагогів зумовлюється сукупністю вихідних (з точки зору включення у освітньо— професійну діяльність) особливостей людини, а також формується, розвивається на етапах професійного шляху в ході педагогічної діяльності. Істотну роль в цьому процесі, особливо у зв'язку з вивченням індивідуальних передумов придатності особистості до педагогічної праці та детермінації становлення професіонала на наступних стадіях професіоналізації, виконують психологічні особливості людини. Ще один ракурс розгляду проблеми такий, що з професійною придатністю пов'язані два взаємодіючих процеси, що істотно відрізняються за змістом: це процес визначення придатності майбутніх педагогів, її оцінки, контролю, експертизи та процес формування придатності на різних етапах їх професійного шляху (професійної підготовки, адаптації молодих педагогів, їх професійної діяльності). Професійна придатність майбутніх педагогів – це наявність природних задатків та здібностей, які необхідні для успішного формування

динамічного поєднання різних властивостей особистості, що забезпечує високий рівень ефективності навчання за педагогічними спеціальностями та педагогічної праці. А професійний відбір як процес визначення професійної придатності майбутніх педагогів охоплює діагностику індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, професійно-важливих якостей особистості та прогнозування на цій основі успішності оволодіння педагогічною професією та успішності педагогічної діяльності, а також є запорукою ефективного професійного розвитку особистості.

Оцінка і формування професійної придатності майбутніх педагогів представляють собою елементи єдиної системи підготовки молоді людини до педагогічної діяльності та забезпечення успішної її реалізації на всьому протязі професійного шляху. Процес формування професійної придатності особистості до педагогічної діяльності, її розвиток на шляху професіоналізації, проходить ряд етапів, основними з яких є:

- профільне навчання (підготовка до педагогічної праці і вибору педагогічної професії);
- орієнтація на педагогічну професію (допомога у виборі педагогічної спеціальності);
- професійний відбір (визначення ступеня придатності молоді людини до педагогічної діяльності);
- професійна підготовка (формування та розвиток професійної придатності, оцінка рівня професійної компетентності);
- професійна адаптація (розробка засобів, методів і критеріїв оцінки особливостей пристосування суб'єкта педагогічної праці до змісту і умов професійної діяльності та обґрунтування рекомендацій щодо прискорення цього процесу);
- професійна діяльність (забезпечення оптимальної організації та ефективного здійснення педагогічної діяльності);
- професійна атестація (періодична оцінка професійної компетентності та професійної кваліфікації);

- професійна реабілітація (відновлення працездатності).

Кожний з перерахованих етапів формування професійної придатності особистості має відповідні цілі, методи, засоби і терміни реалізації. Сутність показників, що є критеріями успішності діагностики, прогнозування та формування професійної придатності особистості, визначається характером заходів на кожному з етапів її формування. На першому етапі ця оцінка здійснюється на основі якісних показників, що носять стимулювальний, спрямовувальний і повідомлювальний характер. На другому і третьому етапах діагностується стан компонентів психологічної структури особистості або тільки професійно важливих якостей для окремої діяльності. На четвертому етапі використовуються показники оцінки виконання конкретних завдань і психофізіологічні показники ступеня напруженості виконання завдань. Рівень професійної адаптації визначається за показниками виконання професійних нормативів і якісними оцінками соціально-психологічної адаптації. На етапі професійної діяльності основними показниками придатності служать дані про ефективність та надійність педагогічної праці. На сьомому етапі профпридатність оцінюється з точки зору поточних трудових досягнень і передумов для успішного виконання нових професійних функцій. На восьмому етапі оцінка ефективності заходів проводиться на підставі даних про швидкість, повноту і стійкість відновлення працездатності.

Таким чином, психологічна характеристика професійної придатності особистості значною мірою зумовлює особливості її формування та прояви в майбутньому. В цьому контексті психічний склад особистості, її здатності, спрямованість та інші риси виступають як передумови досягнення того чи іншого рівня загально-професійних педагогічних умінь, що виявляється в успішності навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та успішності подальшої професійної діяльності, у задоволеності педагогічною працею і в прагненні особистості до професійного самовдосконалення. У такий спосіб, основними завданнями професійного відбору майбутніх педагогів є оцінка розвитку індивідуально-психологічних якостей і

властивостей особистості, що є необхідними для їх успішного навчання та діяльності з обраної педагогічної спеціальності, а також винесення висновку про придатність особистості до навчання та подальшої праці за цією педагогічною спеціальністю або можливості формування такої придатності та загально-професійних педагогічних умінь упродовж навчання.

Література:

1. *Маркова А.К.* Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993 – 192 с.
2. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

1.3. Проблема відбору абітурієнтів до навчання у педагогічні заклади

Вдосконалення системи підготовки фахівців залишається пріоритетним напрямком діяльності будь-якого навчального закладу. Актуальність розвитку цього напрямку обумовлена потребою суспільства в підготовці висококваліфікованих фахівців, які володіють новітніми технологіями, прагнуть розвивати свій творчий потенціал, навчатися протягом життя. Особливої важливості в системі підготовки педагогічних кадрів набувають питання професійної придатності та професійного відбору абітурієнтів у педагогічні заклади.

Проблема професійного відбору та професійної придатності теоретично та експериментально знайшла своє відображення в роботах В.А. Бодрова, Ю.З. Гільбуха, К.М. Гуревича, Є.О. Климова, О.А. Кожухової, Я. В. Крушельницької, В.В. Чебишева, В.Д. Шадрикова та інших.

Професійна придатність визначається сукупністю індивідуальних особливостей людини, що впливають на успішність засвоєння трудової (навчальної) діяльності і ефективність її виконання [1]. Необхідність її прогнозування обумовлена наявністю у людини стійких і істотних відмінностей фізіологічних і психологічних властивостей, сформованих соціальним середовищем на основі природних задатків [2].

Аналізуючи професійну придатність особистості до конкретного виду діяльності Є.О. Климов виділяє п'ять професійно важливих компонентів:

1. Громадянські якості – ідейний, моральний облік особистості як члена колективу, суспільства.

2. Відношення до праці, професії, інтереси і задатки до певного виду діяльності.

3. Дієздатність (загальна: фізична, розумова): самодисципліна, ініціативність, активність, фізична витривалість, тощо.

4. Конкретні, часткові, спеціальні здібності. Це особисті якості, які важливі для конкретного виду діяльності.

5. Навички, звички, знання, досвід [4].

Зрозуміло, що до моменту вибору професії не може бути вже готової сформованої профпридатності, але деякі компоненти придатності до педагогічної професії можуть бути сформовані завчасно (такі як громадські якості, відношення до праці і загальна дієздатність).

Серед критеріїв, що забезпечують професійну придатність до навчання в педагогічних закладах можна виділити загальну підготовленість до навчання, особливості характеру, рівень інтелектуального розвитку особистості. Професійна придатність до професії забезпечує успішне опанування професії за час навчання, сприятливу адаптацію до умов праці, творче відношення до педагогічної діяльності, хорошу якість праці в майбутньому.

Не менш важливою складовою в системі підготовки педагогічних кадрів є професійний відбір - виявлення і виділення із загальної кількості

абітурієнтів тих осіб, які з найбільшою вірогідністю зможуть успішно освоїти конкретну педагогічну спеціальність і виконувати, пов'язані з нею функції протягом тривалого часу.

Відбір кращих з числа абітурієнтів дозволяє забезпечити найкращі вихідні умови для навчального процесу, тому питання поінформованості і професійної орієнтації абітурієнтів повинне завжди знаходитися в центрі уваги вищих педагогічних закладів.

На сьогодні основним критерієм при відборі майбутніх студентів педагогічних вузів є кількість набраних балів під час ЗНО, а також середній бал атестата. В кращому випадку, при подачі документів на деякі специфічні факультети абітурієнт проходить співбесіду або творчий конкурс, що не дозволяє реально оцінити його уявлення про навчання в педагогічному вузі, всієї багатогранності і складності роботи вчителя.

Як показує досвід, якісні показники набору абітурієнтів за вказаними критеріями забезпечують достатній рівень успішності майбутніх педагогів, потенційну готовність до вузівської системи навчання. Разом з тим, проблемою залишається недостатній рівень інтелектуального, загальнокультурного, психофізіологічного розвитку абітурієнтів, зміни мотивації при виборі професії.

Забезпечення якості, наступності і безперервності професійної педагогічної освіти в попередні роки вирішувалося шляхом відкриття центрів довузівської підготовки, спеціалізованих класів, шкіл-ліцеїв, комплексів, що функціонували за принципом: «школа-вуз», «школа-коледж», «коледж-вуз», «школа-коледж-вуз». Розширення практики створення спеціалізованих класів з посиленою підготовкою і професійною орієнтацією учнів для подальшого вступу до педагогічних вузів давала позитивні результати, оскільки довузівська підготовка майбутніх абітурієнтів забезпечувала не лише засвоєння суми знань і елементів практичних вмінь, але і формувала загальнопрофесійні навички, за допомогою яких першокурсник успішно адаптувався до особливостей навчання у вищій школі. Гарною практикою

можна також вважати наявність характеристики на абітурієнта, яка обговорювалася на засіданнях педагогічних рад і представлялася приймальною комісією вузу.

На даний час репетиторство, підготовка до ЗНО, яка спрямована, насамперед, на успішне зарахування до того чи іншого вузу, не вирішують проблему адаптації абітурієнтів до вузівської програми, не сприяють виробленню стійкої мотивації до педагогічної професії.

Про принципи відбору студентів у педагогічні вузи суперечки точаться практично у всіх університетах світу. У сучасних умовах метод відбору за допомогою прохідного балу ЗНО є досить простим і недорогим, але така система носить формальний, однобічний характер, оскільки основна діяльність абітурієнтів направлена на підвищення базового рівня підготовки з предметів, що профілюють для кількох обраних напрямів підготовки (в даному випадку, з 5-ти), за якими абітурієнт здобуватиме освіту, а не на ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю, розвиток здібностей, прагненням оволодіти професією, до якої є покликання.

Правила прийому в педагогічні вузи на даний час мають високу ймовірність попадання в систему освіти випадкових людей, в яких немає професійно значимих для педагогічного працівника особистісних якостей - почуття обов'язку, чесності, справедливості, доброти, толерантності, терпіння відповідальності. Тому, при відборі в педагогічні навчальні заклади, на наш погляд, потрібно використовувати спеціально розроблену систему тестів, яка дозволить виявити індивідуальні здібності і специфічні якості абітурієнта та його придатність до освітянської діяльності.

Тестування здібностей є одним із серйозних методів відбору абітурієнтів, що бажають поступити на навчання у вищі навчальні заклади за різноманітними програмами підготовки в багатьох країнах. Постійно здійснюється пошук нових, досконаліших тестів для визначення індивідуальних здібностей і психофізіологічних якостей людей, що поєднуються з вимогами, які пред'являються професією. Використання

психологічних тестів для відбору студентів дозволяє визначити не лише мотивацію, інтерес до педагогічної діяльності, але і професійно значимі якості, задатки і здібності, тобто відібрати молодь, придатну не лише до навчання, але і до майбутньої трудової діяльності.

Необхідно відзначити, що саме по собі тестування здібностей майбутнього педагога не є єдиним і вирішальним засобом забезпечення високої продуктивності праці у навчальному закладі та професійній діяльності, досягнення необхідної якості фахівців, уникнення випадкових людей в педагогічних вузах. Тестування на професійну придатність - це тільки один з компонентів складної системи заходів, методів і засобів комплексного врахування людського фактору в професійній діяльності. Воно не може замінити підготовку фахівців, їх виховання, забезпечення фізіологічно раціональних режимів праці та відпочинку, творчого, багатогранного, безпечного освітнього середовища, створення технічних засобів з високими ергономічними характеристиками [3].

Особливості вчительської праці, висока відповідальність за якість навчально-виховної роботи учнівської молоді і необхідність постійного підвищення рівня підготовки ставлять на порядок денний необхідність вдосконалення системи прийому у педагогічні вузи, розробки нових принципів формування майбутнього педагога, його ставлення до майбутньої трудової діяльності, до самого себе, як представника конкретного напрямку обраної педагогічної професії.

Цілеспрямована система професійного відбору та визначення професійної придатності майбутнього педагога дозволить:

- підвищити якість підготовки фахівців;
- знизити відсів студентів у процесі навчання;
- дати рекомендації абітурієнтам щодо цілеспрямованості вибору тієї чи іншої спеціальності в даному вузі з урахуванням їх індивідуальних особливостей та здібностей;

- полегшити та прискорити адаптацію студентів у процесі засвоєння обраної професії;

- підвищити якість засвоєння знань при навчанні і при самостійній роботі.

Література:

1. Бодров. В.А. Психология профессиональной пригодности [Текст] Книга: / В.А. Бодров. Издательство: ПЕР СЭ 2001- 512 с. ISBN: 5-9292-0048-3

2. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика [Текст] Книга: / К.М. Гуревич - Издательство: Питер Серия: Мастера психологи, 2008 – 336с. ISBN: 78-91180-765-8

3. Иванова С. В. Искусство подбора персонала. Как оценить человека за час [Текст] Книга: / С. В. Иванова - Издательство: Альпина Бизнес Букс, 2006 - 168 с. – 4000 пр. ISBN: 978-5-9614-1396-0

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] Учебное пособие: / Е.А.Климов - Издательство: Академия, 2007 – 304 с. ISBN: 5-7695-1506-6, 978-5-7695-3778-3

5. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: [Текст] Підручник: / Я. В. Крушельницька— К.: КНЕУ, 2003. - 367 с. ISBN 966–574–500–Х

6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] Книга: / В.Д. Шадриков - Издательство: Логос, 1996 – 320 с. ISBN: 5-88439-015-7

1.4. Мета та завдання психологічного професійного відбору майбутніх педагогів

Ідеї та своєрідні способи професійного відбору використовувались ще у Давньому Єгипті, Китаї та Греції багато століть тому. Але науково обґрунтовані методи професійного відбору виникли наприкінці ХІХ століття. Передумови розвитку професійного відбору як наукової проблеми були

визначені початком науково-технічної революції, стрімким розвитком в суспільстві соціально-економічних процесів та розвитком науки. Зокрема це було пов'язано з досягненнями у фізіології (І.Сеченов, І.Павлов, В.Бехтерев та ін.), а також з виникненням нових галузей психологічної науки таких, як: експериментальна психологія (В.Вундт, Г.Гельмгольц, І.Мюллер та ін.), диференційна психологія (Д.Кеттелл, Ф.Гальтон), соціальна психологія (Е.Дюркгейм, В.Вундт, В.Бехтерев та ін.), психологія здібностей та психодіагностика (Ф. Гальтон).

Масове впровадження заходів професійного відбору було обумовлено початком Першої світової війни (1914-1918). Так, в європейських країнах, що вступили у війну (Англія, Франція, Німеччина, Італія), військові міністерства стали організовувати психологічні лабораторії для відбору льотчиків, шоферів та артилеристів. Також на базі фабрик і заводів було створено приватні лабораторії для підбору робітників, найбільш придатних до кожного окремого виду праці. Аналогічна ситуація складалася і в США. Америка готувалася до вступу в Першу світову війну особливо активно, так як до того часу вона не мала такого військового потенціалу, як інші воюючі сторони. Ще до вступу у війну (1917 р.) військові власті звернулися до відомих психологів таких, як Е.Торндайк, Р.Йеркс, Г.Уіппл, з пропозицією вирішити проблеми застосування психології у військовій справі. Американська асоціація психологів і ряд університетів швидко розгорнули роботу в цьому напрямку. Була створена спеціальна психологічна комісія, що вирішувала питання вивчення військової психології, проведення психологічних випробувань придатності до служби в авіації, загальних випробувань рекрутів з метою дослідження їх інтелекту, відбору людей для військ спеціального призначення та ін.

На початку ХХ століття актуальність професійного відбору суттєво зросла внаслідок виникнення та розвитку психотехніки. Вагомий внесок у розвиток професійного відбору вніс відомий німецький психотехнік Г.Мюнтерберг. Ним було розроблено системи тестів для професійного

відбору вагоновожатих трамваю, морських штурманів, телеграфістів, а також запропоновано установку, що моделює деякі елементи діяльності вагоновожатих, для їх відбору. Г.Мюнстерберг визначив завдання психотехніки, принципи та методи професіографії, обґрунтував рекомендації щодо проведення профвідбору. Ці ідеї знайшли відгук і в працях вітчизняних психофізіологів та психологів. Практичне застосування досягнень психтехніки з метою професійного відбору в галузях авіації, автомобільного та залізничного транспорту було розпочато у 20-30-х роках. До 1933 року науково-дослідні роботи за цим напрямом поширилася на всі провідні галузі промисловості – металургію, машинобудівництво, гірничу, нафтову, зв'язку, транспортну, текстильне виробництво. Що, у свою чергу, викликало потребу суспільства у підготовці великої кількості психотехників. Підготовка таких фахівців проводилась у Ленінградському педагогічному інституті та у Другому Московському державному університеті на відділеннях педології.

Основними напрямками досліджень психотехніки у сфері професійного відбору були вивчення відповідності можливостей людини вимогам професії; співвідношення між формою діяльності та типом особистості, розвиток методів професіографії та психологічного аналізу діяльності; обґрунтування процесу психологічного відбору.

Упродовж 1933–1934 років були заборонені психотехнічні дослідження у галузі залізничного транспорту та випробування для машиністів під'ємних машин у вугільній промисловості. Причиною цього було нехтування психотехників теорією психологічних вимірювань у професійному відборі, що призводило до грубих помилок у прогнозі придатності людини до діяльності. У 1936 році постановою уряду було заборонено використання психологічних тестів у професійному відборі. Але це не зупинило процес проведення досліджень у сфері професійних здібностей та науково-практичних робіт з медично-трудової та клініко-психологічної експертизи спеціалістів. Продовжувались дослідження з метою розробки професіограм льотчика та нових експериментально-психологічних досліджень. Незабаром,

у 1958 році під керівництвом К.Платонова було проведено першу після усіх заборон науково-дослідну роботу, що здійснювалася в інститутах і наукових центрах Москви, Ленінграда, Казані, Харкова та інших міст з метою узагальнення десятирічного досвіду та вивчення нових можливостей використання психологічних методів для відбору курсантів до льотних училищ. У цій роботі активну участь прийняли співробітники Інституту психології ім. Г.Костюка під керівництвом Є.Мілеряна. У 1964 році професійний відбір льотчиків став обов'язковою процедурою комплектування авіаційних училищ ВПС, а згодом транспортних, вертолітних та ін. У цей період (60-70-ті роки) було проведено комплекс досліджень з метою створення системи професійного відбору спеціалістів для ВМФ, Сухопутних військ, ППО та Ракетних військ відповідно до методики його організації в авіації. Починаючи з 60-х років професійний психологічний відбір був актуальною роблемою зарубіжних досліджень, що здійснювалися в галузі організаційної (індустріально-організаційної) психології. Практично в більшості країн організаційні психологи об'єдналися в асоціації та інші громадські організації. Так, у США існує Американська психологічна асоціація (APA) та Товариство індустріально-організаційної психології (SIOP). Аналогічні організації існують у Великобританії та інших країнах, що вирішують проблеми поширення знань і досвіду індустріально-психологічної психології, створюють банк найбільш надійних і валідних методик, розробляють професіограми та психограми.

У 80-90-ті роки вітчизняні наукові дослідження з проблеми професійного відбору були спрямовані на аналіз ефективності і безпеки діяльності військових спеціалістів, уточнення існуючих професійних вимог до кандидатів на навчання авіаційним та військовим спеціальностям, розвиток і впровадження сучасних методів вивчення особистості у практику відбору, дослідження можливостей авоматизації та комп'ютеризації процедури професійного відбору. Приблизно з середини 90-х років виник попит на проведення психологічного тестування персоналу при працевлаштуванні у

ОВС, банківські, підприємницькі та інші структури. Виникли багаточисельні психологічні консультації з питань добору та відбору персоналу. Найбільшого поширення професійний відбір знайшов у збройних силах та силових структурах, а також у державних структурах. Питання професійного відбору висвітлюється у державних документах та програмах.

Так, у Концепції державної системи професійної орієнтації населення наведено таке визначення поняття «професійний відбір – науково обґрунтована система заходів, що створює умови для встановлення професійної придатності особи до провадження конкретних видів професійної діяльності та посад згідно з нормативними вимогами і конкретним робочим місцем».

Психологічний словник трактує це поняття, як систему психодіагностичного обстеження особистості, що спрямована на визначення ступеню її придатності до окремих видів професій згідно нормативним вимогам.

Сутність психологічного професійного відбору майбутніх педагогів полягає в науково обґрунтованому допуску людини до педагогічної праці у разі виявлення у неї необхідних задатків, достатньої психофізичної та освітньої підготовки. Основною метою психологічного професійного відбору майбутніх педагогів є визначення придатності особистості до освітньо-професійної педагогічної діяльності, що виявляється у необхідному рівні загальноосвітньої, професійної підготовки, професійної кваліфікації та необхідних особистісних якостях, а також у здатності людини до успішного та ефективного здійснення професійних завдань при збереженні її здоров'я та її особистісно-професійному зростанні.

Професійна придатність особистості до освітньо-професійної педагогічної діяльності - наявність у людини якостей, що забезпечують успішне та ефективне виконання професійних обов'язків при збереженні здоров'я на різних етапах трудового життя у сфері педагогічної праці.

Придатність особистості до освітньо-професійної педагогічної діяльності визначається в процесі психологічного професійного відбору за сукупністю критеріїв, серед яких найбільш значущими є професійно важливі якості та психологічні показники.

Завданнями психологічного професійного відбору майбутніх педагогів є:

- Виявлення професійних вимог (вимог педагогічної професії до особистості);
- Встановлення комплексу важливих для педагогічної професії психологічних якостей особистості, за якими визначається придатність людини до освітньо-професійної педагогічної діяльності (критеріїв професійної придатності майбутнього педагога);
- Визначення методів виявлення придатності особистості до освітньо-професійної педагогічної діяльності з урахуванням прогностичної цінності методик психологічного обстеження;
- Вивчення та оцінка ступеня розвитку психологічних особливостей, професійно важливих якостей та індивідуально-типологічних особливостей особистості за критеріями професійної придатності;
- Прогнозування успішності професійної підготовки та професійної діяльності особистості.

Обґрунтування системи та процедури професійного відбору здійснюється за певними етапами, що визначають якість його проведення та передбачають визначення професійної придатності особистості:

- Психологічний аналіз освітньо-професійної педагогічної діяльності.
- Професіографічне дослідження.
- Створення комплексу стандартизованих методик визначення професійної придатності майбутнього педагога.
- Вивчення придатності особистості до освітньо-професійної педагогічної діяльності.

- Прогнозування успішності професійної підготовки та подальшої професійної діяльності.

Кожен із визначених етапів вирішує одне із завдань професійного відбору особистості. Отже, детальніше розглянемо етапи професійного відбору.

Психологічний аналіз професійної діяльності передбачає вивчення її як складного, багатомірного, багаторівневого та динамічного явища. Відповідно до конкретних практичних завдань проведення психологічного аналізу професійної діяльності має специфічні особливості (обґрунтування вимог до складу, рівнів розвитку, структури здібностей та професійно важливих якостей особистості). До найбільш відомих концепцій психологічного аналізу професійної діяльності належать функціонально-алгоритмичний підхід Г.Зараковського, метод структурного аналізу В.Зінченко та В.Гордон, узагальнений структурний метод А.Губінського, структурно-алгоритмичний підхід Г.Суходольського, структурно-психологічна концепція В.Шадрікова, концепція аналізу інтегративних психічних процесів В.Карпова та ін. Для вивчення суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних взаємодій в процесі професійної діяльності використовуються загальнопсихологічна концепція діяльності (О.Леонтьєва), концепція суб'єктного підходу (Є.Клімов), а також концептуальні засади аналізу компонентів психологічної системи діяльності (Б.Ломов, О.Конопкін, В.Шадріков). Ці концептуальні конструкти забезпечує вибір об'єкта психологічного аналізу, дозволяють виділити макроструктуру діяльності, вивчити взаємозв'язок специфічних мотиваційних, когнітивних та операційних складових її макроструктури, виявити індивідуальні особливості психічних процесів, що актуалізуються в процесі професійної діяльності. Основні завдання психологічного аналізу професійної діяльності: виявити професійно важливі психічні процеси (здібності), властивості та стани, що сприяють найбільш успішному та швидкому оволодінню професією; визначити динаміку їх формування; виявити психологічні якості, що підлягають розвитку та цілеспрямованому формуванню в процесі

професійної підготовки, а також ті, що є сталими та мало змінюються в процесі життєдіяльності; виявити ті психологічні якості, що можуть негативно впливати на процес професійної підготовки та успішність подальшої професійної діяльності. За результатами психологічного аналізу професійної діяльності визначаються професійні вимоги до особистості та розробляється комплекс методичних прийомів вивчення психологічних особливостей майбутніх спеціалістів.

Професіографічне дослідження – комплексний метод вивчення та опису змістових і структурних характеристик професії з метою визначення особливостей взаємовідносин особистості як суб'єкта праці з компонентами професійної діяльності та її функціонального забезпечення. У програмі професіографічного дослідження визначається його мета, об'єм, порядок і методика проведення та форма представлення результатів. За результатами професіографічного дослідження складається професіограма – комплекс відомостей (технічних, технологічних, санітарно-гігієнічних, психологічних, психологічних) про характерні ознаки процесу праці, його умови та організацію. В процесі професіографічного дослідження за результатами психологічного аналізу професійної діяльності визначається психограма професії – її психологічний опис, що є інтерпретаційним аналізом операційно-технологічного змісту професійної діяльності та характеризується сукупністю професійно важливих психологічних та психофізіологічних якостей, що актуалізуються в процесі цієї діяльності та забезпечують успішність її виконання. Розроблення професіограми та психограми вимає дотримання таких принципів: конкретність опису професійної діяльності; поетапність вивчення професійної діяльності (послідовність збору та аналізу професіографічного матеріалу відповідно до інформаційного, аналітичного, синтетичного, експериментального та результативного етапів); цілеспрямованість опису професійної діяльності (відповідність меті та практичним завданням професійного відбору; селективність (вибірковість) та багаторівневість об'єкта професіографічного

дослідження; динамічність та системність професіографічного дослідження; ідентичність методичних прийомів, програм професіографічного дослідження та опису професії, змісту професійної діяльності; використання якісно-кількісних методів дослідження.

Створення комплексу стандартизованих методик визначення професійної придатності. Цей етап обґрунтування системи професійного відбору є одним з найбільш складних та відповідальних. Його основна мета полягає у тому, щоб вибрати методики, що найбільше відповідають практичним завданням професійного відбору, дозволяють виявити та охарактеризувати ті психічні властивості, якості та процеси, за якими оцінюється професійна придатність особистості, та сформувати їх комплекс у відповідності з розробленими на попередніх етапах професіограмою та психограмою. В процесі створення комплексу стандартизованих методик визначення професійної придатності необхідно враховувати: 1) прогностичну цінність методики (можливість прогнозувати професійну придатність особистості за результатами її обстеження); 2) надійність методики (стабільність результатів, що отримані з її допомогою, при повторних дослідженнях тієї самої людини; 3) диференційованість методики (кожна методика повинна оцінювати виключно визначену функцію психіки людини). Існують багато різних методик, наприклад тести для виявлення інтересів, схильностей, бажаних форм діяльності, тести для встановлення приналежності людини до того чи іншого психологічного типу, або типу нервової системи, темпераменту; тести для виявлення рівня розвитку визначених здібностей пам'яті, мислення, уваги, сприйняття людини, для виявлення обдарованості. Однак для точного визначення професійної придатності людини до конкретної професії більш ефективним є використання спеціалізованого комплексу методик, підібраних для виявлення рівня розвитку саме тих психологічних якостей та здібностей людини, що є важливими та необхідними для даної професійної діяльності.

Вивчення професійної придатності ґрунтується на дослідженні тих психологічних характеристик, що детермінують, програмують та регулюють активність особистості в професійній діяльності та передбачає як обов'язків етап попереднє визначення критеріїв психологічної оцінки цих характеристик. Необхідність та доцільність вивчення професійної придатності особистості визначаються індивідуальними відмінностями спеціалістів, ступенем вираженості у них професійно важливих якостей. Процедура оцінки професійної придатності залежить від змісту її конкретних завдань. При вирішенні завдання відбору до навчання професії основні критерії професійної придатності визначаються успішністю набуття спеціальних знань та формування деяких професійних навичків, а досягнення їх високого рівня залежить від стану загальних здібностей особистості. При відборі до професійної діяльності в якості критеріїв придатності розглядають показники ефективності, надійності, безпеки трудового процесу, творчої активності особистості, прагнення до професійного удосконалення. В ході вирішення цього завдання вивченню підлягають спеціальні, професійні здібності та інші якості особистості, що забезпечують необхідний рівень досягнень у професійній, соціальній, особистісній сферах.

Психологічний прогноз успішності професійної підготовки та подальшої професійної діяльності здійснюється на основі зіставлення відомостей про вимоги професії до людини й отриманих психодіагностичних даних з акцентом на оцінці особистісних характеристик та прогностичний аналіз можливостей цілеспрямованого удосконалювання і компенсації професійно значимих якостей (з урахуванням часу, що відводиться на навчання), а також передбаченні ймовірності адаптації до професії. Диференційоване прогнозування професійної придатності особистості до спеціальностей одного професійного профілю є актуальним при вирішенні завдань розподілу випускників вищих навчальних закладів на ті спеціальності, що за своїми професійними вимогами до особистості найбільше відповідають особливостям окремого випускника.

Таким чином, професійний відбір як процес визначення професійної придатності особистості охоплює діагностику індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, професійно-важливих якостей особистості та прогнозування на цій основі успішності оволодіння професією та успішності діяльності в окремій професійній галузі, а також є запорукою ефективного професійного розвитку суб'єкта діяльності.

1.5. Принципи психологічного професійного відбору майбутніх педагогів

Психологічний профвідбір майбутніх педагогів – спеціалізована процедура, спрямована на визначення стану, ступеня розвитку сукупності психологічних якостей особистості, які визначаються вимогами педагогічної професії або спеціальності і сприяють успішному оволодінню і подальшому ефективному виконанню педагогічної діяльності.

Реалізація системи психологічного професійного відбору майбутніх педагогів передбачає використання принципів:

- **Принцип наукової обґрунтованості.** Розробка системи професійного відбору повинна бути обґрунтована з урахуванням ряду наукових положень теоретичного та методичного характеру, а також з урахуванням особливостей професійної діяльності. Критерії визначення професійної придатності особистості для окремої професії (професійної діяльності) не можуть бути використані для інших, навіть близьких за зовнішніми ознаками, професій без спеціальної наукової перевірки та адаптації. Оскільки існують істотні психологічні відмінності в характері, змісті та умовах різних видів професійної діяльності та, відповідно, в особливостях професійних вимог до особистості, методах оцінки професійно важливих якостей, критеріях придатності.

- **Принцип комплексності** відображає положення про те, що для ефективного професійного відбору потрібна оцінка сукупності професійно важливих якостей особистості за допомогою комплексу валідних і надійних методик. Дотримання цього принципу передбачає всебічне вивчення особистості, її психічних, психофізіологічних, освітніх, соціальних характеристик та характеристик стану здоров'я.
- **Принцип етапності** полягає у послідовному вивченню особистості з визначенням критеріїв професійної придатності майбутнього педагога у процесі психологічного профвідбору.
- **Принцип динамічності** визначає необхідність урахування пролонгування, етапності професійного відбору шляхом періодичного проведення психологічного обстеження на етапах первинного набору майбутніх фахівців (виявлення найбільш придатних до навчання); перед початком професійного навчання за фахом для уточнення прогнозу освоєння даного курсу; по завершенню навчання з метою раціонального розподілу за спеціальностями; при необхідності визначення доцільності переорієнтації на новий профіль діяльності; висунення на нову посаду; переведення в особливі умови професійної діяльності. Дотримання цього принципу передбачає раціональну послідовність проведення процедури професійного відбору, забезпечує не тільки накопичення і уточнення результатів вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості та підвищення надійності прогнозу професійної придатності, а й можливість диференційованого її прогнозування на різних етапах освітньо-професійного шляху особистості. Оскільки надійність результатів діагностики в процесі професійного відбору і прогнозування рівня професійної придатності визначається ступенем врахування особливостей розвитку особистості в процесі навчання і педагогічної діяльності та можливих змін професійних вимог до особистості (їх складу і значущості).

- **Принцип диференціювання та групування** передбачає визначення заходів професійного відбору, необхідних для конкретної педагогічної спеціальності або групи спеціальностей. Диференційований прогноз передбачає розробку засобів відбору не на одну, а на групи спеціальностей, які об'єднуються за критеріями спільності основних елементів структури діяльності та професійно важливих якостей особистості.
- **Принцип активності** визначає положення про активність особистості у професійному відборі. Його реалізація дозволяє удосконалити систему професійного відбору відносно того, що професійний відбір включає не тільки вивчення професійної придатності, але й передбачає її можливе формування.
- **Принцип практичності** спрямовує до використання в процесі професійного відбору діагностичного інструментарію, що відповідає поставленій меті, не потребує великих зусиль для його проведення, а також економить час на його використання. Обґрунтування, розробка і проведення заходів щодо визначення рівня професійної придатності повинні відповідати вимогам економічної, організаційної, технічної доцільності.

1.6. Професійна придатність майбутнього педагога як мета професійного відбору

Поняття професійної придатності майбутнього педагога за своєю суттю відтворює як різні індивідуальні особливості людини, що необхідні для успішного виконання освітньо-професійної та педагогічної діяльності (придатність людини до навчання та педагогічної професії), так і

характеристики об'єкта праці (змісту, засобів, умов організації педагогічної діяльності) з точки зору їх відповідності можливостям людини (придатність педагогічної праці для людини).

Професійна придатність майбутнього педагога є властивістю системи «людина-професія», в якій виявляються властивості людини, що набуваються нею у зв'язку з реалізацією себе у педагогічній діяльності, та властивостями педагогічної діяльності, що відтворюють в її змісті, засобах та умовах структурні і функціональні особливості організму та психіки людини.

Сутність категорії професійної придатності майбутнього педагога полягає в тому, що у ній відтворюється:

- Вибір педагогічної професії, що найбільше відповідає схильностям та здібностям конкретної людини;
- Задоволення інтересу до педагогічної професії і задоволеність процесом та результатами праці за спеціальністю;
- Міру оцінки ефективності, надійності, безпеки виконання професійних функцій педагога, індивідуальну міру результативності педагогічної праці;
- Виявлення соціального (професійного) самовизначення особистості, її самоствердження, самореалізації, самоудосконалення у педагогічній діяльності;
- Розвиток «Я-концепції», зародження та становлення образу «Я-професіонал» та прагнення суб'єкта педагогічної діяльності до досягнення еталонної моделі професіонала.

Професійна придатність людини визначається співвідношенням вимог педагогічної професії до індивідуальних особливостей людини; має конкретний об'єкт реалізації – систему «людина-професія».

Професійна придатність майбутнього педагога розглядається:

- Як сукупність якостей, властивостей людини, що визначають успішність формування придатності до педагогічної діяльності.

- Як сукупність наявних сформованих професійних знань, навичків, умінь, а також психологічних, фізіологічних та інших якостей та властивостей, що забезпечують ефективне виконання професійних завдань педагогічної діяльності.

З цих позицій професійна придатність зумовлюється сукупністю вихідних (з точки зору включення у діяльність) особливостей людини, а також формується, розвивається на етапах освітньо-професійного шляху в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та подальшій педагогічній діяльності. Істотну роль в цьому процесі грають психологічні особливості людини, і зокрема, структурно-динамічні властивості особистості. З професійною придатністю пов'язані два взаємодіючих процеси, що змістовно істотно відрізняються: це процес визначення придатності майбутнього педагога, її оцінки, контролю, експертизи та процес її формування на різних етапах професійного шляху (професійної підготовки, адаптації спеціалістів, педагогічної діяльності). Поряд з аналізом теоретико-експериментальних матеріалів з питань формування придатності, розвитку і становлення професіонала велике значення мають теоретичні, методичні та практичні питання визначення придатності у зв'язку з вирішенням завдань професійного відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

Професійна придатність майбутнього педагога – це наявність природних задатків та здібностей, які необхідні для успішного формування динамічного поєднання різних властивостей особистості, що забезпечує високий рівень ефективності навчання у вищому навчальному закладі педагогічного профілю та педагогічної праці. Визначення професійної придатності особистості майбутнього педагога вимагає застосування діагностичних методик, що виявляють психічні та психофізіологічні особливості особистості, а також її здібності, мотиви, спрямованість, рівень домагань тощо.

Професійна придатність має складну структуру, що включає психологічний, біологічний та фізіологічний компоненти. У психологічному компоненті професійної придатності провідна роль належить професійній мотивації та професійним здібностям майбутніх педагогів. Від цих складових залежить якість навчання та подальшої педагогічної діяльності, відповідність чи невідповідність майбутнього педагогічного працівника вимогам професії. До психологічного компоненту професійної придатності також відносять моральні якості особистості; ставлення до педагогічної праці, інтереси та схильності до педагогічної діяльності; загальні здібності; навички, уміння, знання та досвід. Фізіологічний компонент професійної придатності включає здатність до саморегуляції особистості як суб'єкта педагогічної діяльності; спеціальні здібності до яких входять індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують успіх у педагогічній професії при оптимальних нервово-психічних затратах. Біологічний компонент професійної придатності відтворює стан фізичного та психічного здоров'я.

Виділяють два типи професійної придатності: абсолютну (до педагогічних спеціальностей такого типу, де потрібні спеціальні здібності) і відносну (до педагогічних спеціальностей, оволодіння якими доступно практично для будь-якої здорової людини). Оцінюючи профпридатність, у професійному відборі іноді орієнтуються насамперед на пошук осіб з високим рівнем розвитку психологічних якостей, найбільш важливих для досягнення успіху в навчанні і виконанні професійної діяльності. Часом більш ефективним є інший підхід, коли намагаються головним чином виявити й усунути осіб з низькими показниками щодо професійно важливих якостей. При реалізації цього підходу мінімально припустимі показники тестів можуть бути чітко визначені вимогами професії.

Якщо педагогічна спеціальність потребує жорстких вимог до психологічних особливостей особистості, до властивостей її нервової системи, то це вимагає від людини абсолютної професійної придатності. Якщо певною педагогічною спеціальністю може оволодіти будь хто, то такі

спеціальності належать до групи з відносною професійною придатністю. Якщо до групи спеціальностей з відносною професійною придатністю можуть підійти більшість людей, то група педагогічних спеціальностей з абсолютною професійною придатністю потребують обов'язкового проведення профвідбору з метою чіткого визначення придатності або непридатності особистості до педагогічної діяльності за конкретною спеціальністю. Це такі спеціальності у педагогічній професії, що пов'язані з надмірною напругою у роботі нервової системи (уважність, зосередженість, швидкість реакції та переключення, великий обсяг запам'ятовування, швидкість прийняття рішення тощо).

1.7. Методи психологічного професійного відбору майбутніх педагогів

Психологічний професійний відбір майбутніх педагогів є системою засобів, за допомогою яких здійснюється прогностичне оцінювання взаємовідповідності індивідуально-психологічних якостей особистості та вимог, що висуває педагогічна професія до особистості. Процес психологічного професійного відбору (ППВ) реалізується за допомогою класичних (традиційних) і сучасних (нетрадиційних) методів. До **традиційних методів** ППВ, що були спеціально розроблені та апробовані на практиці належать: інтерв'ю, бесіда, співбесіда, анкетування, тестування, аналіз первинної документації (резюме, автобіографія, анкети), спостереження і хронометрування трудових операцій, метод робочих завдань, оцінювання колег, перевірка рекомендацій. До **нетрадиційних методів** ППВ належать способи вивчення особистості, що використовуються у астрології, хіромантії, соціоніці, фізіономіці, графології, нумерології. Нетрадиційні методи не

можуть використовуватися у практиці профвідбору як основні, вони виступають додатковими методами дослідження на фоні класичних методів.

До методів ППВ відносять також імітаційний експеримент, що дозволяє відчувати фрагменти реальної професійної ситуації; лабораторний експеримент, у якому використовуються апаратурні та бланкові методи; індивідуальна психологічна експертиза; аналіз помилкових дій. У процесі ППВ рекомендується використовувати комплекс методик, що відповідають його методам і основним завданням, а також дозволяють вивчити психологічні особливості особистості, проаналізувати за результатами діагностики доцільність вибору педагогічної діяльності як професійної для людини.

Найбільш актуальними серед діагностичних методик, що можуть бути використані з метою ППВ майбутніх педагогів, є:

- **об'єктивні тести**, до яких належать інтелектуальні тести; тести на виявлення спеціальних здібностей; тести досягнень, що визначають рівень знань, умінь та навичків;
- **тести-опитувальники**, що діагностують риси та спрямованість особистості, а саме інтереси, установки, ставлення, ціннісні орієнтації;
- **методики самооцінки**, що передбачають оцінку особистістю подій власного життя, своєї поведінки та самоствавлення (методика самооцінки Дембо-Рубінштейна, семантичний диференціал, методики ранжування, сортування);
- **інтерактивні методики**, що застосовуються в ході бесіди, інтерв'ю, рольових ігор, а також до інших корекційно-діагностичних методів. Вони дозволяють безпосередньо взаємодіяти з особистістю та поєднувати збір інформації з психолого-педагогічним впливом;
- **проективні методики** будуються на інтерпретації відповідей особистості щодо нейтральних запитань, її реакції на ситуації, які передбачають багатомірність різних суджень при їх сприйнятті. За цими відповідями та реакціями визначаються глибинні мотиви поведінки, особистісно та професійно важливі події, ціннісно-сміслові

приоритети. До найбільш поширених проєктивних методик можна віднести «Незакінчені речення», «Неіснуюча тварина», «Психогеометрія».

- **апаратурні методики**, за допомогою яких діагностуються елементарні психічні функції (швидкість реакції, почуття рівноваги, психомоторна реакція), властивості нервової системи та реєструються фізіологічні реакції: дихання, пульс, м'язовий тонус тощо. Різновидом апаратурних методик є тести-тренажери для діагностики певних професійних умінь.

1.8. Професійно-етичні аспекти психологічного професійного відбору майбутніх педагогів

Професійно-етичні аспекти психологічного професійного відбору майбутніх педагогів стосуються професійних, моральних, етичних питань щодо організації та здійснення його процедури. Здійснення ППВ з метою вивчення та прогнозування професійної придатності особистості до педагогічної діяльності передбачає професійну та моральну відповідальність фахівців, що здійснюють процедуру виявлення та оцінки професійно-важливих якостей майбутнього педагога, за адекватність прийнятого рішення про придатність чи непридатність людини до педагогічної професії. Тому необхідно дотримуватися технології обґрунтування і розробки системи ППВ для педагогічної діяльності, коректно її реалізувати на практиці, відповідально та обґрунтовано приймати рішення про ступінь придатності людини до освітньо-професійної діяльності в системі педагогічної освіти, а також дотримуватися в процесі здійснення ППВ учнівської молоді на педагогічні спеціальності етичних норм та правил поведінки.

За своєю суттю процедура ППВ майбутніх педагогів відповідає моральним уявленням суспільства, оскільки в його процесі вирішуються актуальні питання як окремої особистості, так і суспільства. Але, в ході здійснення ППВ потенційно існує можливість здійснення дій дискримінаційного характеру. Такі дії, як правило, зумовлені недостатнім рівнем професійної підготовки спеціалістів, що здійснюють обґрунтування і розробку системи ППВ майбутніх педагогів та його проведення. Для того, щоб не допустити проявів дискримінації та дотриматися морально-етичних норм, необхідно відповідне кадрове забезпечення системи ППВ майбутніх педагогів: його повинні проводити фахівці, що мають відповідну спеціальну підготовку та досвід практичної діяльності.

Важливим у здійсненні ППВ майбутніх педагогів є дотримання таких принципів, як:

- **Принцип спеціальної підготовки та атестації.** Відповідно до цього принципу ППВ майбутніх педагогів повинні здійснювати тільки кваліфіковані спеціалісти.
- **Принцип особистої відповідальності.** Сутність даного принципу полягає в тому, що кожен із спеціалістів, хто здійснює визначення професійної придатності особистості, несе особисту відповідальність за коректність, достовірність, надійність, точність результатів та обґрунтованість висновків про придатність людини до педагогічної діяльності.
- **Принцип професійного використання психодіагностичних методик** забезпечує передження непрофесійного, некоректного використання методик психодіагностики на різних етапах ППВ майбутніх педагогів. Цей принцип враховує положення про те, що психодіагностичні методики повинні бути стандартизованими та можуть поширюватися тільки серед кваліфікованих спеціалістів та сертифікованих психологів.

На сучасному етапі розвитку системи ППВ майбутніх педагогів як науково-практичної проблеми особливо підвищилась значущість

психологічного вивчення різних аспектів педагогічної діяльності. В основі формування взаємовідношень психології та педагогічної праці полягають положення, що визначають спрямованість психологічної науки на забезпечення практики ППВ майбутніх педагогів:

- прагнення полегшити працю педагога, підвищити ефективність, надійність, безпеку педагогічної діяльності із збереженням професійного здоров'я особистості;
- пристосування професійної діяльності до людини та людини до професійної діяльності;
- вітворення значущих індивідуально-психологічних особливостей, відмінностей, що властиві окремій особистості та виявляються опосередковано у педагогічній діяльності, значущої змінювальності станів психіки під впливом різних чинників освітньо-професійної діяльності майбутніх педагогічних працівників.

Для коректного проведення процедури ППВ майбутніх педагогів доцільним є не обмежуватися констатацією «діагнозу» або «прогнозу» щодо професійної придатності особистості до педагогічної праці, а ще й слід пропонувати обґрунтовані рекомендації щодо корекції професійних планів, особливо у разі негативних висновків про придатність людини до професійної діяльності, та орієнтації на більш адекватні професійні вибори.

1.9. Фахова інноваційна культура педагогічних працівників як критерію відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується стрімким розгортанням інноваційного перетворення та розвитку освіти. Рівень

інноваційної культури суспільства формується, відтворюється та транслюється, найбільшою мірою, саме педагогічними працівниками. Тому важливим є розуміння та усвідомлення ідеї про те, що необхідною складовою професійного психологічного відбору майбутніх педагогів є вивчення та оцінка їх інноваційної культури. Володіння інноваційною культурою забезпечує професійний та особистісний розвиток педагогічних працівників, їх здатність створювати та передавати освітні цінності. У відповідності до цього виникає необхідність розгляду феномена інноваційної культури як своєрідного ресурсу розвитку особистості педагогічного працівника, як засобу професійної орієнтації обдарованої молоді на професії педагогічного спрямування. Серед інноваційних засобів профорієнтації в системі педагогічної освіти – різноманітних нововведень психологічного супроводу, що впроваджуються в процес професійної орієнтації молоді на професії педагогічного спрямування, нами визначаються інформаційні, діагностико-консультативні та формувальні засоби. Інформаційні – інноваційні засоби, що впроваджуються з метою організованого інформування молоді про роль та перспективи професій педагогічного спрямування, про зміст професійної діяльності педагогічних працівників, шляхи педагогічної освіти, а також про вимоги, які висуває педагогічна професія до людини, її особистісних якостей та здібностей, що сприяють ефективному виконанню завдань педагогічної діяльності. Ефективність педагогічної діяльності зумовлюється когнітивними чинниками, які виявляються у своєрідності сприйняття, опрацювання і відтворення інформації і зумовлюють відмінності у рівнях розвитку здібностей людини до професії педагогічного спрямування; ціннісно-орієнтаційними чинниками, які виявляються у цінностях, мотивації, оцінці та самооцінці особистості; емоційно-вольовими та комунікативними чинниками, що зумовлюють розвиток і особливості вияву особистісних якостей і властивостей, емоційно-вольових характеристик тощо. Діагностико-консультативні – інноваційні засоби професійної психодіагностики та консультації, що впроваджуються для забезпечення процесу вивчення

психологічних характеристик особистості, її здібностей до професійної діяльності педагогічного працівника, від яких значною мірою залежить ефективність педагогічної праці. Інтелектуальні, емоційно-вольові особливості, комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії особистості виявляються, формуються і розвиваються у процесі діяльності, фіксуються у формі внутрішньоособистісних утворень і характеризують можливості особистості як фахівця. Формувальні – інноваційні засоби розвитку професійно-важливих для педагогічної праці якостей особистості, що впроваджуються в процес професійної підготовки педагогічних працівників. Професійна підготовка особистості до педагогічної діяльності орієнтується на оволодіння майбутніми педагогами відповідними методами і прийомами її здійснення, опанування системою правил і процедур виконання різних завдань професійної діяльності педагога. В основі становлення готовності особистості до педагогічної діяльності полягає формування ряду професійно-важливих якостей особистості педагогічного працівника. Мова йде про особистісну готовність педагогічних працівників до професійної діяльності. Особистісна готовність є, у певній мірі, результатом формування спрямованості особистості на професію педагога та передбачає розвиток таких якостей, як активність, відповідальність, витримка, вміння спілкуватися з людьми, гуманізм, гнучкість поведінки, загальний рівень культури, здатність до адекватної самооцінки, навчаємість, особистісна зрілість, порядність, професійна зацікавленість, самоволодіння, самостійність, самокритичність, терпимість до думки інших, цілеспрямованість, а також наявність мотивації успіху, прагнення до самоактуалізації. Психологічні засади розробки вищезазначених інноваційних профорієнтаційних засобів ґрунтуються на комплексі методів вивчення професійної діяльності педагогічних працівників, у тому числі: методи збору емпіричних даних – вивчення документації, спостереження, опитування, вивчення продуктів педагогічної діяльності; методи аналізу – метод експертної оцінки, метод якісного аналізу емпіричних даних, методи

статистичного аналізу; методи психологічної інтерпретації – структурно-системний та функціонально-структурний аналізи. Таким чином, інноваційні засоби профорієнтації в системі педагогічного супроводу загальної обдарованості особистості спрямовані: на допомогу учням загальноосвітніх шкіл у виборі професії педагогічного профілю; розробку психолого-педагогічного забезпечення роботи приймальних комісій з профорієнтації абітурієнтів на професію педагога та вибору спеціалізації в межах вищих педагогічних навчальних закладів; супровід профорієнтаційної роботи зі студентами, випускниками вищих педагогічних навчальних закладів та співпраці з роботодавцями. За своїм призначенням - це комплекс профорієнтаційних засобів, спрямований на визначення професійної схильності обдарованих учнів, випускників загальноосвітніх шкіл, студентів та професійної відповідності випускників педагогічних ВНЗ, на формування в молоді установки на активний вибір і прийняття самостійного рішення щодо майбутньої педагогічної професії, мотивації на подальший професійний розвиток. Проблема інновацій, яка охоплює широке коло галузей, безпосередньо зв'язана зі статусом сучасної науки та освіти. Запровадження нового обов'язково пов'язане з ідеєю особистості творця. Орієнтація науки і освіти на інновацію змінює статус особистості, ставить у центр вимогу проголошення та визнання її інноваційності, а також взаємозв'язок освітніх перетворень з новими цінностями, які народжують нову особистість – інноваційну особистість педагогічного працівника [1; 3]. Розвиток інноваційної культури як складової професійної, педагогічної та психологічної культури, що характеризується цінностями, смислами, установками, знаннями, уміннями, навичками, способами творчої та інноваційної діяльності, зумовлює становлення інноваційної особистості. Як цілісна характеристика особистості фахова інноваційна культура включає здатність усвідомлювати цінності інноваційної культури як суб'єктивний досвід, фахову готовність сприймати і застосовувати інновації, психологічну готовність до інноваційної діяльності.. Фахова інноваційна культура є

інтегративною системою, що включає сукупність знань, умінь, навичок, способів інноваційної педагогічної діяльності, усвідомлювані цінності інноваційної особистості, психологічні властивості інноваційного типу особистості педагогічних працівників та їх інноваційну поведінку. Особливості розвитку фахової інноваційної культури характеризуються такими її компонентами, як: фахова компетентність, інноваційна компетентність, інноваційне спрямування особистості, готовність до інноваційної діяльності, інноваційна активність, інноваційна сприйнятливість. Фахова компетентність характеризується сукупністю елементарних фахових знань, а також умінь ефективно застосовувати їх. Інноваційна компетентність – сукупність спеціальних теоретичних знань з педагогічної інноватики та інноваційної педагогічної діяльності і практичних навиків. Інноваційне спрямування особистості – цінності, що складають внутрішню основу готовності до інноваційної педагогічної діяльності, система індивідуально значущих і індивідуально цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відношень. Готовність до інноваційної діяльності – особистісні властивості, що забезпечують виконання інноваційної педагогічної діяльності та характеризуються умотивованістю педагогічних працівників у створенні, засвоєнні і розповсюдженні освітніх інновацій. Інноваційна активність – цілеспрямована діяльність педагогічних працівників щодо створення та реалізації інновацій. Інноваційна сприйнятливість – сензитивність сприйняття педагогічних інновацій. Особливості прояву фахової інноваційної культури педагогічних працівників визначаються психологічними механізмами (предметно діяльнісним, спонукально мотиваційним, аксіологічно рефлексивним і когнітивно творчим), що забезпечують реальну організацію психічної діяльності педагогів, яка трансформується у їх активність як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності. Предметно діяльнісний механізм охоплює аспекти інтеріоризації та екстеріоризації. Предметні дії в результаті інтеріоризації (переносу зовнішніх дій у внутрішній план) стають змістом розумової

діяльності. Інтеріоризоване зовнішнє опрацьовується в мисленні, набуває логічного оформлення, втілюється в систему знань й попереднього досвіду відбувається винесення внутрішніх розумових дій, їх розгортання в діяльності. Спонукально мотиваційний механізм охоплює аспекти потенційної активації та аспекти актуалізації і реалізації домінуючої спрямованості інноваційної педагогічної діяльності, де мотив у вигляді психічного образу бажаного реально спонукає його взаємодію з суб'єктивним, особистісним смыслом виконання цієї діяльності і тим самим розкриває перед самими педагогічними працівниками об'єктивну необхідність цієї діяльності в даній ситуації і в даних умовах. Аксіологічно рефлексивний механізм ініціюється ціннісними орієнтаціями інноваційної особистості, які у вигляді індивідуальних форм репрезентації акумулюють попередній досвід педагогічних працівників у своєрідний алгоритм: ототожнення себе з інноваційною особистістю чи інноваційною групою педагогічних працівників, відношення до них, інноваційної педагогічної діяльності, самих себе, що надає можливість особистості визначити власний шлях досягнення майбутніх цінностей, вирішити внутрішні смислові конфлікти у вигляді критичної переоцінки цінностей у самосвідомості через усвідомлення різних аспектів професійних ситуацій та ідеального їх перетворення у майбутньому, реалізуючи питання про смисл життєдіяльності. Когнітивно творчий механізм дає можливість доцільно реагувати на об'єкти і явища оточуючого світу за допомогою їхньої понятійної класифікації, використання якої забезпечує процес переробки інформації та трансформації і перетворення минулого досвіду в актуальний і новий, і є внутрішнім орієнтиром активності особистості педагогічних працівників в ініціюванні і спрямуванні власної діяльності, що передбачає наявність попереднього уявлення про майбутній результат інноваційної педагогічної діяльності. Вищезначені психологічні механізми фахової інноваційної культури забезпечують інноваційний розвиток, перехід від потенціалізації до актуалізації педагогічних інновацій, від стереотипності до

інноваційності особистості та діяльності педагогічних працівників, від засвоєння до впровадження інновацій у професійній діяльності. Розвиток фахової інноваційної культури породжує певний тип особистості – інноваційну особистість. Природа інноваційної особистості діалектична, вона неодмінно припускає наявність такої основи, що формує типовість поведінки, і, в той же час, своєрідність, відмінність від інших. Завдяки інноваційному потенціалу педагогічних працівників стає можливим розвиток освітніх інноваційних процесів та загальний суспільний розвиток. Тому пріоритетне завдання полягає в культивуванні інноваційної особистості педагогічного працівника, яка: характеризується розвинутою творчою уявою; має стійку систему знань, що розкривають сутність, структуру і види інноваційної діяльності; вміє цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних можливостей і механізмів самоактуалізації; володіє психологічними знаннями про освоєння і впровадження інноваційних процесів у систему освіти, спеціальними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно включитися в інноваційну педагогічну діяльність; зорієнтована на створення власних розробок, методик, на інноваційну діяльність; готовність до подолання інерції мислення тощо. На основі цього можна виокремити інтуїтивно-емоційних, репродуктивно-пошукових, креативно-творчих педагогів-інноваторів як різновидів інноваційної особистості педагогічних працівників. Інтуїтивно-емоційні педагоги-інноватори ставляться до інновації як до альтернативи традиційної практики. Основою такого ставлення є інтуїтивне і емоційне сприйняття нового тому, що воно нове, а не детальні теоретичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз педагогічної практики, яка на цій ідеї базується. Репродуктивно-пошукові педагоги-інноватори добре володіють знаннями теоретичних засад, змісту, конкретних інноваційних технологій, методик, застосовують їх у власній професійній діяльності. Використання педагогічних інновацій репродуктивними педагогами-інноваторами має ситуативний характер. Застосовують у педагогічній діяльності відомі інно-

ваційні технології, охоче беруть участь в експериментальній діяльності, не приховують своїх досягнень і помилок, відкриті для обговорення, осмислення педагогічних інновацій. Креативно творчі педагоги інноватори творчо ставляться до педагогічних інновацій та інноваційної діяльності, володіють інноваційними педагогічними технологіями, методами і створюють свої. Реалізація креативно творчого потенціалу є основою їхньої інноваційно педагогічної діяльності. У цих педагогічних працівників високий рівень творчої уяви, критичності і гнучкості мислення, саморозуміння, адекватна самооцінка. Інтуїтивно творчі, репродуктивно пошукові та креативно творчі педагоги інноватори є носіями педагогічних інновацій і виступають як творчі особистості, що здатні до: рефлексії, що характеризує здібності педагога до самопізнання, самовизначення й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності; саморозвитку як творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою її перетворення; самоактуалізації як фактора безперервного прагнення особистості до якомога повнішого виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей; професійного самовдосконалення, яке здійснюється у двох взаємопов'язаних (і разом з цим відносно самостійних процесах) формах: самовиховання – цілеспрямована діяльність особистості щодо систематичного формування та розвитку в собі позитивних і усунення негативних якостей особистості, у відповідності до усвідомлених потреб відповідно соціальним вимогам у особистісній стратегії; розвитку, оновлення й удосконалення наявних у спеціаліста знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. При цьому інноваційна особистість педагогічних працівників характеризується такими основними рисами, як: відвертість експериментам, інноваціям і змінам; готовність до плюралізму думок і навіть до схвалення цього плюралізму; здатність визнавати існування різних точок зору без побоювання зміни власного бачення світу; орієнтація на сьогодення і майбутнє, а не на минуле;

впевненість і здатність долати створювані перешкоди; планування майбутніх дій для досягнення передбачуваних цілей. Оскільки інноваційна особистість є суб'єктом інноваційної педагогічної діяльності, то вона прагне до змін навколишньої дійсності, з цією метою знаходиться в пошуку нових форм дії. Вона готова прийняти відповідальність за наслідки своєї діяльності, викликані реалізацією нових способів вирішення існуючих проблемних педагогічних ситуацій. Індивідуальні особливості інноваційної особистості педагогічних працівників відіграють важливу роль у розвитку компетентної структури фахової інноваційної культури. Сучасне суспільство пережило глобальну переоцінку цінностей, у результаті якої наука і освіта здобули новий статус, який у першу чергу висуває вимогу практичного втілення. Адже сьогодні найімовірніше інноваційний розвиток особистості педагогічних працівників можна і потрібно вважати психологічною умовою функціонування інноваційної системи освіти та інноваційного педагогічного процесу. Психологічним ефектом інноваційного розвитку особистості педагогічних працівників буде вливання інновації в систему цінностей як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Інноваційний розвиток особистості педагогічних працівників, перш за все, передбачає формування в них фахової та інноваційної компетентності, становлення системи необхідних для інноваційного спрямування особистості цінностей і особистісних властивостей, що зумовлюють особистісну готовність до інноваційної педагогічної діяльності, а також розвиток інноваційної активності та сприйнятливості особистості фахівців освітньої галузі. Якщо раніше інноваційна діяльність залежала від спонтанних винаходів, то сучасна освіта цілеспрямовано направлена на інноваційність, яка сама по собі стає інституціоналізованим явищем. Інноваційна освіта вимагає від освітян креативності, особливої налаштованості наукового пізнання на новизну. Тобто нарощування нового знання, розвиток інноваційної культури педагогічних працівників стають значимими вимогами інноваційної системи освіти. Відповідно ідеєздатність – здатність особистості до породження і

генерування нових педагогічних ідей, творчість педагогічних працівників здобувають нового значення, оскільки інноваційний розвиток особистості педагогічних працівників, інноваційний характер педагогічної діяльності є виразом складної і суперечливої природи мислительної діяльності особистості. Мотивацією інноваційного розвитку особистості педагогічних працівників найчастіше виступає нова педагогічна ідея і вольове зусилля, відчуття виклику і внутрішня зібраність, що супроводжує це відчуття, прагнення виявити свої здібності, показати себе, довести власну унікальність та своєрідність. Саме таке вольове зусилля змушує у питанні про інноваційний розвиток акцентувати увагу на особистості, яка є творцем інновації і водночас перебуває під впливом системи освіти, що проголошує інновацію як цінність. Завдяки інноваційному розвитку особи стості педагогічні працівники прагнуть нарощувати силу свого інноваційного інтелекту, інноваційного мислення та розвивати індивідуальний потенціал ідеєздатності. Цей процес саморозвитку зумовлює і розвиток інноваційної системи освіти. Крок уперед, зроблений окремим педагогічним працівником, може бути повторений іншими, інноваційна педагогічна ідея, ним запущена, може бути перейнята шляхом адаптації, тобто інновація пере творюється в суспільний ефект при належній дифузії інноваційної педагогічної технології, в міру поширення ідеї. Відповідно, ідеал особистості педагогічних працівників як творців нового, як інноваторів, що впроваджують та розповсюджують нове, виникає з прагнення визначити власне “Я”, пережити таким чином свою неповторність. При цьому інноваційний розвиток особистості орієнтований не просто на добре освічених чи знаючих педагогічних працівників, а на креативних особистостей, творців, на загальну здатність особистості до інноваційного мислення [2]. Оскільки педагогічні інновації вимагають високого професіо налізму, то найважливішими характеристиками педагогів інноваторів стає своєрідність, індивідуальність, прагнення до самоактуалізації і самореалізації, розвиток інноваційної спря мованості особистості, які необхідні для ефективно педагогічної діяльності.

Інновації як інструментальна цінність, інструментарій зміни об'єктивної реальності і самої особистості педагогічних працівників визначають їх майбутній розвиток. Інновації генеруються тими педагогічними працівниками, що володіють інноваційним мисленням та виступають як активні педагоги інноватори. Об'єктивування інноваційного мислення полягає у феномені створення інноваційної освіти. Інноваційна освіта, у свою чергу, сприяє розвитку розуміння у педагогічних працівників сенсів інноваційного розвитку особистості та їх відтворення, формуючи тим самим інноваційне мислення, яке спонукає особистість педагогічних працівників до створення, генерування і реалізації інновацій. Об'єктивування педагогічної інновації здійснюється через механізм, зумовлений інноваційним розвитком особистості, таким, як інсайт, стрибок, і багатьма феноменами, які часто використовуються в інноваційному процесі. Функціонування механізму інноваційного мислення включає як мінімум два діалектично взаємозв'язаних етапи діяльності, таких, що відбуваються в самому інноваційному мисленні особистості педагогічних працівників. Перший характеризується рухом думки в створенні і пізнанні сенсу нового знання (безпо середньо для самого суб'єкта пізнання) у вигляді внутрішньої рефлексії. Другий етап полягає в процесі об'єктивування і реалізації нового знання в практичну діяльність. Когнітивний етап з дослідницької точки зору включає як всю глибину знання про об'єкт суб'єктом, так і рефлексію процесу його перетворення. Отже, когнітивний етап інноваційного мислення – це процес виникнення інновації в суб'єктивній реальності, що протікає в мисленні через пізнання сенсу нового знання і генерування нової педагогічної ідеї. Виникнення інновації в суб'єктивній реальності – це процес пізнання, в якому суб'єкт здійснює пошук новизни вирішення поставлених цілей у вирішенні проблем і суперечностей. Такий процес пізнання ми розглядаємо не стільки жорстко спираючись на традицію діалектикоматеріалістичного пізнання, скільки через міждисциплінарний, інтегрований підхід інших наук, у першу чергу, різних філософських конструкцій, теорій пізнання пси хології, педагогіки. Другий

етап механізму інноваційного мислення – інструментальний, пов'язаний більше з педагогічною інноватикою та педагогічними технологіями, що спрямовані на впровадження генерованих інновацій у практику педагогічної діяльності, їх розповсюдження для широкого кола, перехідними з нововведення у звичайний стан. Отже, інструментальний етап – це етап створення прототипу інновації у вигляді певної педагогічної технології, що дозволяє ефективно реалізовувати результат інноваційного мислення. Отже, з двох конструкцій ми можемо представити механізм функціонування інноваційного мислення як процес (рух думки від створення інновації до результату інноваційного мислення), що народжує в лоні суб'єктивного новизну для об'єктивного реального світу. Важливість виявлення даного механізму полягає в тому, що він зумовлює інноваційний розвиток особистості педагогічних працівників. Даний механізм ґрунтується на елементарній складовій мислення. У це поняття вкладається не тільки розумова діяльність суб'єкта, що відображає реальність, але і процес створення ментальних моделей, ще не виявлених в об'єктивній реальності. Ментальною моделлю є певний розумовий аналог, пов'язаний з послідовним, цілісним освоєнням ситуації, сприйняттям світу, обробкою і зберіганням інформації, самовизначенням особистості в середовищі. Ментальні моделі інтегрують існуючі картини світу, ідеї, парадигми, концепції, окремі ситуації, образи, поняття, сенси і так далі як емпіричного, так і теоретичного рівня буття. Гносеологічний аспект ментальної моделі полягає в наступному. Ментальна модель – це наше відображення навколишнього світу. Вона відбивається в знаннях суб'єкта про об'єкт у вигляді інформаційно енергетичного обміну. Процес пізнання полягає не тільки у віддзеркаленні, але і у відображенні в нашому мисленні саме тих необхідних зв'язків досліджуваного явища, суть і зміст яких залишаються певний час непізнаними. Чим інтенсивніше глибинне проникнення в процес досліджуваного явища, тим багатша і оригінальніша суб'єктивна реальність, що відображає ментальність. Глибина пізнання має свій об'єм інформації, що

належить до суб'єктивної реальності, яка наповнює змістом ментальну модель. Інформація певного обміну, набуваючи критичного об'єму, отримує структуру в змісті, і здійснюється розуміння ментальної моделі. Отже, утворення ментальної моделі є перетворенням певної енергії в ході обміну (боротьби або взаємодії) у інформацію. Саме інноваційне мислення, у свою чергу, створює ментальні моделі, що раніше не мали місця в об'єктивній реальності. Воно породжує абсолютно нову суб'єктивну реальність, що генерує інновації з можливістю їх продукування і об'єктивування в практиці педагогічної діяльності. Наповнення мислення ментальними моделями відбувається двома основними шляхами – внутрішнім і зовнішнім. Ці два шляхи накопичення мисленням ментальних моделей демонструються психологією. С.Л.Рубінштейн писав: “З розвитком мислення об'єктивна закономірність світу стає закономірністю”, яка визначає розвиток людини як “діяча в навколишньому середовищі”, тобто “зовнішні і внутрішні умови знаходяться в діалектичній взаємодії” [4]. Отже, наповнення мислення ментальними моделями відбувається через накопичення особистістю знання, розширення досвіду, реалізацію інтелектуальних функцій, перцептивних дій. Тобто розвиток інноваційного мислення педагогічних працівників можливий за умови створення інноваційної системи освіти. Інноваційне освітнє середовище повинне складатися з таких напрямів: створення інтерактивного освітнього середовища; розвиток інноваційного мислення; розвиток фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Основним організатором інноваційної системи є педагог новатор, основна роль якого не просто представити якусь суму знань, а управляти пізнавальною діяльністю, створювати умови для розвитку інноваційного освітнього середовища. У зв'язку з цим слід відзначити, що чим вищий рівень розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників, тим більш інтенсивно вони залучені в інноваційний процес, оскільки особистість та інновації, на нашу думку, – це два чинники, взаємопов'язані і взаємовпливаючі один на одного. При цьому фахову інноваційну культуру можна розглядати як засіб, як спосіб

і як результат освоєння новачій педагогічними працівниками, що свідомо включаються в інноваційну педагогічну діяльність і фундаментально підготовлені до здійснення цього процесу. Це об'єктивно посилює вимоги до інноваційної педагогічної діяльності, де і виявляється фахова інноваційна культура особистості педагогічних працівників як суб'єктивне джерело зародження, генерування, використання і розповсюдження педагогічних інновацій, як особливість стану самосвідомості педагогічних працівників, їх відкритість до сприйняття нового, незалежність від стереотипів та шаблонів. Фахову інноваційну культуру при цьому можна вважати тією рушійною силою, що сприяє переходу внутрішнього потенціалу особистості педагогічних працівників у зовнішню активність, гнучкість, що засвідчують ефективність інноваційної педагогічної діяльності.

Розгляд проблеми особистісної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності є важливим аспектом вивчення психологічних основ розвитку фахової інноваційної культури, їх здатності створювати, впроваджувати та поширювати педагогічні інновації. Основні напрями розвитку особистісної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності висвітлюються у працях Г.О. Балла, М.В. Бастуна, В.І. Джелалі А.П. Красовського, В.Л. Кулініченко, В.В. Рибалки [1 ;2;5; 16]. Готовність до інноваційної діяльності є особливим особистісним станом, який передбачає наявність у педагогічних працівників мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості, рефлексії.

Суттєве значення для розробки проблеми розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників мають сучасні технології післядипломної освіти педагогічних працівників, які розглядаються у роботах І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, В.О. Семиченко і розкривають інноваційні тенденції сучасної освіти та гуманістичну спрямованість освітніх інноваційних процесів [9; 15; 17].

Закони і принципи інноваційних педагогічних процесів, що розкриті у працях В.М. Беґея, Ю.В. Васильєва, Л.І. Даниленко, І.М. Дичківської, В.І. Маслова [4;6] в значній мірі висвітлюють конкретно-історичну ситуацію розвитку сучасної освіти і зумовлюють перманентність і спрямованість процесів створення, впровадження і поширення педагогічних інновацій на розвиток інноваційної культури і цілісне оновлення педагогічної теорії і практики.

Теоретичні основи педагогічної інноватики та закономірності інноваційного освітнього менеджменту, що охарактеризовані в багатьох наукових працях [3;7; 10; 11; 18]; психологічна теорія потенціалізації, що висвітлена у працях І.П. Манохи [13; 14]; теорія зміцнювання особистості, що розроблена у наукових працях П.В. Лушина [12], виступають необхідним підґрунтям для вивчення психологічних основ розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників, оскільки складають теоретико-методологічну основу педагогічної інноватики - науки про систему оновлених взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, об'єктом дослідження якої є інноваційні процеси, предметом дослідження - є педагогічні інновації, під якими розуміється не лише кінцевий продукт застосування новизни у педагогічному процесі з метою зміни (якісного покращання) його суб'єкта та об'єктів й отримання кінцевого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення, що характеризується інноваційною культурою педагогічних працівників.

Інноваційна культура педагогічних працівників - це один із складних і малодосліджених об'єктів наукового пошуку психологічної науки, тому визначення цього поняття стосується більш професійних аспектів. Так, І.М. Дичківська визначає інноваційну культуру педагогічних працівників як систему “освоених особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворюючим елементом якої є цінності інноваційного плану” [6, 338].

В Законі України “Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні” інноваційна культура визначається як складова інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах [8].

На цій основі фахову інноваційну культуру ми розглядаємо як інтегративний механізм розгортання інноваційної педагогічної діяльності, що складається з таких компонентів, як: фахова та інноваційна компетентність, інноваційне спрямування особистості, готовність до інноваційної діяльності, інноваційна активність, інноваційна сприйнятливість педагогічних працівників, функціонування яких забезпечує процес професійної діяльності і розвиток особистості педагогічних працівників, детермінує особистісні зміни і зміни освітнього простору.

Фахову інноваційну культуру особистості фахівців становлять професійні засоби особистісного розвитку, що забезпечують інноваційний спосіб педагогічної діяльності. Адже, інноваційна діяльність педагогічних працівників як особливий вид професійної діяльності спрямована на оновлення системи освіти відповідно до потреб та інтересів суспільства та індивідуальних потреб особистості. Вона охоплює процеси особистісної взаємодії, творчої діяльності, діяльності щодо освоєння та застосування педагогічними працівниками освітніх інновацій, а також процес особистісного розвитку - постійне удосконалення властивостей особистості і здібностей.

Складність визначеної проблеми зумовлює потребу теоретичного обґрунтування психологічних основ процесу розвитку фахової інноваційної культури, її закономірностей, а також визначення психологічних механізмів розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

Вирішення проблеми вивчення психологічних основ розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників вимагає використання сучасних методологічних підходів таких, як: аксіологічний, діяльнісний, особистісний, системний, синергетичний, культурологічний.

Так, представники аксіологічного (соціально-ціннісного) підходу розуміють його як такий, що визначає культуру як систему цінностей. Для нашого дослідження аксіологічний підхід має велике значення тому, що однією з провідних функцій психологічного механізму розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників є забезпечення процесу формування у педагогічних працівників ціннісного відношення до інноваційної педагогічної діяльності, яке відбувається в ході усвідомлення педагогічними працівниками цінностей, що складають внутрішню основу їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Представники діяльнісного підходу визначають культуру як специфічний спосіб людської діяльності. Цей підхід дозволяє в контексті нашого дослідження розглядати взаємозв'язок фахової інноваційної культури педагогічних працівників та інноваційної педагогічної діяльності. Адже в процесі інноваційної педагогічної діяльності відбувається: удосконалення теоретичних фахових і спеціальних знань, практичних навичок, що необхідні педагогічним працівникам для її виконання; поповнення її цінностями; розвиток особистісних властивостей і мотивації, що забезпечують цілеспрямовану діяльність педагогічних працівників щодо створення та реалізації інновацій; розвиток чутливості сприйняття педагогічними працівниками педагогічних інновацій.

Таким чином, діяльнісний підхід розкриває зв'язок фахової інноваційної культури та інноваційної діяльності педагогічних працівників. У процесі інноваційної педагогічної діяльності створюється фахова інноваційна культура, а розвиток і вдосконалення інноваційної педагогічної діяльності сприяє розвитку фахової інноваційної культури.

Представники особистісного підходу визначають культуру як процес і результат зміни самої людини, її становлення як творчої особистості, тобто людина стає творчою особистістю в процесі оволодіння культурою, яка має особистісно-творчу природу: відображає результати розвитку творчої особистості в процесі взаємодії культури, особистості та творчості. Особистісний підхід є дуже важливим для вивчення фахової інноваційної культури як зафіксованої, опредмеченої в цінностях та особистісних властивостях інноваційної діяльності педагогічних працівників.

Оволодіваючи фаховою інноваційною культурою, педагогічні працівники збагачують і змінюють власну особистість. Такий підхід дає можливість констатувати, що вирішення проблеми розвитку фахової інноваційної культури включає вирішення питання взаємодії педагогічних працівників з інноваційною інформацією, інноваційною продукцією, інноваційними технологіями, інноваторами та інноваціями, в процесі якої відбувається взаємообмін, взаємозбагачення та саморозвиток. Крім того, можна стверджувати, що фахова інноваційна культура педагогічних працівників має особистісно-творчу природу. Взаємодія педагогічних працівників - інноваторів забезпечує актуалізацію фахової інноваційної культури, яка відображає результати розвитку інноваційної сфери в процесі інноваційної педагогічної діяльності. Це робить можливим формування інноваційно спрямованої особистості.

Системний підхід став одним з найважливіших напрямків методологічного забезпечення наукового пошуку в різних сферах наукового знання. У психології та педагогіці системний підхід одержав достатній розвиток і визнається важливою теоретичною умовою наукової організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, оскільки орієнтує на розкриття цілісності об'єкта, механізмів, що її забезпечують, виявлення різноманіття зв'язків складного об'єкта, аналіз інтегративних властивостей об'єкта, виявлення різних зв'язків і структури.

На основі ознак системи можна виокремити основні властивості, що мають значення для дослідження психологічних основ розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників як системного явища: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, саморозвивальність, самокерованість.

Ці психологічні ознаки професійної діяльності мають безпосереднє відношення до інноваційної педагогічної діяльності і допомагають зрозуміти структурно-функціональний зміст психологічного механізму розвитку фахової інноваційної культури.

Синергетичний підхід доповнює системний і характеризує процеси оновлення, які відбуваються в умовах порушення рівноваги, стохастики, нововведень, соціальних перетворень. Даний науковий підхід ґрунтується на засадах синергетики - науки про неврівноважені фазові переходи, що протікають і відкритих системах.

Застосування синергетичного підходу до побудови системи педагогічної діяльності учителя характеризується багатоваріантністю, наявністю скритих установок, формуванням ланок, яких бракує, і самопобудовою цілісного образу в динамічних умовах освітнього процесу і наукового прогресу. Він реалізується через такі основні ідеї: принципова відкритість (не замкненість) системи роботи учителя; не лінійність розвитку даної системи, що може бути розгорнута засобом ідей багатоваріантності, альтернативності шляхів розвитку (різноманітність підходів, напрямів), ідеї вибору альтернатив; самоорганізація когнітивних складових (компонентів, елементів).

Синергетичний підхід до вивчення психологічних основ розвитку фахової інноваційної культури потребує опори на інноваційні процеси в освіті, інноваційну педагогічну діяльність, а також на систему знань про інноватику, інноваційну педагогіку, на прогнозування впливу інноваційних освітніх технологій на розвиток фахової інноваційної культури педагогічних

працівників. Це вимагає більш плідного та глибокого вивчення зазначеного феномену.

Культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічних працівників як таких, що сконцентрували у собі усі інноваційні культурні досягнення в галузі освіти.

Сутність культурологічного підходу виявляється: 1) у визнанні особистості як вищої цінності, що здатна реалізувати культурно-етнічні ідеї в процесі інноваційної педагогічної діяльності; 2) у взаєморозумінні та взаємодовірі учасників різних культур інноваційної педагогічної діяльності; 3) в орієнтації педагогічних працівників в естетичних, моральних, екологічних, правових, професійних та інших цінностей й специфіці прояву їх у регіоні. 4) в індивідуалізації процесів оволодіння культурою та створення елементів культури в процесі інноваційної педагогічної діяльності. Вищезазначені науково-психологічні підходи не в повній мірі пояснюють психологічну специфіку розвитку фахової інноваційної культури. З цією метою нами визначено і обґрунтовано інноваційно-особистісний підхід до розв'язання проблеми розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників, сутність якого полягає в тому, що в структурі інноваційної педагогічної діяльності, в ході якої відбувається розвиток інноваційної особистості педагогічних працівників, може бути виділена сукупність психологічних технологій, які утворюють цілісну систему: створення педагогічних інновацій; вивчення, обробки і перетворення існуючих педагогічних інновацій; реалізації педагогічних інновацій, їх використання розповсюдження, збереження і захисту; розвитку особистості інноваторів; формування відношень особистісного, колективного і соціального характеру та розвиток фахової інноваційної культури. Дослідження психологічних основ розвитку фахової інноваційної культури здійснюється за певними принципами, які розглядаються нами як методологічна основа вивчення даного феномену. Методологічні принципи характеризують і організують науково-дослідницьку діяльність з означеної проблеми, охоплюють всі її

етапи та зумовлюють її успішність і ефективність. Розглянемо їх детальніше. Принцип детермінізму визначає філогенетичні та онтогенетичні причини виникнення психіки та її закономірну зумовленість. В контексті нашого дослідження означений принцип має велике значення, оскільки на його основі розгляд психологічних основ розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників передбачає урахування чи передбачення дійсних детермінант цього розвитку, якими є процес, умови і результат інноваційної педагогічної діяльності. Як психічне утворення фахова інноваційна культура детермінується процесом, умовами і результатами актуальної і потенційної взаємодії особистості з об'єктами-суб'єктами педагогічних інновацій і в той же час сама виступає важливою детермінантою інноваційної діяльності. За принципом відображення фахова інноваційна культура забезпечує інноваційну педагогічну діяльність - засвоєння, використання і розповсюдження інноваційних технологій, і як вищий рівень психічного відображення - їх створення і творення нового досвіду фахової інноваційної культури.

Принцип єдності психіки та діяльності. Фахова інноваційна культура виступає як внутрішній, ідеальний план інноваційної діяльності. Такий внутрішній план, як психічна модель процесу створення, засвоєння і розповсюдження педагогічних інновацій, дозволяє орієнтуватися в різних умовах інноваційного освітнього процесу і забезпечує постійний розвиток фахової інноваційної культури.

Принцип цінності особистості дозволяє розглядати особистість як первинну - вихідну цінність, яка забезпечує ефективність інноваційної педагогічної діяльності. Саме шляхом піднесення особистості та усунення факторів її приниження можливо досягнути свідомого розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників.

Фахова інноваційна культура як поняття психолого-педагогічної науки відноситься і до сфери педагогічної інноватики. Тому є доцільним,

розглядати закони інноватики як необхідні принципи дослідження основ розвитку фахової інноваційної культури.

Так, І.М. Дичківська детально характеризує такі закони педагогічної інноватики, як: закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища; закон фінальної реалізації інноваційного процесу; закон стереотипізації педагогічних інновацій; закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій [6, с 37-38].

У сучасній теорії педагогіки важливими є принципи інноваційності, до яких віднесено: принцип організованої інноваційної зміни станів освіти; принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих; принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів; принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі; принцип посилення стійкості інноваційних процесів; принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти; принцип підтримки інноваційної ініціативи, творчості, самодіяльності і самостійності об'єктів управління.

На основі теоретичного аналізу вищевикладених принципів та законів інноватики нами визначені шість методологічних принципів дослідження основ розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників:

1. Принцип багатоплановості. Фахова інноваційна культура як психічне явище розгортається одночасно в декількох планах, що розкривають масштаби її організації. Ми розглядаємо чотири плани аналізу фахової інноваційної культури педагогічних працівників. Перший відображає взаємозв'язок і взаємодію фахової інноваційної культури з відповідними видами культури: психологічною, педагогічною, професійною тощо. А сама фахова інноваційна культура розглядається як: 1) складова і суб'єктивне відображення об'єктивного досвіду психологічної, педагогічної, професійної та інноваційної культури; 2) чинник і регулятор інноваційної педагогічної діяльності.

Другий план визначає сукупність компонентів педагогічної діяльності: професійно-підготовчого, творчо-пізнавального та інноваційно-реалізуючого та компонентів фахової інноваційної культури як відносно самостійну цілісність. Кожний з цих компонентів є відносно самостійним функціональним утворенням і забезпечує різні форми взаємозв'язку особистості педагогічних працівників з інноваційним педагогічним середовищем.

Третій план фіксує фахову інноваційну культуру в її співвідношенні з інноваційним педагогічним середовищем і досвідом педагогічних інновацій. Так, взаємодіючи з інноваційним педагогічним середовищем, педагогічні працівники стають носіями відповідного досвіду і виступають як фахівці інноваційного спрямування, тобто мають чітку мотивацію інноваційної діяльності, визначену інноваційну позицію, можуть не тільки підтримувати інновацію, але й ініціювати її.

Четвертий план розкриває фахову інноваційну культуру педагогічних працівників як розвиток особистісних, професійно-психологічних, психофізіологічних та індивідуально-типологічних якостей педагогічних працівників, завдяки якому здійснюється засвоєння інноваційної діяльності, відображення у свідомості педагогічних працівників та збагачення цінностей фахової інноваційної культури.

2. Принцип багатомірності. Фахова інноваційна культура педагогічних працівників багатомірне явище. Кожне окреме її вимірювання, яким би аргументованим і важливим воно не було, не може охопити фахову інноваційну культуру як психічне явище в цілому. Тому цілісне уявлення про фахову інноваційну культуру вимагає аналізу і синтезу всій різноманітності її аспектів та проявів.

3. Принцип вертикальності. Фахова інноваційна культура має вертикальну структуру. Як відносно самостійне психічне утворення фахова інноваційна культура диференціюється на взаємопов'язані рівні: мотиваційний, цільовий та інструментальний і складається з професійних:

знань, умінь, навиків, цінностей і засобів особистісного розвитку, що забезпечують інноваційний спосіб педагогічної діяльності і ціннісне відношення до неї.

4. Принцип ієрархічності. Фахова інноваційна культура характеризується ієрархічною структурою особливостей різного порядку: психологічних, педагогічних особистісних, професійних та інноваційних. Класифікація цих особливостей можлива як результат різноманітних комплексних досліджень означеного феномену.

5. Принцип взаємозумовленості. Розвиток фахової інноваційної культури в процесі інноваційної педагогічної діяльності здійснює активний вплив на процес професійної діяльності і розвиток особистості педагогічних працівників. Виступаючи регулятором інноваційної поведінки педагогів та інноваційної педагогічної діяльності, фахова інноваційна культура стає детермінантою особистісних змін і змін освітнього простору.

6. Принцип взаємоперебігу. Фахова інноваційна культура є динамічною і постійно розвивається. Психологічна структура динаміки фахової інноваційної культури характеризується перебігом актуального досвіду фахової інноваційної культури у потенційний (перспективний) і потенційного - в актуальний, а також забезпечує перехід від творчо-пізнавального і професійно-підготовчого до інноваційно-реалізуючого компонентів педагогічної діяльності.

Література:

1. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.:ПЭРСЭ, 2001. – 511 с.

2. *Введение в психологию* / Под общ ред. проф. А.В.Петровского. – Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с. – С. 469.

3. *Гончарова Н.О.* Основи професійної орієнтації: Навчальний посібник [за ред. В. Ф. Моргуна] / Н.О. Гончарова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – С. 107 – 110.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.
5. *Збірник нормативно-правових документів психологічної служби системи освіти* / В.П. Мушинський, Н.В. Савельєва. – Дніпропетровськ, 2007. – 58 с.
6. *Концепція державної системи професійної орієнтації населення:* Постанова Кабінету Міністрів України № 842 від 17 вересня 2008 року.
7. *Крушельницька Я.В.* Фізіологія і психологія праці: Підручник / Я.В. Крушельницька. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
8. *Лукашевич Н.П.* Психология труда: Учеб. пособие / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук. – К.: МАУП, 2004. – С. 33 – 34.
9. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Психология управления / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – С. 499 – 503.
10. *Психологічний словник* [за ред. Н.А. Побірченко] / авт.-уклад.: В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова. – К.: Наук. світ, 2007. – С. 187 – 188.
11. *Ростунов А.Т.* Формирование профессиональной пригодности / А.Т.Ростунов. – Мн., 1984. – 175 с.
12. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов – М.: Из-дво АПН РСФСР, 1961 – 536 с.
13. *Толочек В.А.* Современная психология труда: Учебное пособие / В.А. Толочек.– СПб.: Питер, 2-е изд., 2008. – С. 298-302.

Висновки до розділу I

Для забезпечення якісного кадрового потенціалу сучасної системи педагогічної освіти необхідно створення ефективної системи психологічного професійного відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів та моніторингу професійної придатності майбутніх педагогів упродовж навчання. Необхідність розробки інноваційних проектів психологічного професійного відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів та моніторингу професійної придатності майбутніх педагогів упродовж навчання викликана процесом подальшого удосконалення системи професійної орієнтації в Україні, зокрема запровадженням нових форм і методів профорієнтаційної роботи, перспективних підходів до профдіагностики та профвідбору особистості в роботі як закладів освіти різних рівнів, позашкільних закладів, так і служб зайнятості.

Основними завданнями професійного відбору майбутніх педагогів є оцінка розвитку індивідуально-психологічних якостей і властивостей особистості, що є необхідними для їх успішного навчання та діяльності з обраної педагогічної спеціальності, а також винесення висновку про придатність особистості до навчання та подальшої праці за цією педагогічною спеціальністю або можливості формування такої придатності упродовж навчання.

Моніторинг професійної придатності особистості значною мірою сприяє ефективності її формування протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. В цьому контексті психічний склад особистості, її здатності, здібності, спрямованість та інші риси виступають як передумови досягнення того чи іншого рівня професійної компетентності, що виявляється в успішності навчання та успішності трудової діяльності, у

задоволеності працею і в прагненні особистості до професійного самовдосконалення.

Література:

1. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.:ПЭРСЭ, 2001. – 511 с.
2. *Введение в психологию* / Под общ ред. проф. А.В.Петровского. – Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с. – С. 469.
3. *Гончарова Н.О.* Основи професійної орієнтації: Навчальний посібник [за ред. В. Ф. Моргуна] / Н.О. Гончарова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – С. 107 – 110.
4. *Гуревич К.М.* Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М.Гуревич – М.: Знание, 1988. – 80 с.
5. *Добровольська Л.П.* Проблема фахового відбору на професію вчителя /Л.П. Добровольська // Науковий вісник Мелітопольського педінституту. - 1998, №1 . С. 12-18.
6. *Добровольська Л.П.* Проблема фахового відбору майбутніх педагогів /Л.П. Добровольська // Формування творчої особистості в навчальному процесі: Зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Кривий Ріг, 1998. – С. 1-7.
7. *Добровольська Л.П.* Професійний відбір до педагогічних вузів за спеціальністю “Вчитель української мови та літератури” / Л.П. Добровольська // Методичні рекомендації. – Запоріжжя, 1997. – 25с.
8. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.

9. *Збірник нормативно-правових документів психологічної служби системи освіти* / В.П. Мушинський, Н.В. Савельєва. – Дніпропетровськ, 2007. – 58 с.
10. *Зміст і форми орієнтації школярів на педагогічні професії: Навч. посібник* / В.П. Романенко, М.П. Тименко, С.В. Тезікова. – К., 1997. – 64с
11. *Концепція державної системи професійної орієнтації населення: Постанова Кабінету Міністрів України № 842 від 17 вересня 2008 року.*
12. *Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: Підручник* / Я.В. Крушельницька. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
13. *Лукашевич Н.П. Психология труда: Учеб. пособие* / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук. – К.: МАУП, 2004. – С. 33 – 34.
14. *Маркова А.К. Психология труда учителя* / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993 – 192 с.
15. *Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления* / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – С. 499 – 503.
16. *Психологічний словник* [за ред. Н.А. Побірченко] / авт.-уклад.: В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова. – К.: Наук. світ, 2007. – С. 187 – 188.
17. *Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности* / А.Т.Ростунов. – Мн., 1984. – 175 с.
18. *Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
19. *Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий* / Б.М. Теплов – М.: Из-дво АПН РСФСР, 1961 – 536 с.
20. *Толочек В.А. Современная психология труда: Учебное пособие* / В.А. Толочек.– СПб.: Питер, 2-е изд., 2008. – С. 298-302.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВІДБОРУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У розділі визначено місце та значення професіології та психолого-педагогічної діагностики в системі педагогічної освіти, висвітлено результати психологічного аналізу педагогічної діяльності та спілкування. Розглянуто особливості вивчення особистості педагога як предмету психологічного та професіологічного дослідження. Визначено психологічні умови реалізації компетентнісного підходу в професійному відборі майбутніх педагогів та презентовані психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

2.1. Професіологія та психолого-педагогічна діагностика в системі педагогічної освіти.

В змісті Проекту «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», жовтень 2011р. зазначено, що найактуальнішими для педагогічної освіти є питання:

- вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів;
- оптимізація мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників;
- розробка системи заходів задля підвищення престижності педагогічної праці, визначення її пріоритету у державній політиці розвитку

суспільства

У відповідності з Проектом «Національної стратегії розвитку освіти в Україні, Галузевої концепції неперервної педагогічної освіти в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України протягом 2011-2013, 2014-2016 р.р. тривав пошук можливих і оптимальних шляхів вирішення таких проблем педагогічної освіти, як:

1. Проблема професійної орієнтації та психологічної готовності педагогічних працівників до здійснення профорієнтаційної діяльності з учнівською молоддю. Протягом останнього десятиріччя в суспільстві відбувається трансформація соціально-економічних відносин. Змінюється система цінностей, пріоритетів, зростає значущість особистості та її ставлення до праці. У цьому контексті є необхідним пошук нових підходів до професійної орієнтації в системі педагогічної освіти. Сучасні соціально-економічні умови вимагають від особистості уміння самотійно, усвідомлено приймати рішення щодо професійного визначення, вибору шляхів отримання освіти та підготовки до професійної діяльності, нести за них відповідальність. Завдання розвитку цих якостей покладається більшою мірою на систему педагогічної освіти, що, у свою чергу, передбачає психологічну готовність педагогічних працівників до профорієнтаційної діяльності та вимагає впровадження в систему педагогічної освіти інноваційних профорієнтаційних засобів, розроблених на засадах сучасної психології, урахуваючи потреби, інтереси, мотиви як окремої особистості, так і вимоги суспільства. На жаль, професійна орієнтація обмежена рамками загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки вважається, що тільки перед випускниками шкіл постає проблема професійного визначення та питання вибору шляху підготовки до майбутньої професії. Але для молодих людей, що вступили до вищого навчального закладу проблема вибору професії не вирішується остаточно. Частина з них розчаровується у правильності власного вибору вже на першому році навчання, інші – на початку

самостійної професійної діяльності чи після декількох років праці. Деяка частина молоді після закінчення професійної підготовки не може знайти роботу за отриманою професією і поповнює ряди безробітних. Тому проблема професійної орієнтації, зокрема проблема вибору професії та отримання необхідної підготовки до неї є актуальною протягом життя людини. У цьому контексті постає цілком закономірне питання щодо чинників, що зумовлюють професійне визначення особистості, її впевненість у правильності професійного вибору та власних професійних можливостях.

Попри значні теоретичні і практичні здобутки психологічної й педагогічної наук до цього часу не створено ефективної системи професійної орієнтації учнівської молоді у неперервній педагогічній освіті. Наслідком цього є недостатнє усвідомлення актуальності профорієнтаційної діяльності педагогічними працівниками, невідповідність форм та методів професійної орієнтації сучасним умовам інноваційного розвитку суспільства та освіти, їх малоефективність, знецінення ідеї цілісного розуміння особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових підходів до професійної орієнтації, методологічні та теоретичні основи якої необхідно вибудовувати на досвіді класичної, культурної та практичної психології особистості. У зв'язку з чим потребують удосконалення наукове та науково-методичне забезпечення професійної орієнтації в системі педагогічної освіти.

Професійну орієнтацію є доцільним розглядати як інтегральну систему діяльностей (інформаційно-професіографічної, діагностико-прогностичної, професійно-консультативної), успішне здійснення яких вимагає від педагогічного працівника відповідної професійно-психологічної компетентності і психологічної готовності до профорієнтаційної діяльності з людиною на різних етапах її професійного визначення. На жаль педагогічні працівники не підготовлені до цього, а також регламентованість та консервативність форм і змісту педагогічної діяльності не дозволяє їм в повному обсязі здійснювати цілісну системну профорієнтаційну роботу, спрямовану на рефлексію професійних інтересів учнівської молоді, її

підготовку до прийняття самостійного, усвідомленого, відповідального рішення про вибір професії, до проектування освітньо-професійного шляху та можливих змін у його реалізації. Як знайти час та місце для професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, що буде більш оптимальним та ефективним: підготувати відповідних фахівців – профорієнтологів, чи перенавчити вже підготовлених педагогічних працівників - це питання для подальшого обговорення в контексті вирішення глобальних проблем професійної орієнтації в сучасній педагогічній освіті таких, як її неактуальність, малоефективність, застарілість, обмеженість, знецінення ідеї цілісного розуміння особистості. У відповідності до цього співробітники Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України висунули ідею персоніфікації професійної орієнтації, яка спирається на досвід класичної, культурної та практичної психології особистості.

Концептуальні основи психології професійної орієнтації в системі педагогічної освіти складають підходи, принципи, предмет, мету та методи, на яких вибудовується методологія психології професійної орієнтації в системі педагогічної освіти та відбувається її розвиток як наукової галузі. Ці основи складають аксіологічний, культурологічний та персоніфікаційний підходи; принципи цінності педагогічної освіти та цінності особистості педагогічного працівника; принципи відповідності професійної орієнтації педагогічній, психологічній та інноваційній культурі; принципи персоналізації та універсалізації суб'єктів профорієнтації. Психологічні явища та умови процесу орієнтації людини на педагогічну професію складають предмет вивчення психології професійної орієнтації в системі педагогічної освіти, мета якої полягає у вивченні цих психологічних явищ, процесів, умов на основі цілісного, багатогранного осмислення особистості як активного суб'єкта професійного самовизначення, професійного становлення, професійної самореалізації та професійного розвитку в сфері педагогічної праці. Провідними методами реалізації цієї мети є

професіографія як засіб психологічного дослідження педагогічної професії та психодіагностика як засіб психологічного дослідження особистості.

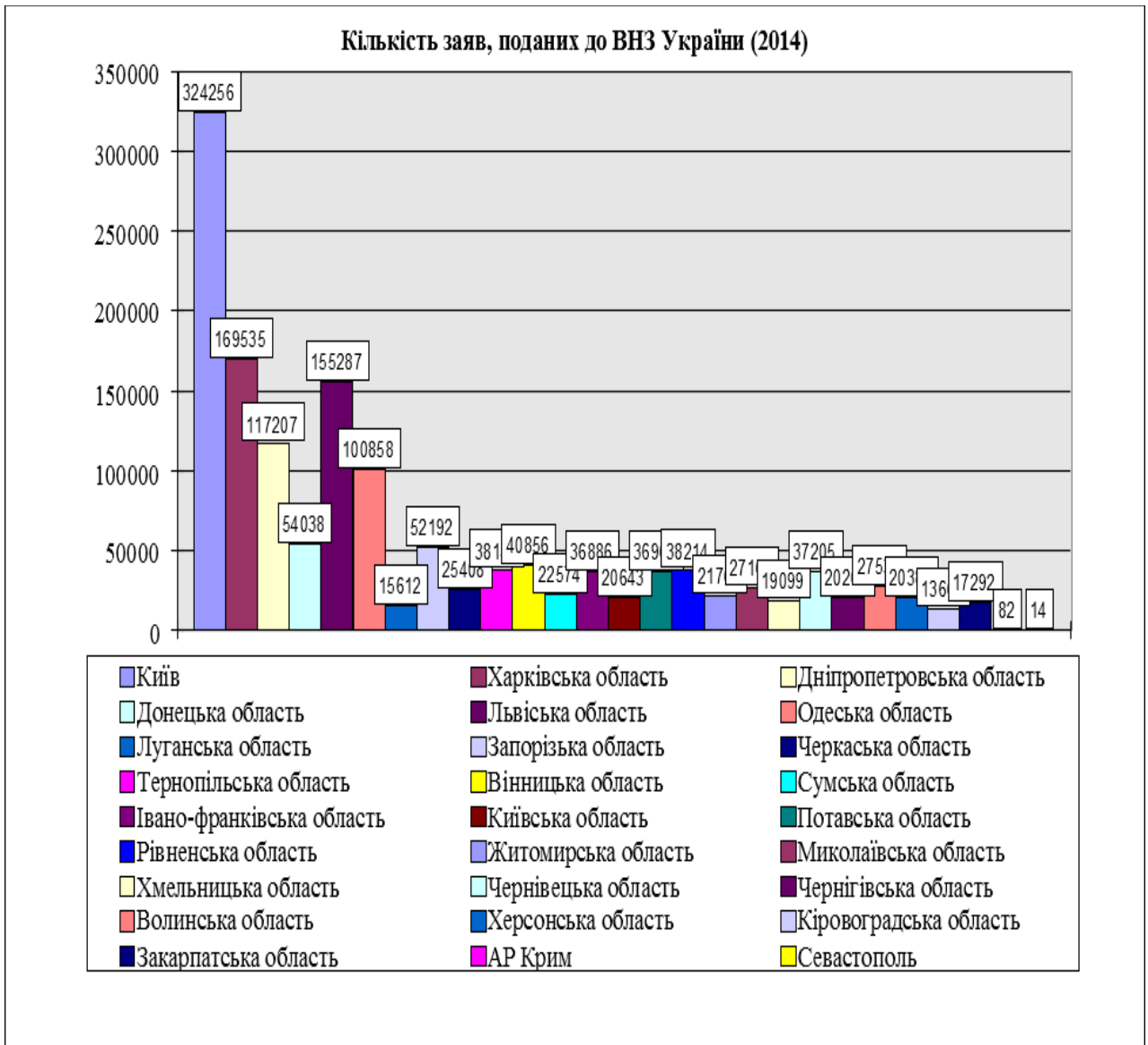
Психологічні засади профорієнтаційної діяльності складають принципи психологічного дослідження педагогічної професії, психологічні вимоги до організації та здійснення профорієнтаційної діяльності. Психологічне дослідження педагогічної професії передбачає дотримання принципів комплексності (виробнича характеристика педагогічної професії та її спеціальностей: економічне значення, соціологічна, соціальнопсихологічна, педагогічна, санітарногігієнічна характеристика та психограма), цілеспрямованості (професійна консультація, професійний добір та відбір в системі педагогічної освіти), надійності (вимоги педагогічної професії до емоційної стабільності та стійкості особистості), диференціації (специфіка різних спеціальностей, що входять до складу педагогічної професії), типізації (об'єднання спеціальностей педагогічної професії в групи за подібністю вимог до психологічної структури особистості педагогічного працівника), перспективності та реальності (тенденції розвитку та змін в психологічній структурі педагогічної професії). Оптимальна організація та успішне здійснення профорієнтаційної діяльності зумовлюється реалізацією таких психологічних вимог, як: усвідомленість професійного самовизначення особистості, активність та інноваційність особистості, розвиток суб'єктів профорієнтаційної діяльності.

Отже, найбільш проблемними зонами в сучасній системі педагогічної освіти визнано неактуальність профорієнтаційної діяльності для педагогічних працівників, невідповідність форм та методів професійної орієнтації сучасним умовам інноваційного розвитку, їх малоефективність, знецінення ідеї цілісного розуміння особистості. Провідними тенденціями покращення стану професійної орієнтації в системі педагогічної освіти є процеси її аксіологізації (визначення складу та ієрархії цінностей профорієнтаційної діяльності) інноватизації (створення інноваційного середовища, розвитку інноваційної культури). Підвищення цінності

профорієнтаційної діяльності для педагогічних працівників, розвиток у них готовності до використання інноваційних профорієнтаційних засобів, забезпечення якості підготовки педагогічних працівників, здатних здійснювати подальші інновації в процесі власної професійної діяльності стають пріоритетними завданнями у контексті розвитку зазначених тенденцій.

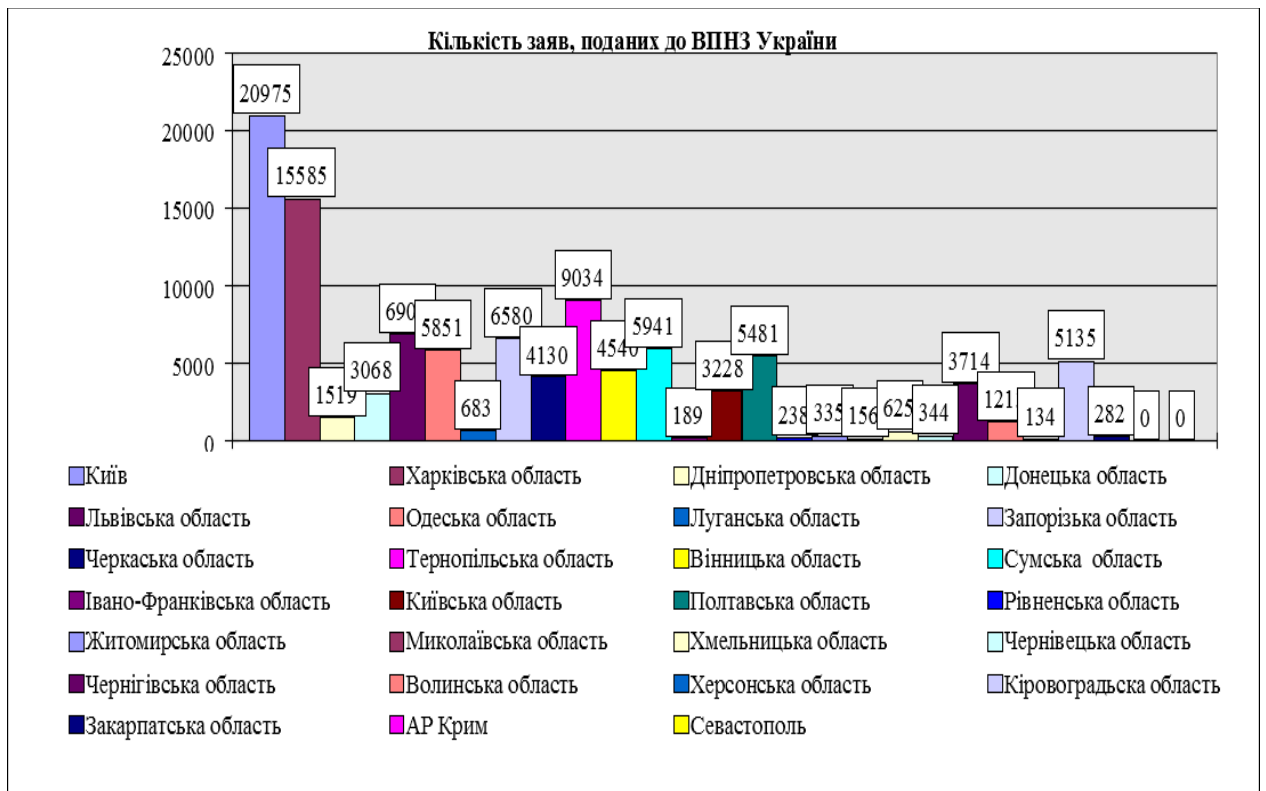
II. Проблема відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів педагогічного профілю та розробки інноваційних проектів професійного відбору майбутніх педагогів і моніторингу їх освітньо-професійної придатності протягом навчання у ВПНЗ.

Протягом вступної кампанії 2014 року до ВНЗ України було подано 1453081 заяв (мал.1.), з яких 105889 - до вищих педагогічних навчальних закладів (мал.2.).



Малюнок 1.

Джерело: Графік складено за матеріалами електронного ресурсу <http://abit-poisk.org.ua>



Малюнок 2.

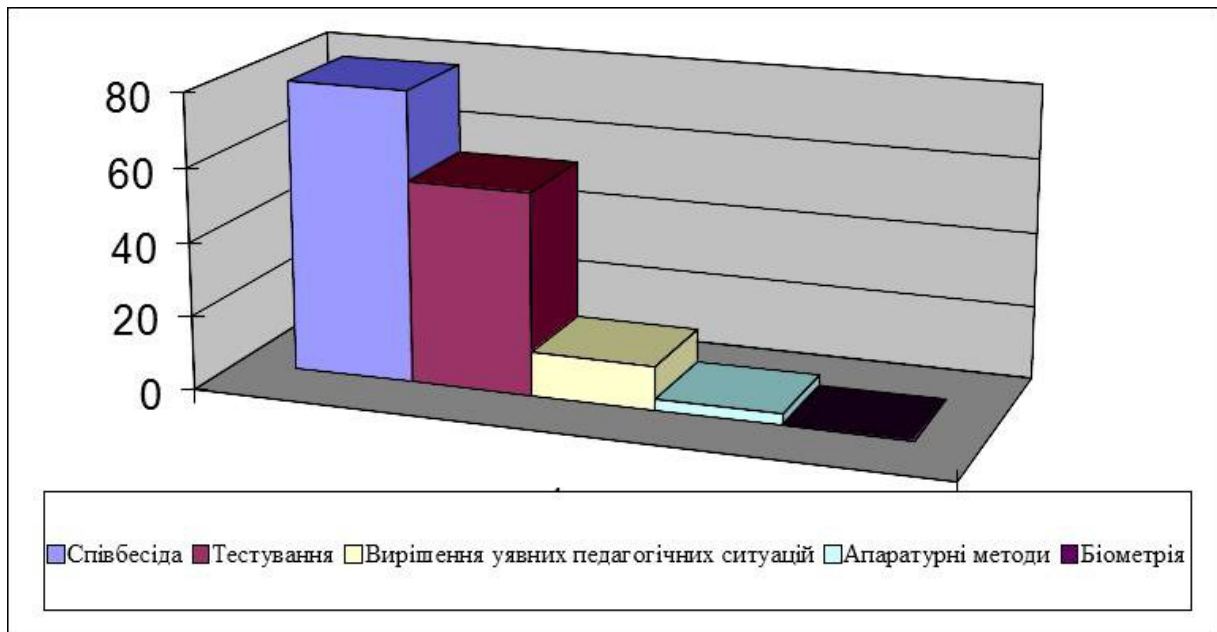
Джерело: Графік складено за матеріалами електронного ресурсу <http://abit-poisk.org.ua>

Педагогічні спеціальності обрали лише 7,3 % абітурієнтів. Але при цьому, наприклад, у Національній педагогічній університет ім. М.П.Драгоманова подано 20635 заяв, а місць для навчання в цьому закладі - 9588, з яких 2324 - бюджетні. У Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди було подано 3093 заяви, місць для навчання - 3580, з яких 1204 - бюджетні. До Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка надійшло 8081 заява, місць для навчання - 3875, з яких бюджетних - 1056. Постає питання, чому в окремих регіонах України існує конкурс у вищі педагогічні навчальні заклади по 2-4 абітурієнти на одне місце, а у інших - недобір? Зрозуміло, що має місце вплив суспільно-політичних, соціально-демографічних та економічних чинників. А можливо, відповіддю на поставлене запитання є ефективна, або не дуже професійна орієнтація молоді на педагогічні спеціальності. Водночас, за результатами опитування абітурієнтів та аналізу інформаційних матеріалів, що представлені на сайтах <http://don.kievcity.gov.ua>, <http://www.kmcp.kiev.ua>,

<http://abit-poisk.org.ua>, визначено, що професія педагога за рейтингом займає 19 місце. А найбільш привабливими для абітурієнтів, що за рейтингом 2014 року займають перші десять місць, є професії **інженера ІТ, програміста** (Харківський національний університет радіоелектроніки, Київський національний технічний університет КПІ, Харківський національний технічний університет ХПІ), **менеджера з продажів** (Київський національний торговельно-економічний університет, Харківський національний економічний університет, Харківський державний університет харчування та торгівлі), **менеджера з персоналу** (Київський національний торговельно-економічний університет, Київський національний економічний університет ім. Гетьмана, Одеський державний економічний університет), **юриста** (Харківська національна юридична академія ім. Я.Мудрого, Київський національний університет ім. Т.Шевченка, Одеська національна юридична академія), **економіста** (Київський національний економічний університет ім. Гетьмана, Київський національний університет ім. Т.Шевченка, Одеський державний економічний університет), **фінансиста** (Київський національний економічний університет ім. Гетьмана, Харківський національний економічний університет, Одеський державний економічний університет), **менеджера з реклами та PR, маркетолога** (Європейський університет м. Київ, Київський інститут ринкових відносин, Київський національний економічний університет ім. Гетьмана), **інженера зв'язку** (Одеська національна академія зв'язку ім. Попова, Київський національний технічний університет КПІ, Одеський національний політехнічний університет), **архітектора** (Київський національний університет будівництва і архітектури, Одеська державна академія будівництва і архітектури, Харківський технічний університет будівництва і архітектури), **перекладача** (Київський лінгвістичний університет, Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Львівський національний університет ім. І.Франка). З одинадцятого по двадцяте місце у рейтингу займають професії **інженера-енергетика** (Київський національний технічний університет КПІ,

Харківський національний технічний університет ХПТ, Національний університет «Львівська політехніка»), *інженера транспорту* (Київський Національний транспортний університет, Українська державна академія залізничного транспорту м. Харків, Донецький інститут залізничного транспорту), *спеціаліста громадського харчування* (Київський національний торговельно-економічний університет, Харківський державний університет харчування та торгівлі, Одеська національна академія харчових технологій), *фармацевта, лікаря* (Національний фармацевтичний університет м. Харків, Національний медичний університет ім. Богомольця, м. Київ, Одеський державний медичний університет), *математика, фізика* (Харківський національний університет ім. В.Каразіна, Київський національний університет ім. Т.Шевченка, Львівський національний університет ім. І.Франка), *журналіста* (Київський національний університет ім. Т.Шевченка, Львівський національний університет ім. І.Франка, Одеський національний університет ім. І.Мечнікова), *мікробіолога* (Київський національний університет ім. Т.Шевченка, Харківський національний університет ім. В.Каразіна, Львівський національний університет ім. І.Франка), *геолога, картографа, географа, нафтовика* (Харківський національний університет ім. В.Каразіна, Київський національний університет будівництва і архітектури, Київський національний університет ім. Т.Шевченка), *педагога* (Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Ушинського), *інженера морського транспорту* (Одеський національний морський університет, Керченський морський технологічний інститут, Севастопольський військово-морський інститут).

Водночас, частота використання різних методів профвідбору в українських вищих педагогічних навчальних закладах складає: співбесіда - 79 %; тестування - 55 %; вирішення уявних педагогічних ситуацій - 12 %; апаратні методи - 3%; біометрія - 0% (мал.3.).



Малюнок 3. Частота використання різних методів профвідбору в українських ВПНЗ

Джерело: Графік складено за матеріалами аналізу правил прийому молоді до вищих педагогічних навчальних закладів України.

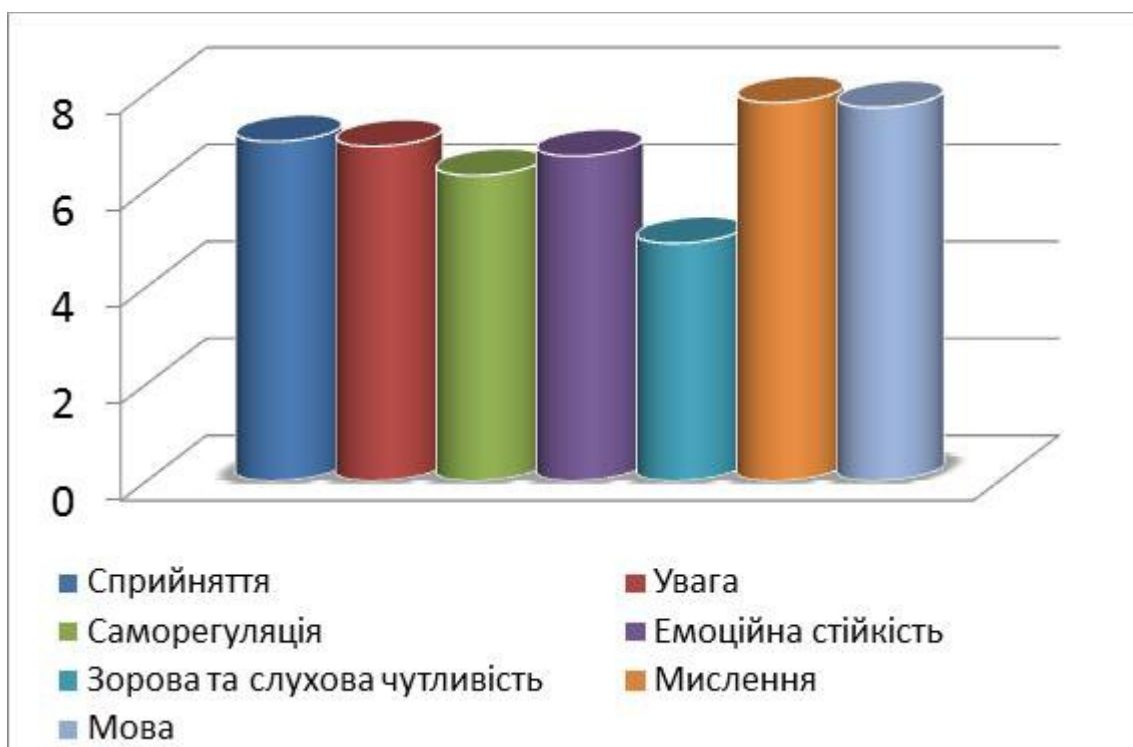
Для підвищення статусу педагогічної професії та якості професійної орієнтації в системі педагогічної освіти визначено теоретико-методологічні засади психолого-педагогічної орієнтації та розроблено технології психологічного професійного відбору, зокрема інноваційні проекти психологічного професійного відбору молоді до вищих педагогічних навчальних закладів та моніторингу професійної придатності майбутніх педагогів упродовж навчання (психологічний та професіологічний аналіз педагогічної діяльності; оцінка професійної придатності, психодіагностичний моніторинг ПВЯ, елементи графології та біометрії; професіографічний моніторинг та педагогічна кваліметрія). Концептуальна ідея, на якій будується процес відбору абітурієнтів до ВПНЗ, полягає в тому, що професійна орієнтація на педагогічні професії, спеціальності з послідовною оцінкою і формуванням професійної придатності майбутніх педагогів представляють собою елементи єдиної системи підготовки молоді людини до педагогічної діяльності та забезпечення успішної її реалізації на всьому

протязі професійного шляху. Адекватна оцінка придатності молоді людини до освітньо-професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі значною мірою зумовлює досягнення належного рівня професійної компетентності, що виявляється в успішності навчання та успішності трудової діяльності, у задоволеності працею і в прагненні особистості до професійного самовдосконалення. Концептуальні засади складають особистісно-діяльнісний і професіологічний підходи, принципи психологічного професійного відбору майбутніх педагогів, професіографічний та психодіагностичний методи, а також об'єктивні, суб'єктивні, результативні, процесуальні, нормативні, індивідуально-варіативні критерії, критерії актуального рівня готовності до професійної діяльності, критерії здатності та актуального рівня готовності особистості до інноваційної педагогічної діяльності, прогностичні критерії, за якими визначається придатність особистості до освітньо-професійної діяльності в сфері педагогічної освіти (професійна спрямованість, морально-етичні якості, мислення та інформаційна грамотність, комунікативні та організаційні здібності, емоційно-вольові якості, емпатія, індивідуально-типологічні властивості). Оскільки сучасний етап суспільного розвитку характеризується стрімким розгортанням інноваційного перетворення та розвитку освіти, рівень інноваційної культури суспільства формується, відтворюється та транслюється, найбільшою мірою, саме педагогічними працівниками, то важливим є розроблення критеріїв здатності та актуального рівня готовності особистості до інноваційної педагогічної діяльності. Серед таких критеріїв найбільш суттєвими та інформативними є такі, як здатність до конструктивного спілкування в процесі здійснення основних завдань інноваційної педагогічної діяльності (обмін інноваційною інформацією, взаємодія і взаєморозуміння з іншими); інноваційна спрямованість (потреби, мотиви, цінності інноваційної педагогічної діяльності); риси характеру педагога-інноватора (ініціативність, креативність, відповідальність, рішучість тощо); усвідомлення себе як суб'єкта інноваційної діяльності і носія

інноваційної культури (Я-концепція педагога-інноватора); індивідуальні особливості пізнавальних процесів та інтелектуальної діяльності (готовність до подолання інерції мислення, стійка система знань, що розкривають сутність, структуру і види інноваційної діяльності; вміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних можливостей і механізмів їх самоактуалізації; володіння знаннями про освоєння і впровадження інновацій у практичну діяльність, спеціальними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну діяльність); індивідуально-типологічні особливості (сила і рухливість нервово-психічної діяльності). Відбір майбутніх педагогів за вищезазначеними критеріями та формування в них загально-професійних педагогічних умінь вимагає здійснення обов'язкового моніторингу їхньої професійної придатності упродовж навчання у педагогічному ВНЗ.

Показники придатності особистості до освітньо-професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ корелюють з показниками сили та рухливості нервової системи, отриманими за теплінг-тестом Є.Ільїна ($r=0,51$) та аналізом геометрії обличчя, руки та почерку ($r=0,49$); шкалами теоретичного та практичного інтелекту тесту Р.Амтхауера такими, як: LS – логічний відбір, почуття мови ($r=0,53$), GE – визначення загальних ознак, здатність до поняттєвої абстракції, AN – аналогії, комбінаторні здібності ($r=0,47$), KL – класифікація, здібність до суджень ($r=0,52$), RA – лічба, арифметичне мислення ($r=0,51$), ZR – ряди чисел, індуктивне мислення ($r=0,46$), FS – вибір фігур, просторова уява ($r=0,63$), WU – кубики, вміння мислено оперувати об'ємними тілами у просторі ($r=0,59$), ME – увага і пам'ять ($r=0,65$); шкалами опитувальника Р.Кеттелатакими, як: фактор В – «Інтелект» ($r=0,53$), фактор М «Практичність – розвинута уява» ($r=0,56$), фактор Q1 – «Консерватизм – радикалізм» ($r=0,47$); шкалами опитувальника самоактуалізації особистості такими, як: «Орієнтація в часі» ($r=0,66$), «Потреба в пізнанні» ($r=0,63$), «Прагнення до творчості (креативність)» ($r=0,57$), «Спонтанність» ($r=0,46$),

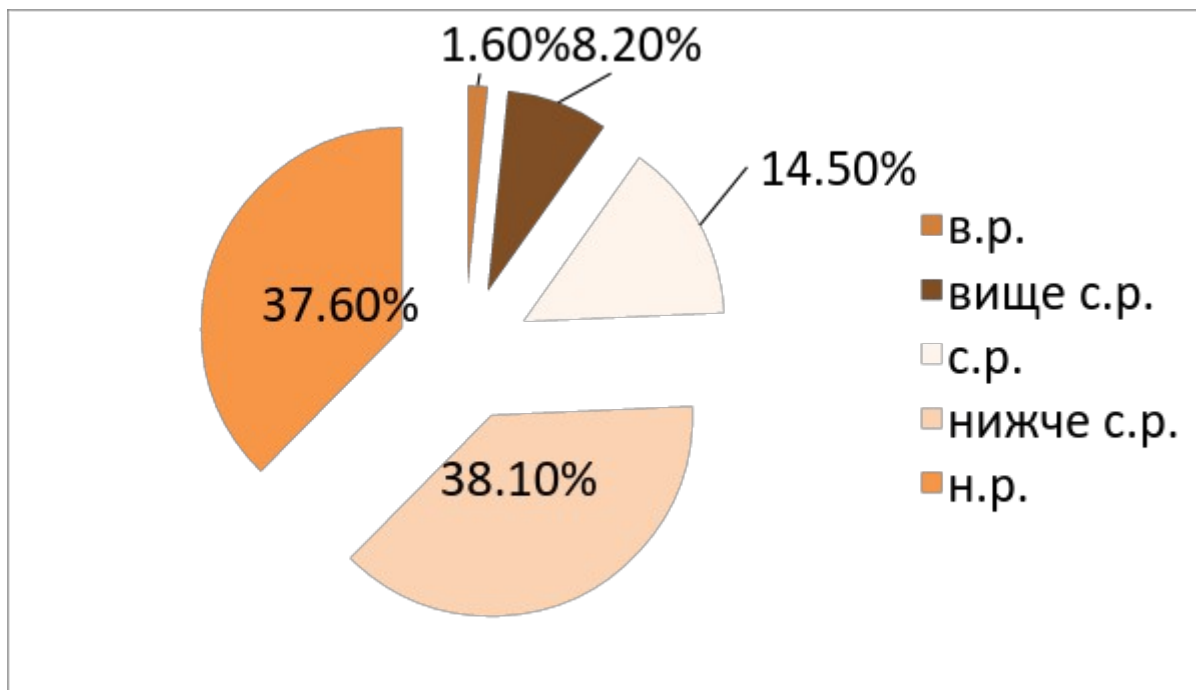
«Аутосимпатія» ($r=0,54$). Виявлені кореляційні зв'язки дають підстави стверджувати, що професійна придатність майбутніх педагогів на рівні психічних процесів виявляється в особливостях діяльності сенсорно-перцептивної, мнемічної та мово-мисленневої систем, що дозволяють відображати дійсність відносно точно і виключати такі помилки, що перешкоджають освітньо-професійній діяльності (високі рівні розвитку зорової та слухової чутливості; емоційної стійкості, саморегуляції; уваги, сприйняття і розуміння текстів, сприйняття лексичних одиниць і смислових відрізків тексту, соціальної перцепції; зорово-слухової, словесно-логічної пам'яті; теоретичного, абстрактного та конструктивного мислення, творчої уяви, інноваційності; виразності, образності та яскравості мовлення). На малюнку 4. представлені порогові показники придатності особистості до освітньо-професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі (у стандартних одиницях – стенах).



Малюнок 4. Показники професійної придатності майбутніх педагогів

Джерело: Графік складено за результатами пілотажного дослідження вступників до Кременчуцького національного університету ім. М.Остроградського, Кременчуцького педагогічного училища ім. А.Макаренка, Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова та Українського коледжу ім. В.Сухомлинського

При цьому для переважної більшості вступників 2014 року до вищих педагогічних навчальних закладів властиві низький та нижче середнього рівні розвитку професійної придатності (мал.5.)



Малюнок 5. Рівні розвитку професійної придатності майбутніх педагогів

Джерело: Графік складено за результатами пілотажного дослідження вступників до Кременчуцького національного університету ім. М.Остроградського, Кременчуцького педагогічного училища ім. А.Макаренка, Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова та Українського коледжу ім. В.Сухомлинського

Отже до вищих педагогічних навчальних закладів потрапляють не найкращі студенти в контексті їх здібності до майбутньої професійної діяльності. Залишається тільки формувати у них професійну придатність протягом навчання, витрачаючи кошти та час, не маючи ніяких гарантій, що цей контингент студентів в подальшому буде ефективно та якісно працювати за обраними педагогічними спеціальностями. У такий спосіб, оцінка та подальший моніторинг професійної придатності особистості є необхідним ланцюгом в процесі забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх педагогів.

Список використаної літератури:

1. Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти: [монографія] / авт. кол. О.М. Ігнатович та ін. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2014. – 248 с.
2. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти: посіб. / авт. кол. О.М. Ігнатович та ін. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2014. – 240 с.
3. Професіограми професій педагогічного спрямування: посіб. / В.В. Синявський. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2014. – 84 с.
4. Професійна орієнтація: Підручник / авт. кол. О.М. Ігнатович та ін. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2014. – 240 с.

2.2. Психологічний аналіз педагогічної діяльності

Ознайомлення та входження випускника у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопичення досвіду практичної діяльності. Як зазначав Б.Г.Ананьєв, з'єднання знань з досвідом відноситься до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкту діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері. Основною рушійною силою процесу професійного становлення є протиріччя між професійно-педагогічною підготовкою, отриманою початківцями у вищому педагогічному навчальному закладі, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними

вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною педагогічною практикою. Відповідно до сутності етапу професійного становлення, можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка практично освоює професію педагога, є тенденція до самоствердження у системі нових для себе стосунків, а вищезазначене зовнішнє протиріччя цього етапу на особистісному рівні виражається як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим вчителем.

Професіоналізм педагогічної діяльності розглядається як якісна характеристика суб'єкта цієї діяльності, яка визначається рівнем вирішення професійних завдань і що застосовуються з цією метою продуктивними способами. У різних людей рівень професіоналізму діяльності розрізняється. Професіоналізм педагогічної діяльності виявляється у вирішенні педагогічних і функціональних завдань. Результатом вирішення педагогічних завдань є перехід учня з одного стану в інший і досягнення психічного новоутворення в особистості або діяльності. Результатом вирішення функціональних завдань є створення інструментарію педагогічного впливу для отримання психологічних продуктів діяльності. Найбільш ефективною формою такого інструментарію є педагогічні технології.

Професіоналізм діяльності педагога може розглядатися з урахуванням наступних аспектів:

- теорії вдосконалення професійно-педагогічної діяльності;
- професіоналізму педагогічної творчості;
- технологій дослідження;
- технологій психолого-педагогічного конструювання;
- технологій психолого-педагогічної взаємодії.

Для успішної підготовки до професійної педагогічної діяльності та її виконання необхідно знати структуру діяльності і її об'єкт. Так, В.Шадриков на основі аналізу теоретичних робіт і емпіричного аналізу різних видів діяльності зробив узагальнюючий висновок про структуру діяльності, виділяючи в ній такі функціональні блоки:

- мотиви діяльності;
- цілі діяльності;
- програма діяльності;
- інформаційна основа діяльності;
- прийняття рішень;
- діяльнісно-важливі якості.

Приймаючи в цілому запропоновану структуру, ми вважаємо, що підсистема професійно важливих якостей повинна бути включена в особистісний аспект, що і зроблено нами при розгляді питання психологічного професійного відбору майбутніх педагогів. Психологічна структура педагогічної діяльності – це послідовний взаємозв'язок і система дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей за допомогою вирішення педагогічних завдань. У ній виділяються проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний компоненти.

Проектувальний компонент включає: 1) мету і стратегію діяльності; 2) визначення форм, методів і засобів досягнення результату у відповідності з поставленою метою.

Конструктивний компонент включає: 1) відбір і структуру змісту інформації, яка повинна стати надбанням учнів; 2) проектування діяльності учнів, у якій необхідна інформація може бути засвоєна; 3) проектування власних діяльності і поведінки, якими вони повинні бути в процесі взаємодії з учнями.

Організаторський компонент включає організацію: 1) інформації в процесі її повідомлення учнем; 2) різних видів діяльності учнів таким чином, щоб результати відповідали поставленим цілям; 3) власних діяльності і поведінки в процесі взаємодії з учнями. Основною функцією організаторської діяльності є інтеграція. Вона, у свою чергу, досягається при використанні різноманітних засобів, форм і методів організаторської діяльності. До них належать: облік, контроль, перевірка виконання, індивідуальна відповідальність за результат своєї діяльності.

Комунікативний компонент включає встановлення правильних взаємовідносин між: 1) педагогом і колективом учнів; 2) навчання в мікрогрупах; 3) педагогом та педагогічним колективом; 4) педагогом і адміністрацією.

Гностичний компонент є своєрідним стрижнем усіх вищеназваних. Він включає вивчення: 1) змісту і способів впливу на інших людей; 2) вікових та індивідуально-типологічних особливостей цих людей; 3) особливостей педагогічного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

Психологічний аналіз педагогічної діяльності передбачає професіографічний опис основних етапів, завдань, умов і результатів цієї діяльності з паралельним виділенням тих внутрішніх характеристик суб'єкта діяльності (знань, навичок, здібностей, особистісних якостей), які можуть детермінувати її успішність. Характеристики суб'єкта педагогічної діяльності будуть представляти сукупність її внутрішніх умов, і обумовлювати професійно важливі якості, що необхідні педагогічному працівнику.

Для того щоб скласти професіограму необхідно співвіднести два роду факторів: зовні представлену діяльність і внутрішні умови, через які вона реалізується. Для вирішення першої задачі діяльність декомпонується на окремі дії та операції (дії в конкретних умовах реалізації).

Аналіз педагогічної діяльності дозволяє визначити професійно важливі якості, що включають здібності, навички, знання, особистісні якості. Здібності лежать в основі знань і навичок, тому що на основі здібностей формуються професійні навички і освоюються знання. Ці здібності будуть розглядатися як професійні.

Специфіка й структура педагогічної діяльності

Сучасне науково-психологічне дослідження будь-якого суб'єкта педагогічної діяльності передбачає психологічний аналіз його професійної компетентності. Цей термін поєднує в собі три основні сторони феномена педагогічної праці: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й прояви

особистості педагога, які вважаються окремими процесуальними показниками (або блоками) такої компетентності.

Результативність педагогічної праці вчителя, вихователя або викладача оцінюється по тих якісних позитивних змінах у психічному розвитку учнів, вихованців або студентів, які відбулися під впливом педагога. Тут враховується особистісний та інтелектуальний розвиток об'єкта прикладання педагогічних зусиль, його становлення як особистості й суб'єкта навчальної діяльності.

У результативних показниках професійної компетентності прийнято розрізняти два блоки:

- навченість і навчальність;
- вихованість і виховуваність.

Педагогічна праця — це один із найскладніших видів людської діяльності. Ефективне здійснювання її вимагає наявності певних психологічних якостей, а також оперування широкими й різнобічними професійними знаннями й вміннями, на основі яких педагог виробляє власне практичне рішення. Як і будь-якій іншій діяльності, такій діяльності притаманні: умотивованість, цілепокладання й предметність (психологічна структура діяльності: мотив, ціль, предмет, засоби, способи, продукт і результат), а її специфічною ознакою є продуктивність.

За цим критерієм можна виділити п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності:

- непродуктивний рівень (репродуктивний) — діяльність педагога як ретрансляція знань;
- малопродуктивний (адаптивний) — тут учитель прилаштовує знання до особливостей аудиторії;
- середньо-продуктивний (локально моделюючий) — передбачає володіння педагогом стратегіями навчання за окремими розділами предмета;

- продуктивний, або системно моделюючий рівень передбачає володіння педагогом технологією формування системних знань із викладання;

- високопродуктивний рівень розвитку професійної діяльності дає педагогові змогу перетворювати свій предмет у засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні й самоосвіті.

Структура педагогічної діяльності включає цілі й завдання (це, по суті, ті самі цілі, конкретизовані в певних умовах), які реалізуються сукупністю певних дій (умінь): основними серед умінь є гностичні, конструктивні, організаційні й комунікативні.

Педагогічні цілі поділяють на такі:

- за ступенем узагальненості — вихідні й загальні для всіх педагогів;
- етапні — для різних навчальних курсів, навчальних предметів;
- оперативно-конкретні для певного контингенту учнів;
- орієнтовані на різні сторони їхнього психічного розвитку (навчальні, виховні).

Сукупність умов, у яких педагог ставить цілі й приймає рішення, має назву педагогічної ситуації. Це ситуації, в межах яких розв'язуються завдання навчання й виховання. Вони можуть бути запланованими й несподіваними, прогнозованими й малоочікуваними, спокійними й конфліктними. У склад педагогічної ситуації як одиниці аналізу педагогічної діяльності включають: завдання (осмислення ситуації з метою її розв'язання), дії її учасників (учителя і учня), умови, етапи її розв'язання (аналітичний, проектувальний, виконавський).

Під технологією праці педагога розуміють попереднє проектування навчально-виховного процесу з урахуванням перспектив діяльності й розвитку самих учнів і дальший контроль за цим процесом.

Виділяють кілька видів діяльності вчителя: навчальна, виховна, організаційна, консультативна, самоосвітня тощо. У кожному з них

реалізуються певні педагогічні функції, які дослідники об'єднують у дві групи — цілепокладальні функції й організаційно-структурні.

Цілепокладальні функції — орієнтувальна, мобілізуюча (стимулююча), розвиваюча й інформаційна. Вони співвідносяться з академічними, дидактичними, комунікативними й лідерськими здібностями педагога й передбачають формування на їхній основі відповідних умінь.

Організаційно-структурні функції — конструктивна, організаційна, комунікативна й гностична.

Конструктивна функція забезпечує добір навчальної інформації, проектування власної діяльності й діяльності учнів. Організаційна — "відповідає" за організацію інформації й різних видів діяльності учнів і вчителя в ході педагогічної взаємодії. Комунікативна функція передбачає налагодження конструктивних взаємин з учнями, з їхніми батьками й з іншими педагогами. А гностична зорієнтована на дослідження аспектів об'єктивної інформації, а також інформації, що йде від суб'єктів (пов'язана з людьми).

Повноцінна реалізація таких функцій передбачає високий рівень розвитку гностичних (академічних), перцептивних, мовленнєвих (експресивних) і комунікативних здібностей. Гностичні здібності ставлять у центр системи педагогічних здібностей людини. Порівнюючи вміння середнього педагога й майстра, можна дійти висновку, що як той, так і другий добре орієнтуються в предметі викладання, здатні до організації дітей, але педагог — майстер на додаток ще й володіє здатністю реалізувати гностичні вміння за трьома напрямками:

- він добре володіє знаннями диференційно-педагогічного змісту (мається на увазі можливість рефлексії специфічних особливостей певної аудиторії, з огляду на не одну й ту саму лекцію в різних аудиторіях він може читати по-різному);

- виділяє й аналізує індивідуально-психологічну інформацію, яка надходить від кожного окремого учня як об'єкта навчання, й активно використовує такі знання;

- уміє працювати з аутопсихологічною інформацією: тут мається на увазі здатність педагога як суб'єкта пізнання стати для себе об'єктом (враховувати при проектуванні педагогічного процесу тип, до якого він себе відносить, стиль викладання, особливість впливу на аудиторію, подавання окремої інформації тощо).

Отже, високопродуктивною педагогічною діяльністю може оволодіти лише та особистість, яка вміє швидко й ефективно здобувати, добудовувати або перебудовувати необхідну інформацію предметного й соціального змісту.

У науковій літературі неодноразово відмічалось, що професійну діяльність вчителя можна розглядати як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує педагогічну діяльність як один із надзвичайно важливих різновидів соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз направлений на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом своїх громадянських і педагогічних функцій. На кінець, конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Як зазначає, наприклад, О.М.Леонт'єв, окремі конкретні види діяльності можна розрізняти за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо. Однак, основне, що відрізняє одну діяльність від іншої полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість.

Предметом діяльності вчителя виступає діяльність учнів, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та

формуванню духовного світу останніх. Основна мета вчителя - побудувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося би формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця „надзадача" визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

Відповідно до поширеної концепції (Н.В.Кузьміна, В.О.Кан-Калік, В.О.Сластьонін) професійно-педагогічна діяльність розглядається як неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети - формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки.

У роботах вищезгаданих авторів детально аналізується проблема розв'язання вчителем педагогічних задач. Відмічається, зокрема, що педагогічна задача виникає кожний раз тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: сформувати вміння, навички, залучити до певного знання або трансформувати одну систему знань, умінь, навичок (неправильно сформовану) в іншу. Підкреслюється багатозначний характер розв'язання педагогічних задач. Якщо ж педагогічна ситуація однозначна, тобто не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

В.О.Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, приходять до висновку, що всі вони є передусім задачами соціального управління. Базуючись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

- 1) аналіз педагогічної ситуації (діагноз проєктувального результату, прогноз) і планування педагогічних впливів;
- 2) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- 3) регулювання і коригування педагогічного процесу;
- 4) підсумковий облік, оцінка результатів і визначення нових педагогічних задач.

Як підкреслює Н.В.Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень педагогічної задачі і пов'язане з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Перед тим як шукати способи впливу на учня, необхідно визначити мету такого впливу, сформулювати її педагогічну задачу. Тобто, виходячи із знання про досягнутий рівень розвитку учня та його можливості, вчитель має прогнозувати його подальше просування в учінні, вихованні та розвитку і визначає оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу, тобто управління діяльністю учнів.

Конструюючи таку систему, вчитель повинен ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самостійно формулювати задачі і більш чи менш самостійно розв'язувати їх, переживати радощі перемог і прикрощі невдач, самостійно шукати вихід із забруднень.

Аналізуючи процес розв'язання вчителем педагогічних задач, Ю.М.Кулюткін, підкреслює ту обставину, що учні при цьому мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності, створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, вчитель виконує функції: а) мотиваційні, тобто прагне, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитами, інтересами учнів, а останні при цьому усвідомили можливості їх досягнення; б) регуляції, тобто направляє і регулює процес учбової діяльності учнів; в) контролю та оцінки. Названі функції набувають своєї специфіки на кожному з етапів розв'язання педагогічної задачі:

I. Аналіз наявної ситуації.

Здійснюється діагностика „суб'єктно-об'єктних" та „суб'єктно-суб'єктних" стосунків, що склалися у конкретних умовах даної ситуації. Вона обов'язкова з позиції загальних функцій вчителя, передусім через призму його знань про особистість учнів.

II. Проектування учбової діяльності учнів.

Розробка предмету, змісту та форми діяльності учнів з точки зору загальних функцій вчителя. Необхідно визначити, яким чином буде організовуватися спільна діяльність учнів, розробити конкретні завдання тощо.

III. Безпосередня реалізація управлінських функцій.

Вчитель мотивує діяльність учнів, розкриваючи теоретичну та практичну значимість знань, спираючись на пізнавальні інтереси учнів, підтримуючи у них почуття успіху, радощів відкриття. Основною умовою тут є контакт і взаєморозуміння між вчителем і учнями.

IV. Підсумковий аналіз результатів учбової роботи.

Така оцінка має перш за все мотивувати подальшу діяльність учнів, виконувати власне контрольну функцію.

Регуляція мислительної діяльності вчителя

(Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема тих внутрішніх механізмів, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Мова йде про ті найбільш загальні психологічні механізми мислительної діяльності, що лежать в основі розв'язання найрізноманітніших задач. Спрямованість мислительних задач детермінується самою задачею. Всяка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим. У процесі розв'язання задачі людини співвідносить задане і шукане, у результаті чого будує певну схему своїх дій, яка випереджує майбутні результати. Такі схеми будуються, виходячи з більш загальних категорій та уявлень, притаманних людині і конкретизуються відповідно до заданих вимог задачі.

Мислительна діяльність вчителя носить яскраво виражений практичний характер. Вона безпосередньо включена в його практичну діяльність, спрямована на розв'язання педагогічних задач, метою яких є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі, а найважливішою умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий розвиток.

Практичне мислення як зріла форма мислительної діяльності

Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мислительної діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних педагогічних ситуацій, а метою є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Проблемам практичного мислення вчителя присвячено ряд спеціальних психологічних досліджень (Кузьміна Н.В. та ін.). В них підкреслюється, що центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних, вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. Саме по тому, як вчитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Психолого-педагогічні знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних наук не стають прямо і безпосередньо „керівництвом до дії”, а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат професійного мислення вчителя.

Важливою особливістю професійного мислення вчителя є те, що теоретичні знання при розв'язанні педагогічних задач використовуються ним, як правило, автоматично, скорочено. Це зумовлено, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні „згущення”, які і виступають основою для прийняття педагогічних рішень, і по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Відповідно до теорії Л.С.Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує їх) спочатку у процесі розгорнутого діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюються у своєрідні ідіоми, „згущення”, зрозумілі лише самому індивіду. Саме ці індивідуальні уявлення визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Такі „згущення” часто бувають неповними, неточними, а то й просто

неправильними. Для того, щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріоризувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назвні. Основною умовою для цього і є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Включаючись у взаємодію з іншими людьми, індивід освоює різноманітні функціональні позиції та ролі, і на цій основі перетворює „зовнішнє” у „внутрішнє”. Однак, для того, щоб розвивати внутрішні функції людина має переходити і від „внутрішнього” до „зовнішнього”, вступаючи в активну між особову взаємодію, збагачуючи себе новими і засобами регуляції дій.

Зовнішній (предметній) діяльності вчителя має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання тощо. Як писав С.Л.Рубінштейн, співвідношення мети і умов визначає задачу, яка має бути розв'язана дією. Свідома людська дія - це більш або менш усвідомлене розв'язання задачі.

Свідомі дії - підкреслює О.М.Леонтьєв - це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату. Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети.

Процес формування педагогічних умінь вчителя

Відповідно до вищезазначеного процесу формування педагогічних умінь передбачає оволодіння зовнішньою і внутрішньою сторонами педагогічної діяльності. Освоюючи менше зовнішню предметну діяльність, тобто практичні дії, вчитель визначає спосіб дії на основі лише логіки практичних дій (спочатку робить, а потім аналізує, в силу чого дані дії привели або не привели до потрібного результату). Оскільки логіка практичних дій не розкриває закономірності зв'язків між компонентами педагогічного процесу, то вчителі при цьому часто не можуть обґрунтувати,

які саме способи дій і чому саме такі були вибрані в тій чи іншій ситуації, вони просто копіюють дії інших або сліпо виконують вказівки методичних розробок.

Свідома педагогічна дія - це спроектована передбачувана дія, основана на осмисленні мети, способів виконання та принципу вибору цих способів. Саме глибока теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого усвідомленого характеру. ^Кожне педагогічне вміння, таким чином, являє собою певну сукупність інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємопов'язаних, виконуваних у певній послідовності. У вчителя мають бути передусім сформульовані певні провідні ідеї, які задають загальну спрямованість його діяльності. Ці ідеї повинні бути засвоєними вчителем на рівні особистих педагогічних переконань. Лише у цьому випадку вони будуть не просто декларованими ідеями, а такими, що реально мотивують дії вчителя. Наявність таких провідних ідей визначає спосіб бачення вчителем конкретних педагогічних ситуацій, дозволяє йому виділяти характерні для кожної з них проблеми, тобто певні протиріччя між висунутими цілями та реальними умовами їх досягнення.

Наступний етап - втілення ідеї в конструктивну схему рішення, яка б врахувала особливості конкретної педагогічної ситуації. Реальним втіленням конструктивної схеми виступає оперативний образ ситуації, в якому відображається як конструктивна схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії між вчителем та учнями у даний момент часу.

У практичному мисленні вчителя завжди мають місце два зустрічні процеси:

- 1) вчитель постійно одержує інформацію про реальну ситуацію діяльності, зміст якої дозволяє йому будувати чуттєво - конкретні уявлення про цю ситуацію,

- 2) йдеться вже про напрямки збору такої інформації, вибіркоче ставлення до неї, систематизацію і узагальнення її - всі процеси регулюються на основі тих критеріальних структур, що притаманні вчителю.

Формування таких структур є необхідною умовою розвитку вчителя як суб'єкта педагогічної праці і здійснюється у процесі поєднання теоретичних знань та практично-індивідуального педагогічного досвіду. При цьому теоретичні знання розширюють межі індивідуального досвіду вчителя, спрямовують і організовують цей досвід, дозволяють осмислювати його в контексті соціального досвіду і, таким чином, відкривати можливості для його вдосконалення та розвитку.

Процес перетворення теоретичних знань у ті емпіричні конструктивні схеми, що безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих знань, а й часто призводить до їх стерео типізації.

Ще одна особливість професійно-педагогічної діяльності - це оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною умовою професіоналізму, але не достатньою. Лише постійні осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду, дозволяють вчителю розвиватися як професіоналу.

Формування рефлексивного ставлення вчителя до своєї діяльності

Рефлексивне ставлення вчителя до своєї діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме рефлексія забезпечує особистості можливість виходу з повного поглинення безпосереднім процесом. Саме здатність людини рефлексивно відноситися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння особистістю соціальними стосунками між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими, коли індивід прагне зрозуміти думки та дії іншого, і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно відноситися і до самого себе.

У професійно-педагогічній діяльності рефлексивні процеси проявляються перш за все:

- у процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і мислительні процеси школярів;

- у процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і виховання, конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей школярів та можливостей їх розвитку;

- у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкту.

У літературі показано, що рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється тоді, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими він користується у процесі розв'язання практичних задач. Показано, зокрема, наявність глибокого зв'язку між орієнтацією вчителя на самостійність при конструюванні різноманітних педагогічних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. При цьому саме рефлексивне ставлення початківців до самих себе як до суб'єктів професійно-педагогічної діяльності є основою для розвитку у них педагогічної рефлексії як необхідної умови професіоналізму.

Зі сказаного вище можна прийти до висновку, що про ефективність проходження вчителем-початківцем етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити по сформованості в нього вміння розв'язувати педагогічні задачі та розвинути тості комунікативної компетенції. Нажаль для нашого сьогодення характерна невисока ефективність освоєння молодими вчителями своєї професійної діяльності. У більшості молодих вчителів спостерігається розірваність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічних знань, які існують ніби паралельно.

Продуктивним шляхом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може бути рефлексивне навчання молодих вчителів, при якому забезпечується дослідження ними основ конструювання педагогічних рішень,

його пошуку. Таке навчання має забезпечувати: рефлексію початківцями власних труднощів прийняття тих чи інших педагогічних рішень, їх осмислення, узагальнення, корекцію, оволодіння конкретною методологією розв'язання педагогічних задач, розвиток категоріального апарату педагогічного мислення молодих учителів, формування у них конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач, формування у початківців вміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих та продуктивних педагогічних рішень.

Список використаної літератури

1. Бутримович М.: Профессиональное становление учителя // Народное образование. - 1984. - № 5. - С.31 - 33
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти Т., Т.6. - М.: Педагогика, 1984.-400 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. - М.: Педагогика, 1975. - 303 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967. -183с.
5. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. - 1984. - № 1.-С.20-26
6. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в проф. деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С.21 - 30
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.-304с.
8. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. - К.: Знание, 1978.-46с.

9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Т.С.Сухобской - М.: Педагогика, 1990. - 102с.

10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1975. -303с.

11. Сластенин В.А. Проф. готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование//Проф. подготовка учителя в системе высшего педагогического образования/ Под ред. В.А.Сластенина. - М. - 1982. - С. 14 - 28.

2.3. Психологічний аналіз педагогічного спілкування

Педагогічне спілкування є формою навчальної взаємодії, співробітництва педагога й учнів. Це особистісно й соціально зорієнтована взаємодія, яка створює соціально-психологічний клімат, атмосферу праці педагога й учнів, у якій розв'язуються завдання навчання й виховання.

Педагогічне спілкування включає такі компоненти, як задачі й засоби взаємодії з дітьми, прийоми самоаналізу. Воно одночасно реалізує перцептивну, комунікативну й інтерактивну функції спілкування, використовуючи при цьому широке розмаїття вербальних, художніх, символічних і кінетичних засобів. Структурною одиницею аналізу педагогічного спілкування вважається комунікативний акт у формі діалогу, у межах якого забезпечується обмін інформацією і взаєморозуміння педагога й учнів. З функціонального погляду, таке спілкування є контактна (або дистантна), інформаційна, координована взаємодія, яка встановлює взаємостосунки всіх суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічне спілкування характеризується потрійною спрямованістю: на саму навчальну взаємодію, на учнів (їхній актуальний стан, перспективи розвитку всіх і кожного) й на предмет засвоєння. Більшість дослідників

виділяють у педагогічному спілкуванні навчальну, виховну й фасилітативну функції.

У психологічній літературі рефлектуються такі етапи спілкування:

- орієнтування в ситуації спілкування;
- прояв ініціативи, або комунікативна атака;
- здійснювання спілкування;
- аналіз його результатів та рівні спілкування: коли одна людина для іншої є предметом або засобом (примітивний рівень), суперником (маніпулятивне), соціальною маскою або партнером (формальне або конвенційне спілкування), ціллю, змістом і джерелом (ігрове, ділове й духовне спілкування).

Важливою умовою продуктивного педагогічного спілкування є установка вчителя на позитивне ставлення до особистості вихованця, яке реалізується через систему прийомів заохочування. А саме заохочування може бути як ефективним, так і неефективним.

Психологічні критерії, за якими розрізняються ці два типи педагогічних стимулів, можуть бути представлені таким чином:

ЕФЕКТИВНЕ ЗАОХОЧУВАННЯ

Здійснюється постійно супроводиться поясненням, що саме заохочується Проявляється зацікавленість в успіхах учня

Учитель заохочує досягнення певних результатів Учневі повідомляється про значимість результатів, яких він досягнув

НЕЕФЕКТИВНЕ ЗАОХОЧУВАННЯ

Здійснюється нерегулярно Робиться в загальних рисах, без пояснень

Увага до успіхів учня формальна та мінімальна Відмічає участь у роботі взагалі

Відомості про досягнення подаються без акценту на їхній значимості

Орієнтує учня на важливість розвитку вміння організувати роботу задля досягнення мети

Учитель дає порівняння минулих і теперішніх результатів учня

Заохочування для певного учня здійснюється відповідно до його витрачених зусиль

Учитель пов'язує досягнуте з витраченими зусиллями учня

Впливає на мотиваційну сферу учня, спираючись на внутрішньо-особистісні стимули: насичування пізнавального інтересу, задоволення від процесу навчання, саморозвиток відповідних умінь і якостей.

Учитель звертає увагу учня на зв'язок покращення успішності учня й реалізації його потенційних можливостей

Сприяння виникненню зацікавленості учня до нової роботи, коли попереднє завдання виконано.

Орієнтує учня на змагання, порівнювання власних результатів з іншими
Досягнення учня оцінюються порівняно з досягненнями інших.

Заохочування не залежить від зусиль, які витратив учень задля досягнення результату

Досягнутий результат пов'язується лише з наявністю зовнішніх обставин або здібностей учня

Опора при заохочуванні учня на зовнішні стимули: заслужити похвалу вчителя, перемогти у змаганні, одержати нагороду тощо.

Акцентування уваги на тому, що прогрес успішності навчання учня залежить від зусиль педагога

Педагог втручається в процес роботи учня, відволікає від необхідності постійної праці

Перспективним напрямом психологічного аналізу педагогічного спілкування є дослідження ускладнень, які виникають в навчальному процесі як наслідок існування психологічних бар'єрів спілкування, що їх не завжди усвідомлюють навіть самі вчителі. Такі бар'єри можна об'єднати в три основні групи:

- Боязнь класу й педагогічної помилки.

- Невідповідність установок на співпрацю педагога й учнів, існування у викладача установки, що сформована в результаті його попереднього негативного досвіду роботи взагалі й з учнем або класом зокрема.

- Неадекватність власної діяльності педагога конкретній комунікативній ситуації освітнього процесу, найчастіше внаслідок обмеження спілкування лише передаванням інформації або механічного копіювання стилю спілкування референтної особи, невідповідного власним індивідуально-психологічним особливостям учителя. Спеціальні дослідження свідчать, що бар'єри першої групи, як правило, долаються з набуттям досвіду педагогічної роботи. Бар'єри другої групи, пов'язані з дефіцитом соціальної компетентності вчителя, недорозвиненням механізмів його соціальної перцепції й рефлексії, потребують свідомого й цілеспрямованого розвитку складових соціального інтелекту вчителя, зазначених вище, а це оптимально здійснюється в рамках активного соціально-психологічного тренінгу під керівництвом спеціаліста — практичного психолога. Третя група бар'єрів для подолання потребує на додаток до досвіду роботи й соціально-психологічного навчання ще й підвищення загальної культури педагога: його професійної, внутрішньо особистісної й соціальної компетентності, збільшення показників загального рівня особистісного й інтелектуального розвитку.

2.4. Особистість педагога як предмет психологічного дослідження

Особистість учителя — це стрижньовий, системоутворюючий блок професійної компетентності педагога. Саме він визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Це система його ціннісних орієнтацій, мотивів і стилю індивідуальної діяльності та спілкування. Вона визначає

унікальність і неповторність людини. У структуру особистості вчителя входять такі якості, як спрямованість і мотивація (соціальна, пізнавальна, професійна — що утримує педагога в цій професії). Особистість визначають і педагогічні здібності, які забезпечують успішне виконання роботи.

Останнім часом прийнято виділяти дві великі групи педагогічних здібностей: перцептивні, власне людинознавчі,

які пов'язані з розумінням іншої людини, та управлінські, що лежать в основі впливу на неї. На особистісні прояви вчителя впливають і його характер, темперамент, психологічні стани, у тому числі й тимчасові, і все це складає резерв розвитку його особистості. До узагальнених характеристик можна віднести індивідуальний стиль педагогічної взаємодії педагога з учнями (вихованцями), під яким розуміється стійке поєднання завдань, засобів і способів діяльності та спілкування вчителя як педагога, що визначається його психофізіологічними особливостями й минулим досвідом.

Систематизуючий аналіз сучасних системних, структурних, прогнозуючих і псевдопрогнозуючих концепцій педагогічної праці вітчизняних і зарубіжних учених у загальних рисах розкриває схожу структуру психологічних характеристик талановитого вчителя.

Вона включає такі характеристики:

- психофізіологічні особливості індивіда: емоційна стійкість, ергічність, рухливість нервових процесів;
- особистісні риси: просоціальний характер мотивації, настійливість, самоконтроль, самоприйняття, здатність до переконування й сугестії;
- інтелектуальні характеристики: гностичні, проєктивні, креативні й спеціальні вміння: рівень професійної підготовленості (знання предмета), комунікативні, організаторські й конструктивні вміння.

Показовою в цьому відношенні є концепція педагогічної майстерності відомого українського педагога І. А. Зязюна.

Педагогічну майстерність, за І. А. Зязюном, можна уявити як поєднання загально-необхідного для професії педагога та індивідуального, які зосередилися в одній конкретній особистості вчителя.

У структурі педагогічної майстерності він виділяє чотири блоки характеристик:

- гуманістична спрямованість;
- професійні знання;
- педагогічні здібності;
- педагогічна техніка.

Гуманістична спрямованість — це орієнтація людини на іншого як на суб'єкта, який має право на самовираження, свободу поведінки й самореалізацію.

Професійні знання — знання з предмета викладання й методики викладання його, вільне володіння професійно необхідним змістом і способами передавання його навчальній аудиторії.

Педагогічні здібності вчителя змістовно передбачають, насамперед, наявність високої працездатності й показників емоційної стабільності людини, динамічність особистості, її високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, що дає змогу працювати швидко й продуктивно з інформацією як об'єктивної, так і суб'єктивної природи, а також наявність здатності до позитивного прогнозування, перцептивних здібностей і комунікативних умінь (уміння планувати й розгортати план спілкування, мовленнєві здібності і, зокрема, "мовне чуття" тощо).

Педагогічна техніка — це система добре відпрацьованих професійних навичок і вмінь: інтелектуальних, поведінкових і комунікативних, завдяки яким учитель — професіонал виконує необхідну роботу швидко, чітко й максимально результативно, витрачаючи на це мінімум часу й зусиль.

Перспективним із погляду на розв'язання проблеми формування професійної майстерності є виділення І. А. Зязюном основних вимог до особистості педагога, без яких у принципі неможлива успішна педагогічна

робота. Головні з них — це любов до дітей і до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій галузі науки, культури чи техніки, якої він навчає, високорозвинений інтелект, високий рівень моральності й загальної культури вчителя. Додатковими факторами становлення педагогічної майстерності є такі риси особистості викладача, як комунікабельність, артистичність, гарний смак як розвиненість естетичних почуттів, доброзичливий характер.

У ході педагогічної діяльності головні й додаткові фактори інтегруються в єдину систему педагогічної майстерності вчителя, яка функціонує як його індивідуальний стиль. Кожний хороший учитель є унікальною й своєрідною особистістю. У свій час видатний український педагог А. С. Макаренко й великий російський театральний діяч К. С. Станіславський виділили кілька основних принципів, орієнтуючись на які, педагог може дійти верхніх щаблів педагогічної майстерності. Вони є такими:

- Принцип активності: лише діючи й задіюючи інших, розвивається людська особистість.

- Принцип організації ефективного педагогічного впливу, пов'язаний із необхідністю побудови системи перспективних ліній як чіткого усвідомлення тактичних (продиктованих основними завданнями педагогічного процесу), оперативних (викликаних до життя особливостями педагогічної ситуації, що склалася) і стратегічних (пов'язаних із розвитком особистості та пізнавального потенціалу учнів) цілей.

- Принцип паралельної дії передбачає вплив на конкретну особистість учня, вихованця не безпосередньо, а опосередковано. Апелюючи до колективу, педагог тим самим висуває вимоги й до конкретної особистості; контролюючи групу, він контролює й особистість, яка себе ідентифікує з нею й приймає відповідальність за її стан.

- Принцип життєвої правди (об'єктивної зорієнтованості змісту) вимагає від педагога забезпечення добору й викладання знань на рівні вимог сьогодення, досягнення відкритості й відвертості у стосунках з учнями,

організації їхньої педагогічної взаємодії у системі суб'єкт — суб'єктних відносин.

- Принцип руху колективу. Суть принципу пов'язана з необхідністю рахуватися з фактом розвитку будь-якої групи як соціально-психологічної цілісності. Це, відповідно, погребує перегляду цілей і засобів педагогічного впливу. Передбачається, що завдяки педагогові ця група у своєму русі еволюціонує.

Відомий сучасний дидакт вищої школи В. І. Гінецинський творчо розвиває позначений підхід, виділяючи такі принципи як системоутворюючі чинники технології організації високопродуктивного впливу педагога — майстра:

1. Принцип рефлексивності: педагог повинен розглядати себе, свої знання, здібності й цінності як суттєвий фактор ефективності педагогічного впливу.

- Принцип ефективності педагогічного впливу: цей вплив повинен здійснюватися так, щоб намічений результат досягався найменшими зусиллями й в найкоротший строк.

- Принцип результативності: педагогічний вплив має місце тоді, коли досягнуто попередньо визначеного психо-логічно доцільного результату.

- Принцип особистісної зорієнтованості: в якості кінцевого ефекту педагогічного впливу, як проекції його основної мети, завжди треба розглядати зміну особистості об'єкта впливу.

- Принцип гармонійності: одиничний педагогічний вплив включається в систему інших педагогічних впливів таким чином, щоб сприяти досягненню загального ефекту.

- Принцип імперативності: знання про об'єкти дійсності педагог — суб'єкт педагогічного впливу — повинен переосмислити як таке, що підлягає обов'язковому засвоєнню нав-чальною аудиторією.

Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» сучасне реформування освіти в нашій країні передбачає реальну переорієнтацію

діяльності педагога, всього процесу навчання з передавання знань на розвиток особистості учня, формування його основних компетенцій. Педагог у кінцевому підсумку повинен не просто передати іншій людині (вихованцеві, учневі, студентові) суму знань, умінь і навичок, а сформувати її компетенції. Поняття компетенцій не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Компетенція (або компетентність) — це загальна здатність людини, яка ба-зується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, набутих завдяки її навчанню.

Основними групами компетенцій, яких потребує сучасне життя, є такі:

- соціальні, пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийманні рішень, у суспільному житті, у врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів суспільства;

- полікультурні — стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо;

- комунікативні — передбачають опанування важливим у роботі й суспільному житті ефективним усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами;

- інформаційні, зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві і передбачають оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію;

- саморозвитку й самоосвіти, пов'язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному плані, так і в особистому й суспільному житті;

- інші, що реалізуються в прагненні й здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності. Компетенції є інтегрованим результатом активної діяльності вчителів і учнів. Вони формуються передусім на основі опанування учнями змістом сучасної освіти під керівництвом педагога. Зрозуміло також, що педагог не може сформувати такі характеристики в

когось іншого, сам не володіючи ними. Атому формування їх в учня доцільно вважати основним показником результативності педагогічної праці вчителя, вихователя, об'єктивним індикатором його професійної компетентності й педагогічної майстерності.

Психологічне вивчення педагогічної діяльності має важливе значення для вирішення багатьох практичних завдань і передбачає розгляд її як складного, багаторівневого явища, що динамічно розвивається. З найбільш відомих концепцій психологічного аналізу діяльності слід зазначити функціонально-алгоритмічний підхід Р. М. Зараковського, метод структурного аналізу В. П. Зінченко і В. М. Гордон, структурно-алгоритмічний підхід Р. В. Суходольського, структурнопсихологічну концепцію Ст. Д. Шадрикова, концепцію аналізу інтегративних психічних процесів Ст. А. Карпова.

Психологічне вивчення професійної діяльності вперше було здійснено в 20-30-х роках ХХ ст. вітчизняними психотехніками (Б. Р. Ананьєв, Р. С. Геллерштейн, А. А. Толчинський та ін) для розробки науково обґрунтованих засобів раціонального розподілу робітничих кадрів, вирішення завдань профвідбору, профконсультації, профнавчання, перевтоми, реконструкції та проектування робочих місць. Процес вивчення, опису, проектування професійної діяльності отримав назву «профессиография». Результатом цього процесу виступає професіограма.

Професіограма - це документ, що містить характеристику професійної діяльності, яка включає в себе умови праці, права і обов'язки працівника, необхідний рівень професійної підготовленості, протипоказання за станом здоров'я, а також вимоги до особистості.

Виконуючи ту чи іншу діяльність, індивід повинен сприймати, запам'ятовувати, думати, бути уважним; у процесі діяльності у нього виникають ті чи інші емоції, проявляються вольові якості, формуються установки, відносини і т. д. В процесі виконання діяльності формується, розвивається і проявляється вся система процесів, станів і властивостей індивіда, які прийнято позначати як психічні. Таким чином, при описі

професійної діяльності увага приділяється не тільки предмету, засобів і умов праці, але і психічним особливостям реалізації трудової діяльності, які складають зміст психограми.

Психограма - частина професіограми, що відображає вимоги до психофізіологічних і психологічних якостей особистості фахівця, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності (або опис впорядкованої сукупності професійно важливих якостей професіонала).

Основні підходи до професіографування:

1. Комплексне професіографування (К. К. Платонов, Ю. В. Коте - лову та ін). Враховується широке коло характеристик (соціальних, технічних, економічних, медико-гігієнічних та ін), вказуються предмет, цілі, спосіб, критерії оцінки результатів.

2. Психологічно орієнтований професіографування (Е. І. Гарбер, В. о. Козача). При даному підході виділяються:

- зовнішня картина праці (фотографія робочого дня, хронометраж робочого часу при виконанні конкретних операцій, динаміка виробничої активності, типові помилки та ін);

- внутрішня картина праці (типові реакції особистості на певні професійні ситуації, професійні здібності, професійний досвід, психічні стани та ін).

3. Модульний підхід у професіографуванні (Ст. Е. Гаврилов). Психологічний модуль - типовий елемент професійної діяльності, властивий ряду професій і виділяється на основі спільності вимог до людини. Опис професії складається з декількох модулів.

4. Аналітичне професіографування (Е. М. Іванова). Аналітична професіограма як метод системного аналізу професійної діяльності являє собою структуру поуровневого вивчення (нормативно-параметричного та морфологічного) виділених етапів роботи, розглянутих з позиції діяльнісного підходу як особливі діяльності або дії, цілі яких обумовлені ступенем усвідомлення суб'єктом конкретної професії. Відмінність аналітичної

професійної грами від традиційної полягає в тому, що вона розкриває узагальнені нормативні та морфологічні показники структури професії та психологічної структури професійної діяльності.

В даний час в психології вироблений ряд принципів положень здійснення аналізу діяльності:

- комплексний підхід у вивченні професійної діяльності;
- цілеспрямоване складання професіограми, підпорядковане досягненню конкретної практичної мети;
- типізація і диференціація професіографічних характеристик, що відображають типові та специфічні ознаки професії;
- реальне відображення стану професії в конкретних соціально-економічних умовах;
- облік перспектив професійного росту та кар'єри;
- надійність, що передбачає опис професій в екстремальних і нестандартних умовах;
- науковість (професіограма повинна розроблятися на основі системного, особистісного та діяльнісного підходів).

Об'єктами професіографії можуть бути професія, трудовий пост, робоче місце або їх структурні елементи.

Професія - вид трудової діяльності, що вимагає певних знань і умінь, придбаних у результаті отримання спеціальної освіти та накопичення досвіду роботи.

Трудовий пост - це обмежена внаслідок поділу праці і зафіксована в суспільстві область докладання сил людини - матеріальних речей, інформації, корисних обслуговуючих дій, функціональних корисних ефектів, естетичних вражень, суспільного настрою, упорядкованого протікання соціальних процесів.

Е. А. Климов в структурі трудового поста виділяє наступні підсистеми:

- задані цілі, уявлення про результат праці;
- заданий предмет праці (матеріальний об'єкт, проблемна ситуація,

біологічна, технічна та інші системи);

- система засобів праці;
- система службових обов'язків (заданих трудових функцій);
- система прав працівника (у відповідності з трудовим законодавством);
- виробниче середовище (предметні та соціальні умови праці).

Таким чином, трудовий пост розуміється як одна з форм існування професії, як одна з її підсистем. У свою чергу трудовий пост виступає як метасистема по відношенню до своєї підсистемі - робочого місця.

Робоче місце - це частина виробничого простору, в якому здійснюється взаємодія предмета праці, засобів праці і людини (суб'єкта праці).

Професіографічне вивчення трудового посади і робочого місця дозволяє отримати інформацію для опису, дослідження професій, створення нормативної виробничої та управлінської документації.

Крім того, професіографіювання дає можливість вирішувати наступні завдання:

- проектування нових технічних систем;
- економічна, ергономічна, інженерно-психологічна оптимізація виробничих процесів;

- атестація робочих місць;
- проектування нових професій і спеціальностей;
- вдосконалення професійної освіти;
- профорієнтація, відбір персоналу.

Залежно від цілей і завдань розробляються різні види професіограмм:

1. Інформаційна професіограма. Призначена для профкон - сультаційної роботи з людьми, що вибирають професію (оптантами-тих). Містить інформацію про професії, її поширеності, рівні освіти, кваліфікації, перспективи зростання, психофізіологічних і психологічних вимогах до людини, а також відомості про навчальні заклади, які готують фахівців даної професії.

2. Діагностична професіограма. Використовується для встановлення

причин низької продуктивності праці, аварійності, травматизму, плинності кадрів на основі зіставлення реально виконуваної професійної діяльності з нормативними вимогами.

3. Прогностична професіограма. Застосовується з метою розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо удосконалення професійної діяльності.

4. Методична професіограма. Використовується для підбору адекватних методів дослідження професійно важливих якостей, станів суб'єкта праці.

У загальному вигляді схема професіограми включає в себе наступні компоненти :

I. Соціальна і професиологіческая характеристика професії

1. Назва професії і спеціальності з офіційно прийнятою номенклатурою.

2. Престиж, статус професії в даній галузі, регіоні.

3. Посадовий оклад і його оцінка (нижче середнього, середній, вище середнього в регіоні).

4. Коротка характеристика основних кваліфікаційних і посадових обов'язків.

5. Необхідна освіта.

6. Діапазон кваліфікації (розряди тощо), перспективи професійного просування.

7. Коротка характеристика вимог професії до безпомилковості та надійності (наслідки помилок, особливі вимоги до безпеки праці).

II. Психограма

1. Загальна характеристика праці.

1.1. Фотографія робочого дня.

1.2. Вплив умов праці на працездатність, надійність, стомлення.

1.3. Психологічна характеристика робочого місця і трудових дій.

1.4. Психологічний аналіз помилкових дій.

2. Вимоги до психічних процесів.

- 2.1. Психомоторика.
 - 2.1.1. Робоча поза, статичні і динамічні навантаження.
 - 2.1.2. Характеристика робочих дій.
 - 2.1.3. Тимчасові характеристики основних технологічних операцій.
 - 2.1.4. Вимоги до темпоритму і точності реагування.
- 2.2. Сенсорна і перцептивна сфери.
 - 2.2.1. Чутливість органів чуття.
 - 2.2.2. Професійно значимі види сприйняття (сприйняття часу, руху, швидкості, просторового положення тощо).
 - 2.2.3. Особливі вимоги до сенсорної та перцептивної сфери.
- 2.3. Професійні особливості пізнавальних процесів.
 - 2.3.1. Переважаючі типи мислення (нагляднодійственне, образне, логічне).
 - 2.3.2. Особливості прийняття рішень при виконанні робіт (самостійність, відповідальність, самоконтроль). Вимоги до стресостійкості.
 - 2.3.3. Переважаючий вид пам'яті (слухова, зорова тощо).
 - 2.3.4. Особливості мови (питома вага мовлення у професійній діяльності, вимоги до мовлення).
 - 2.3.5. Увага і її особливості (широта, інтенсивність, стійкість і
- 2.4. Вимоги до емоційно-вольовій сфері.
 - 2.4.1. Характеристика переважаючих емоційних станів.
 - 2.4.2. Рівень нервово-психічної напруженості праці.
 - 2.4.3. Спрямованість вольового процесу (управління технікою, людьми, собою).
- 2.5. Професійно важливі якості.
 - 2.5.1. Соціально-професійна відповідальність.
 - 2.5.2. Морально-психологічна стійкість.
 - 2.5.3. Професійні здібності.
 - 2.5.4. Характерологічні особливості (необхідні, бажані, категорично протипоказані).

2.6. Протипоказання і обмеження.

2.6.1. Наслідки помилок і особливі вимоги до безпеки праці.

2.6.2. Характеристика профнепридатність.

2.6.3. Статеві-вікові обмеження.

2.6.4. Професійні шкідливості та пільги.

2.6.5. Професійні деформації особистості.

III. Висновок

У цій частині узагальнюються основні дані соціального, професіологічного і психологічного вивчення професії і формулюються рекомендації в такому порядку:

1. Характеристика діяльності (функції, види діяльності, типові завдання, професійні вміння та навички).
2. Професійно важливі якості суб'єкта діяльності (соціальні, професійні, психологічні, анатомо-фізіологічні та інші).
3. Професійні шкідливості, обмеження і пільги.
4. Перспективи професійного росту і самозбереження

2.5. Психологічні умови реалізації компетентнісного підходу в професійному відборі майбутніх педагогів

Реалізація компетентнісного підходу в професійному відборі майбутніх педагогів являє собою актуальну науково-практичну проблему. Ця проблема зумовлена низкою причин, серед яких найбільш істотною є: невідповідність вихідної практичної орієнтованості компетентнісного підходу та існуючої орієнтації теорії і практики професійної підготовки в системі педагогічної освіти. У сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці компетентнісний підхід розглядається як корелят системи традиційних підходів, зокрема

культурно-історичного, діяльнісного, особистісно-зорієнтованого та інших. Відносно до вітчизняної системи педагогічної освіти компетентнісний підхід не утворює власну концепцію і логіку, а передбачає спирання або використання поняттєвого та методологічного апарату з вже існуючих у психолого-педагогічній науці парадигмальних конструктів.

Категоріальна база компетентнісного підходу, ключовими поняттями якої є компетенція та компетентність, безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості освітнього процесу, при якому компетенції задають вищий, узагальнений рівень умінь та навичок особистості, а зміст освіти визначається її чотирьохкомпонентною моделлю (знання, вміння, досвід творчої діяльності та досвід ціннісного ставлення). При цьому компетенція «включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості», а компетентність співвідноситься з «володінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмету діяльності». У цьому ж контексті функціонує поняття «освітньої компетенції», що розуміється як «сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичків та досвіду діяльності особистості ... , які необхідні для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності» [1]. У зв'язку з цим, освітні компетенції диференціюються за тими рівнями, що і зміст освіти: ключові, загальнопредметні, предметні. При формулюванні ключових компетенцій та їх систем використовуються і європейська система ключових компетенцій і вітчизняні класифікації, у складі яких представлені ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-професійна компетенції та компетенція особистісного самовдосконалення.

Оскільки методологічним підґрунтям сучасних уявлень компетентнісного підходу у вітчизняній психолого-педагогічній науці стали ідеї загального та особистісного розвитку, що були сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвивальної та особистісно-орієнтованої освіти, то компетенції розглядаються як наскрізні, поза-, над- та

метапредметні утворення, що інтегрують у своєму змісті як традиційні знання, так і різнобічні узагальнені інтелектуальні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні та інші уміння. За цією логікою компетентнісний підхід сприймається як своєрідна профілактика багатопредметності та є практико-орієнтованою версією установок особистісно-орієнтованої освіти.

Для вирішення проблеми реалізації компетентнісного підходу в професійному відборі майбутніх педагогів необхідно звернутися до досвіду реалізації цього підходу в США [4-7]. Американцями компетентнісний підхід розглядається як діалектична альтернатива більш традиційному кредитному підходу. Відповідно, оцінка компетенцій будується ними на використанні об'єктивних методів діагностики діяльності таких, як спостереження та експертиза продуктів професійної діяльності. Компетентність визначається при цьому як «здатність до вирішення завдань та готовність до своєї професійної ролі у тій чи іншій сфері діяльності», а компетенція, відповідно, пов'язується з деякими специфічними очікуваннями, що зумовлені професійною діяльністю випускника, і пред'являються йому роботодавцями та суспільством. Більш того, рівень відповідності індивідуальних показників очікуванням роботодавців та суспільства і виступає у якості основного показника компетентності. Провідним поняттям компетентнісного підходу є «освітній домен». При цьому загальна компетентність є сукупністю таких доменів, а кожний домен формується як специфічна функція майбутньої професійної діяльності. Наприклад, при підготовці вчителів, використовуються такі домени: домен розробки навчальних програм та методів навчання; домен оцінок та вимірювань; домен інформаційної інтеграції; домен менеджменту та інноваційної діяльності; домен дослідницької діяльності. В подальшому кожний з доменів конкретизується у двох чи більше рівнях. Зокрема, на першому рівні визначаються види діяльності та проблеми, до рішення яких повинні бути підготовлені випускники (створення систем, оцінка досягнень, планування результатів). На наступному рівні чітко фіксуються окремі дії та властивості, що необхідні

для успішної діяльності: уміння визначати, інтерпретувати, порівнювати, розробляти, здійснювати, інтегрувати, контролювати. Наприкінці опису компетенцій, як правило, наводяться шкали, на яких відмічаються стандартні рівні професійної компетентності (новачок, користувач, досвідчений користувач, професіонал, експерт). Опис компетенцій обов'язково включає нормативну модель діагностичних процедур, що дозволяють практично організувати атестаційні процедури. У рамках моделі визначаються статус та умови застосування усіх методів контролю, у тому числі: тестування, написання есе, складання і презентація портфоліо, експертиза практичної діяльності; написання та захист атестаційних робіт. Найбільш значущою та примітною особливістю компетентнісного підходу є авторство відповідних моделей: воно належить недержавним асоціаціям (федераціям, комітетам), що здійснюють координацію професіоналів у відповідних сферах професійної діяльності. Відповідно, сама проблема компетентнісного підходу набуває іншого інституціонального значення: мова йде про систему, що дозволяє досить об'єктивно оцінити придатність кожного індивідуального пошукувача до майбутньої діяльності, а також визначити чіткі критерії якості цієї діяльності, що дозволяють майбутнім працівникам проходити цілеспрямовану підготовку для отримання необхідного сертифікату та визнання у цій галузі. У рамках цієї ж проблеми компетентнісна модель вміщує ясні вказівки відносно політики асоціації, а також вимоги до рівня підготовки експертів для участі у атестаційних процедурах.

Отже, методологія компетентнісного підходу та традиційні уявлення вітчизняної педагогіки про уміння та навички концептуально відрізняються. Вітчизняна теорія та практика педагогічної освіти пов'язана з класичною університетською традицією, з філософією культури, а компетентнісний підхід виник та розвивається у некласичних уявленнях позитивізму та прагматизму, сучасній теорії менеджменту, тестології. Тому розуміння компетентнісного підходу та стратегія його впровадження реалізації повинні

бути узгоджені не тільки з науковими розробками, але й з змінами різного характеру, що відбуваються в суспільстві та в системі педагогічної освіти.

Як зазначив І.Бех, «Принциповим моментом компетентності вищого рівня є те, що він безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися у систему компетентностей суб'єкта. Лише власне наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності. ... тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня. На жаль, нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності у порівнянні з її вищою формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно, що різко знижує його практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості суб'єкта» [2]. У відповідності до цього зауважимо, що в основі реалізації компетентнісного підходу в професійному відборі майбутніх педагогів полягає розуміння їх придатності до педагогічної діяльності як основи формування у них системи діяльнісних операцій, дій (компетенцій) та системи діяльностей, що складають психологічну структуру педагогічної праці (компетентність).

З цієї точки зору компетентнісний підхід забезпечує адекватну оцінку та ефективне формування професійної придатності молоді людини до освітньо-професійної діяльності. Доцільність запровадження професійного відбору майбутніх педагогів в закладах вищої педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу визначена кількома причинами. По-перше, професійний відбір на етапі вступу до вищого педагогічного навчального закладу забезпечує можливість прогнозування успішності професійної підготовки майбутнього педагога на підставі визначення придатності особистості до освітньо-професійної діяльності. По-друге, професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає витрати різного плану, що не завжди виправдовуються. У контексті цього доречним є висловлення К.Гуревича: «Кожна людина ... може оволодіти будь-якою професією (або

майже будь-якою), але вся справа в тому, скільки на це знадобиться сил та часу. Період трудової активності людини обмежений, а непродуктивна, безрадісна діяльність не тільки особисте нещастя – вона відтворюється, в кінцевому рахунку, на всьому суспільстві. Тому прогнозування професійної придатності та шляхів її формування ніколи не втратить свого актуального значення» [4]. Ще одна причина доцільності професійного відбору майбутніх педагогів полягає в тому, що середня оцінка шкільного атестата та результати вступних іспитів не завжди дозволяють прогнозувати успішність їх професійної підготовки. Психічні якості та особистісні властивості, що необхідні для успішної освітньо-професійної діяльності майбутніх педагогів, виявляються найбільш прогностичним критерієм.

У такий спосіб, основними завданнями професійного відбору майбутніх педагогів є оцінка розвитку індивідуально-психологічних якостей і властивостей особистості, що є необхідними для їх успішного навчання та діяльності з обраної педагогічної спеціальності, а також винесення висновку про придатність до навчання або практичної діяльності за цією педагогічною спеціальністю.

Поняття професійної придатності майбутнього педагога за своєю суттю відтворює як різні індивідуальні особливості молодшої людини, що необхідні для успішної професійної підготовки та у подальшому для успішного виконання професійної діяльності, так і характеристики предмета педагогічної праці. Сутність категорії професійної придатності майбутнього педагога полягає в тому, що у ній відтворюються:

- свідомий та відповідальний вибір педагогічної професії як такої, що найбільше відповідає схильностям та здібностям особистості;
- задоволення інтересу до педагогічної професії і задоволеність процесом та результатами педагогічної праці;
- міра оцінки ефективності та успішності виконання навчально-професійної та педагогічної діяльності, індивідуальну міру результативності праці;

- професійне самовизначення особистості, її самоствердження, самореалізація, самоудосконалення у педагогічній праці;
- розвиток «Я-концепції», зародження та становлення образу «Я-професіонал» та прагнення суб'єкта педагогічної діяльності до досягнення етелонної моделі педагога-професіонала та вищого рівня компетентності.

З цих позицій властивість професійної придатності майбутніх педагогів зумовлюється сукупністю вихідних (з точки зору включення у освітньо— професійну діяльність) особливостей людини, а також формується, розвивається на етапах професійного шляху в ході педагогічної діяльності. Істотну роль в цьому процесі, особливо у зв'язку з вивченням індивідуальних передумов придатності особистості до педагогічної праці та детермінації становлення професіонала на наступних стадіях професіоналізації, грають психологічні особливості людини. Ще один ракурс розгляду проблеми такий, що з професійною придатністю пов'язані два взаємодіючих процеси, що істотно відрізняються за змістом: це процес визначення придатності майбутніх педагогів, її оцінки, контролю, експертизи та процес формування придатності на різних етапах їх професійного шляху (професійної підготовки, адаптації молодих педагогів, їх професійної діяльності). Професійна придатність майбутніх педагогів – це наявність природних задатків та здібностей, які необхідні для успішного формування динамічного поєднання різних властивостей особистості, що забезпечує високий рівень ефективності навчання за педагогічними спеціальностями та педагогічної праці. А професійний відбір як процес визначення професійної придатності майбутніх педагогів охоплює діагностику індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, професійно-важливих якостей особистості та прогнозування на цій основі успішності оволодіння педагогічною професією та успішності педагогічної діяльності, а також є запорукою ефективного професійного розвитку особистості.

Оцінка і формування професійної придатності майбутніх педагогів представляють собою елементи єдиної системи підготовки молоді людини

до педагогічної діяльності та забезпечення успішної її реалізації на всьому протязі професійного шляху. Процес формування професійної придатності особистості до педагогічної діяльності, її розвиток на шляху професіоналізації, проходить ряд етапів, основними з яких є:

- профільне навчання (підготовка до педагогічної праці і вибору педагогічної професії);
- орієнтація на педагогічну професію (допомога у виборі педагогічної спеціальності);
- професійний відбір (визначення ступеня придатності молодої людини до педагогічної діяльності);
- професійна підготовка (формування та розвиток професійної придатності, оцінка рівня професійної компетентності);
- професійна адаптація (розробка засобів, методів і критеріїв оцінки особливостей пристосування суб'єкта педагогічної праці до змісту і умов професійної діяльності та обґрунтування рекомендацій щодо прискорення цього процесу);
- професійна діяльність (забезпечення оптимальної організації та ефективного здійснення педагогічної діяльності);
- професійна атестація (періодична оцінка професійної компетентності та професійної кваліфікації);
- професійна реабілітація (відновлення працездатності).

Кожний з перерахованих етапів формування професійної придатності особистості має відповідні цілі, методи, засоби і терміни реалізації. Сутність показників, що є критеріями успішності діагностики, прогнозування та формування професійної придатності особистості, визначається характером заходів на кожному з етапів її формування. На першому етапі ця оцінка здійснюється на основі якісних показників, що носять стимулювальний, спрямовувальний і повідомлювальний характер. На другому і третьому етапах діагностується стан компонентів психологічної структури особистості або тільки професійно важливих якостей для окремої діяльності. На четвертому

етапі використовуються показники оцінки виконання конкретних завдань і психофізіологічні показники ступеня напруженості виконання завдань. Рівень професійної адаптації визначається за показниками виконання професійних нормативів і якісними оцінками соціально-психологічної адаптації. На етапі професійної діяльності основними показниками придатності служать дані про ефективність та надійність педагогічної праці. На сьомому етапі профпридатність оцінюється з точки зору поточних трудових досягнень і передумов для успішного виконання нових професійних функцій. На восьмому етапі оцінка ефективності заходів проводиться на підставі даних про швидкість, повноту і стійкість відновлення працездатності.

Таким чином, психологічна характеристика професійної придатності особистості значною мірою зумовлює особливості її формування та прояви в майбутньому. В цьому контексті психічний склад особистості, її здатності, спрямованість та інші риси виступають як передумови досягнення того чи іншого рівня професійної компетентності, що виявляється в успішності навчання та успішності трудової діяльності, у задоволеності працею і в прагненні особистості до професійного самовдосконалення.

Література:

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.html>
2. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
3. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М.Гуревич – М.: Знание, 1988. – 80 с.
4. *American Library Association*. Presidential Committee on Information Literacy. [Електронний ресурс] / URL: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm>

5. *National Research Council. Commission on Physical Sciences, Mathematics and Applications.* [Електроний ресурс] / URL:<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>

6. *Several key accrediting agencies concerned with information literacy are:* The Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), the Western Association of Schools and College (WASC), and the Southern Association of Colleges and Schools (SACS); Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities* [Електроний ресурс] / URL: <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>

7. *What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board:* National Board offers National Board Certification [Електроний ресурс] / URL: <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.

2.6. Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю»

Концепція дослідження ґрунтується на вихідних положеннях психотехніки (І.Шпільрейн, С.Геллерштейн, А.Гастев, А.Болтунов, А.Щербаков, В.Чебишев, А.Журавський, Н.Бернштейн, Б.Теплов), психології праці (І.Бойко, К.Гуревич, В.Димерський, В.Зінченко, Б.Ломов, Е.Мілерян, Д.Ошанін, Д.Панов, В.Шадріков); філософсько-психологічних ідей людиноцентризму (І.Зязюн, В.Кремень, С.Максименко), психологічних теоріях особистості, діяльності, мотивації, особистісно-орієнтованого виховання (І.Бех, В.Вілюнас, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, А.Маслоу, С.Рубінштейн, А.Петровський, В.Петровський, К.Роджерс, В.Рибалка,

Т.Титаренко, Х.Хекхаузен); психологічних засадах професійного самовизначення, профорієнтації і профвідбору, готовності до професійної праці (О.Донченко, Е.Зеєр, Є.Клімов, Є.Мілерян, І.Назімов, Д.Ніколенко, П.Перепелиця, В.Моляко, А.Осницький, Н.Побірченко, М.Пряжніков, В.Синявський, Б.Федоришин). *Ключова ідея концепції* полягає в тому, що оцінка і формування професійної придатності майбутніх педагогів представляють собою елементи єдиної системи підготовки молодого людини до педагогічної діяльності та забезпечення успішної її реалізації на всьому протязі професійного шляху. Адекватна оцінка придатності молодого людини до освітньо-професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі значною мірою зумовлює досягнення належного рівня професійної компетентності, що виявляється в успішності навчання та успішності трудової діяльності, у задоволеності працею і в прагненні особистості до професійного самовдосконалення.

Концептуальні засади складають особистісно-діяльнісний і професіологічний підходи, принципи психологічного професійного відбору майбутніх педагогів, професіографічний та психодіагностичний методи, а також об'єктивні, суб'єктивні, результативні, процесуальні, нормативні, індивідуально-варіативні критерії, критерії актуального рівня готовності до професійної діяльності, критерії здатності та актуального рівня готовності особистості до інноваційної педагогічної діяльності, прогностичні критерії, за якими визначається придатність особистості до освітньо-професійної діяльності в сфері педагогічної освіти (професійна спрямованість, морально-етичні якості, мислення та інформаційна грамотність, комунікативні та організаційні здібності, емоційно-вольові якості, емпатія, індивідуально-типологічні властивості).

Психологічні умови здійснення процедури професійного відбору майбутніх педагогів (методи аналізу та оцінки, складові, критерії, засоби оцінки та моніторингу професійної придатності) забезпечують об'єктивність, надійність, достовірність, прогностичність, комплексність, очевидність

результатів проведення оціночних заходів. Провідними методами психологічного професійного відбору майбутніх педагогів є спостереження, психологічний та професіографічний аналізи освітньо-педагогічної діяльності, визначення критеріїв оцінки професійної придатності особистості майбутнього педагога, що використовуються з метою опису особливостей педагогічної професії, процесу оволодіння цією професією, визначення професійно важливих якостей майбутнього педагога, конструювання процедур оцінки професійно важливих якостей майбутнього педагога як окремих складових професійної придатності особистості. Складовими придатності майбутніх педагогів до освітньо-професійної діяльності є професійна спрямованість, морально-етичні якості, мислення та інформаційна грамотність, комунікативні та організаційні здібності, емоційно-вольові якості, емпатія, індивідуально-типологічні властивості, що визначаються за експериментально обґрунтованими критеріями, серед яких найбільш суттєвими та інформативними є такі, як здатність до конструктивного спілкування в процесі здійснення основних завдань інноваційної педагогічної діяльності (обмін інноваційною інформацією, взаємодія і взаєморозуміння з іншими); інноваційна спрямованість (потреби, мотиви, цінності інноваційної педагогічної діяльності); риси характеру педагога-інноватора (ініціативність, креативність, відповідальність, рішучість тощо); усвідомлення себе як суб'єкта інноваційної діяльності і носія інноваційної культури (Я-концепція педагога-інноватора); індивідуальні особливості пізнавальних процесів та інтелектуальної діяльності (готовність до подолання інерції мислення, стійка система знань, що розкривають сутність, структуру і види інноваційної діяльності; вміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних можливостей і механізмів їх самоактуалізації; володіння знаннями про освоєння і впровадження інновацій у практичну діяльність, спеціальними методами, прийомами і засобами, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну діяльність); індивідуально-типологічні особливості

(сила і рухливість нервово-психічної діяльності). Відбір майбутніх педагогів за вищезазначеними критеріями та формування в них загально-професійних педагогічних умінь вимагає здійснення обов'язкового моніторингу їхньої професійної придатності упродовж навчання у педагогічному ВНЗ.

Засоби оцінки та моніторингу професійної придатності майбутніх педагогів складають – **оцінка та моніторинг індивідуально-типологічних особливостей майбутніх педагогів:** методики «Визначення сили нервової системи», «Визначення врівноваженості нервової системи», «Визначення рухливості нервової системи», «Визначення переважаючого типу темперамента», «Виявлення типу темперамента» (А.Белов), теплінг-тест (Є.Льїн); **оцінка та моніторинг емоційно-вольової сфери майбутніх педагогів:** методики «Характеристики емоційності», «Дослідження вольової організації особистості» (Є.Льїн); **оцінка та моніторинг комунікативної сфери майбутніх педагогів:** методики «КОС-2» (виявлення і оцінка комунікативних та організаторських схильностей), «Визначення комунікативних схильностей», «Виявлення рівня афіліації» (Р.Овчарова), «Вивчення рівня комунікативного контролю» (М.Шнайдер), «Діагностика комунікативної установки», «Діагностика комунікативної толерантності», «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В.Бойко); **оцінка та моніторинг рівня емпатійності майбутніх педагогів:** методики «Діагностика рівня емпатії» (І.Юсупов), «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В.Бойко); **оцінка та моніторинг когнітивної сфери майбутніх педагогів:** методики «Червоно - чорна таблиця» (Ф. Горбов), «Пам'ять на числа» (О.Мілер'ян), «Кількісні відносини» (Н. Кремер), тест розумового розвитку АСТРР (О.Борисова, К.Гуревич та ін.), тест Р.Амтхауера, опитувальник Р.Кеттела, «Самооцінка фахової інноваційної культури педагога» (О.Ігнатович); **оцінка та моніторинг професійної спрямованості:** методики «Мотивація досягнення успіху» (С.Пакуліна); «Учбова мотивація студентів» (А.Реан, В.Якунін, у модифікації Н.Бадмаєвої); «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В.Сопов, Л.Карпушина); «Якоря кар'єри»

(Е.Шейн, переклад та адаптація В.Чикер, В.Вінокурова), «Рівень професійної спрямованості студентів» (РПС) (Т.Дубовицька), «Самоактуалізація особистості» (Е.Шострем, Н.Каліна).

Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до педагогічних вищих навчальних закладів та моніторингу їх професійної придатності упродовж навчання у ВПНЗ складають:

Технологія оцінки та моніторингу індивідуально-типологічних особливостей майбутніх педагогів включає діагностику та відстеження динаміки властивостей нервової системи (сили, рухливості, врівноваженості та ін.), що відображають особливості протікання нервових процесів збудження та гальмування в центральній нервовій системі, визначають темперамент та зумовлюють індивідуальний стиль навчально-професійної діяльності особистості.

Технологія оцінки та моніторингу емпатійності майбутніх педагогів охоплює діагностику та відстеження змін емпатійних властивостей (альтруїстична спрямованість, емоційна активність, широта емоційного репертуару, адаптивна гнучкість емоцій, комунікативна толерантність, розвиненість експресії, здатність до сінтонії, спостережливість, уява, інтуїція, здатність до ідентифікації) майбутніх педагогів як важливої складової їх професійної придатності.

Технологія оцінки та моніторингу емоційно-вольової сфери майбутніх педагогів охоплює діагностику та відстеження змін показників емоційно-вольової сфери особистості (емоційна чутливість, емоційна збудливість, інтенсивність емоцій, тривалість емоцій, негативний вплив емоцій, на ефективність діяльності і спілкування. ціннісно-сміслова організація особистості, організація діяльності, рішучість, наполегливість, самоволодіння, самостійність, загальний показник вольової організації особистості).

Технологія оцінки та моніторингу комунікативної сфери майбутніх педагогів включає процедури діагностики та відстеження динаміки

комунікативного потенціалу особистості (комунікабельність, відкритість, співчуття, співпереживання, виразність, образність та яскравість мовлення), комунікативних схильностей; комунікативних здібностей; комунікативної культури (комунікативні установки, комунікативний контроль, комунікативна компетентність).

Технологія оцінки та моніторингу когнітивної сфери майбутніх педагогів як процес визначення придатності майбутніх педагогів до навчально-професійної діяльності охоплює діагностику пізнавальних процесів та прогнозування на цій основі успішності оволодіння обраною студентами педагогічною спеціальністю, а також моніторинг та розвиток професійного інтелекту майбутніх педагогів.

Технологія оцінки та моніторингу професійної спрямованості майбутніх педагогів включає діагностику та відстеження динаміки показників зацікавленості та інтересу молодій людині до педагогічної діяльності, що конкретизуються в показниках сили чи слабкості прагнення молодій людині до оволодіння педагогічною професією за обраною спеціальністю, виявлення планів та мотивів професійного становлення і розвитку особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності, визначення ієрархії установок та цінностей майбутніх педагогів.

В процесі апробації розроблених технологій *встановлено*, що професійна придатність майбутніх педагогів на рівні психічних процесів виявляється в особливостях діяльності сенсорно-перцептивної, мнемічної та мово-мисленневої систем (високі рівні розвитку зорової та слухової чутливості; емоційної стійкості, саморегуляції; уваги, сприйняття і розуміння текстів, сприйняття лексичних одиниць і смислових відрізків тексту, соціальної перцепції; зорово-слухової, словесно-логічної пам'яті; теоретичного, абстрактного та конструктивного мислення, творчої уяви, інноваційності; виразності, образності та яскравості мовлення).

Виявлено, що для переважної більшості вступників до вищих педагогічних навчальних закладів властиві низький (37,6%) та нижче

середнього (38,1%) рівні розвитку професійної придатності. Високий рівень професійної придатності виявлений у 1,6% абітурієнтів, показник вище середнього рівня мають 8,2% вступників, середній рівень професійної придатності властивий 14,5% абітурієнтів ВПНЗ.

Встановлено, що особливості темпераменту майбутніх педагогів, формуючись на певному типологічному фоні, зумовленому властивостями нервової системи, безперечно, виявляються перш за все на поведінковому рівні, впливають на працездатність, ефективність навчально-професійної діяльності. Найбільша кількість достовірних прямих зв'язків з показниками темпераменту мають показник сили нервової системи за збудженням та рухливості нервових процесів. Також отримано прямі кореляційні зв'язки між показниками підвищеної нервозності та врівноваженості в емоційних реакціях з предметною та соціальною емоційністю, що підтверджує теоретичні положення щодо залежності темпераментальних особливостей від таких властивостей нервової системи, як сила та рухливість нервових процесів, підкреслює міцні зв'язки між властивостями нервової системи та темпераментом. Напружений ритм навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів на фоні зниженої рухової активності породжує дисонанс між надмірним навантаженням інтелекту, емоційної сфери і порівняно малим – рівнем фізичного статусу. Робота нервової системи в такому режимі призводить до підвищеного напруження, невміння розслабитися, вийти з напруженого стану, здобути психічну рівновагу.

Виявлено, що у майбутніх педагогів переважають висока (34%) і помірна (45%) емоційність (емоційна чутливість). Більшість майбутніх педагогів мають високу (42%) і середню (36%) оцінку по такій характеристиці емоційності, як збудливість. Досить високі показники виявлені, також, по характеристиці інтенсивності емоцій (відповідно високий рівень 45% і середній 40%). Для більшості опитаних (87%) тривалість емоцій відповідає високому (34%) і середньому (43%) рівням. Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності і спілкування притаманний лише

незначній частині майбутніх педагогічних працівників. Лише у 12% опитаних виявлено високий рівень негативного впливу, тоді як середній рівень складає 26% і низький рівень - 62%. За результатами дослідження, загальний показник вольової організації особистості характеризується переважно середнім проявом (62%), високий рівень складає 14%, низький рівень – 24%. Схожі результати отримані, також, по окремим показникам вольової організації особистості.

Визначено, що 25% майбутніх педагогів мають низький рівень емпатійності, що в свою чергу, безумовно відіб'ється на їх майбутній професійній діяльності. Адже, здатність майбутнього педагога до емпатії постає одним з визначальних факторів у встановленні ним таких взаємин з учнем, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а й, головним чином, створенню умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта життєдіяльності і життєтворчості. При цьому дуже високий рівень емпатійності виявлено у 15% абітурієнтів, висока емпатійність - у 25% вступників, середній рівень емпатійності властивий 35% досліджуваних абітурієнтів.

Виявлено, що кількість майбутніх студентів ВПНЗ із високим рівнем сформованості комунікативних умінь складає 34%, достатнього рівня – 52%, відповідно низького рівня – 14%. Важливим аспектом для педагогічної діяльності є вміння здійснити позитивне враження на слухачів. Зазначимо, що 7% першого враження сформує те, як говорить викладач; 38% – що він говорить; 55% – як він виглядає.

Виявлено, що лише 15% абітурієнтів наближені до високого рівня інтелекту, 65% – отримали середні показники, а 20% – рекомендується працювати над підвищенням інтелектуально-професійного рівня. Будь-яке вимірювання інтелекту не може, звичайно, розкрити всі сторони й аспекти професійної придатності майбутнього педагога. Але, завдяки оцінці окремих показників когнітивної сфери особистості, можна виявити проблемні ознаки

в структурі придатності молоді людини до освітньо-професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. Отримані результати можуть слугувати підґрунтям для складання індивідуального плану роботи з розвитку інтелектуальних властивостей тих осіб, які отримали за тестуванням низькі показники.

Встановлено, що старшокласники / абітурієнти мають цінності кар'єрного розвитку, вони націлені на майбутню професійну діяльність, першокурсники прагнуть досягти гармонії у всіх сферах життя – кар'єрі, сім'ї, особистих інтересах, а третьокурсники – організувати свою справу та досягти вершини кар'єрного зростання. При цьому вищий ступінь заперечення інтересу до педагогічної діяльності у студентів 1-го курсу на 12,1% менше порівняно з даними старшокласників / абітурієнтів (4,5% та 16,6% відповідно), а у студентів 3-го курсу - на 16,6% менше ніж в старшокласників / абітурієнтів (0% та 16,6% відповідно). Прояв такого показника, як «слабко виражений інтерес до педагогічної діяльності» у студентів 1-го курсу фіксується на 6,06% менше порівняно зі старшокласниками / абітурієнтами (27,27% та 33,33% відповідно), у студентів 3-го курсу - на 21% менше ніж у старшокласників / абітурієнтів (12,5% та 33,33% відповідно). Показники «вираженого інтересу до професії педагога» у студентів 1-го курсу зафіксовано на рівні вище на 20,45% ніж у вступників (45,45% та 25% відповідно), у студентів 3-го курсу він вже на 45% вищий, ніж у вступників (70% та 25%). Згідно з даними експериментального дослідження показники «яскраво вираженого інтересу» у студентів 1-го курсу не має значущої різниці з показниками старшокласників / абітурієнтів, в той час як у студентів 3-го курсу він зафіксований на рівні, що на 8,34% більше ніж у вступників (12,5% та 4,16%). Також у старшокласників / абітурієнтів та студентів 3 курсу за показником «життєві цінності» переважає високий рівень даних за наступними шкалами: «креативність» (65% відповідно), «активні соціальні контакти» (55%, 46,66% відповідно), «духовне задоволення» (50%, 51,66% відповідно), «власний престиж» (50%, 53,33% відповідно),

«досягнення» (48,33%, 45% відповідно), «розвиток себе» (46,66%, 53,33% відповідно), «високе матеріальне положення» (45%, 46,66% відповідно). Отже, майбутні педагоги прагнуть до найважливіших цінностей у житті, якими є реалізація своїх творчих можливостей, встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, переважання духовних потреб над матеріальними, визнання у суспільстві, реалізація власного престижу, досягнення певних життєвих цілей. Пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей і інших особистісних характеристик. Також важливим для них є високе матеріальне становище. У старшокласників / абітурієнтів та першокурсників переважає середній рівень даних за шкалою «збереження власної індивідуальності» (48,33%, 46,66% відповідно), а у студентів 3 курсу – високий рівень даних за шкалою «збереження власної індивідуальності» (48,33%). Таким чином, майбутні педагоги надають значення можливості захисту своєї індивідуальності, неповторності і незалежності. У студентів 1 курсу за показником «життєві цінності» переважає середній рівень даних за наступними шкалами: «розвиток себе» (60%), «креативність» (51,66%), «духовне задоволення» (48,33%), «активні соціальні контакти» та «збереження власної індивідуальності» (46,66%), «власний престиж» та «досягнення» (45%), «високе матеріальне положення» (40%). Отримані дані свідчать про те, що для них найважливішою цінністю у житті є розвиток себе та пізнання своїх індивідуальних особливостей. Також для них важлива реалізація своїх творчих можливостей, переважання духовних потреб над матеріальними, встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, визнання у суспільстві, реалізація власного престижу, досягнення певних життєвих цілей. У меншому ступені для цих студентів важливе високе матеріальне становище. У старшокласників / абітурієнтів та студентів 3 курсу за показником «життєві сфери» переважає високий рівень даних за наступними шкалами: «захоплення» (55%, 56,66% відповідно), «фізична активність» (51,66%, 51,66% відповідно), «подружнє життя» (50%, 51,66%

відповідно), «професійне життя» (45%, 46,66% відповідно), «освіта» (41,66%, 45% відповідно). Отримані дані свідчать про те, що найважливішою життєвою сферою для них є – захоплення, вони багато вільного часу присвячують захопленню та хобі, що дає їм можливість розкрити творчий потенціал. Також для них важливе створення власної сім'ї, підтримка гарної фізичної форми, розвиток та вдосконалення професійної майстерності. У меншому ступені для цих осіб важливе розширення власного кругозору. У старшокласників / абітурієнтів за показником «життєві сфери» переважає високий рівень даних за шкалою «суспільна активність» (46,66%). Для них важлива можливість підтримувати та розширювати соціальні контакти. У першокурсників виявлено середній рівень даних за наступними шкалами: «подружнє життя» та «захоплення» (51,66%), «суспільна активність» (46,66%), «професійне життя» (36,66%). За даним показником також переважає низький рівень даних за шкалою «освіта» (45%), а також високий та середній рівень даних за шкалою «фізична активність» (41,66%). Отримані дані свідчать про те, що найважливішою життєвою сферою для них є – захоплення та майбутнє подружнє життя, вони прагнуть присвячувати вільний час хобі та створити власну сім'ю. Також вони надають значення можливості підтримувати та розширювати соціальні контакти. У меншому ступені для цих осіб важливе отримання нових знань та фізична активність. Дослідження особливостей ціннісних орієнтацій у кар'єрі майбутніх педагогів показало, що у старшокласників / абітурієнтів переважають значущі показники за шкалою «служіння» (31,66%), у першокурсників – за шкалою «інтеграція стилів життя» (33,33%), у студентів 3 курсу – за шкалою «підприємництво» (35%). Отримані дані свідчать про те, що старшокласники / абітурієнти прагнуть втілювати в роботі свої ідеали і цінності, для них цікава обрана професія і вони прагнуть отримати знання для того, щоб у майбутньому працювати у даній сфері. Для першокурсників важлива гармонія у всіх сферах життя – кар'єрі, сім'ї, особистих інтересах та ін. Розвиток кар'єри їх приваблює тільки в тому випадку, якщо вона не

порушує звичний їм стиль життя і оточення. кар'єра, сім'я, особисті інтереси та ін. Третьюкурсники прагнуть у кар'єрі створити щось нове, організувати свою справу, втілити в життя ідею, яка цілком належить тільки їм. Вершина кар'єри в їх розумінні – власний бізнес.

Отже, отримані результати свідчать про те, що формування особистісної придатності до професійної діяльності майбутніх педагогів впродовж навчання у вищому навчальному закладі відбувається переважно стихійно, нерівномірно, і є недостатнім для досягнення високих показників професійного становлення фахівця. За умов цілеспрямованого впливу на один із основних професійно-значущих компонентів – спрямованість майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки забезпечує ефективність формування професійної придатності майбутнього вчителя.

Висвітлені аспекти не вичерпують всіх аспектів проблеми визначення та моніторингу професійної придатності майбутніх педагогів. Концептуальні зміни у сучасній педагогічній освіті передбачають вдосконалення системи відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю та визначення їх професійної придатності. Подальшого вивчення потребують організаційні засади цього процесу, моніторинг якості виявлення та оцінки професійної придатності майбутніх педагогів, а також постійне оновлення методик й технологій її визначення.

Висновки до розділу II

Психологічний професійний відбір майбутніх педагогів складається з визначення професійної придатності особистості до педагогічної діяльності та її моніторингу упродовж навчання відповідно до вимог навчально-професійної діяльності студента ВПНЗ.

Психолого-професіографічний профіль навчально-професійної діяльності студента ВПНЗ складають: 1) Характеристика навчально-

професійної діяльності студента ВПНЗ (функції: цілепокладальні функції - орієнтувальна, мобілізуюча (стимулююча), розвивальна, інформаційна; організаційно-структурні функції - конструктивна, організаційна, комунікативна й гностична; види діяльності: навчальна, виховна, організаційна, консультативна, самоосвітня; типові завдання: прогноз і планування, конструювання і реалізація, регулювання і коригування, оцінка результатів і визначення нових задач професійного навчання та розвитку особистості; вміння та навички: соціальні - готовність брати на себе відповідальність, бути активним у прийманні рішень та їх реалізації, соціальна перцепція, емоційна стійкість, саморегуляція, саморозвиток і самоосвіта; комунікативні - виразність, образність та яскравість мовлення, володіння кількома мовами, організаційні здібності; інформаційні - володіння інформаційними технологіями, уміння визначати, критично осмислювати й використовувати інформацію; інтелектуальні - зорова та слухова чутливість, увага, сприйняття і розуміння текстів, сприйняття лексичних одиниць і смислових відрізків тексту, зорово-слухова, словесно-логічна пам'ять; теоретичне, абстрактне та конструктивне мислення, творча уява, інноваційність. 2) Професійно важливі якості студента ВПНЗ (просоціальний характер мотивації, наполегливість, самоконтроль, самоприйняття, здатність до переконування й сугестії; гностичні, проєктивні, креативні вміння; комунікативні, організаторські й конструктивні вміння; емпатійність, емоційна стійкість, волюва регуляція, ергічність, рухливість нервових процесів).

Результати апробації технологій оцінки та моніторингу індивідуально-типологічних особливостей, емпатійності, емоційно-волювої, комунікативної, когнітивної сфер та професійної спрямованості майбутніх педагогів свідчать про їх ефективність, що підтверджено об'єктивністю, надійністю, достовірністю, прогностичністю, комплексністю, очевидністю отриманих результатів. Для переважної більшості вступників до вищих педагогічних навчальних закладів властиві низький (37,6%) та нижче

середнього (38,1%) рівні розвитку професійної придатності. Високий рівень професійної придатності виявлений у 1,6% абітурієнтів, показник вище середнього рівня мають 8,2% вступників, середній рівень професійної придатності властивий 14,5% абітурієнтів ВПНЗ. У професійній придатності майбутнього педагога відтворюються: свідомий та відповідальний вибір педагогічної професії як такої, що найбільше відповідає схильностям та здібностям особистості; задоволення інтересу до педагогічної професії і задоволеність процесом, результатами навчально-професійної діяльності та педагогічної праці; міра оцінки ефективності й успішності виконання навчально-професійної та педагогічної діяльності, індивідуальну міру результативності праці; професійне самовизначення особистості, її самоствердження, самореалізація, самоудосконалення у педагогічній праці; розвиток «Я-концепції», зародження та становлення образу «Я-професіонал», прагнення особистості до досягнення еталонної моделі педагога-професіонала і вищого рівня компетентності.

Процес моніторингу придатності особистості до педагогічної діяльності, її розвиток на шляху професіоналізації майбутніх педагогів проходить ряд етапів, основними з яких є: профільне навчання (підготовка до педагогічної праці і вибору педагогічної професії); орієнтація на педагогічну професію (допомога у виборі педагогічної спеціальності); професійний відбір (визначення ступеня придатності молоді людини до педагогічної діяльності); професійна підготовка (формування та розвиток професійної придатності, оцінка рівня професійної компетентності); професійна адаптація (розробка засобів, методів і критеріїв оцінки особливостей пристосування суб'єкта педагогічної праці до змісту і умов професійної діяльності та обґрунтування рекомендацій щодо прискорення цього процесу); професійна діяльність (забезпечення оптимальної організації та ефективного здійснення педагогічної діяльності); професійна атестація (періодична оцінка професійної компетентності та професійної кваліфікації); професійна реабілітація (відновлення працездатності).

У контексті психологічного професійного відбору майбутніх педагогів та моніторингу їх професійної придатності головними прогностичними критеріями розвитку морально-етичної сфери особистості вчителя виступають його моральна надійність та психічне здоров'я.

Література:

1. Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти: [монографія] / авт. кол. О.М. Ігнатович та ін. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2014. – 248 с.
2. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти: посіб. / авт. кол. О.М. Ігнатович та ін. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2014. – 240 с.
3. Професіограми професій педагогічного спрямування: посіб. / В.В. Синявський. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2014. – 84 с.
4. Професійна орієнтація: Підручник / авт. кол. О.М. Ігнатович та ін. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2014. – 240 с.
5. Бутримович М.: Профессиональное становление учителя // Народное образование. - 1984. - № 5. - С.31 – 33
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти Т., Т.6. - М.: Педагогика, 1984.-400 с.
7. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. - М.: Педагогика, 1975. - 303 с.
8. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967. -183с.
9. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. - 1984. - № 1.-С.20-26.
10. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в проф. деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С.21 – 3.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.-304с.

12. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. - К.: Знание, 1978.-46с.
9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Т.С.Сухобской - М.: Педагогіка, 1990. - 102с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемі общей психологи. - М.: Педагогика, 1975. -303с.
11. Сластенин В.А. Проф. готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование//Проф. подготовка учителя в системе высшего педагогического образования/ Под ред. В.А.Сластенина. - М. - 1982. - С. 14 - 28.
8. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.html>
9. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електроний ресурс] / URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
10. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К.М.Гуревич – М.: Знание, 1988. – 80 с.
11. *American Library Association*. Presidential Committee on Information Literacy. [Електроний ресурс] / URL: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm>
12. *National Research Council*. Commission on Physical Sciences, Mathematics and Applications. [Електроний ресурс] / URL:<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>
13. *Several key accrediting agencies concerned with information literacy are*: The Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), the Western Association of Schools and College (WASC), and the Southern Association of Colleges and Schools (SACS); Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities [Електроний ресурс] / URL: <http://notes.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>

14. *What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board*: National Board offers National Board Certification [Электроний ресурс] / URL: <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.

РОЗДІЛ III. ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНКИ ТА МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У розділі представлено представлено технологію оцінки та моніторингу професійної спрямованості майбутніх педагогів, що включає діагностику та відстеження динаміки показників зацікавленості, інтересу молодшої людини до педагогічної діяльності, що конкретизуються в показниках сили чи слабкості прагнення молодшої людини до оволодіння педагогічною професією за обраною спеціальністю, виявлення планів та мотивів професійного становлення і розвитку особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності, визначення ієрархії установок та цінностей майбутніх педагогів.

3.1. Теоретичні засади виявлення та оцінки професійної спрямованості майбутніх педагогів

Перетворення, що відбуваються в нашому суспільстві, впливають на загальний стан освітньої системи. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, як невід'ємної частині суспільства, вимагають відповідних змін у професійної діяльності вчителя. Компетентність фахівця педагогічного профілю припускає, окрім професійної технологічної підготовки, низку «базисних кваліфікацій» - це самостійність, творчий підхід до будь-якої справи, уміння постійно вчитися і оновлювати свої знання, Сучасний фахівець педагогічного профілю повинен бачити свою професію у всій сукупності її широких соціальних зв'язків, знати які пред'являються до нього вимоги, розуміти зміст і специфіку своєї професійної діяльності, орієнтуватися у колі професійних завдань і бути готовим їх вирішувати у змінних соціальних умовах. Суттєвою ознакою діяльності сучасного педагога є

перехід від моделі передачі знань до моделі розвитку задатків і здібностей учнів, від форм і методів безпосередньої дії до «педагогіки співробітництва», коли учень стає повноправним учасником освіти, виховання, розвитку і вдосконалення. Різні аспекти підвищення професійної компетентності в системі неперервної педагогічної освіти розглядаються у дослідженнях Г.С.Абрамової, Б.О.Бодрова, Б.О.Гершунського, В.С.Дубиніної, Ю.В.Завалевського, І.А.Зязюна, О.М.Іванової, В.Г.Кременя, Л.Б.Лукьянкової, Н.Г.Ничкало, О.М.Отіч, В.Г.Панка, Є.О.Помиткіна, Л.О.Хомич, Н.В.Чепелевої, Є.О.Шилова та ін.

Трансформація сучасної освіти передбачає більш продуктивний підхід до підготовки майбутнього педагога, виробленню здатності адекватно оцінювати вимоги, які виявляються до фахівців педагогічного профілю та спроможності оцінювати власні потенційні можливості, які визначатимуть успішність навчання у ВНЗ педагогічного профілю.

У зв'язку з цим проблема профвідбору майбутніх педагогів до вищих навчальних закладів педагогічного профілю за об'єктивними критеріями є однією з головних завдань. Актуальність цього питання диктується виключною важливістю ролі вчителя у формуванні особистості. Здійснення вчителем покладених на нього завдань потребує не лише глибоких знань, а й педагогічних нахилів і здібностей, наявність яких зумовлює розвиток професійно-педагогічної спрямованості.

Як відомо, професійна спрямованість виникає і в значній мірі формуються в школі. Цьому сприяє профорієнтаційна робота з учнями. Але в цій роботі зміст і структура педагогічної діяльності недостатньо актуалізуються в свідомості молоді. Тому інтерес до праці вчителя здебільшого формується стихійно і не стає глибоко усвідомленим покликанням, а вибір педагогічної професії, як показують дослідження, відбувається не за суттєвими її ознаками і мотивами. Внаслідок цього виникає ситуація, коли фахові вимоги, які висуває професія до майбутнього педагога не співпадають з провідними тенденціями особистості, що призводить до розвитку внутрішньо особистісних дисгармоній різного роду. Неврахування цього аспекту профпридатності абітурієнтів при вступі у ВНЗ педагогічного профілю, зауважують

Л.Карамушка, В.Г.Панок, Н.В.Наумчик, Е.О.Помиткін, Л.Н.Собчик, Н.А.Сургунт призводить до виникнення різноманітних особистісних криз у процесі професійного розвитку фахівця-педагога та сприяє емоційному вигоранню.

Враховуючи, що спектр особистісних рис і провідних тенденцій абітурієнтів надзвичайно широкий, це викликає необхідність більш чіткого визначення саме тих особистісних якостей, наявність яких визначає фахово необхідний рівень професійної придатності до оволодіння професією педагога, що забезпечує збереження здоров'я і профілактику емоційного вигорання у процесі педагогічної діяльності. У зв'язку з цим, визначення профпридатності особистості до педагогічних професій є однією з головних передумов професійного відбору у вищі навчальні заклади даного профілю. Проблема професійного відбору фахівців, що сформувалася на стику фізіології, психології, психофізіології, соціології, педагогіки, медицини відноситься до ряду науково-практичних проблем (І.А.Зязюн), пов'язаних з всебічним обліком фізичних, фізіологічних, психологічних і психофізіологічних особливостей і можливостей (обмежень) особистості, яка планує у майбутньому опанувати професію педагога.

Слід зазначити, що умовно розрізняють наступні види професійного відбору: медичний, соціально-психологічний, освітній і психофізіологічний. Серед них психофізіологічний відбір займає особливе місце. Це пов'язано з тим, що психофізіологічні дослідження дозволяють швидко і об'єктивно вимірювати велике число психофізіологічних властивостей особистості, виявляти глибоку і тонку структуру її індивідуальних особливостей, Саме ці характеристики особистості можуть кількісно виражати професійно важливі якості, які визначатимуть, з одного боку, успішне опанування педагогічної професії, а з іншого, сприятимуть виявленню осіб, які за професійними здібностями та індивідуальними психофізіологічними якостями відповідають вимогам, які виявляють до професій педагогічного профілю (Г.О.Бал, І.Д.Бех, В.О.Бодров, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, О.М.Отіч, Н.А.Побірченко, Л.О.Хомич), тобто створюватимуть умови щодо адекватного

професійного відбору абітурієнтів, які планують вступити у вищі навчальні заклади педагогічного профілю.

Зокрема, зазначає, В.Бодров основними завданнями професійного відбору до будь якої професії, а отже, й до професій педагогічного профілю є: а) прогнозування придатності до трудової діяльності для підвищення її надійності та ефективності, особливо в екстремальних умовах; б) прогнозування придатності до навчання для підвищення якості й швидкості підготовки; в) зниження текучості кадрів; г) підвищення продуктивності праці та професійного довголіття і здоров'я. (Бодров В.А. Проблема професійного психологічного отбора //Психол.журнал.- 2005. – Т.6 № 2.- С.85-94).

В залежності від специфіки педагогічної діяльності відокремлюють (О.М.Отич) фахові і педагогічні якості. Фахові якості залежать від профілю педагогічної діяльності й тих вимог, які вона висуває до особистості. Педагогічні якості охоплюють сутнісні ознаки і властивості, що характеризують їхню здатність здійснювати навчання, виховання, професіоналізацію та розвиток особистості.

Отже, становлення майстерності вчителя залежить від цілої низки чинників, Серед них, зазначає І.А.Зязюн такі: особистісні особливості й бажання розвиватися (саморозвиватися); активність особистості як усвідомлений і керований процес; вільне волевиявлення людини, самодіяльність, здатність ставити мету, передбачати результати педагогічної дії й регулювати її інтенсивність; участь у педагогічній дії, постійне її самовдосконалення; адекватна самооцінка вчителя; наявність сприятливого професійного педагогічного середовища. (Зязюн І.А. Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дії авчителя / Зязюн І.А.//Педагогіка і психологія. – 2014. - № 3 (84). – С. 18-28).

Неабияку роль в цьому процесі відіграє розвиток на достатньому рівні професійної спрямованості, яка є однією з важливих складових, що визначають не лише вибір професії, а й успішне її опанування у майбутньому. Тому завдання нашого дослідження полягає в виявленні факторів, які детермінують розвиток цього феномену та визначенні ступеня їх впливу на ряд показників, що діагностують

рівень професійної спрямованості, які визначатимуть успішність профвідбору учнівської молоді у вищі навчальні заклади педагогічного профілю.

Вищезазначена проблема знайшла відображення в цілому ряді досліджень. Водночас слід зазначити, що в сучасних умовах виникають нові аспекти, які впливають на становлення професійно-педагогічної спрямованості учнівської молоді. Насамперед це обумовлено якісно новими вимогами до фахівців педагогічного профілю, так як головним завданням сучасної системи освіти є формування людини нової якості, нового світогляду, готової до постійного саморозвитку впродовж життя, проявляти творчість при розв'язанні щоденних проблем, які виникатимуть у навчально-виховній діяльності, вміти прогнозувати професійне зростання як на найближчі, так і віддалені перспективи.

Підвищення ефективності та якості підготовки педагогів розглядається як одне з важливих завдань вищої школи на сучасному етапі. У Державній Національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») передбачається серед шляхів реалізації цих завдань впровадження закладами вищої освіти такої системи прийому до ВНЗ, яка забезпечуватиме відбір абітурієнтів за об'єктивними критеріями.

Одним із таких критеріїв є визначення професійної придатності кандидатів на навчання з метою прогнозування їх професійної успішності. Як доведено у ряді наукових праць (К.А.Абульханова-Славська, А.Г.Ананьєв, І.А.Зязюн, Н.Д.Левітов, О.М.Отіч, С.О.Семиченко, В.В.Рибалка, П.С.Перепелиця, В.Д.Шадріков, В.В.Чебишева та ін.), саме ступінь відповідності особистості професії виступає однією з головних передумов високої професійної майстерності фахівця будь-якого профілю взагалі й педагогічного, зокрема.

У зв'язку з цим, акцентування уваги на питаннях відповідності особистості вимогам професії, опора на процес соціалізації, як присвоєння різних аспектів світу праці, зокрема професійних ролей, мотивації, знань і навичок сприяє розвитку адекватної професійної спрямованості щодо майбутньої сфери діяльності, яка відповідає індивідуально-психологічним особливостям особистості та вимогам професії, й саме професійну спрямованість, яка відображає ціннісно-мотиваційну

сферу особистості, можна розглядати як відображення в психологічній структурі особистості суттєвих сторін і передумов ефективного оволодіння професією вчителя.

В наукових працях Г.А.Балла, І.Д.Беха, І.А.Зязюна, І.П.Ільїна, Н.Ю.Кулюткина, С.Д.Максименко, Н.Д.Николенко, О.М.Отіч, Н.А.Побірченко С.О.Семиченко, В.А.Сластенин та ін. зроблена спроба визначити комплекс понять, які характеризують, з одного боку, вимоги особистості до педагогічної діяльності, а з іншого – педагогічної діяльності до особистості. Механізм соціалізації, зазначає С.М.Каліщук, прослежується в диференційно-діагностичному напрямку теорій професійного розвитку. Спираючись на постулати Ф.Парсона, диференційно-діагностичний напрямок (Г.Мюнстерберг, Г.Боген, М.Лейвісон) визнає існування єдино придатної для людини по індивідуальним якостям і професійно значимим здатностям професії; залежність професійної успішності й задоволеності від ступеня відповідності індивідуальних якостей вимогам професії (принцип придатності); раціональний характер професійного вибору у процесі якого співвідносяться індивідуальна диспозиція психологічних або психофізіологічних властивостей (особистісна структура) з диспозиційними вимогами різних професій (структура професійних вимог) (*І.М.Кондаков. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития [Текст] /И.М.Кондаков, А.В.Сухарев //Вопр.психологиъ. – 1989. - № 5. – С.158-164*). Тільки відповідність професії й особистісного типу, вважає автор типологічної теорії Дж.Голланд, забезпечує швидке й неконфліктне входження у професійне середовище, сприяє успішній професійній адаптації

Саме усвідомлення важливості відповідності людини і професії, зауважує С.М.Каліщук, привело до використання основних теоретичних конструктів і дослідницької методології психології загального розвитку. Пошук відповіді на питання співвідношення розвитку потенційних можливостей особистості й навчання дозволив виявити детермінованість розвитку особистості у процесі оволодіння певним видом діяльності (Л.С.Виготський), визнати пріоритет принципу

розвивального навчання з метою підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення (Л.В.Занков, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін), розвинути теорії особистості, які більш повно представляють процеси особистісних перетворень на різних етапах онтогенезу (С.Д.Максименко, В.Д.Шадриков), осмислити фактори, що обумовлюють професійне зростання і особистісні зміни (Б.Г.Ананьєв, П.Я.Гальперін, Т.В.Кудрявцев, А.О.Люблинська, О.М.Матюшкін, Н.Ф.Тализіна), визнати обумовленість навчання розвитком і стимулювання розвитку навчанням (П.П.Блонський, Г.С.Костюк, Н.О.Менчинська), виявити вікові закономірності формування особистості (Л.І.Божович, С.С.Гриншпун, І.С.Кон, П.О.Шавір), вивчити детермінанти розвитку загальних і спеціальних здатностей (В.М.Дружинін, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.М.Теплов, В.Д.Шадриков).

Серед західних досліджень зауважує С.М.Каліщук, слід зазначити, теорії розвитку Є.Гінцберга й Д.Супера. Зокрема, Є.Гінцберг визначив професійний вибір як тривалий незворотній процес, що включає в себе послідовність якісно специфічних фаз, кожна з яких закінчується переведенням індивідуальних імпульсів у професійні бажання. Теорія професійного розвитку Д.Сьюпера дозволила авторові сформулювати основні положення професійного становлення особистості. Головні з них такі: кожна людина підходить до ряду професій, а професії до ряду індивідів; час і досвід міняють суб'єктивні й об'єктивні умови професійного розвитку, що обумовлює множинний професійний вибір; професійний розвиток має ряд послідовних стадій і фаз; особливості професійного розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда, його професійними можливостями; керування професійним розвитком припускає формування в індивіда інтересів, здатностей і розвиток прагнення реального освоєння життя; професійний розвиток полягає у розвитку й реалізації Я-концепції; взаємодія Я-концепції й реальності відбувається при програванні професійних ролей (у фантазії, у тренінгах, у бесіді з консультантом, у реальному житті); задоволеність залежить у знаходженні можливостей для реалізації здатностей, інтересів, властивостей особистості в професійних ситуаціях (С.М.Каліщук. *Психологічні аспекти професійного*

становлення особистості /Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, проблеми, перспективи. Мат.міжн. наук.-практ.конференції. « листопада, 2010. – Т.1. – Донецьк, 2010. – С. 97 - 103).

Зокрема, І.А.Зязюн наголошує, що педагогічна діяльність вчителя в навчально-виховному процесі багатообразна і складається з ряду безперервних численних дій, тобто, вона є «мета діяльністю» (Н.Ю.Кулюткин, яка спрямована на організацію «іншої» діяльності, а саме діяльності учнів. Отже, за І.А.Зязюном, основний зміст діяльності вчителя охоплює декілька функцій – навчальної (учіння), виховної, організаторської, дослідницької. Ці функції завжди існують в єдності.

Організуючі і направляючи «базові» діяльності вихованців, зауважує В.А.Сластенін, вчитель забезпечує гармонійний розвиток особи, становлення її як суб'єкта власної життєдіяльності. Діяльність вчителя (В.Г.Ананьєв, Н.В.Кузьміна, В.А.Сластьонін) ніби «надбудовується» над діяльністю учня: цілі, які ставить перед собою педагог щодо формування різних підструктур особистості, усього того, що робить її активним суб'єктом праці, пізнання й навчання.

В той же час, В.А.Сластьонін стверджує, що не дивлячись на надзвичайну складність і різноманіття педагогічних завдань їх можна розділити на три великі групи: а) стратегічні, які безпосередньо відображають загальну мету виховання, формуються у вигляді певних еталонних уявлень про якості людини, яка повинна бути вихована в школі; б) технічні, які трансформуються у тактичні завдання та приурочені до того або іншого опосередкованого етапу рішення стратегічних задач; в) оперативні, які постають перед педагогом у кожен окремо взятий момент його практичної діяльності.

У змістовному плані, зазначають вчені, педагогічні завдання можна звести до завдань трьох типів: а) завдання збудження (виявлення) актуального стану сформованості якостей особи; б) завдання передбачення (прогнозування) змін у якостях особи, що формується; в) завдання перетворення якостей особи, яка формується на новий, вищий рівень розвитку (А.С.Макаренко).

Отже, спираючись на вищезазначене стає актуальною проблема визначення професійно придатних особистостей до педагогічної діяльності. Професійна придатність визначається як сукупність психологічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для виконання фахових завдань (В.О.Бодров, О.М.Іванова). Формування і розвиток особистості майбутнього педагога – це складний процес. Успішність реалізації цього завдання залежить від багатьох детермінант, в тому числі від того, наскільки цілеспрямовано здійснюється профорієнтаційна робота з учнівською молоддю. Як вважає один з ведучих фахівців в галузі психології профорієнтації Б.О.Федорішин, вихідною позицією в розробці системи професійної орієнтації повинно бути бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. І саме цей процес саморозвитку повинен бути покладений в основу формуючої функції профорієнтації. Відповідно засоби профорієнтаційної роботи при цьому набувають характеру сприятливих умов, що стимулюють особистість до набуття певних знань професійного напрямку щодо професії, яку вони планують обрати в майбутньому. При цьому основна увага повинна зосереджуватися на задоволенні інтересів і потреб особистості, її схильностей, мотивів, ціннісних орієнтацій тощо, а це, як вже зазначалося вище, є ведучими складовими професійної спрямованості особистості. Водночас, саме професійна спрямованість є визначальною детермінантою при виборі професії.

Важливу роль в цьому процесі відіграє стимулювання учнівської молоді до самоосвіти, яка є основною формою підвищення професійно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця даного профілю шляхом створення навчально-розвивального середовища для самореалізації кожної особистості. При цьому, самоосвітня діяльність учнів передбачає вміння оцінювати свої можливості й урахувати їх при обранні профілю навчання та фахового самовдосконалення та критично оцінювати власні досягнення.

Отже, розкриття сутнісної характеристики досліджуваного феномену дозволило встановити, що у процесі становлення професійно – педагогічної спрямованості однією з головних передумов є стимулювання особистості до

саморозвитку, самовдосконалення й самоосвіти, які у комплексі сприятимуть набуттю відповідних особистісних якостей, навичок й умінь, які визначатимуть, з одного боку, визначення та її оцінку, а з іншого, - успішне опанування педагогічною професією у вищому навчальному закладі.

Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що воно найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть істотно визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей. Й саме професійне самовдосконалення (К.О.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, І.П.Ільїн, Є.Ф.Зеєр, В.Г.Кремень, І.А.Зязюн, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, В.А.Сластенін, М.І.Сметанський) є суспільно та особистісно необхідною умовою становлення професійно-педагогічної спрямованості шляхом поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: професійного самовиховання як цілеспрямованої активної діяльності, що зорієнтована на формування і вдосконалення у себе позитивних і усунення негативних якостей відповідно до вимог професійної педагогічної діяльності, та професійної самоосвіти як цілеспрямованої роботи щодо розширення і поглиблення своїх фахових знань, удосконалення та набуття навичок та умінь, які визначатимуть успішність педагогічної діяльності. .

Необхідність самовиховання та самоосвіти (І.А.Зязюн, В.Г.Кремень) продиктована взаємозв'язком між суспільством, що розвивається, та особистістю, яка формується; відповідальністю кожної особистості за своє майбутнє; можливістю досягнення особистої мети. Зокрема, М.І.Сметанський виділяє в самовихованні три стани, які до певної міри характеризують його структуру: а) аналіз власної особистості і тих якостей, яких треба набути; б) постановка мети і розробка програми самовиховання; в) здійснення самовиховання шляхом саморегуляції діяльності, поведінки, включаючи самоконтроль і самовправи (Сметанський М.І. *Самвиховання як засіб індивідуальної виховної роботи // Шлях освіти. – 1999. - № 1. – С.4 – 8*).

Виходячи з вищезазначеного ми поставили за мету дослідження обґрунтування науково-методичного забезпечення виявлення та оцінки професійної спрямованості особистості у процесі профвідбору у вищі навчальні заклади педагогічного профілю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема професійної спрямованості вже знайшла відповідне висвітлення у наукових джерелах. Вченими зроблена спроба дослідити ведучі складові цього феномену, визначити його змістовну характеристику та головні напрямки роботи щодо оптимізації процесу розвитку педагогічної спрямованості в учнівської молоді, а також методичні прийоми та засоби її діагностики у процесі профвідбору у вищі навчальні заклади педагогічного профілю.

Водночас, багато аспектів цієї проблеми ще є не вирішеними. Насамперед, вчені ще не дійшли до єдиного погляду у визначенні поняття «професійна спрямованість». Спираючись на дефініції, яких притримуються ряд вчених (Л.І.Божович, К.К.Платонов, А.С.Прангішвілі,), Л.Л.Кондратьєва, у визначенні спрямованості особистості, дійшла до висновку, що професійна спрямованість – це відповідна установка особистості на розвиток професійних якостей, які визначають успішність в оволодінні професійної діяльністю, а отже, дійшла висновку вчена, формування професійної спрямованості – це створення стійких соціальних та професійних установок, які визначають розвиток особистості. Аналогічна точка зору щодо визначення поняття «професійна спрямованість» викладена у численних роботах Е.Г.Юнга, в яких наведена достатньо повна характеристика цього феномену, а саме типів психологічних функцій, а також механізму структури поведінки особистості, їх системної взаємодії. Професійну спрямованість за К.Г.Юнгом необхідно виявляти на основі визначення домінуючої установки індивіда. Установка за висловлюванням К.Г.Юнга, це готовність психіки людини діяти та реагувати у певному напрямі. Цей феномен він уявляє як систему двох базових типів установок людини, що базуються на нейрофізіологічних засадах – інтроверсії та екстраверсії та двох пар психологічних функцій або типів інформаційної орієнтації у наявному

життєвому оточенні: 1) відчуття (сенсорна інтуїція); 2) мислення – почуття. Зокрема, дослідник зазначає, що для повної орієнтації всі чотири функції повинні співробітничати на рівнях: мислення повинно полегшити пізнання, почуття говорять нам в якій мірі ті або інші речі виявляються важливими чи неважливими для нас; відчуття повідомляє про конкретну реальність за допомогою зору, слуху, смаку і та ін., а інтуїція дозволяє завбачити приховані можливості в контексті того, що відбувається, оскільки останні теж належать до цілісної картини даної ситуації.

У дослідженнях психологічних особливостей установки описуються різні її вияви як стану готовності особистості до прийняття зовнішніх впливів. У нашому випадку психологічна установка є результатом інтегрування бажань, прагнень, намірів, ціннісних орієнтацій, пізнавальних і інтелектуальних можливостей особистості, її психофізіологічних і характерологічних властивостей. У зв'язку з цим, у процесі розвитку педагогічної спрямованості в учнівській молоді необхідно сформуванню в неї установку на власну активність, забезпечити самопізнання індивідуально-психологічних особливостей та можливостей, розвиток професійно важливих якостей та сформуванню умінь співставляти їх з вимогами професії до особистості.

У якості детермінант розвитку професійної спрямованості особистості виділяють спонукання та емоційний досвід, отриманий у дитинстві, атмосферу у сім'ї, виховний вплив батьків й спостереження дитини відносно реалізації ситуації у світі професій.

Отже, проблема формування професійної спрямованості – це проблема створення сталих соціальних і професійних установок, які детермінують розвиток особистості та вибір педагогічної професії. Її динамічний характер обумовлює активну позицію особистості у професійної адаптації, стимулює її інтереси та здібності, сприяє успішної професійної самореалізації. Як зазначає С.Л.Рубінштейн, особистість проявляється і розвивається у діяльності. Тому важливе те, яке місце займає та або інша діяльність (наприклад, праця як сенс життя, праця як засіб забезпечення існування тощо). У зв'язку з цим, вважає Є.В.Єгорова, для вивчення

особистості суттєві не стільки характеристики всіх сфер життя, скільки їх індивідуальна реалізація. А спосіб побудови і реалізації особистістю себе – це є виявлення її ціннісно-сміслових і життєво-практичних узагальнень. Її саме сенсожиттєві орієнтації особистості, рівень осмисленості життя, зауважує вчена, мають велике значення для успішного вирішення особистістю її різноманітних життєвих проблем, проблем життєвого та професійного самовизначення, подолання кризових та психотравмуючих ситуацій. Однак, незважаючи на те, що сенсоутворююча активність стає, за К.А.Абульхановою-Славською, однією з провідних форм активності суб'єкта у шкільному віці, зміст ще недостатньо регулюють поведінку молоді людини. Тому, наголошує Є.В.Єгорова, актуальним є оцінка потреб молоді людини, її цінностей та спроможності зробити адекватний їм вибір професії. Виявлення ціннісно-сміслового змісту мотивації професійного вибору дає можливість зробити прогноз щодо подальшого навчання особистості та її професійного майбутнього.

Багато вчених (А.Г.Здравомислов, Г.С.Костюк, С.П.Крягдже, Н.А.Побірченко, В.В.Ярошенко та ін.) вважає, що важливою складовою професійної спрямованості особистості є пізнавальні та професійні інтереси. Професійний інтерес – це складне психологічне утворення, яке включає цілий комплекс психічних якостей, котрі стимулюють діяльність людини у процесі як вибору, так й придбання професії. Саме такий комплекс якостей проявляється у вибірковій, пізнавальній, емоційній та вольовій активності при зустрічі з різними об'єктами та явищами оточуючого середовища.

На думку дослідників становлення професійної спрямованості передбачає, насамперед, формування стійких інтересів – пізнавальних і професійних. Їх одночасний розвиток є принципово важливим моментом, так як у психології інтерес розглядається як одна з найважливіших характеристик цілісності особистості. Зокрема, П.А.Шавір відмічає, що наявність інтересів є необхідною передумовою виникнення дійового зв'язку між суб'єктом і предметним світом. Різні інтереси учнів створюють те змістовне оточення, в якому здійснюється взаємодія зовнішніх

факторів та особистості, яка стоїть на шляху самовизначення. Зміст професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професій до спеціалістів (В.В.Синявський, Б.О.Федорішин); усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей (В.О.Моляко, В.В.Рибалка); саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети (Н.А.Побірченко).

Однак цей процес, зауважує Н.А.Побірченко, іде далеко не завжди однаково успішно. Досить часто учнівській молоді не вистачає працелюбності, організованості, вміння ставити задачі та знаходити шляхи їх вирішення. Саме тут визначається проблема навчити учнів новому підходу до організації самостійної діяльності, підказати шляхи формування особистісних якостей, які необхідні для успішної адаптації у ВНЗ.

Отже, важливим показником рівня розвитку професійної спрямованості особистості, як свідчить аналіз наукових джерел, є наявність змістовних і глибоких професійних інтересів. На думку багатьох дослідників, саме професійний інтерес є «ядром» професійної спрямованості, так як він тісно пов'язаний з потребами особистості, а це веде до стимуляції і до розширення знань про професію, до придбання необхідних вмінь та навичок, які визначають успішне оволодіння сферою відповідної діяльності (П.А.Шавір). У зв'язку з цим дуже важливо мати уявлення щодо психологічних особливостей його розвитку, про фактори, які сприяють становленню цього феномену.

Слід зазначити, що цьому питанню в науковій літературі вже приділено достатньо уваги і в цьому напрямку є відповідні здобутки: виявлена структура, передумови і фактори розвитку цього феномену, прийоми і засоби щодо його діагностики, а також методичні поради по оптимізації процесу формування цього психологічного утворення. Найбільш повно ця проблема висвітлена у дослідженнях

С.П.Крягдже. На думку дослідника, розвиток професійних інтересів - процес тривалий і складний. Динаміка його розвитку має таку схему. Спочатку виникає ситуативний інтерес, інтерес споглядальний, характерними ознаками якого є мимовільна увага до відповідної діяльності, яка організована іншими, або з якою індивід зустрічається випадково; відсутні зусилля щодо включення суб'єкта в цю діяльність, тобто він не пов'язаний з ціннісними орієнтаціями особистості. Однак, надалі, коли в учня виникає бажання оволодіти предметом інтересу, а саме об'єктом діяльності, він поступово трансформується в якісно-новий предметно-перетворюючий інтерес, якій виражається в позитивному ставленні учня до відповідної сфери діяльності і в усвідомленому активному потягу до оволодіння нею, тобто здійснюється поступова його трансформація в стійкий професійний інтерес. Всебічно розглядаючи проблему розвитку професійних інтересів, С.П.Крягдже розробив: а) підходи, які дозволяють визначити динаміку їх розвитку; б) накреслив шляхи щодо виявлення та формування цього феномену; в) надав конкретні методичні поради щодо перетворення ситуативного інтересу в стійке особистісне утворення.

Водночас, система потреб і мотивів (Г.О.Бал, А.Г.Здравомислов, І.П.Ільїн, Г.С.Костюк, О.Н.Леонтьєв, А.К.Маркова, С.О.Семиченко, Н.А.Побірченко) відображається в інтересах, які мають велику спонукальну силу. Інтерес змушує людину прагнути пізнання, виявляє потреби і мотиви діяльності, і в той же час стає її метою. На думку вищезазначених вчених, інтереси і мотиви тісно пов'язані і виступають основою, на якій виникають, закріплюються і розвиваються знання, вміння, навички і практичний досвід учнів. Якщо такій взаємозв'язок існує, то процес пізнання здійснюється активно. Й саме визначення «центрального інтересу» до професії, зауважує Г.С.Костюк, що пов'язано з нахилами, інтересами, й здатностями, вмотивовує потребу зміцнювати такий «центральный» інтерес, «створюватиме умови для того, щоб він переростав у потребу працювати у даній галузі.

Отже, узгодження інтересів особистості з вимогами педагогічної професії та оцінка психофізіологічних властивостей і якостей, які забезпечуватимуть успішне її опанування у ВНЗ педагогічного профілю є однією з головних передумов успішного розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості, її професійного самовизначення. При дотриманні певних умов здійснюється цілеспрямований розвиток професійної спрямованості, стрижневих інтересів, які передбачатимуть сформованість особистісно значимого смислу вибору професій педагогічного профілю. Водночас, становлення професійної спрямованості залежить від сформованості стійких пізнавальних та професійних інтересів, оскільки саме вони визначають дієвість особистості при оволодінні певною професією.

Таким чином, як свідчить аналіз наукових джерел, професійний інтерес є також важливою складовою професійної спрямованості особистості, так як він обумовлює її активну позицію в професійному самовизначенні, виражає ціннісні орієнтації, є одним з ведучих мотивів побудови особистісного професійного плану майбутнього фахівця педагогічного профілю.

Проблема особистого професійного плану досить докладно розроблена М.С. Пряжніковим. Він пропонує схему, за якою відбувається побудування професійного плану і вважає що саме вона становить процесуально-змістовну модель професійного самовизначення особистості. Однак, як справедливо вказує О.І.Вітковська, дана схема має формальний характер. Якість і рівень побудування і реалізації особистісного професійного плану мають бути обумовленими певними індивідуально-психологічними факторами особистості, без дослідження яких вивчення процесу професійного самовизначення не буде повним. Таким чином, головні рушійні сили самовизначення складаються з ланцюга дій, а також з уявлень про засоби досягнення мети, про зовнішні умови і можливі перешкоди, а також про внутрішні психологічні умови індивідуальної ситуації вибору. Є.Гінзберг зазначає, що професійне самовизначення як вибір професії – це процес, що розвивається у часі, й остаточне рішення людини виникає не миттєво, а протягом певного, доволі тривалого періоду.

Причому, головний зміст процесу професійного самовизначення, вважає П.А. Шавір, полягає у формуванні спрямованості особистості і тому цей зміст у кожному конкретному випадку буде визначатись провідними мотиваційними компонентами, що притаманні цій особистості, а також пошуками внутрішніх засад для вибору і спрямуванням на вибір конкретної професії. Рушійна сила професійного самовизначення міститься у «внутрішніх протиріччях особистості».

Самовизначення особистості у контексті формування життєвої позиції, перспектив саморозвитку і само актуалізації вивчалось у роботах К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Божович, М.О.Головко, Л.М.Когана, І.С.Кона, В.О.Ядова, Є.В.Шорохової, які розглядають самовизначення особистості як пошук соціальних ролей і місця в системі соціальних стосунків. Зокрема, Л.І.Божович зазначає, що проблема самовизначення, ґрунтуючись на інтересах, що склалися, і прагненнях суб'єкта, передбачає, з одного боку, врахування своїх можливостей і зовнішніх обставин, й спирається на його світогляд, а з іншого, - розглядається як потреба у формуванні певної смислової системи, в якій злиті уявлення про світ і про себе самого (Л.І.Божович. *Етапы формирования личности в онтогенезе //Вопросы психологи. – 1979. - № 4. – С.23-24*).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що професійна спрямованість обов'язково виявляється в практичних діях особистості Є.Бордин визначав роль зафіксованої у дитинстві окремої потреби як пошук її задоволення у предметі професійної діяльності. Є.Роу вважав, що потреби, які недостатньо задовольняються на більш ранніх стадіях розвитку індивіда, приводять до появи домінуючих мотивів і проявляються в способі життєдіяльності особистості.

Це спостерігається в активації її інтересів щодо надбання відповідних знань, вмінь та навичок, а також деяких якостей та рис характеру, які визначають у подальшому успішність оволодіння тією галуззю діяльності, яку вони планують обрати (А.Є.Голомшток, Є.А.Климов, В.О.Моляко, П.С.Перепелиця, В.В.Рибалка, В.В.Синявський, Б.О.Федорішин та ін.). Зокрема, фоном, на якому розгортається ця діяльність учнів і формується позитивне ставлення до об'єкту і предмету діяльності

(Б.О.Федоришин) служить емоційно-вольова сфера індивіда. Внаслідок цього підвищується активність особистості, результатом якої (К.А.Абульханова-Славська), є формування її життєвої позиції, самоактуалізації (П.П.Соболь) особистості. Становлення професійної спрямованості за думкою М.Р.Гінзбурга – це орієнтований в майбутнє процес формування своєї позиції стосовно соціально значущих цінностей і вияв головних особистісних змістів. Тобто процес професійного становлення представлений у вигляді змістовного конструювання людиною свого життєвого шляху, якій включає в себе сукупність індивідуальних життєвих сенсів і простір реальної актуальної та потенційної дії.

Істотними ознаками становлення вищезазначеного феномену, вважає Є.О.Климов, є створення в особистості саморегульованої системи як стратегічної активності, зумовленої потребами, інтересами, ідеалами, переконаннями і спрямованої на формування системи стійких особистісних якостей, що створюють можливість успішного виконання діяльності. Становлення професійної спрямованості особистості Є.О.Климов представляє у вигляді декількох рівнів: рівень діянь (цілісної діяльності в єдності з особистістю, обумовленою ієрархією цілей; рівень дій (сукупності процесів пізнання й виконання, спрямованих завдяки мотивації на досягнення найближчої усвідомленої мети); рівень мікроелементів дій, який забезпечує здійснення виконавчих актів на пізнавальному, виконавчому рівнях та на рівні самооцінки й саморегуляції параметрів дії і рівень мікроелементів дій, який забезпечує фізіологічний баланс організму із зовнішнім середовищем, баланс функцій усередині організму й автоматичну саморегуляцію. (Е.А.Климов. *Введение в психологию труда [Текст] /Е.А.Климов. – М.: МГУ, 1988. – 200 с.*)

Водночас, у наукових працях К.О.Абульханової-Славської, Е.Ф.Зеєра, Є.О.Климова, А.К.Маркової, Н.С.Пряжникова, С.Н.Чистякової доведено, що становлення професійної спрямованості в учнівській молоді обумовлюється поряд з соціальними втручаннями й власною активністю, спрямованою на самовдосконалення й самоздійснення. Зокрема, Е.Ф.Зеєр вважає, що саме розвиток й саморозвиток особистості, освоєння й само проектування нею професійної кар'єри,

визначення свого місця у світі професії, реалізації себе в професії й самоактуалізації свого потенціалу для успішного опанування майбутньою професією створюватиме оптимальні умови для розвитку професійної спрямованості в учнівській молоді (Э.Ф.Зеер. *Психология профессионального развития [Текст] /Э.Ф.Зеер. – К.: Академия, 2009. – 240 с.*).

При цьому, постановка мети та її реалізації передбачають певні мотиви діяльності. Мотивація пізнавальної діяльності характеризує відношення людини до оточуючого світу і пов'язана з виникненням потреби в його пізнанні. Пізнавальна активність – це якість особистості, яка виявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, потягу до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль для досягнення мети (В.М.Вергасов, В.П.Лозова, А.М.Матюшкін, М.І.Махмутова, М.Н.Скаткін, І.А.Радковець, Н.А.Тарасенкова, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна, та ін.). Якщо потреба виражає необхідність, а мета – конкретизовану потребу, то мотиви характеризують внутрішні причини цих процесів.

У сучасних наукових доробках також представлена думка, згідно якій основною детермінантою становлення професійної спрямованості особистості є забезпечення відповідності якостей особистості вимогам, які виявляє професія. У основі цієї ідеї лежить сформульоване положення Т.Парсоном про те, що результат професійної діяльності (її успішність і задоволення нею) залежить від ступеня співвіднесення якостей з вимогами професії. Це положення в рамках різних теорій тлумачилося як відповідність: спрямованості особистості (І.А.Зязюн, О.М.Ігнатович, І.П.Ільїн, Н.О.Супрун, О.М.Отіч, С.О.Семиченко та ін..) об'єктивним характеристикам професії; особливостям особистості типам професій; прагнень особистості; об'єктивним умовам професійної діяльності; особистих професійних мотивів соціальним вимогам до професії; типу особистості; типу професійного середовища; професійних альтернатив очікуваному успіху тощо.

У зв'язку з цим, О.С.Гребенюк та Т.Б.Гребенюк вважають, необхідно заздалегідь з'ясувати, що являють собою мотиви, мотиваційна сфера, які

закономірності її розвитку (Гребенюк О.С. *Основы педагогики индивидуальности* /О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк. – М., 2004. – 456 с.), тому що без урахування сутнісних ознак ціннісно-мотиваційної сфери особистості, зазначає В.Г.Панок, не можливо налагодити цілеспрямовану роботу щодо розвитку основних складових, які визначають становлення професійної спрямованості фахівців педагогічного профілю.

Л.І.Божович вважає, що значну роль в становленні і розвитку професійної спрямованості особистості відіграють мотиви. І саме наявність стійко домінуючих мотивів (О.М.Леонт'єв), складають конфігурацію мотиваційних ліній поведінки особистості при виборі професії.

Водночас, значна кількість дослідників вважають (Л.І.Божович, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, Г.Мюррей, А.Маслоу, К.К.Платонов В.Штерн), що саме мотиви є однією з головних детермінант спрямованості особистості. За їх переконанням, саме мотиви та потреби знаходяться в основі будь якої спрямованості. Причому, при високому рівні розвитку професійної спрямованості в якості ведучих мотивів виступають ті, які визначають основний зміст діяльності (її творчі можливості, перспективи професійного зростання, можливість задовольнити свої індивідуально-психологічні особливості тощо). При низькому розвитку професійної спрямованості ведучий мотив виражає не стільки потрібність у самої діяльності, скільки в інших обставинах (престижність професії, висока заробітна плата, умови праці тощо).

Питання взаємозв'язку потреб і мотивів у єдності змістовних і динамічних характеристик розглядається у працях В.Г.Асєєва, Л.І.Божович, В.К.Віллунаса, В.І.Ковальова, О.М.Леонт'єва, С.Л.Рубінштейна, П.М.Якиманської. До змістовної характеристики професійної спрямованості вчені відносять повноту і рівень її розвитку. Про динамічну характеристику професійної спрямованості свідчить інтенсивність, дієвість та її стійкість.

Аналіз наукових досліджень дозволив також дійти до висновку, що розвиток спрямованості передбачає якісну зміну в мотиваційній сфері людини: від одиничного мотиву до більш крупних мотиваційних одиниць, а саме: створення

ієрархічної структури смислоутворюючих мотивів (О.М.Леонтьєв). Тобто, одним з головних психологічних чинників, якій визначає розвиток професійної спрямованості суб'єкта є мотиваційний компонент. С.Л.Рубінштейн, зокрема, визначив мотив як більш чи менш усвідомлений збудник, спонуку. Ті чи інші спонукка, потреба, інтерес стають для людини мотивом дії і через співвідношення їх з ціллю. Л.І.Божович вважає, що в основі всіх збудників поведінки людини лежить потреба, а в якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, почуття, смисли, все те, в чому знайшла втілення потреба.

Враховуючи вищезазначене, вважаємо доцільним розглянути питання про особливості становлення та розвитку мотиваційної сфери особистості у теоретичному плані. Найбільш ґрунтовно теоретичний аспект мотивації представлений в роботах О.М.Леонтьєва. Зокрема, їм доводиться єдність динамічних і змістовних сторін мотивації за законом принципу предметних потреб. Потреба як невизначений стан незадоволеності призводить індивіда до будь-якої активності. Причому, лише коли людина починає діяти, відбувається «опредмечування» потреби, тобто визначається предмет, за допомогою якого задовольняється потреба, «опредмечується» потреба що вже має певний зміст, якій виявляє себе в об'єктивованій формі, стає мотивом діяльності.

У процесі досліджень вчені дійшли до висновку, що провідною рисою мотиву є така його характеристика, як усвідомленість. Саме мотиви є збудником поведінки і діяльності людини. Важливою характеристикою мотиву є також їх упередженість. Саме ця властивість мотиву визначає чому потреба з різномайття оточуючих нас предметів вибирає саме той, а не інший.

Поряд з цим, при визначенні поняття «мотивація» немає єдності в цьому питанні. Дослідники розглядають цей феномен і як сукупність факторів, що підтримують спрямованість, визначають поведінку (Ж.Гофруа), і як сукупність мотивів (К.К.Платонов), і як процес дії мотивів, і як механізм, що визначає виникнення напрямку і засіб здійснення конкретних форм діяльності. Тобто, до мотивації вчені відносять потреби та потяги, побудники та схильності

(Х.Хекхаузен); бажання та звички, думки та почуття обов'язку (П.А.Рудик); морально-політичні установки та помисли (А.Г.Ковальов); психічні процеси та властивості особистості (К.К.Платонов); предмети зовнішнього світу (О.М.Леонт'єв); установки (А.Маслоу).

Отже, мотивація включає в себе систему окремих мотивів в певній ієрархії. Їх наявність спонукає, спрямовує та регулює поведінку людини. Причому, як вважає А.Г.Асєєв, джерелом спонукальної сили всякої психічної діяльності є існуюче діалектичне протиріччя між бажаннями і діями. Ця «суперечлива єдність» бажаного і наявного складає структурну одиницю мотиваційної системи значення, емоційно-ціннісні утворення. Одна з функцій мотивації полягає в тому, що вона орієнтує людину і вказує на значущість явищ, що її оточує, на ступінь їх важливості. Тобто, мотивація є складним об'єднанням, рушійною силою поведінки, що відкривається спостерігачу у виді потреб, інтересів, потягів, цілей і ідеалів, які безпосередньо детермінують людську поведінку (О.В.Шорохова). І.А.Джидар'ян вважає мотивацію механізмом співвідношення зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, що визначають напрямок і засоби здійснення конкретної діяльності. І саме мотивація робить спонукальний вплив не тільки на початку діяльності, але й на всіх ланках цієї діяльності. Причому, розгорнута діяльність, зазначає О.М.Леонт'єв, передбачає досягнення ряду конкретних цілей і деякі з них пов'язані між собою жорсткою послідовністю. Діяльність здійснюється деякою сукупністю дій, що підпорядковані часним цілям і виділяються з загальної цілі. О.М.Леонт'єв, розкриваючи зв'язок між ціллю і мотивом, визначає останній як «смысл мети». Він відзначає, що в процесі здійснення діяльності в структурі мотивації можуть відбуватися якісні зміни.

Однак характеристика такої зміни і відповідної їй діяльності буде «визначатися» характером вихідного «особистісного» смислу цієї діяльності для її суб'єкта. Особистісний смисл конкретної діяльності тісно зв'язаний з мотивом цієї діяльності. Мотив, що домінує в ієрархії мотиваційної діяльності особистості, визначається О.М.Леонт'євим, як «смыслоутворюющий» мотив.

Як засвідчив аналіз наукових джерел, досить повно ця проблема висвітлюється у наукових доробках Л.Яременко (*Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема /Яременко //Вища освіта України. – 2014. – « №. – С.69 – 75.*)Л, Спираючись на наукові доробки цієї проблеми, Л.Яременко дійшла висновку, що сутність мотиву в загальних рисах можна уявити як внутрішню спонукальну силу, що лежить в основі діяльності особистості. Зокрема, зазначає вчена, Н.В.Бордовська та А.А.Реан при визначенні поняття «мотив» наголошують на тому, що мотив – це внутрішня спонuka особистості до того або іншого вияву активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язана з задоволенням потреби. Як мотиви можуть поставати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності. Проте при цьому за всіма переліченими причинами все одно стоять потреби особистості у всьому їх різноманітті (від базових, життєвих, біологічних до вищих соціальних) (*Бордовская Н.В. Педагогика: ученик для вузов / Н.В. Бордовская, А.А.Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.*).

А.Столяренко визначає мотиви як усвідомлювані особистістю спонукальні сили конкретного вибору, рішень і дій. Якщо мета – те, до чого прагне людина, то мотив – заради чого це їй потрібно. Мотиви характеризують типові для особистості, переважно внутрішні причини вибору нею цілей, способів, учинків і дій. (*Столяренко А.М. Психология и педагогика /АМ.Столяренко. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 423 с.).*

На думку В.А.Сластенина і В.П.Каширина, мотиви особистості – це потреба (або система потреб) особистості у функції спонуки. Мотиви – це внутрішні спонуки до діяльності, поведінки, обумовлені актуалізацією тих або інших потреб особистості. Це конкретні форми прояву потреб людини. Люди по-різному усвідомлюють свої потреби. В залежності від цього розрізняють такі мотиви: емоційні – бажання, хотіння потяги і т.п.; раціональні – прагнення, інтереси, ідеали, переконання. Крім цього, у психології розрізняють дві групи взаємопов'язаних між собою мотивів життя, поведінки і діяльності особистості: мотиви цілей, генералізовані мотиви, зміст яких виражає предмет потреб і спрямованість прагнень

особистості. Сила цього мотиву обумовлена мірою значущості для людини предмета її потреб; мотиви вибору шляхів, засобів, способів досягнення, реалізації мети; інструментальні мотиви. Ці мотиви обумовлені не лише станом потреб особистості, але й мірою її підготовленості, наявністю інших можливостей діяти успішно щодо реалізації поставлених цілей у цих умовах.

Перша і друга група мотивів у сукупності складають мотивацію поведінки і діяльності особистості в тих або інших обставинах і можуть не лише впливати, але й змінювати одне одного (*Сластенин В.А. Педагогика и психология: учеб. Пособие для студ. Высш.учеб.заведений /В.А.Сластенин, В.П.Каширин. – М.:Изд.центр «Академия», 2003. – 212 с.)*

Отже, дійшла висновку Л.Яременко, уся сукупність мотивів поведінки і діяльності складає основу мотивації особистості, яка зумовлена потребами, цілями, рівнем домагань, ідеалами, світоглядом, переконаннями, спрямованістю особистості, крім того, такими суб'єктивними характеристиками, як уміння, знання, здібності, характер (О.В.Литовченко). У якості об'єктивних детермінант мотивації постають умови діяльності. Мотивація постає як процес, що підтримує психічну активність людини на певному рівні у кожній конкретний момент часу (*Литовченко О.В. Специфіка мотивації творчої особистості підлітка (теоретичний аспект) /О.В.Литовченко //Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць. – К., 2008. – Вип.12, кн.. 1. – С.265 – 271.*

Поряд з цим, незважаючи на різницю поглядів на мотиви, більшість дослідників визначають мотив як джерело активності, «пусковий механізм» діяльності, яка, безумовно, буде спрямована на задоволення потреб, інтересів, схильностей, здібностей людини, тобто основних складових, які входять до структури професійної спрямованості особистості.

Т.Ф.Алексеєнко дає більш широке тлумачення мотивації, згідно з яким мотивація не ототожнюється з мотивами, а являє собою динамічну категорію, яка містить не тільки мотиви, а й потреби, що визначають поведінку особистості в якійсь соціальної ситуації й певною мірою можуть бути визначені як готовність

діяти певним чином для досягнення поставленої мети на основі розуміння цінності досягнення успіху та оцінки власних здібностей і зусиль, яких необхідно для цього докласти, у їх сукупності (*Алексєєнко Т.Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування / Т.Ф.Алексєєнко //Соціально педагогіка: теорія та практика. – 2011. - № 4. – С.4 – 10*).

У психолого-педагогічних дослідженнях мотивів та мотивації нерідко використовуються поняття мотиваційної сфери особистості. Згідно з Н.В.Бордовською та А.А.Реаном, мотиваційною сферою особистості називають сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості. Це найважливіша риса особистості, що містить систему мотивів (мотивація) в її певній побудові (ієрархії). Поняття «мотиваційна сфера» може використовуватися для характеристики структурно-змістовної визначеності мотивів особистості. «Мотиваційній сфері» притаманна визначеність для кожної особи, що характеризується оригінальністю, стійкістю і динамічністю.

М.М.Заброцький, звертаючись до поняття мотиваційної сфери особистості, виходить з того, що будь-яка діяльність відбувається під впливом певних спонук, які визначають активність її суб'єкта. Саме сукупність таких спонук (потреби, інтереси, переконання, ідеали, уявлення про себе) формує мотиваційну сферу діяльності. Розрізняють спонукальну, організуючу та смислотворну функції мотивації, які у своєї єдності забезпечують її керівну роль. Провідною серед них є смислотворна, оскільки саме вона надає діяльності особистісного смислу та значущості, визначає характер прояву інших функцій (*Заброцький М.М. Педагогічна психологія: курс лекцій /М.М.Заброцький. – К. : МАУП, 2000. – 100 с.*)

При здійсненні будь-якої діяльності кожній людині притаманний феномен полімотивованості (О.М.Леонт'єв), тобто обумовленості її дій водночас різноманітними спонуканнями. Саме цей аспект проблеми мотивації потребує винаходження певної мотиваційної структури та виділення в цій структурі домінуючих елементів.

Вченими також на принципі єдності діяльності та особистості виділені функції мотивації: смислоутворююча (О.М.Леонт'єв); спонукальна (Л.І.Божович, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн); регуляторна (В.Г.Асєєв, С.Л.Рубінштейн, О.В.Шорохова); селективна (О.М.Леонт'єв, В.В.Столін, А.А.Файзулаєв); енергетична (В.Г.Асєєв, П.Я.Гальперін, О.В.Шорохова, М.Г.Ярошевський); цілемоделююча (О.М.Леонт'єв, О.К.Тихомиров). Смислоутворююча функція визначається як основний, визначальний характер усієї діяльності. Спонукальна функція характеризує активність впливу мотивації. Регуляторна функція обумовлена характером ситуації, характером мотивів, смисловим зв'язком між спонуканням і дією. Селективна функція, яка пов'язана з тим, що одна й та ж сама дія може бути детермінована щонайменше двома мотивами, причому так, що дія одного з мотивів перешкоджає досягненню іншого. Отже, сама діяльність в цьому випадку має характер конфлікту. Енергетична функція характеризує інтенсивність пробудження, обумовленість кількості енергії суб'єкта дії, яка звільнюється та використовується для її виконання. Цілемоделююча функція пов'язана з тим, що ієрархія в потребнісно-мотиваційній сфері, значимість і зміст мотивації виступає як фактор, що визначає структуру довільного формування цілі.

Крім цього вченими було доведено, що в процесі розвитку професійної спрямованості здійснюються якісні зміни в мотиваційній сфері особистості: від одиничного мотиву до більш крупних мотиваційних одиниць, а це призводить до створення ієрархічної структури смислоутворюючих мотивів (Л.І.Божович, О.М.Леонт'єв). Внаслідок цього виникають наступні групи мотивів: а) мотиви, які визначають потрібність в тому, що складає основний зміст професії; б) мотиви, які пов'язані з відображенням деяких особливостей професії у суспільному усвідомленні (мотиви престижу, суспільної значущості); в) мотиви, які відображають раніше виникаючі потреби особистості, які актуалізуються при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття, самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру і та ін.); г) мотиви, які виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (упевненість в

особистісної придатності, в володінні творчим потенціалом тощо); д) мотиви, які виражають зацікавленість людини в зовнішньо, об'єктивно не суттєвих атрибутах професії.

Індикатором визначення вказаних вище груп мотивів служить різне ставлення до об'єктивного змісту професійної діяльності. Саме мотив, який пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, є важливою передумовою для виникнення потреби до самоудосконалення, оскільки збуджує людину до самоаналізу і самооцінки своїх індивідуально-психологічних особливостей з точки зору вимог, які ставляться даної діяльністю до особистості (А.Маслоу).

Отже, аналіз наукової літератури дозволив встановити, що мотиваційний компонент відіграє важливу і відповідальну роль в структурі професійно - педагогічної спрямованості, який стимулює особистість до пошуку і засвоєнню різнобічної інформації про професію вчителя; спонукає особистість до активних дій та виступає як психологічна основа профвідбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

Слід зазначити, що усвідомлений вибір професії впливає на подальше життя, визначає успішність самореалізації, соціалізації, кар'єрного і професійного зростання. Тому підготовка учнівської молоді до самостійного проектування власного майбутнього з обов'язковим врахуванням внутрішньо особистісних і соціально-професійних потреб (В.О.Ядов), є однією з головних умов професійного самовизначення особистості. Саме професійна мета в професійній спрямованості сприяє розвитку функції цілеполагання і планування в учнів. Структуруючи особистий професійний план учня, ці складові виконують роль внутрішнього регулятора в поведінці і діяльності у процесі професійного самовизначення. Внаслідок цього особистість керує своїми потребами, інтересами, установками, співвідносить їх з суспільними цінностями, тобто здійснюється їх динамічний розвиток та поступова підготовка особистості до вибору педагогічної професії. Й саме І професійно - педагогічна спрямованість особистості. виступає як психологічна основа цього вибору

Отже, як бачимо, одніми дослідниками професійна спрямованість розглядається як установка особистості на відповідний вид діяльності, розвиток якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності та необхідність адаптуватися до її вимог. Й якщо така установка досить стійка і займає істотне місце в особистості, дає їй сил для подолання перешкод, викликає інтелектуальну активність, реалізацію потреб у само актуалізації, самопізнанні, афіліації, досягненні, праці, розвитку індивідуальності (Ф.І.Гааз, А.К.Маркова, О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, Л.Яременко та ін.) при опануванні професій педагогічного профілю. Серед означених компонентів особливої уваги заслуговує мотивація афіліації та мотивація досягнення успіху. Під мотивацією афіліації розуміється система цілей, потреб і мотивів (прагнення до пізнання, потреба в самоствердженні тощо). Отже, мотивація афіліації (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк) виконує пізнавальну, емоційну і інтегральну функції у процесі збагачення досвіду особистості при опануванні нею педагогічної професії.

Під мотивацією досягнення (Ф.І.Гааз, Є.П.Ільїн, А.К.Маркова) розуміється така система цілей і потреб (потреба у досягненні мети і страх невдачі) і мотивів (прагнення до пізнання при досягненні цілей, потреба в самоствердженні), які спонукають особистість прагнути до досягнення цілей і бути активним в їх досягненні.

Отже, мотивація досягнення (Л.Яременко) відображає прагнення особистості до набуття необхідних знань щодо професії, яка їй подобається, відображає систему самооцінок щодо цієї діяльності і наслідків при досягненні позитивних, або негативних результатів, тобто виконує пізнавальну, емоційну та інтегративну функції

Іншими дослідниками цей феномен уявляється як відношення, а також мотиви, які сприяють вибору профілю навчання або діяльності в майбутньому. Треті вважають, що професійна спрямованість – це система професійних інтересів. На їх думку саме професійна спрямованість може проявлятися в активізації інтересів особистості к відповідним явищам, фактам, які мають як не опорядковане, так і опорядковане ставлення до тієї або іншої професії (Л.І.Божович, Л.Л.Кондратьєва,

Г.С.Костюк, С.П.Крягдже, В.С.Мерлін, К.К.Платонов, А.С.Прангішвілі, В.В.Ярошенко). Зокрема, С.П.Крягдже, спираючись на концепцію В.С.Мерліна, якій розглядає особистість як ряд симптомокомплексів, в основі яких полягають відповідні співвідношення, інтерпретує професійну спрямованість як професійні інтереси. Саме вони, на його думку, є головним індикатором професійного самовизначення особистості.

На думку К.А.Абульханової-Славської, В.І.Ковальова, А.А.Леонтєва саме вибір професії забезпечує задоволення потреб, мотивів, цінностей особистості, які забезпечують смислову регуляцію життєдіяльності суб'єкта. Й саме цінності, зазначає Д.О.Леонтєв, утворюють вищий рівень смислової регуляції його поведінки. Другий рівень смислової регуляції – це мотиви, смислові конструкти та диспозиції особистості. Вони обумовлюють виникнення особистісних смислів та смислових установок, які складають перший рівень смислової регуляції. Саме вони реально впливають на свідомість та діяльність особистості (*Леонтєв Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999*).

Спираючись на вищезазначені позиції, Є.В.Єгорова дійшла висновку, що ціннісно-смілова сфера особистості – це ієрархічна структура, де нижчі рівні управляються вищими, а вищі спираються на нижчі. Особистісні цінності (вищий рівень) мотивують життєдіяльність людини в цілому. Цінності – стійкі утворення, вони безпосередньо впливають не на діяльність, а на модель бажаного майбутнього, на ґрунті якої формуються відповідальні мотиви і смисли конкретної діяльності (*Є.В.Єгорова. Методична основа визначення особливостей ціннісно-смілового аспекту мотивації вибору професії особистістю. //Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, проблеми, перспективи. Мат.міжн. наук. – практ .конференції. 2 листопада, 2010. – Т.1. – Донецьк, 2010. – С. 57 - 63*).

Отже, викладені вище міркування щодо впливу ціннісно-смілової сфери особистості на побудову і реалізацію майбутньої професійної кар'єри виступатимуть

одним з головних лейтмотивів при розробці концептуальних підходів при визначенні психологічних засобів щодо вияву та оцінки професійної спрямованості у процесі профвідбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

Таким чином, професійно - педагогічна спрямованість являє собою інтегративну характеристику процесу професійного становлення особистості, розвитку професійної самосвідомості, особистісних та професійно-важливих якостей, які визначатимуть успішне опанування майбутньою професією. Зокрема, Є.Ф.Зеєр, Є.О.Климов, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.Г.Панок, В.О.Сластьонін, В.Д.Шадриков визначають професійний розвиток як процес проходження людиною особистісного професійного онтогенезу, певних етапів, пов'язаних з віковими етапами розвитку людини: оптації, професійної підготовки, професійної адаптації, самореалізації, професійної зрілості. На кожному етапі формуються мотиви, цілі плани щодо обрання сфери діяльності, відбувається розвиток нових якостей майбутнього професіонала, які забезпечують успішне пристосування до вимог професії та професії до особистості до професії та підготовлюють суб'єкта до переходу на нову стадію розвитку. При цьому, перехід від одної стадії до іншої ініціюється змінами соціальної ситуації розвитку та життєдіяльності (зовнішні умови та засоби), і перебудовою ієрархії потреб, мотивів, цілей, ведучих діяльностей (внутрішні умови), що призводить до розвитку професійно зумовлених професійних новоутворень

Детермінантами професійного становлення, зауважують К.О.Абульханова-Славська, О.Г.Асмолов, О.О.Деркач, Ю.М.Забродин, С.М.Каліщук, Є.О.Климов, О.А.Конопкин, Т.В.Кудрявцев, Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, Е.М.Мітіна, Н.С.Пряжніков, С.Н.Чистякова виступають мотиви, цілі, професійні наміри, професійна самосвідомість, особистісні на професійно важливі якості, знання про себе, система ціннісних орієнтирів особистості.

Особливого значення при цьому набуває усвідомлення особистістю того, наскільки індивідуально-психологічні особливості відповідають вимогам професії

педагога, тобто вона ідентифікує себе з майбутньою професією. Саме сформована професійна ідентичність дозволить майбутньому вчителю увійти у професійну діяльність з оптимальним вмінням до самовдосконалення, сприятиме максимальній професійній адаптації.

Професійну ідентичність у психології розуміють як феномен, який забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність, який має розвиток у процесі професійного навчання разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також обумовлює розвиток рефлексії. Основними критеріями сформованості даного феномену на думку Г.В.Гарбузової виступають: а) усвідомлення своїх професійних інтересів і здібностей; б) усвідомлення образу своєї професії та вимог людини до неї; усвідомлення своєї відповідності вимогам майбутньої професії; усвідомлення перспектив професійного кар'єрного росту (когнітивний критерій); в) потреба в отриманні професійних знань та навичок; мотивація до успішної учбово-професійної діяльності; ставлення до обраної професії як до особистісної та соціальної цінності; сформованість позитивного ідеалу (мотиваційно-ціннісний критерій); г) позитивно зафарбоване відношення до професійної освіти, професійної кар'єри; д) адекватна оцінка себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності; е) наполегливість у професійній підготовці учбова активність та самостійність (емоційно-вольовий критерій); ж) сформованість професійних вмінь; з) позитивне ставлення до професійної діяльності; орієнтація на творчість в учбово-професійної діяльності (креативність), прагнення до творчого самовиразу, оригінальність засвоєння нових технологій та способів учбово-професійної діяльності; к) прагнення до самовдосконалення (самоаналізу, самооцінки, самоосвіти, самореалізації (діяльнісно - практичний критерій).

У зв'язку з цим, у процесі здійснення роботи з учнівської молоді щодо розвитку професійної ідентичності майбутнього педагога значну увагу слід зосереджувати саме на формуванні усвідомлення усіх складових, які визначатимуть не лише становлення педагогічної спрямованості, а й успішне опанування професії

вчителя у майбутньому. Найбільш ефективно цей процес здійснюється з опорою на професіограму педагога, важливою складовою якої, як зауважують В.О.Бодров, О.М.Отич, В.В.Синявський, є психограму. Саме психограму педагогічної професії становить собою психологічний опис цієї професії, інтерпретаційний аналіз її операційно-технологічного змісту, явний визначає сукупність психодинамічних властивостей, психічних функцій і процесів, а також психологічних якостей, що актуалізуються у цій діяльності й зумовлюють ефективність її виконання.

Зокрема, О.М.Отич, аналізуючи наукові доробки В.А.Бодрова, виокремлює основні складові психограми, які забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності, а саме: домінуючий тип установки на даний вид діяльності, швидкість формування і переформування професійно-педагогічних навичок, їх міцність; вимоги до пам'яті, специфіку переважаючих способів перероблення інформації та прийняття рішень; емоційну напруженість і необхідність вольових зусиль, відповідальність; особливості професійного спілкування вимоги до комунікативних властивостей тощо.

Одні з них, зазначає В.О.Бодров, виступають як передумова високих чи низьких результатів професійно-педагогічної діяльності, інші – як активаційні, стимулюючі якості, що формують певний стиль та зумовлюють організацію цієї діяльності, треті – як безпосередньо регулюючі й детермінуючі характер конкретних дій.*(В.А.Бодров. Психологія професійної придатності: учеб.пособие /В.А.Бодров. – М.: ПЕР СЭ, - 2001. – 511 с.; О.М.Отич.Майстер своєї справи і наставник молоді/О.М.Отич //Професійно-технічна освіта. - № 1, 2014. – С.40 – 45).*

Отже, спираючись на психограму професійно-педагогічної діяльності особистість має можливість проаналізувати відповідність власних індивідуальних особливостей вимогам педагогічної діяльності, зіставляє з цими елементами свою професійну мотивацію та спрямованість. Домінуючи мотиви діяльності вона оцінює як з урахуванням вимог до себе та педагогічної діяльності до неї. Це дозволяє кожній особистості, яка планує обрати професію педагогічного профілю, визначити

адекватні шляхи щодо власного самовдосконалення та саморозвитку. Безумовно, важливу роль відіграє цілеспрямоване керування цим процесом шляхом надання кожному учні допомоги у самодіагностиці особистісних якостей; формулюванні цілей і завдань самовдосконалення.

У загальному вигляді формування професійної спрямованості можливе за умови системного, педагогічно контрольованого процесу. За дослідженнями О.В.Чепікової до психолого-педагогічних умов формування професійної спрямованості відносяться: а) побудова освітнього процесу на основі особистісно орієнтованого підходу; б) надання учням можливостей для вільного вибору профілю навчання; в) побудова індивідуальних освітніх траєкторій; г) реалізація комплексу педагогічних, психологічних, інформаційних та орієнтаційних заходів, спрямованих на розвиток готовності школярів до усвідомленого професійного самовизначення.

Орієнтація на педагогічні професії, як і загальна профорієнтаційна робота з учнівською молоддю, являє собою складний комплекс цілеспрямованих виховних заходів. Основними її компонентами є своєрідна позитивна психологічна установка на педагогічну професію, чутливість до специфіки педагогічної діяльності, нахил до виховного контакту з дітьми, психолого-педагогічна спостережливність, педагогічна вираженість знань і моральних якостей особистості. Однак, зазначає Н.А.Побірченко у сучасних умовах існують ряд протиріч, які не завжди сприяють розвитку адекватної професійної спрямованості до вибору професій педагогічного профілю, а саме: протиріччя між ринковим попитом і особистісними особливостями старшокласників, які включаються в ринкові відносини; протиріччя між схильністю і здатністю до обраної професії й необхідністю «виживання» у ринкових умовах; протиріччя між недостатнім складом особистісних якостей, необхідних для оволодіння професією, і яскраво вираженою мотивацією до оволодіння нею; протиріччя між недостатньою мотивацією учнів і наявністю особистісних якостей (дефект мовлення, його невиразність, замкнутість, заглиблення в себе, відсутність інтересу до спілкування, виражені фізичні вади, тощо) для успішного оволодіння

нею; протиріччя між мотивацією вибору професії й відсутності можливості для навчання.

Як засвідчив аналіз наукових джерел, основними засобами в формуванні професійної спрямованості молоді до вибору педагогічної професії повинні стати профінформація, виконання учнями посильних педагогічних доручень і профконсультація. Зокрема, зауважує Д.Ф.Николенко, профінформаційна робота своїм змістом повинна мати: а) розкриття на основі загальної професіограми педагога та професіограм учителів - предметників суттєвих особливостей праці вчителя, її творчих компонентів і перспектив у формуванні нової людини;; б) нейтралізацію неправильних уявлень про працю вчителя, які стихійно склалися в учнів; в) порівняльний аналіз професій, зокрема педагогічних спеціальностей; г) психолого-педагогічну освіту учнів. Педагогічні доручення учням, вважає вчений, повинні бути підібрані і організовані так, щоб не лише випробувати на ділі педагогічні можливості учнів, а головне, щоб викликати в них інтерес і позитивне ставлення до педагогічної праці. Профконсультація, на думку вченого, своїм предметом повинна мати аналіз особистісних педагогічних даних учнів з метою корегування їх і вдосконалення, а також переорієнтації учнів на інші професії у випадках наявності в них серйозних протипоказань до педагогічної діяльності.

Як доведено у ряді досліджень, саме орієнтація на педагогічні професії, буває успішною при умові, що в її здійсненні беруть участі учителі всіх спеціальностей, залучаються медичні працівники, провадиться багаторазова профконсультаційна робота з учнями, а також при умові єдності профорієнтаційних заходів і педагогічних учбових закладів.

Водночас, профорієнтаційна робота з педагогічним ухилом не повинна закінчуватися вступом молоді до вищого навчального закладу педагогічного профілю. Вона повинна знайти своє місце у своєрідній формі і в процесі подальшого навчання особистості як у ВНЗ педагогічного профілю, так й протягом неперервної освіти впродовж життя. Значну увагу при цьому, зазначає І.А.Зязюн, слід приділяти розвитку гностичним, конструктивним, організаторським і комунікативним

здібностям, які містять усю системну сукупність педагогічних здібностей та компетентностей вчителя. Гностичний складник – це система знань і умінь вчителя, що становлять основу його професійної дії, а також певні властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність. Якщо гностичні здібності – основа діяльності вчителя, то в досягненні високого рівня педагогічної майстерності визначальні конструктивні, чи проєктивні, здібності. Саме від них залежить ефективність використання всіх інших знань. Конструктивні здібності забезпечують стратегічну спрямованість педагогічної діяльності і виявляються в умінні орієнтуватися на кінцеву мету, виконувати актуальні завдання з огляду на спеціалізацію учнів шляхом стимуляції творчої активності, збудження інтересу.

Отже, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити основні передумови та фактори, які визначатимуть вияв та оцінку педагогічної спрямованості особистості у процесі профвідбору до вищих навчальних закладів педагогічного профілю.

1. Професійно - педагогічна спрямованість – це складне психологічне утворення, яке характеризує психологічну готовність учня до вибору педагогічної професії.

2. Професійно-педагогічна спрямованість – це відповідна установка особистості на розвиток професійних якостей, які визначають успішність в оволодінні педагогічної діяльністю та інтегрування бажань, прагнень, намірів, ціннісних орієнтацій, пізнавальних і інтелектуальних можливостей особистості, її психофізіологічних і характерологічних властивостей. Становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості – це тривалий процес, якій здійснюється на протязі її життя. Динамічна характеристика професійної спрямованості - це її інтенсивність, дієвість та стійкість.

3. Змістовну характеристику її можна представити як систему стійко домінуючих мотивів поведінки суб'єкта (Л.І.Божович), як складну конфігурацію мотиваційних ліній діяльності особистості (О.М.Леонтьєв), як сукупність домінуючих у індивіда психологічних властивостей, які реалізуються у його

професійної, суспільно-політичної та побутової сферах (А.Маслоу). та найбільш повно втілюються її творчі можливості, реалізуються інтереси та нахили, ідеали, духовні потяги та потреби (Л.І.Божович, Л.Л.Кондратьєва, К.К.Платонов та ін..). Й саме загострення уваги на діагностуванні вищевказаних компонентів професійно - педагогічної спрямованості особистості дозволить скласти орієнтований профіль рівня її розвитку, з одного боку, а з іншого здійснити профвідбір у вищі навчальні заклади педагогічного профілю..

4. Виявлення та оцінка професійно-педагогічної спрямованості є однією з головних передумов визначення професійно придатних особистостей до педагогічної діяльності. Професійна придатність визначається як сукупність психологічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для виконання фахових завдань

5. Психологічні детермінанти, що впливають на розвиток професійно-педагогічної спрямованості учнівської молоді мають чітко виражені ознаки. Своєчасне розпізнання цих ознак (індивідуальних особливостей, інтересів, нахилів, здібностей, ціннісно-мотиваційної сфери тощо) дозволить здійснити з одного боку, визначити профпридатність кандидатів на навчання у ВНЗ педагогічного профілю, а з іншого, спрогнозувати їх професійну успішність у майбутньому.

6. У процесі розвитку педагогічної спрямованості в учнівської молоді необхідно сформувавши в неї установку на власну активність, забезпечити самопізнання індивідуально-психологічних особливостей та можливостей, розвиток професійно важливих якостей та сформувавши вміння співставляти їх з вимогами професії до особистості.

7. У якості детермінант розвитку професійної спрямованості особистості виділяють спонукання та емоційний досвід, отриманий у дитинстві, атмосферу у сім'ї, виховний вплив батьків й спостереження дитини відносно реалізації ситуації у світі професій. Як показники, що діагностують професійну спрямованість, були взяті: виконання в шкільні роки доручень педагогічного характеру, наявність якостей, необхідних вчителю; чітке уявлення про майбутню роботу; бажання

виконувати громадську роботу; висока успішність в школі; бажання займатись дослідницької діяльністю; бути організатором в будь-яких культурних заходах тощо. Негативні показники: більша схильність до учбової, ніж до виховної сторони педагогічної діяльності; багато друзів, що не навчаються за педагогічним профілем; недостатнє вміння орієнтуватись в складних педагогічних ситуаціях.

8. Формування професійно – педагогічної спрямованості в учнівської молоді найбільш ефективно здійснюється при умові, коли: побудова освітнього процесу здійснюється на основі особистісно орієнтованого підходу; створюються можливості для вільного вибору профілю навчання; використовуються індивідуальні освітні траєкторії розвитку кожної особистості; реалізується комплекс педагогічних, психологічних, інформаційних та орієнтаційних заходів, спрямованих на розвиток готовності школярів до усвідомленого продовження освіти у вищих навчальних закладах педагогічного профілю.

Отже, проблема формування професійної спрямованості – це проблема створення сталих соціальних і професійних установок, які детермінують розвиток особистості та вибір педагогічної професії. Її динамічний характер обумовлює активну позицію особистості у професійної адаптації, стимулює її інтереси та здібності, сприяє успішної професійної самореалізації. Тому, актуальним є оцінка потреб молоді людини, її цінностей та спроможності зробити адекватний їм вибір професії. Виявлення ціннісно-сміслового змісту мотивації професійного вибору дає можливість зробити прогноз щодо подальшого навчання особистості та її професійного майбутнього.

Таким чином, враховуючи вищезазначене, основна увага у процесі профвідбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю повинна бути зосереджена насамперед на виявленні, інтересів і потреб особистості, психологічних якостей, здібностей, ціннісних орієнтацій, професійних намірів, психологічних знань щодо оцінки своїх психофізіологічних особливостей, об'єктивної оцінці досягнень в різних видах педагогічної діяльності. Все це

дозволить встановити наскільки педагогічна спрямованість є дієвою та стійкою щодо опанування професії вчителя, з одного боку, а з іншого, здійснити психодіагностику професійної придатності особистості та забезпечити успішний провідбір абітурієнтів до ВНЗ педагогічного профілю

3.2. Структурні складові педагогічної спрямованості особистості

В процесі здійснення провідних завдань емпіричного дослідження було визначено структуру педагогічної спрямованості особистості як необхідного критерію професійної придатності майбутніх педагогів. Провідними складовими педагогічної спрямованості особистості є зацікавленість та інтерес молодшої людини до педагогічної діяльності, плани та мотиви професійного становлення і розвитку особистості як суб'єкта педагогічної діяльності, ієрархізована система установок та цінностей педагогічної діяльності. Зацікавленість та інтерес особистості до педагогічної діяльності як складне психологічне утворення включає цілий комплекс психічних якостей, що стимулюють вибірку, пізнавальну, емоційну та волюву активність молодшої людини в процесі як вибору, так й оволодіння педагогічною професією. Побудова планів та формування мотивів професійного становлення і розвитку особистості як суб'єкта педагогічної діяльності передбачає уміння людини усвідомлювати свої провідні потреби, визначати мету їх задоволення та знаходити можливі соціально ухвалені засоби і шляхи реалізації цієї мети в процесі здійснення педагогічної діяльності. Ієрархізована система установок та цінностей педагогічної діяльності зорієнтовує майбутнього педагога на пошук внутрішніх джерел та рушійних сил професійного розвитку, формує спроможність нести персональну відповідальність за дії в процесі освітньо-професійної діяльності, визначає індивідуально-неповторний, ціннісно-смісловий, культурно-особистісний вектори

його суб'єктної активності у діяльнісному вимірі, наповнює індивідуальні потреби та прагнення молодшої людини соціокультурним змістом і смислом в процесі здійснення педагогічної діяльності.

На констатуючому етапі дослідження для виявлення мотиваційно-ціннісних конструктів особистості в якості методичних засобів та провідного діагностичного інструментарію щодо відбору старшокласників, абітурієнтів та студентів 1-3 курсів ВПНЗ, здатних до педагогічної діяльності, були використані методики «Мотивація досягнення успіху» (С.А. Пакуліна); методика «Учбова мотивація студентів» (А.О. Реан, В.О. Якунін, у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої); опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); методика «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В.О. Чикер, В.Е. Вінокурова), тест-опитувальник «Рівень професійної спрямованості студентів» (РПС) (Т.Д. Дубовицька).

В процесі виконання завдань дослідження професійна спрямованість майбутніх педагогів була конкретизована в рівнях зацікавленості особистості у педагогічній діяльності. Так виявлено, що вищий ступінь заперечення інтересу до педагогічної діяльності у студентів 1-го курсу на 12,1% менше порівняно з даними старшокласників / абітурієнтів (4,5% та 16,6% відповідно), а у студентів 3-го курсу - на 16,6% менше ніж в старшокласників / абітурієнтів (0% та 16,6% відповідно). Прояв такого показника, як «слабко виражений інтерес до педагогічної діяльності» у студентів 1-го курсу фіксується на 6,06% менше порівняно зі старшокласниками / абітурієнтами (27,27% та 33,33% відповідно), у студентів 3-го курсу - на 21% менше ніж у старшокласників / абітурієнтів (12,5% та 33,33% відповідно). Показники «вираженого інтересу до професії педагога» у студентів 1-го курсу зафіксовано на рівні вище на 20,45% ніж у вступників (45,45% та 25% відповідно), у студентів 3-го курсу він вже на 45% вищий, ніж у вступників (70% та 25%). Згідно з даними експериментального дослідження показники «яскраво вираженого інтересу» у студентів 1-го курсу не має значущої різниці з показниками старшокласників / абітурієнтів, в той час як у студентів 3-го курсу він зафіксований на рівні, що на 8,34% більше ніж у вступників (12,5% та 4,16%).

Результати аналізу наведені в табл. 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Рівень зацікавленості педагогічною діяльністю	Ступінь вираженості інтересу				
	Вищий ступінь заперечення (від -12 до -6 балів)	Інтерес, що заперечується (від -5 до -1 балів)	Інтерес виражений слабо (від +1 до +4 балів)		Виражений інтерес (від +5 до +7 балів)
Старшокласники / абітурієнти	16,6%	33,33%	20,91%	25%	4,16%
1 курс	4,5%	27,27%	17,28%	45,45%	5,5%
3 курс	0%	12,5%	5%	70%	12,5%

Дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної структури особистості старшокласників, абітурієнтів та студентів першого і третього курсів показало, що у старшокласників / абітурієнтів та студентів 3 курсу за показником «життєві цінності» переважає високий рівень даних за наступними шкалами: «креативність» (65% відповідно), «активні соціальні контакти» (55%, 46,66% відповідно), «духовне задоволення» (50%, 51,66% відповідно), «власний престиж» (50%, 53,33% відповідно), «досягнення» (48,33%, 45% відповідно), «розвиток себе» (46,66%, 53,33% відповідно), «високе матеріальне положення» (45%, 46,66% відповідно). Отже, майбутні педагоги прагнуть до найважливіших цінностей у житті, якими є реалізація своїх творчих можливостей, встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, переважання духовних потреб над матеріальними, визнання у суспільстві, реалізація власного престижу, досягнення певних життєвих цілей. Пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей і інших особистісних характеристик. Також важливим для них є високе матеріальне становище.

У старшокласників / абітурієнтів та першокурсників переважає середній рівень даних за шкалою «збереження власної індивідуальності» (48,33%, 46,66% відповідно), а у студентів 3 курсу – високий рівень даних за шкалою «збереження

власної індивідуальності» (48,33%). Таким чином, майбутні педагоги надають значення можливості захисту своєї індивідуальності, неповторності і незалежності.

У студентів 1 курсу за показником «життєві цінності» переважає середній рівень даних за наступними шкалами: «розвиток себе» (60%), «креативність» (51,66%), «духовне задоволення» (48,33%), «активні соціальні контакти» та «збереження власної індивідуальності» (46,66%), «власний престиж» та «досягнення» (45%), «високе матеріальне положення» (40%). Отримані дані свідчать про те, що для них найважливішою цінністю у житті є розвиток себе та пізнання своїх індивідуальних особливостей. Також для них важлива реалізація своїх творчих можливостей, переважання духовних потреб над матеріальними, встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, визнання у суспільстві, реалізація власного престижу, досягнення певних життєвих цілей. У меншому ступені для цих студентів важливе високе матеріальне становище.

У старшокласників / абітурієнтів та студентів 3 курсу за показником «життєві сфери» переважає високий рівень даних за наступними шкалами: «захоплення» (55%, 56,66% відповідно), «фізична активність» (51,66%, 51,66% відповідно), «подружнє життя» (50%, 51,66% відповідно), «професійне життя» (45%, 46,66% відповідно), «освіта» (41,66%, 45% відповідно). Отримані дані свідчать про те, що найважливішою життєвою сферою для них є – захоплення, вони багато вільного часу присвячують захопленню та хобі, що дає їм можливість розкрити творчий потенціал. Також для них важливе створення власної сім'ї, підтримка гарної фізичної форми, розвиток та вдосконалення професійної майстерності. У меншому ступені для цих осіб важливе розширення власного кругозору.

У старшокласників / абітурієнтів за показником «життєві сфери» переважає високий рівень даних за шкалою «суспільна активність» (46,66%). Для них важлива можливість підтримувати та розширювати соціальні контакти. У першокурсників виявлено середній рівень даних за наступними шкалами: «подружнє життя» та «захоплення» (51,66%), «суспільна активність» (46,66%), «професійне життя» (36,66%). За даним показником також переважає низький рівень даних за шкалою

«освіта» (45%), а також високий та середній рівень даних за шкалою «фізична активність» (41,66%). Отримані дані свідчать про те, що найважливішою життєвою сферою для них є – захоплення та майбутнє подружнє життя, вони прагнуть присвячувати вільний час хобі та створити власну сім'ю. Також вони надають значення можливості підтримувати та розширювати соціальні контакти. У меншому ступені для цих осіб важливе отримання нових знань та фізична активність.

Дослідження особливостей ціннісних орієнтацій у кар'єрі майбутніх педагогів показало, що у старшокласників / абітурієнтів переважають значущі показники за шкалою «служіння» (31,66%), у першокурсників – за шкалою «інтеграція стилів життя» (33,33%), у студентів 3 курсу – за шкалою «підприємництво» (35%). Отримані дані свідчать про те, що старшокласники / абітурієнти прагнуть втілювати в роботі свої ідеали і цінності, для них цікава обрана професія і вони прагнуть отримати знання для того, щоб у майбутньому працювати у даній сфері. Для першокурсників важлива гармонія у всіх сферах життя – кар'єрі, сім'ї, особистих інтересах та ін. Розвиток кар'єри їх приваблює тільки в тому випадку, якщо вона не порушує звичний їм стиль життя і оточення. кар'єра, сім'я, особисті інтереси та ін. Третьокурсники прагнуть у кар'єрі створити щось нове, організувати свою справу, втілити в життя ідею, яка цілком належить тільки їм. Вершина кар'єри в їх розумінні – власний бізнес.

Таким чином, старшокласники / абітурієнти мають цінності кар'єрного розвитку, вони націлені на майбутню професійну діяльність, першокурсники прагнуть досягти гармонії у всіх сферах життя – кар'єрі, сім'ї, особистих інтересах, а третьокурсники – організувати свою справу та досягти вершини кар'єрного зростання.

Література:

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. — Улан-Удэ, 2004. — 280 с.

2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. — 2004. — №2. — С. 82-86.

3. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в ВУЗе / С.А. Пакулина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 88. — С. 23-32.

3.3. Методичні засоби щодо відбору старшокласників та абітурієнтів, здатних до педагогічної діяльності

3.3.1. Психологічна діагностика мотивації досягнення успіху у абітурієнтів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Методика діагностики мотивації досягнення успіху у абітурієнтів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів розроблена С.Пакуліною для діагностики цінності мотивів успіху, що складають факторну структуру мотивації досягнень, навчання і адаптації особистості, та їх ієрархії. Процедура конструювання методики базувалася на теоретичних уявленнях про успіх та мотивацію досягнень Л.Божович, С.Єфремової, Ю.Орлової, Г.Тульчинського, Х.Хекхаузена та може бути корисною для вивчення взаємозв'язку мотивації досягнення успіху, мотивації навчання і адаптації студентів у ВПНЗ, ціннісних установок майбутніх педагогів.

Однією з сучасних умов до професійно-особистісного становлення студентів в процесі навчання у ВПНЗ є формування самостійної, ініціативної, творчої, конкурентоздатної особистості. У такому співвідношенні властивостей особистість може успішно реалізовуватися у професійній діяльності на ринку педагогічної праці,

маючи досить високий рівень мотивації досягнення успіху. Так, Н.Журавльова зауважує на тому, що в умовах соціально-економічної та політичної кризи, спостерігається динаміка ціннісних орієнтацій молоді: «За останній час відбувся перенос акцентів у ціннісній свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі спрямованості на творчу самореалізацію та морально-етичні цінності на ділову активність та прагматичні цінності» [5, с. 37]. Дослідницьким орієнтиром прагматизму виступає принцип життєвого успіху, тому вивчення ціннісної структури мотивації досягнення успіху є важливим для прогнозування соціального розвитку особистості майбутнього педагога. Розробка та апробація методики «Мотивація досягнення успіху» здійснена в процесі вивчення особливостей адаптації студентів до умов освітньо-професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. В процесі емпіричного дослідження було визначено цілий блок тверджень, у якому студенти пов'язували процес адаптації з мотивацією навчання та мотивацією досягнення успіху. Цей мотиваційний блок зумовив потребу створення окремих методик, за якими би визначалися ціннісні позиції успіху студентів, що пов'язані з процесом адаптації та мотивацією навчання. За методиками А.Реана и М.Пейсахова була вивчена мотивація досягнення успіху та базова потреба досягнень студентів у ВПНЗ. Отримані результати дозволили виявити загальні тенденції: 87 % студентів різних курсів мають середній рівень вираженості потреби у досягненнях, низький та високий рівні є відсутніми. 89 % студентів мають середній мотиваційний полюс досягнень успіху, низький та високий рівні не виявлені. Це явище спричинило розробку окремої методики, що була б спрямована на вивчення ціннісного навантаження мотива досягнення успіху. Така методика була розроблена та представлена у монографії С.Пакуліної [10, с. 193–196].

Мета методики «Мотивація досягнення успіху студентів ВПНЗ»: визначення ціннісної переваги мотивів успіху студентів ВПНЗ, що утворюють структуру мотивації досягнення успіху.

Інструкція: Вам пропонується оцінити 36 виділених значень поняття «успіх для мене – це...» в ключових моментах Вашого життя, що становлять сенс досягнень і успішних результатів у поведінці та діяльності людини. Прочитайте уважно всі твердження про успіх, розгляньте їх з точки зору суб'єктивної корисності, соціальної значущості, бажаності. Оцініть кожне судження в межах від 1 до 5 балів, позначивши свій вибір у відповідній графі: 5 балів – дуже значуще; 3-4 бали – значуще; 1-2 бали – незначуще.

Бланк методики «Мотивація досягнень студентів у ВПНЗ»

П.І.Б. _____ Дата _____

Вік _____ Факультет _____ Група _____ Курс _____

№ п/п	Зміст твердження «Успіх для мене - це...»	Бали
1	Переживання задоволення, радості	
2	Стійка позиція особистості у конкретній ситуації	
3	Вдале досягнення бажаної мети	
4	Матеріальне благополуччя	
5	Реалізація можливості робити те, що хочеш	
6	Влада, вплив на інших	
7	Самоствердження	
8	Уміння виділитися в суспільстві	
9	Душевна рівновага, емоційна стабільність	
10	Можливість повніше проявити себе, свої здібності	
11	Самоповага, задоволеність собою	
12	Позитивний результат у навчанні, роботі	
13	Сприятливий збіг обставин	

14	Можливість командувати людьми	
15	Громадське визнання, схвалення	
16	Хороше самопочуття, настрої	
17	Можливість поїздити по світу	
18	Впевненість у безпеці	
19	Прояв себе у творчості	
20	Особистий добробут	
21	Джерело внутрішніх сил людини	
22	Професіоналізм, майстерність	
23	Везіння у більшості випадків	
24	Визнання Вашого авторитету оточуючими	
25	Високий соціальний статус	
26	Самореалізація	
27	Задоволеність в любові та здоров'я	
28	Служіння вищій ідеї	
29	Своя справа у підприємстві	
30	Здійснення очікуваного результату	
31	Можливість потрапити у потрібне оточення	
32	Відчуття позитивного емоційного підйому	
33	Популярність, значимість для інших	
34	Самостійність, незалежність, свобода дій	
35	Можливість приймати рішення за інших	
36	Справа по душі, цікава робота	

Ключ

Локус контролю	№ п/п	Ключові категорії мотивації досягнення успіху	Номери висловлювань	Сума
Екстеріоризація успіху	I	Успіх-успіх	3; 13; 23; 31	
	II	Успіх як матеріальний рівень життя	4; 17; 20; 29	
	III	Успіх-визнання	8; 15; 25; 33	
	IV	Успіх-влада	6; 14; 24; 35	
Інтеріоризація успіху	V	Успіх як результат власної діяльності	5; 12; 22; 30	
	VI	Особистий успіх	11; 18; 26; 27	
	VII	Успіх як психічний стан	1; 9; 16; 32	
	VIII	Успіх подолання перешкод	2; 7; 21; 34	
	IX	Успіх-покликання	10; 19; 28; 36	

Мотивація досягнення успіху визначається за отриманими результатами тестування в балах. У ній розрізняють дев'ять шкал, що відповідають двом тенденціям: інтеріоризованому і екстеріоризованому успіху. Категорія екстеріоризованого успіху являє собою успіх, спрямований на зовнішню предметну сферу, і має максимальний бал 80, інтеріоризований успіх – успіх витратної внутрішньої діяльності людини, його максимальне значення дорівнює 100 балам. З метою зручної обробки даних і подальшого порівняння мотиваційної тенденції, що переважає (екстеріоризований - інтеріоризований успіх) суму балів екстеріоризованого успіху необхідно помножити на 1,25. За кожною шкалою підраховується сума балів з допомогою ключа таблиці, максимальна кількість яких становить 20 балів. Рівні мотивації досягнення успіху по кожному параметру успіху вимірюються в балах: високий рівень – 18-20 балів, середній рівень – 14-17 балів, низький рівень – менше 13 балів.

Висновки

1. Мотивація досягнення успіху тісно пов'язана з мотивацією навчання і процесом адаптації студентів у ВПНЗ.

2. Визначено дев'ять ключових категорій успіху: успіх-матеріальний рівень; успіх-успіх; успіх-визнання; успіх-влада; успіх як результат, особистий успіх; успіх-психічний стан; успіх-подолання; успіх-покликання.

3. У ході теоретичного аналізу і емпіричного дослідження мотивації досягнення успіху виділилися дві тенденції: екстеріоризований успіх, який складають чотири ключові категорії успіху (успіх – матеріальний рівень; успіх-успіх; успіх-визнання; успіх-влада), і інтеріоризований успіх, у який входять п'ять ключових категорій успіху (успіх як результат, особистий успіх; успіх – психічний стан; успіх-подолання; успіх-покликання).

Література:

4. Афанасьева Н. В. Диагностика мотивации достижения у школьников 9–11 лет // Психологическое обозрение. 1998. № 31. С. 62–70.

5. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с.

6. Вопросы детской и педагогической психологии на XIII международном конгрессе психологов / Под. ред. А. А. Смирнова. М.: Просвещение, 1969. 256. С. 145.

7. Ефремова О. И. Успех как социокультурный феномен: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 1993. 17 с.

8. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. Т. 27. 2006. № 1. С. 35–43.

9. Козиевская Е. В. Профессиональная самооценка в развитии мотивации достижения государственных служащих: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1998. 25 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
11. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: Дис. ... канд. психол. наук. Курган, 2007. 159 с.
12. Орлов Ю. М. Потребности в достижениях в учебной деятельности / В кн.: Потребности и мотивы учебной деятельности. М., 1976. С. 26–46.
13. Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития. М.: Изд-во СГУ, 2008. 201с.
14. Тульчинский Г. А. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л., 1990. 79 с.
15. Хаммер Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 147–153.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1986.

3.3.2. Психологічна діагностика мотивів навчальної діяльності студентів

Для вивчення мотивів навчальної діяльності студентів зручна методика, запропонована А. А. Реаном і В. А. Якуніним (Ільїн Е.П., 2000, С. 434). Згідно інструкції випробуваному необхідно вибрати з наведеного списку мотивів п'ять найбільш значущих. Список складається з 16 мотивів:

1. Стати висококваліфікованим фахівцем.

2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на подальших курсах.
4. Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Придбати глибокі і міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати вивчення предметів учбового циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти пошани викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Добитися схвалення батьків і оточуючих.
15. Уникнути засудження і покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Для кожного студента проводиться якісний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності. По всій вибірці визначається частота вибору того або іншого мотиву.

3.3.3. Діагностика рівня професійної спрямованості майбутніх педагогів

Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС)

Мета методики – визначення рівня професійної спрямованості студентів, що проявляється в ступені вираженості прагнення до оволодіння професією і роботі за нею.

Загальна характеристика опитувальника. Опитувальник складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповідей. Метою опитування є визначення рівня професійної спрямованості студентів, що виражається в прагненні до оволодіння одержуваною професією і бажання працювати за нею. Для підвищення достовірності результатів опитувальник збалансований за кількістю позитивних і негативних відповідей: варіантам «так» і «ні» за кожною шкалою відповідає рівна кількість пунктів опитувальника. В інструкції вказується не безпосередня мета опитувальника, а більш глобальна, суспільно значуща мета, досягнення якої є важливою і для кожного випробуваного. Введені також буферні запитання, зміст яких відповідає меті дослідження, зазначеної в інструкції. Тест рекомендується для анонімного дослідження. На відміну від традиційних варіантів відповіді типу «так» і «ні», які, як показує психодіагностична практика, часто викликають у випробовуваних труднощі при виборі відповіді внаслідок своєї категоричності, в опитувальнику РПС пропонується більш розширений набір можливих відповідей: «так», «мабуть, вірно», «мабуть, невірно», «невірно». При обробці результатів представлені випробуваними відповіді об'єднуються у дві категорії: позитивні відповіді («вірно»; «мабуть, вірно») і негативні («мабуть, невірно»; «невірно»).

Зміст тесту-опитувальника.

Інструкція. З метою пошуку шляхів удосконалення підготовки фахівців, зокрема для забезпечення кожній людині можливості придбати бажану професію і працювати за нею, пропонуємо Вам взяти участь у нашому дослідженні. Для цього, прочитавши наведені нижче судження, позначте в аркуші відповідей напроти номера судження один з варіантів відповіді, який відповідає Вашій думці.

Вірно ++

Мабуть, вірно +

Мабуть, невірно –

Невірно – –

Просимо Вас щиро висловити ту думку, яка існує у Вас на даний момент.

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає його інтересам і нахилам.
2. Якби мені випала можливість почати вчитися заново, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримую.
3. Вимушено вчуся на даному факультеті в силу певних обставин, а не з бажання отримати дану професію.
4. Моє бажання отримати дану професію і працювати на ній є досить стійким і обґрунтованим.
5. Вчуся насамперед для того, щоб отримати вищу освіту, отримувана професія мені малоцікава.
6. Бачу мало хорошого для себе у моїй майбутній професії.
7. Мої захоплення і заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.
8. У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.
9. З власної ініціативи читаю додаткову літературу, яка має відношення до майбутньої професії.
10. Після закінчення навчання буду далі вдосконалюватися і підвищувати кваліфікацію за одержуваної професії зараз, щоб працювати з нею більш ефективно.
11. Отримана мною професія і робота з нею навряд чи принесуть мені в майбутньому моральне задоволення.

12. Постараюся зробити всі необхідні заходи, щоб не працювати з одержуваної професії.
13. Навіть якщо це буде важко, по закінченні навчання буду прагнути знайти роботу (і працюватимуть) за одержуваної зараз професії.
14. На даний момент працюю (або хочу знайти роботу) з одержуваної мною професії.
15. У мене немає бажання працювати за одержуваної професії.
16. При нагоді прагну познайомитися з роботою фахівців в області моєї майбутньої професії.
17. Якщо я і буду працювати за одержуваної професії зараз, то недовго.
18. Робота з одержуваної професії дозволить мені у майбутньому повною мірою проявити себе, свої здібності.
19. По закінченні навчання придбаю іншу професію і буду працювати за нею.
20. В житті людини не все залежить від нього самого, і йому іноді доводиться миритися з обставинами.

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника проводиться у відповідності з ключем, де «Так» означає позитивні відповіді (вірно; мабуть, вірно), а «Ні» – негативні (мабуть, невірно; невірно). **Ключ:** «Так» 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18; «Ні» 3, 5, 6, 8, 12, 12, 15 17, 19. За кожний збіг з ключем нараховується один бал. Чим вище сумарний бал, тим вище рівень професійної спрямованості. Відповіді на запитання 1 та 20 при обробці результатів не враховуються. Високі показники за тестом свідчать про те, що студент прагне до оволодіння обраною професією, одержувана ним професія подобається йому; він хоче у майбутньому працювати і далі вдосконалюватися за даною професією; у вільний час займається справами, що мають відношення до майбутньої професії; має коло знайомих – фахівців у галузі

обраної професії; вважає свою професію справою свого життя. Низькі показники свідчать про те, що студент вимушено навчається на даному факультеті; вступ до навчального закладу обумовлено не інтересом до майбутньої професії і бажанням працювати за одержуваною спеціальністю, а іншими причинами, наприклад підпорядкуванням вимогам батьків, близькістю до будинку та ін.; студент не бачить нічого хорошого для себе у своїй майбутній професії, вона йому малоцікава; при можливості хоче змінити професію, отримати іншу спеціальність і працювати за нею.

Література:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2001.
2. Гоноболин Ф.Л. Очерки психологии советского учителя. М., 1951.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.
5. Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983.
6. Кузьмина Н.В., Чан Зоан Тьюнг. К вопросу о формулировании профессиональной направленности у вьетнамских студентов // Со временные психологопедагогические проблемы высшей школы. Л., 1978.
7. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующих направленность личности подростка // Вопросы психологии. 1968. №5.
8. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина и др. М., 1987.

9. Основы теории и практики профориентации. Л., 1990.
10. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж, 1996.
11. Ратанова Т. А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. М., 1998.
12. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. Ростов н/Д, 1994.
13. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.; Воронеж, 1996.

3.3.4. Морфологичний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) В.Сопов, Л.Карпушина

Методика «Морфологичний тест життєвих цінностей» є анкетною і налічує 112 тверджень (таблиця 2.).

Випробуванним пропонується оцінити затвердження за наступною схемою:

- якщо для Вас сенс твердження не має ніякого значення, то воно оцінюється як 1;
- якщо має невелике значення – 2;
- якщо має певне значення – як 3;
- якщо для Вас це важливо – як 4;
- якщо для Вас це дуже важливо – 5.

Відповіді заносяться в бланк тесту.

Обробка результатів відбувається наступним чином. Отримані дані підсумовуються в таблицю-дешифратор у відповідності з ключем.

Таким чином, утворюються первинні тестові результати. Загальні бали за шкалами у відповідності з нормами переводяться у стени.

Отримані результати у стенах заносяться в таблицю-профіль. Отриманий профіль відображає спрямованість життєдіяльності особистості: морально-ділової або егоїстично-престижної, а також вказує на переважання тих чи інших цінностей і життєвих сфер для індивіда.

Пріоритетними цінностями та життєвими сферами вважаються ті, оцінки за якими розташовані в діапазоні 8 – 10 стенів.

До відторгнутих цінностей і життєвих сфер відносяться ті з них, оцінки за якими потрапляють у діапазон 1 – 3 стенів.

Таблиця 3.3.4.1

Опитувальник МТЖЦ

1.	Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.
2.	Вчитися, щоб дізнаватися щось нове в досліджуваній області знань.
3.	Щоб образ мого житла постійно змінювався.
4.	Спілкуватися з різними людьми, активно беручи участь у громадській діяльності.
5.	Щоб люди, з якими я проводжу вільний час, захоплювалися тим же, що і я.
6.	Щоб участь у спортивних змаганнях допомагало мені у встановленні особистих рекордів.
7.	Відчувати антипатії до інших.
8.	Мати цікаву роботу, повністю поглинає мене.
9.	Створювати щось нове у досліджуваній мною області знань.
10.	Бути лідером в моїй родині.
11.	Не відставати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям.
12.	У своєму захопленні швидко досягати намічених цілей.

13.	Щоб фізична підготовленість дозволяла надійно виконувати роботу, що дає хороший зарібок.
14.	Позлословити, коли у людей неприємності.
15.	Вчитися, щоб "не заривати свій таланти у землю".
16.	Разом з родиною відвідувати концерти, театри, виставки.
17.	Застосовувати свої власні методи в суспільній діяльності.
18.	Складатися членом якого-небудь клубу за інтересами.
19.	Щоб оточуючі помічали мою спортивну підтягнутість.
20.	Не відчувати почуття досади, коли висловлюють думку, протилежне моєму.
21.	Винаходити, удосконалювати, придумувати нове в своїй професії.
22.	Щоб рівень моєї освіченості дозволяв відчувати себе впевнено в спілкуванні з різними людьми.
23.	Вести такий образ сімейного життя, який цінується суспільством.
24.	Домагатися конкретних цілей, займаючись громадською діяльністю.
25.	Щоб моє захоплення допомагало зміцнити моє матеріальне становище.
26.	Щоб фізична підготовленість робила мене незалежним у будь-яких ситуаціях.
27.	Щоб сімейне життя виправила деякі недоліки моєї натури.
28.	Знаходити внутрішнє задоволення від активного суспільного життя.
29.	У вільний час створювати щось нове, раніше не існуюче.
30.	Щоб моя фізична форма дозволяла мені впевнено спілкуватися в будь-якій компанії.
31.	Не відчувати коливаний, коли комусь потрібно допомогти в біді.
32.	Мати дружні стосунки з колегами по роботі.
33.	Вчитися, щоб не відстати від людей мого кола.
34.	Щоб мої діти випереджали у своєму розвитку однолітків.

35.	Отримувати винагороду за громадську діяльність.
36.	Щоб моє захоплення підкреслювало мою індивідуальність.
37.	Розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю.
38.	Повністю зосередитися на своєму захопленні, проводячи вільний час за хобі.
39.	Придумувати нові вправи для фізичної розминки.
40.	Перед тривалою поїздкою завжди продумувати, що взяти з собою.
41.	Яке враження моя робота справляє на інших людей.
42.	Отримати вищу освіту або вступити в аспірантуру, отримати вчений ступінь.
43.	Щоб моя сім'я мала дуже високим рівнем матеріального добробуту.
44.	Твердо відстоювати певну точку зору в суспільно-політичних питаннях.
45.	Знати свої здібності у сфері хобі.
46.	Отримувати задоволення навіть від важкої фізичної навантаження.
47.	Уважно слухати співрозмовника, хто б він не був.
48.	В роботі швидко досягати намічених цілей.
49.	Щоб рівень освіти допоміг би мені зміцнити моє матеріальне становище.
50.	Зберігати повну свободу і незалежність від членів моєї сім'ї.
51.	Щоб активна фізична діяльність дозволяла змінювати мій характер.
52.	Не думати, коли у людей неприємності, що вони отримали по заслугах.
53.	Щоб на роботі була можливість отримання додаткових матеріальних благ (премії, путівки, вигідні відрядження тощо).
54.	Вчитися, щоб не загубитися в натовпі".
55.	Кидати щось робити, коли не впевнений у своїх силах.

56.	Щоб моя професія підкреслювала індивідуальність.
57.	Займатися вивченням нових віянь у моїй професійній діяльності.
58.	Вчитися, отримуючи при цьому задоволення.
59.	Постійно цікавитися новими методами навчання і виховання дітей в родині.
60.	Беручи участь в суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми.
61.	Завоювати повагу у людей завдяки своєму захопленню.
62.	Завжди досягати намічених спортивних розрядів і звань.
63.	Не кидати щось робити, якщо немає впевненості у своїх силах.
64.	Отримувати задоволення не від результатів роботи, а від самого процесу.
65.	Підвищувати рівень своєї освіти, щоб внести внесок у дисципліну.
66.	Щоб для мене не мало значення, що лідер у сім'ї - хтось інший.
67.	Щоб мої суспільно-політичні погляди збігалися з думкою авторитетних для мене людей.
68.	Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії.
69.	Беручи участь в різних змаганнях, завоювати якийсь приз, винагороду.
70.	Не говорити з умислом неприємних речей.
71.	Знати, якого рівня освіти можна досягти з моїми здібностями, щоб їх удосконалювати.
72.	В шлюбі бути абсолютно надійним.
73.	Щоб життя мого оточення постійно змінювалася.
74.	Захоплюватися чимось у вільний час, спілкуючись з людьми, які захоплюються тим же.
75.	Брати участь у спортивних змаганнях, щоб продемонструвати свою

перевагу.
76. Не відчувати внутрішнього протесту, коли мене просять надати послугу.
77. Щоб прийоми моєї роботи змінювалися.
78. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути вхожим в коло розумних і цікавих людей.
79. Мати чоловіка (дружину) з сім'ї високого соціального положення.
80. Досягати поставленої мети у своїй громадській діяльності.
81. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі, техніку і т. п.)
82. Щоб фізична підготовка, даючи свободу в рухах, створювала і відчуття особистої свободи.
83. Навчитися розуміти характер моєї дружини (чоловіка), щоб уникнути сімейних конфліктів.
84. Бути корисним для суспільства.
85. Вносити різні удосконалення в сферу мого хобі.
86. Щоб серед членів моєї спортивної секції (клубу, команди) було багато друзів.
87. Уважно стежити за тим, як я одягнений.
88. Щоб під час роботи постійно була можливість спілкуватися з товаришами по службі.
89. Щоб рівень моєї освіти відповідав рівню освіти людини, думку якого я ціную.
90. Ретельно планувати своє сімейне життя.
91. Займати таке місце в суспільстві, яке зміцнювало б моє матеріальне становище.
92. Щоб мої погляди на життя проявлялися в моєму захопленні.

93.	Займаючись громадською діяльністю, вчитися переконувати людей у своїй точці зору.
94.	Щоб захоплення займало більшу частину мого вільного часу.
95.	Щоб моя вигадка проявлялася навіть у ранковій зарядці.
96.	Завжди охоче визнавати свої помилки.
97.	Щоб моя робота була на рівні і навіть краще, ніж у інших.
98.	Щоб рівень моєї освіти допоміг би мені зайняти бажану посаду.
99.	Щоб чоловік (дружина) отримувала високу зарплату.
100.	Мати власні політичні переконання.
101.	Щоб коло моїх захоплень постійно розширювався.
102.	Мати, насамперед, моральне задоволення від досягнутих успіхів у спорті.
103.	Не придумувати вагому причину, щоб виправдатися.
104.	Перед початком роботи чітко її розпланувати.
105.	Щоб моя освіта давало можливість отримання додаткових матеріальних благ (гонорари, пільги).
106.	У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать громадській думці.
107.	Витратити багато часу на читання літератури, перегляд передач і фільмів про спорт.
108.	Не заздрити успіху інших.
109.	Мати високооплачувану роботу.
110.	Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність.
111.	Вести себе за столом вдома так само, як і на людях.
112.	Щоб моя робота не суперечила моїм життєвим принципам.

Таблиця 3.3.4.2

Бланк відповідей для «Морфологічного теста життєвих цінностей»

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112

Таблиця 3.3.4.3

Сфери Цінності	Сфера проф. життя		Сфера навчання та освіти.		Сфера сімейного життя		Сфера суспільного життя		Сфера захоплень		Сфера фізичної активності		Загальний бал
Розвиток себе													
Духовне задоволення													
Креативність													
Активні соціальні контакти													
Власний престиж													
Досягнення													
Матеріальне становище													
Збереження власної індивідуальності													
Загальний бал													

Дешифратор до «Морфологічного тесту життєвих цінностей»

Сфери Цінности	Сфера проф. життя		Сфера навчання та освіти.		Сфера сімейного життя		Сфера суспільного життя		Сфера захоплень		Сфера фізичної активності		Загальний бал
	1		15		27		37		45		51		
Розвиток себе	57		71		83		93		101		107		
	8		2		16		28		38		46		
Духовне задоволення	64		58		72		84		94		102		
	21		9		3		17		29		39		
Креативність	77		65		59		73		85		95		
	32		22		10		4		18		30		
Активні соціальні контакти	88		78		66		60		74		86		
	41		33		23		11		5		19		
Власний престиж	97		89		79		67		61		75		
	48		42		34		24		12		6		
Досягнення	104		98		90		80		68		62		
	53		49		43		35		25		13		
Матеріальне становище	109		105		99		91		81		69		
	56		54		50		44		36		26		
Збереження власної індивідуальності	112		110		106		100		92		82		
	Загальний бал												

Таблиця 3.3.4.4

Ключ до «Морфологічного тесту життєвих цінностей»

Таблиця 3.3.4.5

**Орієнтовні норми для шкал життєвих цінностей
(чоловіки 18-60 років)**

Норми у стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Саморозвиток	25 та менше	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50 та більше
Духовне задоволення	28 та менше	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50-52	53 та більше
Креативність	25 та менше	26-28	29-31	32-34	35-36	37-39	40-42	43-45	46-47	48 та більше
Активні соціальні контакти	24 та менше	25-27	28-30	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49 та більше
Власний престиж	22 та менше	23-25	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47 та більше

	менше									більше
Досягнення	27 та менше	28-30	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49-50	51 та більше
Високе матеріальне становище	28 та менше	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50-52	53 та більше
Збереження власної індивідуальності	23 та менше	24-27	28-30	31-34	35-37	38-41	42-44	45-48	49-51	52 та більше

Таблиця 3.3.4.6

**Орієнтовні норми для шкал життєвих сфер
(чоловіки 18-60 років)**

Норми у стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Професійне життя	43 та менше	44-47	48-50	51-54	55-57	58-61	62-64	65-68	69-72	73 та більше
Навчання та освіта	35 та менше	36-40	41-46	47-51	52-56	57-61	62-66	67-72	73-77	78 та більше
Сімейне життя	36 та менше	37-40	41-43	44-47	48-51	52-54	55-58	59-61	62-65	66 та більше
Громадське життя	30 та менше	31-35	36-39	40-43	44-48	49-52	53-57	58-61	62-66	67 та більше
Захоплення	29 та менше	30-34	35-38	39-42	43-47	48-51	52-55	59-60	61-64	65 та більше
Фізична активність	17 та менше	18-23	24-28	29-34	35-40	41-46	47-52	53-58	59-64	65 та більше

Таблиця 3.3.4.7

**Орієнтовні норми для шкал життєвих цінностей
(жінки 18-55 років)**

Норми у стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Саморозвиток	24 та менше	25-26	27-29	30-32	33-35	36-37	38-40	41-43	44-45	46 та більше
Духовне задоволення	27 та менше	28-31	32-34	35-37	38-40	41-44	45-47	48-50	51-53	54 та більше
Креативність	21 та менше	22-24	25-28	29-31	32-34	35-37	38-41	42-44	45-47	48 та більше
Активні соціальні контакти	25 та менше	26-28	29-31	32-35	36-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51 та більше
Власний престиж	20 та менше	21-23	24-27	28-30	31-34	35-37	38-41	42-45	46-48	49 та більше
Досягнення	24 та менше	25-27	28-30	31-32	33-35	36-38	39-41	42-43	44-46	47 та більше
Високе матеріальне становище	26 та менше	27-30	31-33	34-37	38-40	41-44	45-47	48-51	52-54	55 та більше
Збереження власної індивідуальності	20 та менше	21-23	24-27	28-30	31-33	34-37	38-40	41-44	45-47	48 та більше

Таблиця 3.3.4.8

**Орієнтовні норми для шкал життєвих сфер
(жінки 18-55 років)**

Норми у стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Професійне життя	45 та менше	46-48	49-51	52-54	55-57	58-60	61-63	64-66	67-69	70 та більше
Навчання та освіта	35 та менше	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-66	67-71	72-76	77 та більше
Сімейне життя	40 та менше	41-44	45-47	48-50	51-53	54-56	57-59	60-63	64-66	67 та більше
Громадське життя	25 та менше	26-30	31-34	35-39	40-43	44-48	49-52	53-57	58-61	62 та більше
Захоплення	24 та менше	25-29	30-34	35-40	41-45	46-50	51-56	57-61	62-66	67 та більше
Фізична активність	13 та менше	14-19	20-25	26-30	31-36	37-42	43-47	48-53	54-59	60 та більше

Таблиця 3.3.4.9

Індивідуальний профіль цінностей та сфер

										10							
										9							
										8							
										7							
										6							
										5							
										4							
										3							
										2							
										1							
Розвиток себе	Духовне задоволення	Креативність	Активні соціальні	Власний престиж	Досягнення	Матеріальне	Збереження власної				Сфера проф.життя	Сфера навчання і	Сфера сімейного	Сфера сусп. життя	Сфера захоплень	Сфера фізичної	
Термінальні цінності									Життєві сфери								
<u>Морально-ділові</u>				<u>Егоїстично-престижні</u>													

3.3.5. Опитувальник «Якорі кар’єри» (Е. Шейн)

Інструкція: Опитувальник містить 41 твердження, він виявляє Ваші переваги у виборі професійного шляху та побудови кар’єри. Вам необхідно оцінити кожне твердження за 10-бальною шкалою, від 1 балу, що відповідає значенню «зовсім не погоджуюсь» до 10 балів, що зазначають «виключно важливо» або «повністю згоден». Свої оцінки тверджень вносьте до бланку відповідей. Опитувальник заповнюється приблизно за 10 хвилин.

Перелік тверджень.

1. Бажання будувати кар’єру в рамках конкретної професійної сфери.

2. Бажання спостерігати, керувати і впливати на людей.
3. Мати можливість робити все по своєму і не обмежуватись правилами якоїсь організації.
4. Мати постійне місце роботи з гарантованим окладом та пакетом соціального захисту.
5. Застосовувати свої вміння спілкуватися на користь людям, допомагати іншим.
6. Працювати над проблемами, які уявляються майже не вирішуваними.
7. Вести такий спосіб життя, в якому інтереси сім'ї та кар'єри рівнозначні.
8. Створювати та будувати дещо, що буде моєю власною ідеєю чи розробкою.
9. Вибір роботи за спеціальністю проти вищої посади, непов'язаної з моєю спеціальністю.
10. Бути першим керівником в організації.
11. Мати роботу непов'язану з режимом чи іншими організаційними обмеженнями.
12. Працювати в організації, що забезпечить мені стабільність на довгий період часу.
13. Застосовувати свої вміння та здібності на те, щоб зробити світ кращим.
14. Змагатися з іншими та перемагати.
15. Будувати кар'єру, яка дозволить мені не змінювати мій спосіб життя.
16. Створити нове комерційне підприємство.
17. Присвятити своє життя обраній професії.
18. Зайняти високу керівну посаду.
19. Мати роботу, яка дає максимум свободи і автономії у виборі характеру занять, часу виконання, тощо.
20. Вибір місця проживання проти переїзду пов'язаного з підвищенням по службі.
21. Мати можливість використовувати свої вміння і таланти для слугування високій меті.

22. Єдина дійсна ціль моєї кар'єри – знаходити і вирішувати важкі проблеми незалежно від сфери їх виникнення.
23. Я завжди намагаюсь приділяти однакову увагу моїй сім'ї та кар'єрі.
24. Я завжди знаходжусь в пошуку ідей, які дозволять мені розпочати і побудувати власну справу.
25. Я погоджусь на керівну посаду тільки в тому випадку, якщо вона знаходиться в сфері моєї професійної компетенції.
26. Я хотів би досягти такого позиціювання в організації, яке б дозволило мати можливість спостерігати за роботою інших та інтегрувати їх діяльність.
27. В моїй професійній діяльності я віддаю перевагу своїй свободі та автономії.
28. Для мене важливіше залишитися проживати в нинішньому місці ніж отримати підвищення чи нову роботу в новій країні.
29. Я завжди шукав роботу, яка б могла приносити користь іншим.
30. Змагання та виграш – це найбільш важливі сторони моєї кар'єри.
31. Кар'єра має зміст тільки в тому випадку, якщо вона дозволяє жити, так як мені подобається.
32. Підприємницька діяльність складає центральну складову моєї кар'єри.
33. Я б скоріше залишив організацію, ніж став займатися роботою поза професійною сферою.
34. Я буду вважати, що досяг успіху в моїй кар'єрі тільки тоді, коли стану керівником вищого рівня в значній компанії.
35. Я не хочу, щоб мене обмежувала якась організація чи світ бізнесу.
36. Я віддам перевагу роботі в тій організації, яка забезпечить довгостроковий контракт.
37. Я хотів би присвятити свою кар'єру досягненню важливої та корисної цілі.
38. Я вважатиму себе успішним тільки в умовах постійного вирішення важких проблем чи в ситуації змагання.

39. Вибрати та підтримувати певний спосіб життя важливіше ніж досягти успіху в кар'єрі.

40. Я завжди хотів заснувати та побудувати власний бізнес.

41. Я віддаю перевагу роботі, яка не пов'язана з відрядженнями.

Бланк відповідей до опитувальника

«Якорі кар'єри» (Е. Шейн)

1 ст.	2 ст.	3 ст.	4 ст.	5 ст.	6 ст.	7 ст.	8 ст.
1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40
			41				
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
			Σ				

Обробка результатів:

Бланк відповідей одночасно слугує і ключем для обробки результатів:

1-й стовпчик – професійна компетентність;

2-й стовпчик – менеджмент;

3-й стовпчик – автономія (незалежність);

4-й стовпчик – питання 4, 12, 36 – стабільність місця роботи,

– питання 20, 28, 41 – стабільність місця проживання;

5-й стовпчик – служіння;

6-й стовпчик – виклик;

7-й стовпчик – інтеграція стилів життя;

8-й стовпчик – підприємливість.

За кожною кар'єрною орієнтацією (кожний стовпчик) підраховується кількість балів. Для цього бали складаються та діляться на кількість питань – 5 (для 4 стовпчика орієнтації «стабільність» – на 3 і 3).

Найвищий показник – 10, найнижчий – 1. Отримане значення свідчить про рівень вираженості відповідної кар'єрної орієнтації.

Узагальнений результат – середнє значення суми балів, отриманих з усіх кар'єрних орієнтацій, може свідчити про вираженість фактора професійної мотивації, про «напруженість» спрямованості на діяльність. Слід звернути увагу також на «перекіс» в бік якоїсь однієї орієнтації або баланс всіх видів кар'єрних орієнтацій.

3.4. Критерії виявлення та оцінки професійної спрямованості особистості у процесі профвідбору майбутніх педагогів

Для реалізації конкретних завдань психологічного професійного відбору майбутніх педагогів та моніторингу їхньої професійної придатності упродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі визначено такі групи критеріїв виявлення та оцінки педагогічної спрямованості особистості:

1. **Об'єктивні критерії:** відповідність вимогам педагогічної професії, висока продуктивність навчально-професійної діяльності та уміння

вирішувати різноманітні навчально-професійні завдання, засвоєння норм, правил, еталонів педагогічної професії та уміння їх відтворювати..

2. **Суб'єктивні критерії:** сформовані стійкі інтереси, мотиви, задоволеність навчально-професійною діяльністю; професійний світогляд, розуміння значущості педагогічної професії, її цінність для особистості, позитивне ставлення до себе як до майбутнього професіонала.

3. **Процесуальні критерії:** використання при виконанні завдань навчально-професійної діяльності знань та умінь, а також внутрішньо-особистісного потенціалу.

4. **Результативні критерії:** досягнення результатів, визначених професійним планом особистості.

Відповідно до зазначених вище складових та критеріальних ознак рівні професійної спрямованості майбутніх педагогів визначалися за такою шкалою:

1. **Найвищий рівень професійної спрямованості майбутнього педагога** – повна відповідність вимогам педагогічної професії, висока продуктивність навчально-професійної діяльності та уміння вирішувати різноманітні навчально-професійні завдання, засвоєння норм, правил, еталонів педагогічної професії та уміння їх відтворювати; сформовані стійкі інтереси, мотиви, задоволеність навчально-професійною діяльністю; професійний світогляд, розуміння значущості педагогічної професії, її цінності для особистості, усвідомлення себе як майбутнього професіонала; використання при виконанні завдань навчально-професійної діяльності не тільки знань та умінь, а також внутрішньо-особистісного потенціалу; обов'язкове досягнення результатів, визначених професійним планом особистості.

2. **Вищий рівень професійної спрямованості майбутнього педагога** – відповідність провідним вимогам педагогічної професії, продуктивна навчально-професійна діяльність, засвоєння норм, правил,

еталонів педагогічної професії; інтереси, мотиви, задоволеність навчально-професійною діяльністю; розуміння значущості педагогічної професії, її цінності для особистості, позитивне ставлення до себе як до майбутнього професіонала; використання при виконанні завдань навчально-професійної діяльності знань та умінь; прагнення до досягнення результатів, визначених професійним планом особистості.

3. Достатній рівень професійної спрямованості майбутнього педагога – чіткі уявлення про вимоги, норми, правила, еталони педагогічної професії, репродуктивна навчально-професійна діяльність; інтереси, мотиви, задоволеність навчально-професійною діяльністю; розуміння значущості педагогічної професії, її цінності для особистості, позитивне самоставлення; використання при виконанні завдань навчально-професійної діяльності знань та умінь; спроможність визначати власний професійний план і шляхи його реалізації.

Найсприятливішими для педагогічної діяльності якостями вчителя є емоційна стійкість, адекватна Я-концепція (висока адекватна самооцінка, задоволеність собою, прийняття соціальних норм, адекватна взаємодія із соціумом), схильність до творчості, експериментування, професійна майстерність.

Несприятливі якості педагога: невротизм, авторитарні і параноїдальні тенденції, комплекс неповноцінності, надмірна сензитивність і гіперсамоконтроль.

Структура професійно значущих якостей особистості вчителя залежить від вікових категорій учнів, з якими він працює, та предмета, що викладає.

Узагальнена професіограма вчителя містить такі блоки якостей:

педагогічна спрямованість особистості (любов до дітей, психологічна готовність до вчительської праці, психологічно-педагогічна культура тощо);

особливості пізнавальної сфери педагога (педагогічна і психологічна спостережливість, здатність довільно концентрувати і розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення, здатність переконувати, чуття нового, гнучкість розуму; культура мовлення, багатство словникового запасу тощо);

педагогічний вияв емоційно-вольової сфери, виразність і прозорість почуттів, "сердечність розуму"(здатність свідомо керувати емоціями, регулювати свої дії, помодінку, володіти собою; терплячість, самостійність, рішучість, вимогливість, організованість і дисциплінованість);

характерологічні і типологічні особливості педагога (сила, врівноваженість і рухливість нервово-психічних процесів; комунікативність; педагогічний оптимізм, гуманність; об'єктивність в оцінюванні учнів і самооцінюванні; схильність до громадської діяльності);

протипоказання до педагогічної роботи (дисгармонійна Я-концепція, виражена неврівноваженість, піддатм її вість гнітючим настроям, підвищена дратівливість; дефекти мови, органів слуху і зору; серцево-судинні захворювання; акцентуації характеру, неврози, психози тощо).

Центром структурно - ієрархічної моделі особистості вчителя є такі професійно значущі якості, як педагогічні цілеспрямованість, мислення, рефлексія, такт. Кожна з них становить комбінацію елементарних і специфічних особистісних властивостей, які формуються у діяльності, спілкуванні, певною мірою залежать від спадкових задатків.

Важливо, щоб учитель володів особливим стилем сучасного педагогічного мислення, основними ознаками якого є:

1. Об'єктивність - неупередженість в аналізі освітніх процесів, відсутність схильності розглядати події крізь призму власних інтересів і потреб;

2. Критеріальність - визначеність, структурованість педагогічного мислення, його "поняттєва забезпеченість";

3. Системність - спрямованість на формування системного уявлення про педагогічний об'єкт, з'ясування його структури і зв'язків, відсутність еkleктичності;

4. Комплексність - уміння долати міжпредметні бар'єри, орієнтуватися на міждисциплінарне пізнання і поротворення педагогічної дійсності;

5. Вірогідність - розуміння відносності розгляду педагогічних явищ, усвідомлення того, що вони реалізуються не лінійно (як закон), а вірогідно (як тенденція);

6. Ієрархічність - охоплення не лише загальної суті, але і структури педагогічних явищ, вмотивоване рангування їх елементів;

7. Домінантність - спрямованість на виокремлення головного в сукупності педагогічних явищ, у зв'язках між ними;

8. Перспективна спрямованість - врахування перспективи, що надає сенсу вчинкам і діям, єдиної логіки діяльності вчителя;

9. Аналітичність - з'ясування суті подій, забезпечення точності і чіткості їх розгляду;

10. Логічна строгість, несуперечливість - відсутність спотворень, зміщень смислів і значень у побудові мисленнєво-мовленнєвих моделей, недопущеність типових логічних помилок, вербальної агресії;

11. Критичність і самокритичність - здатність об'єктивно, неупереджено розуміти себе самого, уникати педагогічних помилок.

Загальну спрямованість педагогічній діяльності задають провідні психолого-педагогічні ідеї, які визначають спосіб розуміння вчителем конкретних педагогічних ситуацій, допомагають йому виокремлювати характерні для них проблеми тощо. Ідеї мають втілитися у конструктивно - методичні схеми (моделі, проекти) рішень, які б ураховували особливості конкретних педагогічних ситуацій.

Педагоги часто переживають страх перед можливими труднощами, спричиненими нововведеннями у своїй діяльності. Зовні ці бар'єри

проявляються у захисних висловлюваннях ("Усе це загальні слова"; "Це у нас уже було"; "З цього нічого не вийде"; "Це потребує доопрацювання"; "Є й інші пропозиції")

Уникнення та подолання антиінноваційних бар'єрів забезпечують психологічна і професійна стійкість педагога.

Психологічна стійкість - здатність зберегти і використати цінний педагогічний досвід як необхідну основу пропонованих інновацій, прагнення конструктивно розв'язувати проблемні педагогічні ситуації.

Основним механізмом забезпечення психологічної стійкості педагога є творча особистісна рефлексія, яка створює систему нових життєвих орієнтирів. Сприяючи раціональному вибору оптимальної поведінки у проблемній ситуації, рефлексія стимулює її осмислення та усвідомлення, визначаючи особистісний смисл події.

Отже, психологічна характеристика особистості педагога стосується її професійних спрямованості, самосвідомості та придатності. Професійно значущою рисою вчителя є стресостійкість. У здійсненні навчально-виховного процесу педагог повинен володіти розвиненим професійним мисленням, бути здатним до постійної інноваційної діяльності.

Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя - інтерес до педагогічної діяльності і здатність нею займатися та емоційне ставлення до діяльності (любов, задоволення, інші потреби). Спрямований на дитину вчитель завжди визнає унікальну неповторність кожного учня, дбає про розвиток його індивідуальних здібностей. Відсутність цієї професійно значущої якості особистості у вчителя призводить до знеособлення індивідуально - психологічного змісту дитини.

Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя характеризується інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами. На підставі їхнього аналізу можна зробити висновок, наскільки значущі для нього педагогічна діяльність та її об'єкт, як глибоко він усвідомлює

можливість правильного розв'язання педагогічних задач; як пов'язана педагогічна спрямованість з іншими видами спрямованості (наука, мистецтво, громадсько-корисна діяльність); наскільки вчитель задоволений своєю діяльністю; які труднощі трапляються в його діяльності і як він їх долає; як співвідносяться педагогічна спрямованість із самооцінкою особистості, рівнем домагань, здібностями, характером тощо.

Професійна педагогічна спрямованість - суттєва ознака та передумова справжнього авторитету вчителя, один із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення успіхів у професійно-педагогічній діяльності.

Педагогічна спрямованість може бути:

справжня	формальна	оманлива
<ul style="list-style-type: none"> • полягає у стійкій мотивації на формування особистості учня засобами предмета, який він викладає, на реструктурування цього предмета з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей, на формування потреби учня у знанні, посієм якого є педагог 	<ul style="list-style-type: none"> • виявляється у відсутності адекватної мотивації міжособистісної взаємодії, переживань за результати своєї діяльності, неврахуванні нових та індивідуальних особливостей школярів. Учитель формально виконує свою професійну роль 	<ul style="list-style-type: none"> • характеризується відсутністю потреби у міжособистісних контактах, байдужим ставленням до учнів, незацікавленістю у результатах їхнього навчання, виховання і розвитку. Педагог не займає професійну позицію у своїй діяльності, його основні інтереси знаходяться поза сферою педагогічної діяльності

Рис. 3.6.1. Різновиди педагогічної спрямованості

Спрямованість особистості педагога зумовлює результат і активність у професійній діяльності. Основним мотивом адекватної педагогічної спрямованості є інтерес до змісту педагогічної діяльності, усвідомлення свого покликання, відчуття потреби в обраній діяльності.

Професійна самосвідомість (Я-концепція) вчителя визначає його діяльність, спосіб поведінки, систему дій, спрямованих на себе і на взаємодію з учнями. Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція) вчителя - усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії,

сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією, очікувана оцінка себе референтними людьми; самооцінка

Формування Я-концепції найчастіше відбувається стихійно, без належного методичного забезпечення і психолого - педагогічного керівництва. Учитель цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, впевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна концепція - упевненість (невпевненість) у собі, здатності (нездатності) впоратися з непередбаченою ситуацією. Переважання в його діяльності конструктивних виходів і й напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, а різні Я-образи несуть у собі однорідну інформацію про його професійні якості. У вчителя складається цілісна система ставлень до себе як до фахівця, який діє ефективно, результативно, здатний долати труднощі.

За необґрунтовано оптимістичної позитивної Я-концепції вчитель ігнорує невдачі, спричинені його прорахунками, не надає особливого значення необхідності осмислити, проаналізувати ситуацію, з'ясувати причини неблагополуччя. Позитивна Я-концепція з високою самооцінкою і часто позбавляє вчителя потреби у саморозвитку, самовдосконаленні, підвищенні рівня майстерності, критичному самоаналізі. За таких умов Я-концепція педагога не розвивається. Навіть за обставин, коли факти свідчать про протилежне, його свідомість ігнорує це, акцентує увагу на супротивному.

Нерідко буває, що вчитель бачить у своїй діяльності тільки невдачі, болісно сприймає найменші помилки, свої успіхи пояснює випадковим збігом обставин, допомогою та підтримкою інших людей. Свідомість нав'язує йому дивовижні інтерпретації, заперечення очевидних фактів. Замість спокійного сприйняття, осмислення, аналізу реалій, пошуку шляхів виходу із неблагополучних ситуацій у нього виникають страх, образи, ворожість, гнів, відчуття провини. Усе це породжує негативні Я-образи, що впливають на

формування негативної Я-концепції. Такий стан часто переживають молоді вчителі на початку професійної діяльності. Кожна педагогічна ситуація сприймається ними як невизначена, що загрожує емоційному благополуччю, авторитету, соціальним відносинам. Такі люди часто вороже, навіть жорстоко ставляться до себе, переживають страх і незручність за власні невдалі вчинки, докоряють собі за недостатню силу волі, не можуть встояти перед новими внутрішніми чи зовнішніми спонуками.

Найчастіше індивід намагається уникати ситуацій, які викликають дискомфорт, психічну напругу, зниження самооцінки. Однак у професійній діяльності це не завжди можливо, оскільки, наприклад, між учителем і класом склалися вкрай негативні стосунки, він все одно змушений проводити в ньому уроки. Трапляється, що педагогу доводиться навчати і виховувати учнів, яких йому навіть не хочеться бачити, або контактувати з деякими батьками, які збурюють у ньому негативні переживання. Проте вчитель не може уникати зустрічі як з такими дітьми, так і з батьками.

Я-концепція потребує постійного самопідкріплення. Досвідчений педагог не боїться діяти у нових ситуаціях, сміливо йде у будь-яку аудиторію. Перебільшені уявлення про свою досвідченість створюють враження у людей про надмірну самовпевненість. Такі фахівці діють енергійно, експресивно, нерідко здійснюють пряму комунікативну атаку, завдяки чому перемагають там, де навіть компетентніші люди відчувають сумніви.

Обґрунтована оптимістична, гармонійна професійні самосвідомість зумовлює задоволення професійною діяльністю, конструктивне вирішення професійних проблем, унеможлиблює хронічні міжособистісні суперечності та конфлікти.

У своїй педагогічній діяльності вчителі потрапляють у різні стресові ситуації, вирішують проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, перевихованням, побутовою невлаштованістю, зазнають психологічного тиску як з боку адміністрації, учнів, так і з боку батьків, переживають

внутріособистісні суперечності тощо. Все це вимагає наявності такої значущої риси особистості вчителя, як стресостійкість.

Адаптації вчителя до стресових ситуацій сприяє його соціально-психологічна толерантність (терпимість). Вона, як правило, притаманна досвідченим, висококваліфікованим, упевненим у собі фахівцям. Учителям з низьким рівнем педагогічної майстерності характерні такі риси, як дратівливість і реактивна агресивність, їхня нетерпимість підвищує схильність до стресу. Вона значною мірою зумовлена стереотипами особистості, негативними установками міжособистісного оцінювання, рисами характеру (агресивність, егоцентричність, недобррозичливість, домінантність та ін.).

Із посиленням внутрішнього локусу контролю педагоги з високим рівнем педагогічної майстерності легше справляються із труднощами (стресами) освітнього процесу. Педагоги з низьким рівнем педагогічної майстерності часто переживають професійні невдачі, що підвищує стрес-реакції, негативно позначається на внутрішній локалізації контролю над значущими подіями. Особистісні механізми стресостійкості у педагогів-майстрів мають конструктивну спрямованість, що сприяє їхньому професійному зростанню і самореалізації (справжня адаптація). А механізми стресостійкості вчителів-невдах відображають ситуативні способи подолання стресу (перекладання відповідальності, уникнення ситуацій розв'язання проблем), які гальмують їхнє професійне становлення та особистий розвиток.

Без сформованої стресостійкості педагог не зможе конструктивно виходити зі стресових ситуацій, ефективно розв'язувати професійні та життєві проблеми, бути соціально адаптованим.

Професійна придатність не дається людині з народженням, вона формується у процесі навчання і наступної професійної діяльності за наявності професійної спрямованості. Професійна спрямованість, у запропонованій моделі, визначається за результатами виявлення основних

типів професійної мотивації, визначення потреб і нахилів, діагностування наявності професійних інтересів майбутнього фахівця. Визначення домінуючих професійних мотивів, урахування їх динаміки в процесі оволодіння професією дає можливість підвищити ефективність професійної підготовки та навчання, забезпечити становлення фахівця, що є особливо важливим у зв'язку з постійним збільшенням обсягу необхідних професійних знань та швидшого включення у професійну діяльність. Виявлення рівня професійної мотивації дозволяє визначити шляхи формування особистості-професіонала, а також скоротити адаптаційний процес входження молодого фахівця у професію. Професійний інтерес вважають одним з факторів успіху в професійній діяльності: чим більша зацікавленість особистості у виконанні роботи, тим кращими будуть результати її праці. Отже, оцінювання рівнів сформованості професійних інтересів є важливим у визначенні професійної придатності майбутніх фахівців. Визначення характерологічної цілісності особистості в ході діагностування професійної придатності дає можливість передбачити успіх самостійного вдосконалення професійних знань й умінь, що є запорукою професійної майстерності майбутнього фахівця, розкриття особистісних та професійних якостей, досягнення максимального співвідношення продуктивності життєдіяльності. Критеріями оцінювання характерологічної цілісності має стати достатня компетентність щодо свідомої побудови стилю життя, розв'язання проблем власного саморозвитку, життєвої компетенції, профільного самовизначення; набуття навичок саморегулювання почуттів; розвиненість когнітивної, комунікативної та емоційно-вольової сфери в життєвому просторі.

Таким чином, діагностування професійної придатності має складати багатомірну, багатоаспектну й багаторівневу систему, що відображає змістовну повноту дослідження розвитку індивідуальності особистості та спрямована на забезпечення ефективності виявлення найпридатніших за своїми індивідуальними якостями кандидатів на навчання чи посаду за

конкретними спеціальностями. Наукова розробка й практична реалізація процедури визначення професійної придатності потребує впровадження ряду принципових положень, які визначаються методологією психолого-педагогічного оцінювання майбутнього фахівця. Визначення професійної придатності має ґрунтуватися на системному, комплексному, діагностичному підходах, що сприятиме цілісному вивченню психологічних особливостей і можливостей особистості. Узгодженість характеристик психограми та результатів визначення професійної придатності забезпечать успішність реалізації власної професійної кар'єри і професійної самореалізації людини на ринку праці. Висвітлені аспекти не вичерпують усіх аспектів проблеми визначення професійної придатності. Концептуальні зміни в сучасній професійній освіті, зумовлені основними тенденціями педагогіки компетентності, передбачають удосконалення системи визначення професійної придатності. Подальшого вивчення потребують педагогічні засади організації цього процесу, моніторинг якості діагностування професійної придатності; аналіз методик і технологій її визначення.

Упровадження дієвої системи визначення професійної придатності, спрямованої на надання допомоги учнівській молоді у визначенні і виборі конкретної професії, має ґрунтуватися на основі широкого спектру психологічних, психофізіологічних і фізіологічних особливостей, оцінюванні загальних й спеціальних здібностей, виявленні мотивів, інтересів, потреб та нахилів. Професійна придатність, як основна складова професійного відбору, значно скорочує терміни професійної підготовки молодих фахівців, період їх адаптації, забезпечує економічну ефективність професійного навчання і є підґрунтям для створення оптимальної системи управління трудовими ресурсами на підприємствах. Основними напрямками визначення професійної придатності має стати вивчення цілісності особистості, дослідження динамічних психологічних процесів її розвитку, які мають особливе значення для даного виду трудової діяльності, професійного становлення, та

спеціальне дослідження фізіологічних властивостей. Професійна придатність визначається сукупністю психічних й психофізіологічних особливостей людини, які необхідні й достатні для досягнення суспільно прийнятної ефективності в тій чи іншій професійній діяльності. Визначення професійної придатності полягає в оцінюванні можливостей суб'єкта щодо опанування того чи іншого виду професійної діяльності й складає спеціалізовану процедуру діагностування і прогнозування, у процесі яких досліджуються взаємозв'язки мотиваційних, когнітивних, операційних та афективних компонентів суб'єкта, його підготовленість індивідуально-типологічним властивостям до професійної діяльності. Відповідно до цього, оцінювання професійної придатності має складати чітку систему, яка сприяє комплексному дослідженню сформованості особистості. Професійну придатність розглядають у системі взаємодії "людина – професія". З позицій взаємозв'язку людини та праці при визначенні професійної придатності, по-перше: формуються уявлення про психологічні закономірності становлення суб'єкта діяльності, розвитку особистості професіонала, його індивідуально-психологічних особливостей у цьому процесі; по-друге: з цих позицій розглядаються питання про відповідність самої праці, тобто змісту засобів, умов і організації діяльності психологічним особливостям і можливостям людини; про закономірності взаємодії людини з виробничим середовищем, які ґрунтуються на вивченні широкого спектра психологічних, психофізіологічних, фізіологічних особливостей людини; по- третє: особливості процесу взаємодії людини з об'єктом праці визначають постановку проблеми взаємної адаптації, пристосування на основі узгодження їх характеристик поетапного проектування системи "людина – діяльність", створення систем інтелектуальної і функціональної підтримки раціональних рівнів активності суб'єкта діяльності, забезпечення їх оперативного контролю. Отже, професійну придатність як педагогічну категорію визначають з позиції психологічного й фізіологічного процесу

формування професіонала (професіоцентричний аспект) і з позиції забезпечення придатності самої діяльності для людини, включаючи можливість ергономічної оптимізації трудового процесу (антропоцентричний аспект).

Висновки до розділу III

Провідними складовими педагогічної спрямованості особистості є зацікавленість та інтерес молодшої людини до педагогічної діяльності, плани та мотиви професійного становлення і розвитку особистості як суб'єкта педагогічної діяльності, ієрархізована система установок та цінностей педагогічної діяльності.

Зацікавленість та інтерес особистості до педагогічної діяльності як складне психологічне утворення включає цілий комплекс психічних якостей, що стимулюють вибіркову, пізнавальну, емоційну та волюву активність молодшої людини в процесі як вибору, так й оволодіння педагогічною професією.

Побудова планів та формування мотивів професійного становлення і розвитку особистості як суб'єкта педагогічної діяльності передбачає уміння людини усвідомлювати свої провідні потреби, визначати мету їх задоволення та знаходити можливі соціально ухвалені засоби і шляхи реалізації цієї мети в процесі здійснення педагогічної діяльності.

Ієрархізована система установок та цінностей педагогічної діяльності зорієнтовує майбутнього педагога на пошук внутрішніх джерел та рушійних сил професійного розвитку, формує спроможність нести персональну відповідальність за дії в процесі освітньо-професійної діяльності, визначає індивідуально-неповторний, ціннісно-смісловий, культурно-особистісний

вектори його суб'єктної активності у діяльнісному вимірі, наповнює індивідуальні потреби та прагнення молодшої людини соціокультурним змістом і смислом в процесі здійснення педагогічної діяльності.

Старшокласники / абітурієнти мають цінності кар'єрного розвитку, вони націлені на майбутню професійну діяльність, першокурсники прагнуть досягти гармонії у всіх сферах життя – кар'єрі, сім'ї, особистих інтересах, а третьокурсники – організувати свою справу та досягти вершини кар'єрного зростання. Мотивація досягнення успіху тісно пов'язана з мотивацією навчання і процесом адаптації студентів у ВПНЗ.

Визначено дев'ять ключових категорій успіху: успіх-матеріальний рівень; успіх-успіх; успіх-визнання; успіх-влада; успіх як результат, особистий успіх; успіх-психічний стан; успіх-подолання; успіх-покликання.

У ході емпіричного дослідження мотивації досягнення успіху виділилися дві тенденції: екстеріоризований успіх, який складають чотири ключові категорії успіху (успіх – матеріальний рівень; успіх-успіх; успіх-визнання; успіх-влада), і інтеріоризований успіх, у який входять п'ять ключових категорій успіху (успіх як результат, особистий успіх; успіх – психічний стан; успіх-подолання; успіх-покликання). Визначено найвищий, вищий та достатній рівні професійної спрямованості майбутнього педагога.

Література:

1. Гуревич К.М. Психологическая диагностика детей и подростков / К. М. Гуревич. – М. : ИНФРА, 2005. – 336 с.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб : Питер, 2000. – 320 с.

3. Дубравська Д.М. Основи психології / Д. М. Дубравська. – К., 2001. – 280 с.
4. Климов Є.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
5. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навч. посіб. для студ. вищ. Навч. закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
6. Максимчук Н.П. Основи психолого-педагогічної діагностики: навч. посіб. / Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Поділ., 2002. – 51 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 256 с.
8. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: практ. руководство / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2003. – 287 с.
9. Татаурова-Осика Г.П. Технологія визначення професійної придатності та професійно важливих якостей особистості // Проблеми сучасної психології [зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка, Ін-т психології ім. Г. Костюка НАПН України] / Г. П. Татаурова- Осика. – 2009. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 279–282.

РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНКИ ТА МОНІТОРИНГУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У розділі розглянуто морально-етичну складову у структурній організації особистості, визначено зміст та структуру морально-етичної сфери особистості, висвітлено проблемні питання морального розвитку особистості, проаналізовано основні підходи та теорії морального розвитку особистості. Висвітлено віковий аспект розвитку моральної сфери особистості, а також роль та значення морально-етичної сфери особистості вчителя у педагогічній діяльності. Розглянуто проблеми виміру рівня морального розвитку особистості, представлено визначення поняття «моральна компетентність».

4.1. Морально-етична складова у структурній організації особистості.

Дослідження моральних явищ мають давню історію. Якщо звернутися до праць таких філософів як Аристотель, Сенека, Декарт, Гегель, В. Соловйов, М. Бердяєв, то в них ми знайдемо основні положення етики, яка спрямована на вирішення проблеми вибору людиною цінностей, на ґрунті яких вона вибудовує свою поведінку у суспільстві. Предметом дослідження етики є мораль, яка є формою суспільної свідомості, різновидом суспільних відносин, спрямованих на ствердження самоцінності особистості, права кожної людини на щасливе життя. На думку деяких вчених синонімом моралі є моральність, тобто вони ототожнюють ці два поняття.

Інша група вчених вважає, що мораль – це форма свідомості, а моральність – це сфера практичних вчинків, звичаїв. Існує ще одна точка зору щодо співвідношення моралі і моральності: мораль – це регуляція поведінки засобами фіксованих норм, зовнішнього примусу і контролю, суспільної думки. Моральність – це сфера моральної свободи особистості, коли суспільні та загальнолюдські вимоги співпадають з її внутрішніми мотивами робити добро.

Наслідування моральним нормам може бути вимушеним і надавати людині певних привілеїв, приносити вигоду, пошану. Моральна ж поведінка – це характеристика особистості, яка не передбачає ситуативного вибору щодо того, як діяти при тих або інших обставинах.

Отже, зважаючи на сказане вище, мораль розглядається нами як сукупність норм і вимог, які соціум висуває до поведінки індивіда, моральність формується разом з особистістю, складає принцип її буття. Мораль пов'язана з зовнішньою доцільністю, а моральність – з цілепокладанням самого індивіда.

Мораль – важливий зовнішній регулятор поведінки людей у суспільстві. Моральність – внутрішній регулятор життєдіяльності суб'єкта на основі прийняття, засвоєння, розвитку ним норм суспільства.

Спеціальних досліджень морально-етичних характеристик особистості у психології небагато. До останнього часу це не вважалось предметом психології. І тільки в останні роки виникла потреба включити морально-етичні характеристики у самостійний шар структури особистості, розпочати їх експериментальне дослідження.

У психологічному плані моральність – це відбиття норм та принципів суспільної моралі через психологічні особливості особистості, яка відкидає або приймає систему норм, вимог суспільства до правил поведінки людини, яка усвідомлює їх необхідність та відчуває внутрішню потребу у їх виконанні.

Таким чином, моральність – інтегративне психологічне утворення, яке складається з сукупності загальнолюдських цінностей і переконань, почуттів та переживань, мотивів, потреб і вчинків особистості на ґрунті свободи вибору.

Один з перших, хто поєднав етику з психологією, був С.Л. Рубінштейн. У своїй праці «Людина і світ» він зазначає, що етична людина самовизначається і самоздійснюється у своїх вчинках (діяннях) [Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание Человек и мир. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.]. Етичний вчинок завжди передбачає іншу людину як інший етичний суб'єкт. Етичний вчинок завжди існує тільки по відношенню до іншої людини як особистості. По відношенню до речей є лише дія.

Б.С. Братусь з цього приводу пише, що саме ставлення до іншої людини і є тим простором, в якому етика і психологія перетинаються одна з одною [Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Б.С. Братусь // Вопросы психологии. -1993. - № 1, - С. 6-13]. Він запропонував власну концепцію структурної організації особистості за критерієм взаємозв'язку особистісного та етичного. Так, Б.С. Братусь виділяє у структурі особистості чотири рівня ставлень особистості до себе та інших: *егоцентричний* – ставлення до себе розглядається як самоцінність, а до інших як споживацьке; *групоцентричний* – ставлення до іншої людини визначається її входженням до референтної групи; *просоціальний* або *гуманістичний* – людина ставиться до інших як самоцінності, визначаючи їхню рівність у своїх правах, свободах та обов'язках; *духовний* – людина усвідомлює себе у контексті духовного світу.

У концепції В.М. Мясіщева [Мясіщев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясіщев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003, 2003. – 400 с] також виокремлюються моральні детермінанти особистості як суб'єкта ставлень. Серед них домінуючими є ті ставлення, які відбивають її спрямованість, а саме ставлення людини до інших, до себе, до зовнішнього світу. Сукупність вище

зазначених ставлень утворюють моральну позицію особистості, стійкість якої залежить від ступеня їх усвідомлення. Механізмом морального розвитку особистості є співставлення ідеальних моделей поведінки та реальних, тобто вчинків.

Цікавими є ідеї Б.Г. Ананьєва щодо трансформації відношень у риси характеру, коли вони набувають стійкості, значущості, виразності. Відбиттям цих рис характеру є стійкість відношень. Частина цих рис виявляють самі відношення (принциповість, егоїзм, чесність тощо), інша - це – спосіб реалізації (прямота, рішучість).

К.О. Абульханова-Славська зазначає, що рівень етичної зрілості особистості визначається не стільки додержанням моральних цінностей, скільки її здатністю гуманно ставитися до іншої людини [Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. -М.: Мысль, 1991- 299с.].

За думкою А.А. Ухтомського [Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь / М.Г. Ярошевский // Вопросы психологии. - 1995. - №4. - С. 5-18] поведінка стає моральною тоді, коли її мотивацією стає «домінанта на особу», особистість іншої людини.

Л.І. Анциферова наголошує на думці, що моральність – це системотворювальна якість всієї сукупності потреб і вчинків особистості. Моральна сфера суттєво впливає на ставлення до себе, до інших, до визначення свого призначення у житті [Анциферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Л.Колберга и его школы) / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - №3.- С. 5-17].

У сучасних дослідженнях моральності можна визначити три основних напрями:

- екзистенційно-гуманістична психологія;
- християнська релігія та праці філософів початку ХХ ст.;
- соціобіологія (Д. Уілсон, Р. Доукінс).

Гуманістична психологія: розуміння людини як цілісної природної істоти, яка здатна до вільного розвитку, творчості, пошуку життєвих смислів, до свідомого і відповідального вибору, прагне до загальнолюдських цінностей, які розглядаються як універсальний критерій моральності. Слово “self” стало ключовим у цій теорії.

Багато сучасних дослідників у пошуку моральних орієнтирів звертаються до релігійних вчень та духовно-моральної філософії. У богословії під моральністю розуміють моральні почуття, які грають провідну роль у формуванні здатності людини розрізняти добро і зло та діяти у відповідності до моральних чеснот. Головний критерій моральності – відповідність вчинку людини рекомендаціям сучасної християнської церкви.

Соціобіологія: обумовленість усіх видів суспільної поведінки біологічною доцільністю. Отже, проблема моральності знімається і заміщується проблемою виживання виду. Необхідність морального розвитку людства – це умова його виживання у ситуації нарощування руйнівного потенціалу цивілізації. Зазначений напрям прагне поглинути гуманістичні підходи, які, в свою чергу, ігнорують соціобіологів. Одночасно гуманістична психологія не зробила жодної спроби довести природні корені загальнолюдських цінностей.

Між гуманітарними напрямами спостерігається прагнення до об'єднуючих компромісних схем. Приклад – підхід Б.С. Братуся. Його розуміння моральності ґрунтується на положеннях гуманістичної психології і продовжується лінією християнської психології з її орієнтацією на християнський образ людини, християнське розуміння її сутності і розглядання розвитку як наближення до цього образу.

Проте моральні орієнтири християнства та гуманістичної психології знаходяться у різних площинах. Наприклад, ідея самореалізації повністю суперечить основному християнському принципу самозречення. Людина за своєю природою недосконала і приречена на страждання. Міра цінності особистості – її віра і любов до Бога.

У психології вивчались різні аспекти моральності. Проводились дослідження моралі як системи цінностей і вимог, що регулюють поведінку людей. Аналізувались моральні судження. Інші роботи присвячені вивченню соціальних емоцій як передумов морального розвитку. Вивчалась моральна саморегуляція, моральна самосвідомість тощо. Досліджувались морально-етичні компоненти особистості. У наступному підрозділі розглянемо ці питання більш детально.

4.2. Зміст та структура морально-етичної сфери особистості.

У структурі моральної сфери особистості виділяють такі компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий.

Когнітивний компонент утворюють моральні переконання, знання, уявлення, поняття, оцінювальні судження, цінності і ціннісні орієнтації, самосвідомість особистості.

Емоційний компонент складають моральні почуття і моральні переживання.

До складу поведінкового компоненту входять моральні вчинки, звички, ставлення, моральні потреби, моральні мотиви.

Критерії розвиненості моральної сфери особистості мають відбивати ступінь єдності моральної свідомості, почуттів і переживань, а також поведінки особистості.

Розкриємо зміст кожної з зазначених складових морально-етичної сфери особистості

Когнітивний компонент. На думку Л.І. Божович, моральні переконання є частиною світогляду особистості та стійкою узагальненою системою поглядів на мораль [Л.И. Божович. Проблемы формирования личности. М.:

Воронеж. - 1997]. Моральні оцінні судження виступають підґрунтям для морального вибору і перевірки відповідності поведінки людини соціальним стандартам [Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. – М.: Изд-во МГУ. - 1976.]. Про важливу роль моральних знань у становленні моральної свідомості зазначали А.И. Раев, О.С. Богданова, О.Д. Калініна, Рубцова М.Б. [Богданова О.С., Калініна О.Д., Рубцова М.Б. Этические беседы с подростками: кн. для учителя. – М.: Просвещение. – 1987.]. Перехід знань у моральні переконання досліджувались у працях Г.Є. Залеського, М.Й. Боришевського, Чудновського [Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений – М.: Изд-во МГУ. – 1982; Боришевский М.Й. Развитие нравственных убеждений. – К.: Радянська школа. -1986; Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений // Вопросы психологии. – 1990. - № 5. -].

Велика увага приділялась проблемі моральної самосвідомості (С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.С. Братусь та ін.). Моральну самосвідомості утворюють усвідомлене ставлення людини до своїх моральних якостей, потреб, мотивів, установок, а також співвідношення реального морального «Я» особистості та морального «Я-ідеалу».

Моральна самосвідомість визначається ціннісно-орієнтаційними установками, тобто спрямованістю та світоглядом особистості. Вищі смислові утворення (або особистісні цінності), які визначають ставлення особистості до світу, до себе, до інших людей, виявляють моральну позицію особистості [Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Роспедагенство. -1994.].

Цінності та ціннісні орієнтації здійснюють моральну регуляцію поведінки та визначають зміст моральних проблем, з якими стикається людина у процесі своєї життєдіяльності. За думкою Б.С. Братуся моральні принципи та ідеали складають основу спрямованості особистості та регулюють діяльність людини [Братусь Б.С. Психология. Нравственность.

Культура. – М.: Роспедагенство. – 1994.]. Б.Г. Ананьєв ціннісні орієнтації визначав як «базальні», первинні властивості особистості, що визначають мотиви її поведінки [Ананьєв Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.]. Є.Є. Соловцова вважає, що ціннісно-орієнтаційна підструктура моральної свідомості утворюється мотивами та переконаннями у необхідності моральних норм (стійкий ідеал поведінки, спрямованість на моральну поведінку як цінність та відповідні ціннісні установки стосовно навколишнього світу та людей) [Соловцова Е.Е. Механизм психической регуляции нравственных аспектов деятельности младшего подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Е. Соловцова. – М., 1999.].

Т.М. Мальковська та М. Д. Зотов вводять поняття «моральна активність» [Мальковская Т.Н. Психолого-педагогические основы формирования социальной позиции школьников // Формирование активной жизненной позиции школьников. – М., 1979; Зотов Н.Д, Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. – Томск: Изд-во Томск. ун-та. - 1984.]. Так, зокрема, М. Д. Зотов розглядає моральну активність як практичне здійснення моральних вимог суспільства. Вона є необхідною умовою реалізації моральних здібностей, під якими дослідник розуміє індивідуально-психологічні особливості свідомості особистості, завдяки яким особистість засвоює моральні норми і цінності, здійснює правильний моральний вибір.

Емоційний компонент моральної сфери особистості складають моральні почуття та переживання. Їх визначення та зв'язок з моральною поведінкою ми знаходимо у працях С.Л. Рубінштейна, А.Г. Ковальова, Б.І. Додонова та ін.

С.Л. Рубінштейн у своїй відомій праці «Людина і світ» зазначає, що людині властиво певним чином ставитися до себе і до всього, що її оточує [Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука. - 1997.]. Почуття людини – це її ставлення до світу, до того, що вона робить у формі переживання. Моральні почуття виявляють усвідомлене переживання

ставлення людини до будь-чого. Моральні почуття та переживання можуть надавати людині задоволення від свого вчинку або викликати докори сумління при недотриманні моральних норм.

Є.П. Ільїн до моральних почуттів відносить почуття доброзичливості, симпатії, дружби, патріотизму, обов'язку та ін. Моральні почуття відбивають різний ступінь потреби у спілкуванні з людьми, ставлення до них. Моральні почуття – це почуття, які виникають у зв'язку з усвідомленням людиною відповідності або невідповідності своєї поведінки вимогам суспільства [Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер. - 2011.].

А.Г. Ковальов досліджував таке почуття як сумління. Воно виникає тільки за умови глибокого засвоєння та прийняття норм моральності: перетворення об'єктивних вимог суспільства до поведінки особистості у внутрішню потребу суб'єкта [Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение. – 1970.].

У класифікації емоцій Б.І. Додонова є й альтруїстичні емоції, які базуються на потребі у допомозі іншим [Додонов Б.И. Эмоция как ценность. - М.: Политиздат. – 1978.]. Альтруїстична поведінка – це поведінка на користь інших людей без розрахунку на винагороду.

Поведінковий компонент моральної сфери особистості досліджувався С.Л. Рубінштейном, Л.І. Божович, М.С. Неймарк, Л.М. Антілоговою та ін. Моральна поведінка обумовлюється насамперед суспільними моральними нормами, цінностями. Її можна розглядати як сукупність моральних вчинків. Вчинок – це одиниця поведінки. Вчинком є не всяка дія, а тільки та, в якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі. Головним у вчинку є його моральний зміст

У розкритті сутності поведінкової складової моральної сфери особистості необхідно розрізняти такі поняття як «просоціальна конвенційна поведінка» та «моральна поведінка». Перше поняття – це відтворення поведінки авторитетної людини у відповідній ситуації.

Моральна дія ґрунтується на самостійному виборі особистістю альтернатив поведінки, що є суттєвою особливістю самої поведінки у ситуації морального вибору. Саме надання переваги моральним або конвенційним нормам у виборі мети та способу поведінки розрізняє моральну і про соціальну поведінку [Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. — М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа. - 2002. — 400 с.].

Отже, особливості моральної дії такі:

- необхідність вибору способів поведінки у вирішенні моральних проблем;
- суперечність між мотивацією та потребами особистості;
- орієнтація особистості на «значущість для інших» як критерій вибору способу поведінки у вирішенні моральної ділеми.

Саме у вчинках виявляється та формується моральна позиція особистості. Важливе значення у встановленні єдності знань, переконань і поведінки відіграють конфліктні ситуації.

Також вченими досліджувалось і питання ролі вольових процесів у моральній регуляції поведінки особистості. Л.І. Божович вважала, що дійсний моральний вчинок ніколи не визначається вольовим актом. Він є результатом морального почуття та моральної звички [Л.И. Божович. Проблемы формирования личности. М.: Воронеж. - 1997]. І.М. Селіванов зазначає, що людина є моральною тільки тоді, коли вона постійно докладає вольові зусилля для досягнення моральної цілі [Селиванов В.И. Избранные психологические труды.- Рязань, 1992.]. М.С. Неймарк зуміла об'єднати ці дві точки зору. Вона вважає, що моральні якості людини можуть виявлятися на двох рівнях: на рівні свідомих намірів, коли необхідне вольове зусилля та на рівні безпосередніх моральних потреб, за моральною звичкою [Неймарк М.С. К вопросу об экспериментальном исследовании личности // Вопросы психологи. — 1973. - № 1.].

Що стосується класифікації моральних якостей особистості, то на сьогодні єдина типологія відсутня. Моральні якості виступають внутрішнім механізмом саморегуляції поведінки, визначають рівень соціальної активності та особистісної зрілості.

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу визначено моральну складову у структурній організації особистості. Ця складова утворюється трьома компонентами. Їх взаємодія та єдність має забезпечувати високий рівень морального розвитку особистості. Слід зазначити, що представлені складові по суті є теоретичною моделлю морально-етичної сфери особистості, яка не підтверджена емпірично.

Отже, на підставі сказаного вище, можна зробити висновок, що моральний розвиток відбувається, з одного боку, завдяки засвоєнню людиною норм моралі, прийнятих у суспільстві, з іншого, шляхом формування її власних моральних уявлень. Показником цього розвитку є не тільки бажання додержуватися моральних норм, а й значною мірою спосіб побудови взаємовідносин з іншими людьми у професійному та повсякденному житті.

4.3. Проблема морального розвитку особистості. Основні підходи та теорії морального розвитку особистості.

Зазвичай мораль розуміється як сукупність норм (вимог та заборон), які регулюють стосунки між людьми, порушення яких розглядається у термінах («добре-погано», «добро-зло»). Вони не зафіксовані офіційно, тобто існують на рівні уявлень їх носіїв, а контроль за ними здійснюють окремі люди та неформальні організації. Ці норми входять до складу моральної свідомості людини. Як формується моральна свідомість, які стадії проходить у своєму розвитку. Нижче розглянемо основні підходи та теорії морального розвитку.

Психоаналітична концепція. У психоаналітичній школі З.Фрейда процес морального розвитку розглядається як інтродекція моральних норм у процесі виховання. Ці норми закладаються у такий структурний компонент психіки як «Над-Я», який відповідає за пригнічення імпульсів компоненту «Воно». Дія «Над-Я» виявляється як совість. Тому можливе виникнення почуття провини при недотриманні певних вимог, правил. Основи моральності людина одержує ще у дитинстві. Процес засвоєння дитиною моральних норм здійснюється шляхом його ідентифікації з батьками, вихователями. Вихователь - беззаперечний авторитет для дитини, тому принципи поведінки вихователя стають принципами поведінки дитини. Ці принципи у подальшому стають підґрунтям совісті (моральності) людини, її «Над-Я». [Фрейд З. «Я» и «Оно». Т.1. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 398 с.]. Існує також інша точка зору на цей процес. Так, Е. Еріксон вважає, що моральні норми переходять у свідомість дитини за рахунок переживання почуття провини та тривоги через власні вчинки [Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1991. – 344 с.].

К. Юнг спеціально не займався питаннями моралі, проте у його працях можна знайти чимало цікавих висловлювань щодо моралі. К.Г. Юнг надавав велике значення необхідності морального контролю людиною самої себе через свою сутність, у якій є як добро, так і зло. Також він зазначав роль несвідомого у розробці проблем моральності. Саме він вводить у психологію поняття «колективне несвідоме». Колективне несвідоме розвивається не індивідуально, людина отримує його у спадок. На його думку колективне несвідоме – це джерело всіх ідей, у тому числі і стосовно моралі.

К. Юнг намагався об'яснити і природу аморальності людини. З цього приводу він писав, що людина за своєю природою зла. Спасіння людини в усвідомленні того, що вона зла. Спроби витиснення своїх злих прагнень утворює потенціал для здійснення неусвідомлених злих намірів. Усвідомлення злих намірів створює умови для моральної поведінки людини.

Е. Фромм розглядав проблему причин поведінки людини у контексті її характеру. Оскільки зовнішня поведінка людини не завжди відповідає її внутрішньому світу, то оцінювати вчинки людини можна лише тоді, коли враховується її характер у цілому.

Отже, мораль у психоаналізі – це спосіб соціальної регуляції, який сприяє підтриманню балансу у різних соціальних відносинах, починаючи від стосунків у сім'ї і закінчуючи відносинами у суспільстві в цілому. Необхідність виникнення такої регуляції викликана інстинктивною природою людини, де основну роль відіграє сексуальна та агресивна енергія. Саме на перетворення природної сексуальності і агресивності спрямовані норми моралі. Головне завдання людини – це свідомий контроль своїх злих бажань. У людини є дві альтернативи: подавляти зло або сприяти його виникненню.

Біхевіоральна концепція. Проблема моральності не була предметом спеціального вивчення у біхевіоризмі. Найбільш цікавими щодо моральності є праці Е. Торндайка. Сутність біхевіоризму добре видно з його висловлювання, що стосується рушійної сили поведінки людини. Рушійна сила поведінки – це інстинкти, а також ідеї, які сприйняла дитина в процесі виховання. Напрямок поведінки залежить від набутих звичок. Моральність створюється із звичок до дії, нема іншого шляху забезпечити звичку до дії, як тільки шляхом самої дії [Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая ред. А.А.Реана - СПб.: Питер, 2000. - 320 с.]. Отже, представники цього підходу у психології вважають, що діти засвоюють моральні норми завдяки системі підкріплень (винагорода-покарання), а також завдяки наслідуванню рольовим моделям. Моральна поведінка – це реакція на певний стимул, а моральна свідомість – це більше ніж умовний рефлекс. У відповідь на вплив певних умов або ситуацій цей рефлекс викликає у суб'єкта почуття тривоги. У дитини порушення суспільних норм через деякий час починає асоціюватися зі страхом покарання. Саме це примушує його додержуватися цих норм. Розвиток моральної сфери особистості має йти шляхом позитивного підкріплення.

Теорія соціального навчання. А. Бандура підкреслював на важливість у моральному розвитку спостереження та наслідування таким зразкам поведінки, які відповідають моральним нормам даного соціуму. Шляхом такого навчання дитина оволодіває моральними еталонами, які регулюють та спрямовують поведінку особистості.

Когнітивний підхід. Моральний розвиток у контексті когнітивного підходу розглядається як розумовий розвиток, який має прогресивний, стадіальний характер. Моральна дія опосередковується моральними судженнями та уявленнями, підґрунтям яких виступають загальні моральні критерії та відповідні усвідомлені загальнолюдські цінності.

Ж. Піаже як представник когнітивного підходу вважав, основу моральної свідомості складають заборони, які визначають, що таке «добре» чи «погано». У моральному розвитку він виділяв 2 стадії: стадію морального реалізму та стадію морального релятивізму. Відповідно до цих стадій формується мораль примушування та мораль кооперації.

На стадії примушування дитина не спроможна оцінити події з точки зору іншої людини, оцінити її бажання і мотиви поведінки, тобто дитині властивий егоцентризм. Моральні уявлення залежать від думки дорослого, у якого влада і авторитет. Тому зміст моральної сфери складається з заборон, почутих від дорослого. Вони сприймаються дитиною як частина навколишнього світу. Розуміння цінності правил підсилюється покаранням, яке відбувається після їх порушення. Отже, на першій стадії діти вважають, що необхідно дотримуватися правил і норм поведінки, тому що реальні непорушні умови існування.

Стадія кооперації. Дитина здатна до децентрації. Вона розуміє, що заборони відносні, проте вважає за необхідне їх виконувати заради збереження стосунків з дорослим. Отже, джерелом заборон є не вимоги авторитетної особи, а визнання їхньої необхідності.

Людина на різних стадіях морального розвитку відрізняється одна від одної способом оцінки вчинків, які спричиняють шкоду: перша стадія –

оцінка поведінки відповідно до розміру нанесеної школи; друга стадія враховуються наміри особистості.

Умови морального розвитку (здатності до децентрації): підвищення рівня інтелектуального розвитку; набуття самостійності і незалежності від авторитетної людини; взаємодія з однолітками на принципах рівності.

Стадії морального розвитку змінюють одна одну один раз, зворотній розвиток неможливий.

Недоліки моделі Ж. Піаже: простота, а також згодом виявлено відносну відокремленість таких напрямів морального розвитку, як розуміння мотивів та намірів інших людей, здатність прийняти їх точку зору, незалежність від авторитету і розуміння цілі покарання. Необхідність заміни терміна «стадія» на поняття моральна свідомість як сукупність окремих параметрів.

Подальший розвиток погляди Ж Піаже набули у теорії морального розвитку Л. Колберга. Основа моральної свідомості за Л. Колбергом – норми справедливості, у відповідності до яких вирішуються моральні конфлікти. Ці норми не засвоюються автоматично і не складаються внаслідок досвіду покарання та винагороди: вони з'являються у ході соціальної взаємодії.

Л. Колберг виділив три рівня морального розвитку: доконвенційний, конвенційний, постконвенційний. Визначені рівні універсальні і змінюють один одного у певному порядку. Кожний з рівнів має дві стадії.

Доконвенційний рівень. При визначенні моральності вчинку людина виходить з того, наскільки він задовольняє її власні потреби. Перша стадія характеризується орієнтацією на покарання і покірність. Тобто рушійна сила морального розвитку на першій стадії є страх покарання. Друга стадія: людина вважає, що поведінка є моральною тоді, коли вона задовольняє її власні потреби. Рушійна сила морального розвитку – збереження балансу між покаранням та винагородою.

Конвенційний рівень (третя і четверта стадія). Людина на цьому рівні розуміє необхідність виконання певних правил для збереження цілісності суспільства. Третя стадія: основний регулятор поведінки – вимоги малої

групи (сім'ї, друзів, колег), членом якої вона є. Четверта стадія: Людина керується у своїй поведінці не вимогами конкретних членів своєї групи, а нормами суспільства, виконання яких необхідне для підтримки життєздатності соціальної системи.

Постконвенційний рівень – найвищий рівень морального розвитку. На цьому рівні людина керується не вимогами соціальної групи, до якої він належить, а моральними нормами. На п'ятій стадії морального розвитку вона розуміє відносний та договірний характер норм, тобто усвідомлює, що вони визначаються груповою приналежністю особистості, а також надає велике значення дотриманню власних прав. Шоста стадія: людина самостійно вибирає систему моральних норм і додержується її.

Умови морального розвитку: інтелектуальний розвиток, стимуляція із зовнішнього середовища. Рівень інтелекту має особливо великий вплив при зміні другої стадії на третю, тобто при переході з доконвенційного рівня на конвенційний. Цей перехід неможливий, поки людина не досягла рівня формальних операцій. Поряд з цим обов'язково потрібний приклад для наслідування.

Починаючи з третьої стадії, моральний розвиток відбувається незалежно від інтелектуального. Це свідчить про те, що людина з сформованим інтелектом може не досягнути 5-ої та 6-ої стадій морального розвитку. Для досягнення більш високої стадії, людина має пройти всі попередні стадії морального розвитку. Розвиток у зворотному напрямі неможливий.

Недоліки моделі Колберга. Люди у реальності демонструють різні рівні МР, вирішуючи різні моральні ділеми. Вони також можуть повертатися назад, виступати з того рівня, який вже був пройдений раніше. Це ставить під сумнів стадіальність морального розвитку. Вирішення цієї проблеми: заміна ідеї «рівня» на поняття «схеми» (Дж. Рест).

Дж. Рест: моральний розвиток – це не зміни рівнів та стадій, а зміна когнітивних схем. Він виділяє три таких схеми: схему особистого інтересу (2-

га та 3-я стадія по Колбергу); схема засвоєння норм (4-а стадія); постконвекційну схему (5-а та 6-а стадії). Рівень морального розвитку – це сукупність когнітивних операцій, зміст яких універсальний, тобто не залежить від культури. Моральний розвиток може відбуватися у різних напрямках і полягає у поступовій зміні частоти використання різних схем. Це значить, що людина може використовувати одночасно декілька моральних схем. Рівень морального розвитку визначається таким параметрами: схемою, фазою та напрямом. Так, людина має провідну схему, за допомогою якої вона вирішує більшість моральних ділем. При цьому вона може знаходитися на фазі консолідації (постійне використання однієї і тієї ж схеми), або переходу (використання різних схем). Моральний розвиток може відбуватися шляхом вибору більш або менш складної схеми, іти вперед або назад.

Проведення крос-культурних досліджень не підтвердило існування єдиного напрямку морального розвитку представників різних соціальних груп.

У радянській та пострадянській психології моральна свідомість особистості розглядалась як результат суспільно-історичного розвитку, обґрунтовувалась її соціальна обумовленість і зв'язок з діяльністю людини. Парадигмою дослідження морального розвитку була культурно-історична теорія Л. Виготського і розроблений на її ґрунті діяльнісний підхід (О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, Л.І Божович). Моральний розвиток передбачав інтеріоризацію дитиною моральних норм та подальшу їх реалізацію у моральній поведінці. Мораль при цьому досліджувалась як форма суспільної свідомості у соціоцентричному контексті. В результаті такого роду засвоєння дитина набуває своєрідну систему цінностей, ідеалів, еталонів. Явища, що вона спостерігає у житті, співставляючи з цією системою, вона оцінює як привабливі або непривабливі, добрі чи злі, красиві або потворні.

Є.В. Субботський виділив дві лінії морального розвитку дитини – розвиток морально-прагматичної поведінки під впливом зовнішнього контролю та розвиток безкорисливо-моральної поведінки, яка базується вже на моральній самооцінці. Основною умовою формування моральної

поведінки є альтруїстичний стиль спілкування [Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника.– Вопр. психол, 1983, №4; Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.].

У дошкільному віці важливу роль відіграє уява, яка дозволяє дитині вийти за межі конкретної ситуації та здійснити емоційне передбачення результату тієї або іншої дії. Саме у дошкільний період діти починають відчувати моральні почуття провини, сорому, радості за іншого. Поступово моральні почуття перетворюються у спонукальні мотиви поведінки.

У дошкільному віці дитина засвоює певні соціальні вимоги (моральні знання), які поєднуються з позитивними емоційними переживаннями. У підлітковому роль дорослого у процесі засвоєння етичних еталонів знижується. Провідна роль у цьому процесі належить одноліткам.

Формування рефлексії наприкінці молодшого шкільного віку є важливою умовою морального розвитку особистості. Завдяки рефлексії можлива децентрація, яка обумовлює перехід на більш високу стадію морального розвитку [Эльконин Д.Б.] .

Сьогодні ж у пострадянській психології можна спостерігати відмову від соціоцентричної парадигми багатьох дослідників, які звертаються до проблем морально-психологічної регуляції поведінки.

Надзвичайно важливою проблемою морального розвитку особистості є співвідношення її моральних уявлень та моральної поведінки. Дослідники моральної свідомості зазначають, що знання моральних норм та усвідомлення необхідності дотримуватися їх ще не гарантує моральної поведінки у важких ситуаціях [Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Л.Колберга и его школы) / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - №3.- С. 5-17; Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности / Б.О. Николаичев. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1976. – 95 с.]. У таких ситуаціях варто говорити про моральний вибір особистістю,

який вона робить на основі своїх моральних принципів, цінностей, поглядів. У результаті морального вибору відбувається акт моральної поведінки вчинок або проступок. Вчинок – це вияв моральної поведінки, проступок – неморальної.

У психології існують дві концепції зв'язку морального судження з моральною дією. Відповідно до першої концепції критеріями моральності дій людини є їх позитивні наслідки для життя суспільства, інших людей, самої себе. Проте у даному випадку не враховуються мотиви дій, які можуть і не бути моральними. Відповідно до другої концепції основа морального вчинку – моральне судження, проте і в цьому випадку необхідно з'ясувати, чи є воно моральним переконанням [Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Л. Колберга и его школы) / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - №3.- С. 5-17]. Перехід моральних переконань у дію багато в чому визначається особистісними якостями людини, ступенем їх розвитку, її почуттями та емоціями.

Б.О. Ніколаїчев розглядає у якості умови перетворення моральних знань у регулятор поведінки включення цього знання у систему реальних відносин особистості, набуття особистісного смислу моральних знань. У такому випадку моральні вимоги виконуються за для них самих, а не з метою отримати схвалення оточуючих чи уникнути покарання [Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности / Б.О. Николаичев. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1976. – 95 с.].

Чи необхідно розвивати моральну свідомість?

На це питання немає однозначної відповіді. Так, у суспільстві з жорсткою вертикаллю влади, а джерелом єдиної «правильної думки» є одна людина або група людей, де існує сильна система контролю і примусу, краще адаптуються люди з першим рівнем морального розвитку за Л. Колбергом, Тим, у кого третій рівень, необхідне суспільство, де цінується особиста думка та індивідуальна ініціатива.

З іншого боку, рівень морального розвитку впливає на ймовірність того, що людина буде вести себе у відповідності до моральних норм. Для того, щоб був зв'язок між моральним судженням і поведінкою, необхідно дотримання таких умов:

- включення рис, пов'язаних з різними моральними нормами у Я-концепцію;
- відсутність квазі-обов'язків, які суперечать моральним нормам;
- емпатія;
- вміння правильно інтерпретувати конфліктну ситуацію, розуміти взаємостосунки між її учасниками;
- наявність поведінкових навичок, необхідних для здійснення певних дій;
- наявність соціального контролю з боку інших людей.

Більшість зазначених умов формуються поступово. Отже, максимальна відповідність між моральним судженням і поведінкою спостерігається у людей, які знаходяться наприкінці другого і на початку третього рівнів морального розвитку.

Високий рівень морального розвитку забезпечує самостійне виконання людиною моральних норм, що особливо важливо коли відсутній жорсткий і постійний контроль за її діями.

Дослідниками також виділяються певні критерії, за якими судять про рівень сформованості морально-етичної сфери особистості. Наприклад, Н.В. Павлик у якості таких критерій зазначає: чутливість особистості до духовно-моральних аспектів буття; засвоєння моральних принципів на рівні переконань; моральність установок особистості, які обумовлюють моральне ставлення людини до світу та наявність моральних особистісних якостей; здатність до морального вибору, здатність прийняти моральне рішення; осмисленість життя, власного існування; здатність прощати інших, до покаяння, до усвідомлення власної неправоти [Павлык Н.В. Нравственная сфера личности и методы ее исследования].

Умови, що сприяють підвищенню рівня морального розвитку такі: самостійність; вміння бачити різні точки зору; наявність прикладу, на який можна орієнтуватися; певний рівень емоційного благополуччя. Психологічні травми (наприклад, постравматичний синдром) та тривала депривація основних потреб сприяють «застряванню» людини на ранніх стадіях морального розвитку.

У зв'язку з зазначеними вище умовами морального розвитку зупинимося на такому питанні як рефлексія і моральний розвиток. Рефлексія безумовно відіграє значну роль у цьому процесі «як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів» [Психологія. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат. -1990. – 494 с.]. Розрізняють особистісну рефлексію та інтелектуальну [Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 154-182]. Функції інтелектуальної рефлексії такі: фіксує, запитальна, оцінна, прогноуюча, стверджувальна. Особистісна рефлексія виконує функції самооцінки та мотивації [Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 154-182]. Рефлексивна дія спрямована на виявлення людиною підстав власних вчинків; моральна орієнтація формується при постійній оцінці себе. У рефлексивній діяльності здійснюється моральне самопізнання. Моральна свідомість не може існувати без самосвідомості. У моральному судженні оцінка здійснюється свідомістю, яка досягла рівня самосвідомості. Отже, говорити про дійсну моральність можна тільки починаючи з підліткового віку, коли дозрівають відповідні психологічні структури.

К.О. Абульханова [Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991 - 299с.] вважає, що людяність, моральність базується насамперед на особистісно-психологічній основі. У якості такої основи може виступати відповідальність як загально особистісна

характеристика.

К. Муздыбаєв зазначає, що відповідальність – це різнопланова властивість характеру особистості [Муздыбаєв К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. - Л.: Наука, 1983; -239с.], яка має певні ознаки: точність, пунктуальність, готовність відповідати за наслідки своїх вчинків. А це в свою чергу вимагає від особистості бути чесною, принциповою, здатною до співчуття. Виконання будь-якого обов'язків потребує розвитку вольових якостей: наполегливості, витримки тощо.

У розумінні С.Л. Рубінштейна відповідальність – це здатність бачити та ставити проблеми, вчасно приймати відповідальні рішення, здатність відповідати не тільки за себе, а й за інших людей [Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 1999. - 466с].

Дж. Роттер [] увів у психологію поняття локус контролю, яке локалізує причини, якими суб'єкт пояснює власну поведінку та поведінку інших людей, тобто це якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (доля, вдача, щасливий випадок, інші люди) або власним здібностям та зусиллям. Відповідно говорять про екстернальний, зовнішній локус контролю та інтернальний, внутрішній локус контролю.

Класифікуючи відповідальність з позицій соціальних відносин, виокремлюють політичну, юридичну, професійну та ін. види відповідальності.

Професійна відповідальність починає формуватися у майбутніх фахівців з початку навчання у ВНЗ, у процесі учбово-професійної діяльності [Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. - 752с. - (Серия «Психологи Отечества»)]. Внутрішня структура професійної відповідальності - це єдність когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів. Когнітивний компонент – це знання соціальних, службових, правових,

моральних норм поведінки. Мотиваційний компонент передбачає формування мотивів професійної відповідальної поведінки і діяльності. Емоційно-вольовий компонент містить у собі почуття обов'язку, переживання, які виникають у процесі професійної діяльності, прояв вольових зусиль при досягненні визначених цілей. Поведінковий компонент – це по суті показник розвитку всіх інших компонентів і розкриває поведінку фахівця при виконанні службових обов'язків, готовність відповідати за результати своєї діяльності.

Визначено такі психологічні чинники, які впливають на процес становлення професійної відповідальності майбутніх фахівців у процесі навчання. Вони такі: підвищення рівня знань про сутність професійної відповідальності, про моральні норми та цінності, переконання у необхідності дотримання цих норм, позитивна мотивація відповідальної поведінки, інтернальність, ступінь емоційної стабільності [М.Н. Дьоміна].

Важливою проблемою є співвідношення відповідальності та свободи. За думкою багатьох відомих психологів (В. Франк, Е Фромм, С.Л. Рубінштейн, К. Муздыбаєв, А.О. Реан) неможна вважати людину відповідальною, не вважаючи її вільною. Саме можливість вибору, тобто свідоме надання переваги певній лінії поведінки, є передмовою відповідальності. Вибір відбувається хоча б при наявності однієї альтернативи. До того особистість відповідальна не тільки за те, що вибрала, а й за те, що відкинула. Кожний вибір, кожний вчинок визначається життєвою позицією особистості, яка базується на моральних імперативах [Муздыбаєв К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. - Л.: Наука, 1983;-239с.].

Проблема вибору моральної поведінки тісно пов'язана з моральною мотивацією, яка досліджувалась у працях В.Г. Асеева [Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. -М.: Мысль, 1976. - 158с.]. Автор виділяє декілька зон у її структурі: зону особистісно значущих та неухильно виконуваних моральних норм; зону значущих норм, проте вони виконуються з певним вольовим зусиллям; зону незначного порушення

моральних норм, які слабо контролюються суспільством; зона, яка де термінується надзначущими особистісними мотивами, які спонукають людину як до аморальних, асоціальних дій, так і героїчних вчинків. Динаміка цих зон, їхня широта та зміст змінюється в залежності від рівня морального розвитку особистості, показником якого є її рівень моральної відповідальності. Сфера строго виконуваних норм достатньо велика у людей з високою моральною відповідальністю. При низькому рівні моральної відповідальності особистості достатньо велика сфера моральних порушень.

У працях Л.І. Анциферової [Анциферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Л.Колберга и его школы) / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - №3. - С. 5-17], І.І. Чеснокової [Чеснокова И.И. К вопросу о единстве самосознания и мотивационной сферы личности / И.И. Чеснокова // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. - М.: ИП АН, 1988. - С.73-77.] зазначається, що моральний розвиток багато у чому пов'язаний з самосвідомістю особистості. Також автори зазначають, що у розвитку моральної самосвідомості існують сензитивні періоди сприйняття зовнішніх моральних впливів. Такі періоди готуються виникненням суперечностей у моральному досвіді особистості. Проте доки особистість не зрозуміє сутності моральних суперечностей, не підніметься на вищий рівень аналізу моральної задачі, доти вона залишається байдужою до звернених до неї порад. Ступінь адекватності усвідомлення своїх моральних труднощів впливає на можливість їхнього подолання.

Велике значення у вихованні моральної особистості має психологічна підготовка до труднощів реалізації поведінки, яка регулюється вищими потребами. Недостатній вольовий розвиток особистості блокує її прагнення до справедливості, добра, породжує розходження моральних установок у сфері свідомості та поведінки. Моральна поведінка потребує високої критичності думки, здатності до самоконтролю, сили моральних почуттів, стійкості життєвої позиції особистості.

Теоретично обґрунтовані моральні принципи мають бути зрозумілими для людини, підкріплятися прикладами з життя. Тільки у такому випадку їх дотримання буде невід'ємною складовою поведінки суб'єкта.

4.4. Віковий аспект розвитку моральної сфери особистості

Основними проблемами морального розвитку є питання визначення певних закономірностей морального розвитку людини в онтогенезі, виявлення вікових періодів і стадій цього розвитку, дослідження чинників та засобів, що сприяють йому.

Загальний підхід до вивчення процесу морального розвитку особистості в онтогенезі базується на ідеї врахування зміни послідовних стадій морального розвитку дитини. На кожному віковому етапі спостерігаються різні рівні сформованості уявлень про моральні норми та способи поведінки, соціальних взаємостосунків і моральних якостей людей.

Моральна сфера особистості розвивається поступово шляхом зростання довільної та свідомої саморегуляції поведінки індивіда з опорою на моральні норми та ідеали. На ранніх етапах онтогенезу у моральному розвитку переважають зовнішні чинники виховання та контролю, які з розвитком моральної свідомості та самосвідомості індивіда переходять у внутрішній план особистості, регулюючи її соціальну поведінку.

В.В. Зеньковський виділяє три послідовних етапи морального розвитку дитини. На першому етапі (1 – 5-6 років) моральна свідомість визначається через вплив середовища, людей, традицій, звичаїв, сім'єю. На цьому етапі моральна свідомість виявляється як безпосередня оцінка, моральне почуття або переживання. Відбувається поєднання середовищних впливів і вроджених моральних «установок на моральний смисл». Дані установки

дозволяють дитині розглядати свій власний життєвий досвід з точки зору моральності.

Другий етап (5-6 -12-13 років) відзначається виникненням внутрішніх та зовнішніх моральних оцінок, а також велике значення набуває власний моральний досвід.

На третьому етапі (12-13 - 16-18 років) моральна свідомість розвивається у бік автономної моралі, коли підліток діє, спираючись на свої почуття та бажання, свій власний досвід.

На останній стадії розвитку моральної свідомості (16-18 років) діє «автономна мораль».

Н.П. Капустін пов'язував становленні моральної позиції з розвитком мотиваційно-пізнавальної сфери: 1) допитливістю (0-4 роки); пізнавального інтересу (5-7 років); пізнавальною активністю (8-9 років); пізнавальною потребою (10-11 років).

Є.В. Субботський, вивчаючи моральний розвиток дошкільнят, вважає, що виникнення перших моральних мотивів поведінки у дитини визначається з існуючим у неї прагненням зберегти позитивні стосунки з дорослим. На його думку, моральний розвиток дошкільника відбувається не тільки за рахунок ускладнення когнітивної сфери, а й за рахунок інтеріоризації зовнішнього контролю. Вчений зазначає, що тільки 10% дошкільнят керуються у своїй поведінці моральною нормою без впливу дорослих. Дослідження С.Г. Якобсон та Т.І. Моревої психологічних механізмів моральної регуляції у дітей дошкільного віку свідчать про те, що важливою умовою дотримання дитиною моральних норм можна вважати її здатність уявити себе у майбутньому, після порушення норм. Мотивом дотримання моральної норми виступає прагнення зберегти позитивний образ себе (Я-реальне).

Вивчення морального розвитку дітей молодшого шкільного віку відображено у працях Г.А. Горської, М.І.Воловікової (1990), Л.І. Божович (1972). Зазначені дослідники вважають, що процес формування морально-

оцінних суджень молодших школярів складається з розвитку усвідомлення та прийняття моральних норм, розуміння морального аспекту дії або ставлення, вміння відтворювати мотиви оцінок і дій людей, оцінки можливих альтернатив морального вибору та їх наслідків.

Особливості морального розвитку підлітків розглянуто у працях І.С. Кона (1989), Л.І. Запорожець, Д.І. Фельдштейна (1989), В.І. Чудновського (1981,1983), Л.І. Божович (1968) та ін. Підлітковий вік пов'язаний з формуванням самосвідомості, стійкою Я-концепцією, з розгортанням процесу психологічного самовизначення, виникненням рефлексії власної поведінки. Також у підлітковому віці формуються моральні та громадянські якості особистості, основи морального світогляду. За думкою Д.І. Фельдштейна (1988), саме у підлітковому віці інтенсивно формуються моральні переконання та ідеали. Д.І. Фельдштейн виділив три умови процесу розвитку підлітка та становлення моральної сфери особистості. На першому рівні «локальному» переважають ситуативно обумовлені емоції та мотиви (10-11 років), з'являється потреба брати участь у діяльності на рівні з дорослими, суспільно-корисні мотиви діяльності. На другому рівні «право значному» виникає потреба у суспільному визнанні з опорою на власні можливості та здібності (12-13 років). На третьому рівні «дієвому» здатний вже застосувати свої здібності у дорослому світі (14-15 років). Л.І. Божович (1968) зазначає про появу у підлітковому віці прояв нового рівня розвитку моральної самосвідомості, а також потреби усвідомлювати себе як особистість та індивідуальність. І.С. Кон вважає, що у підлітковому віці відбувається перехід від зовнішнього регулювання поведінки до саморегуляції, самоконтролю.

Отже, виконані дослідження значно розширили наукові уявлення щодо морального розвитку, змісту та особливостей окремих компонентів моральності на різних вікових етапах.

4.5. Роль та значення морально-етичної сфери особистості вчителя у педагогічній діяльності

Виходячи з зазначеної нами проблеми дослідження, вважаємо за необхідне розглянути також питання взаємозв'язку професійної діяльності та моральної сфери суб'єкта діяльності. Це питання набуває значущості особливо у наш час, коли морально-етичні аспекти професійної діяльності відходять на другий план, поступаючись місцем її матеріальній складовій.

Підкреслюючи цінність морального компоненту професійної діяльності, Є.О. Климов велику увагу приділяв саме моральному розвитку професіонала [Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособие / Е.А. Климов. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 320с.].

А.О. Деркач та Н.В. Кузьміна серед професійно важливих якостей особистості, які розкривають зміст поняття «професіоналізм», окрім інтелектуальних, емоційно-вольових та організаційних виокремлюють і моральні якості [Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач. - М.: МПСИ, 2006. – 496 с.;].

Психологічний портрет особистості професіонала за А.Р. Фонарьовим [Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала /А.Р.Фонарев. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. -560 с.] складають особистісно-ділові якості, які можна поділити на чотири групи у відповідності до чотирьох рівнів життєдіяльності людини: 1) індивідуально-виконавчий або інструментальний (діяльнісні та поведінкові якості людини); 2) індивідуально-психологічний (індивідуально-психологічні властивості і якості); 3) соціально-психологічний (соціально-психологічні

якості, які виявляються у сфері спілкування та взаємодії з іншими людьми);

4) духовно-культурний (духовно-моральні якості людини як критерій особистісної зрілості людини). Провідними у цій моделі особистості професіонала є духовно-моральні якості, які надають життю і діяльності людини гуманістичну спрямованість та сприяють особистісному розвитку професіонала.

В.Д. Шадриков [] вважає, що діяльність, яка розглядається тільки з позицій її продуктивності обмежена за своїми можливостями розвитку особистості. Вчений зазначає, що діяльність добродійна у випадку, коли вона дозволяє суб'єкту розкрити свою індивідуальність, свої можливості. Діяльність буде добродійна і стосовно інших, якщо вона реалізує ті ж самі етичні принципи стосовно себе [Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. - 320с.; Шадриков В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. - М.: Магистр, 1996. -356с.]. Усвідомлення людиною того, що її діяльність добродійна значно впливає на ступінь прийняття суб'єктом своєї професії.

В.О. Сласт'янін у якості основи морально-етичного ставлення студента до його професійної та учбової діяльності виокремлює таку характеристику як професійна вихованість [Сласт'янін В.А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед учеб. заведений / В.А. Сласт'янін. - М.: ИЦ Академия, 2004. - 368с.]. Він підрозділяє вихованість особистості на інваріанту та варіативну складові. Перша містить те, що залишається незмінним, є загальним, універсальним для представника будь-якої професії. Варіативна складова пов'язана зі специфікою змісту професійної діяльності фахівця, її цінностями, нормами поведінки.

Моральні вимоги до особистості вчителя мають давню історію. Так, вже у працях античних філософів містяться ідеї щодо моральної позиції вихователя. У більш пізній час, в епоху Відродження, у творах Е. Роттердамського, М. Монтеня, Т. Мора ми знаходимо критичні думки та застереження щодо використання вчителем антигуманних методів виховання

та навчання учнів. Широко відомою є система Я. Коменського, який розробив ідеал вчителя-гуманіста, що залишається актуальним і до сих пір. Глибокі висловлювання стосовно якостей вчителя містяться у творах Д. Локка, Ж. Руссо, Д. Дідро, І. Песталоцці, де підкреслюється важливість морального зразка вчителя як важливого чинника виховання.

Аналіз праць представників вітчизняної педагогічної думки свідчить, що вимоги до морально-етичної сфери вчителя містяться у всіх педагогічних системах, оскільки поведінка вчителя – це важливий елемент будь-якої моделі освіти: його моральні здібності, моральні спрямування органічно пов'язані з цілями навчально-виховного процесу, а саме вихованням моральної людини.

Всесвітньо відомий український педагог В.О. Сухомлинський надавав велике значення моральному удосконаленню вчителя. Він вбачав у педагогічній професії насамперед гуманістичні витoki, які виявляються у такій цінності як любов до дітей.

Останнім часом у сфері педагогіки та психології з'явилося чимало праць, які містять глибоко обґрунтовані шляхи і способи оптимізації формування особистості вчителя (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, Л.М. Мітіна, В.О. Симіченко, В.А. Сластьонін, Т.С. Яценко). Результати аналізу цих досліджень свідчать про те, що морально-етичні якості педагога, які займають важливе місце у структурі його особистості, необхідно розглядати не тільки як компонент професійно-педагогічної кваліфікації, а й як професійно важливі якості педагога та вивчати їх з точки зору професійної придатності до професій педагогічного спрямування.

Глибоким розумінням важливості морально-етичної сфери особистості вчителя відрізняються праці академіка І.А. Зязюна, який неодноразово наголошував на думці, що смислом педагогічної професії є орієнтація на людину. В центрі уваги у роботі зі студентами має стати розвиток у майбутнього педагога здібності до пробудження в іншому людської сутності [5; 6].

У підручниках з педагогіки та монографіях з психології педагогічної діяльності можна зустріти приблизно такий перелік професійно-важливих якостей педагога, які стосуються морально-етичної сфери: відповідальність, чесність, порядність, справедливість, принциповість, скромність, душевна щедрість, мужність, чуйність тощо.

Всі перераховані якості складають основу моральної надійності фахівця, який залучений у професійну педагогічну діяльність. Про моральну надійність людини свідчить її здатність бути совісною та справедливою у скрутних обставинах, в умовах небезпеки, коли ставляться під загрозу її особисті інтереси, в умовах коли за добрі справи платять невдячністю та погрозами [7]. Саме моральна надійність забезпечує справжній прояв моральності.

Моральна надійність – це результат високого ступеню зрілості духовного світу людини. Більшість дослідників зазначає, що обов'язковою умовою моральної надійності є зрілість світогляду особистості. Сформульовано критерії позитивності світоглядної системи з точки зору формування моральності особистості [1]:

1. Моральний ідеал світоглядної системи має відповідати вимогам морального закону і не провокувати конфліктів з совістю.
2. Світогляд має формувати чутливість особистості до ситуацій морального вибору. В умовах постійного конфлікту з совістю формується так званий «захисний пояс свідомості», чутливість совісті знижується.
3. Світоглядна система має створювати умови для формування інтернальності особистості у сфері моралі.

Головними проявами зрілості моральної свідомості дослідники вважають:

- чітке усвідомлення параметрів «добра» і «зла»;

- зрілість рефлексивного механізму розрізнення і оцінки власних потреб, прагнень, цілей, дій людини у відповідності до координат «добро-зло»;
- сформованість мотиву обов'язку, тобто усвідомлення необхідності робити добрі справи, здійснювати моральні вчинки;
- почуття свободи, здійснення добрих справ і утримання від злих вчинків при відсутності зовнішнього контролю;
- відповідальність людини за власну поведінку;
- наявність совісті, яка у ситуаціях морального вибору інформує людину про правильність її вчинків.

Головною ознакою моральної ненадійності фахівця є розвиток професійного вигорання. Так, наприклад, стан вигорання у педагогів виявляється у неадекватному емоційному реагуванні, деформації процесу спілкування, відчутті емоційної спустошеності, неспроможності відгукуватися на ситуації, які потребують великої емоційної віддачі, формальному виконанні професійних обов'язків. Педагог починає відчувати, що він не спроможний на співчуття іншим. Рідко спостерігається прояв позитивних емоцій. Також відбуваються негативні зміни у ціннісній структурі особистості вчителя: знижується роль духовних цінностей, з'являються роздратування, дегуманізовані установки щодо тих, з ким працює педагог [2].

Важливим з точки зору досліджуваної нами проблеми є питання професійного маргіналізму, основа якого – втрата фахівцем професійної етики як моральної норми. Вперше ця проблема була сформульована Є.П. Єрмолаєвою [3; 4]. Дослідниця визначає професійний маргіналізм не просто як банальний непрофесіоналізм, що виявляється у недостатності або неадекватності професійних знань ті вмінь. Професійний маргіналізм – це насамперед особистісна позиція непричетності та ментальна неприналежність до суспільно-визнаної у даній професії професійної моралі. Різниця між маргіналом і професіоналом полягає у рівні готовності працівника виконувати свої обов'язки навіть у тих випадках, коли це не

принесе винагороду, а навпаки він може бути покараним. Професійний маргіналізм виникає тоді, коли людина перестає бути суб'єктом власної діяльності і перетворюється на об'єкт маніпуляцій. При цьому етика професіонала підміняється етикою прагматизму.

Головні ознаки професійного маргіналізму:

- неадекватність ментальної бази професії, яка виявляється у двох формах:
 - а) регідність або надання переваги застарілим професійним установкам та
 - б) заміна професійної ментальності так званою «доцільною», «політичною», «псевдопатріотичною тощо»;
- «споживання» професії – ставлення до неї як до засобу задоволення особистих потреб;
- імітація професійної діяльності (демонстрація зовнішньої атрибутики професії) та професійної свідомості (подвійна мораль);
- «ефект краю»: байдужість – фанатизм; вузкість – глобалізація; пасивність – агресивність та ін. [3].

З приводу подолання професійного маргіналізму Є.П. Єрмолаєва зазначає, що єдиним шляхом протидії йому є моральність самого професіонала, проте сьогодні більшість людей позбавлена традиційної професійної моралі. І у цьому полягає велика проблема [4].

Аналіз морально-етичної сфери особистості вчителя та морального компоненту педагогічної діяльності у контексті загальної психології, психології особистості та психології праці свідчить про багатоаспектність розуміння цієї проблеми дослідниками.

Більшість авторів дотримується думки, що особистість можна допускати до виконання такої відповідальної діяльності як педагогічна діяльність лише за умови наявності у неї сформованого світогляду, духовної та моральної зрілості, оскільки педагогічна діяльність за своєю суттю не може бути аморальною. Будь-які спроби порушити моральні вимоги необхідно розглядати як підтвердження професійної непридатності вчителя.

Узагальнення результатів досліджень морально-етичного компоненту особистості у професійній діяльності, і зокрема педагогічній діяльності, слугувало для нас підставою для побудови теоретичної моделі функціонування морально-етичного компоненту у професійній діяльності вчителя. Відповідно до запропонованої моделі морально-етичний компонент необхідно розглядати на чотирьох рівнях функціонування моральної свідомості: на рівні особистості фахівця; на рівні освітнього закладу, в якому він працює; на рівні професійно-ділового середовища; на рівні суспільства.

Наслідки реалізації морально-етичного компоненту професійної діяльності педагога також зосереджені на чотирьох рівнях. На рівні суспільства – це моральна позиція педагога. На рівні професійно-ділового середовища – норми ділової етики. На рівні загальноосвітнього закладу – норми педагогічної етики. На рівні особистості – моральна надійність та професійне здоров'я вчителя.

4.6. Проблеми виміру рівня морального розвитку особистості

Одним з основних завдань нашого дослідження є розробка методичних принципів і підходів, підбір та модифікація вже існуючих тестів та методик для діагностики для виявлення особливостей морально-етичної сфери особистості майбутнього педагога. Тим більше, що існує нагальна потреба у надійному та зручному для практичної діяльності психодіагностичному інструментарії.

Слід зазначити, що науковці у дослідженні морально-етичної сфери особистості внаслідок її специфіки стикаються з багатьма труднощами щодо психологічної діагностики. Насамперед це обмежена кількість таких методик. Проте незважаючи на це існують певні методи та методики, які можна використовувати для виявлення особливостей моральності особистості, причому деякі з них створено спеціально для вивчення зазначеного аспекту особистості. Розглянемо їх.

Для дослідження моральної сфери особистості переважно використовуються проєктивні методи (Незакінчені речення, Проблемні ситуації, ТАТ), а також метод семантичного диференціалу, стандартизована методика «Тест макевіалізма» (Ф. Гейз, переклад та адаптація С.Г. Москвичов). Почнемо розгляд цього питання з характеристики методу проблемних ситуацій.

Метод виміру моральних суджень Л. Колберга. У 1958 році Л. Колберг у своїй дисертації запропонував основні принципи оцінки моральних суджень та метод їх виміру. Згодом впродовж майже тридцяти років він разом зі своїми співробітниками удосконалювали цей метод оцінки суджень стосовно моральних ділем. Підсумком цієї багаторічної праці було видання посібника з техніки проведення інтерв'ю з новою нормативною системою обробки його результатів. В оцінці моральних суджень Л. Колберг використав метод Ж. Піаже: досліджуваному пропонується моральна ділема у вигляді

короткого оповідання, яка ґрунтується на конфлікті моральних принципів. Досліджуваний має зробити вибір. Під час опитування респондента має з різних боків враховуватися контекст ситуації. Підведення підсумків базується на великій кількості критеріїв. Л. Колберг вважав, що стимульний матеріал і якісне опитування - це вирішальні умови у визначенні рівня морального судження. Вони допомагають в отриманні змістовних відповідей, у встановленні найвищого для респондента рівня моральних суджень, у встановленні рівня, на якому можливе використання респондентом моральних принципів у прийнятті моральних рішень. Таким чином, виявлення рівня моральних суджень за методом Л. Колберга – це по суті виявлення рівня усвідомлюваної моральної аргументації.

Тест моральних суджень Г. Лінда. Тест моральних суджень розроблений для виміру здатності людини враховувати моральні принципи і установки у вирішенні моральних ділем. Г. Лінд розвинув теорію моральної поведінки Ж. Піаже та Л. Колберга і запропонував двохкомпонентну модель морального судження. Афективний компонент інформує про спрямованість поведінки людини, когнітивний надає інформацію про структуру її поведінки. Для цілісного вивчення моральної поведінки необхідно враховувати як афективні, так і когнітивні аспекти, тобто досліджувати окремо моральні принципи та когнітивні можливості особистості. Тест моральних суджень пропонує респонденту дві моральні ділеми з відповідними аргументами «за» та «проти», стосовно яких він має висловити свою думку. ТМС оцінює моральну якість відповідей за рівнями моральних суджень Л. Колберга. Також цей метод дозволяє оцінити когнітивні аспекти суджень, погоджуючись чи не погоджуючись з діями головного героя ситуації. При обробці результатів анкетування підраховується індекс компетентності морального судження. Необхідно зазначити, що ТМС розроблявся як дослідницький метод, його практично не можна використовувати для індивідуальної діагностики здатності моральних суджень, оскільки у цьому

випадку він мав би включати застереження щодо неправдивості та нещирості відповідей.

Тест визначень Дж. Реста був створений з метою дослідження особливостей морального розвитку особистості на етапі переходу від юнацького віку у період дорослості. Респонденту пропонується вирішити 5 моральних ділем, які представлені у вигляді коротких оповідань. У тесті використано шкалу Лайкерта для кількісної оцінки та ранжування проблемних питань (пунктів-критеріїв) щодо запропонованих оповідань. Зокрема, респонденти оцінюють дванадцять таких пунктів-критеріїв за ступенем їхньої значущості, важливості у вирішенні моральних ділем. Чотири, найбільш значущі, ранжують. Ці пункти-критерії – можливі пояснення (причини) тієї або іншої дії у запропонованих ситуаціях. Ця значущість представлена як певна когнітивна схема. Всього таких схем три: схема особистих інтересів (найнижчий рівень моральних суджень); схема додержання моральних норм (середній рівень моральних суджень), постконвенційна схема (найвищий рівень моральних суджень). Тип когнітивної схеми визначається набраною оцінкою та отриманим рангом. Респондент, який перебуває на найнижчому рівні моральних суджень, у вирішенні моральної ділеми насамперед бере до уваги можливу для себе вигоду. На рівні додержання моральних норм людина орієнтується на закон та владу, які допомагають зберігати соціальний порядок. Людина, яка використовує постконвенційну схему, не дотримується бездумно, сліпо закону, а орієнтується на те, що найбільш корисно для суспільства в цілому.

Методика незавершених речень. Досліджуваним пропонується самостійно завершити низку незакінчених речень, При цьому досліджувані працюють в умовах ліміту часу, що значно підвищує рівень достовірності соціальних установок особистості, оскільки у них бракує часу для надання соціально бажаних варіантів закінчення речень.

Методика семантичного диференціалу [Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.]. См. Статтю Н.Павлик.

Метод семантичного диференціалу, розроблений Чарльзом Осгудом, призначений для виміру значень, які надає конкретна особа певному об'єкту, виходячи з свого індивідуального досвіду. Також семантичний диференціал дозволяє отримати кількісні характеристики емоційного ставлення досліджуваного до майже будь-яких об'єктів, представлених у формі понять.

Класична процедура семантичного диференціалу за Ч. Осгудом полягає в оцінці низки певних понять за допомогою 7-бальних шкал, полюса яких представлені прикметниками-антонімами типу «великий-малий», «гарячий-холодний» та ін. З метою виокремлення мінімальної кількості суб'єктивно значущих шкал дослідник провів факторний аналіз великої кількості первинних шкал. У результаті отримано три основних семантичних фактори.

Перший фактор, фактор оцінки, складають шкали, які висловлюють емоційну привабливість об'єктів. Другий фактор, фактор сили утворюють шкали, які характеризують суб'єктивну ступінь впливу об'єктів на людину. Третій фактор, фактор активності, об'єднує шкали, які вказують на ступень динамічності об'єктів у часі. Групування шкал за факторами – це те, що відрізняє семантичний диференціал від традиційної методики полярних профілів. Ці три універсальних фактори складають осі семантичного простору, поняття як точки, координати яких у цьому просторі відповідають значенням оцінок понять за кожним фактором, є показником різниці між поняттями. Можливість обчислення семантичної відстані у якості міри схожості профілів також відрізняє семантичний диференціал від полярних профілів.

Оцінка об'єктів за ознаками, які не властиві їм, робить досліджуваного вільним у виявленні свого суб'єктивного ставлення до нього, не обмежує людину реальними властивостями об'єкта. Саме метафоричний характер шкал семантичного диференціалу надає можливість оцінювати будь-які об'єкти [Соломин І.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: методическое руководство. – СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001. – С.20-22].

Методика «Тест макиавілізма» (Ф. Гайз, переклад та адаптація С.Г. Москвичов) [*Москвичев С.Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности / С.Г. Москвичев. - К.: Респ. ин-т подг. менеджеров. - 1991. – 96 с.*]. Тест складається з низки тверджень, які висловлюють загальноприйняті істини, проте не всі з них є моральними. Шкала містить 7 рівнів погодження з твердженнями. Відповіді респондента – це виявлення ступеню засвоєння особистістю моральних принципів (від уявлень до переконань). Кількість набраних балів пропорційна засвоєнню аморальних принципів, що позначається терміном «макиавілізм». Отже, чин нижчий бал, тим вищий рівень морального розвитку особистості.

4.7. Визначення поняття «моральна компетентність»

Щоб розкрити поняття моральної компетентності, необхідно визначити поняття компетентності у цілому.

Використовуючи у своїй мові такі поняття як «компетентність» або «компетентна людина», ми не завжди можемо точно визначити їх значення. У більшості тлумачних словників компетентність визначається як «придатність або здатність». Відповідні синоніми цьому поняттю «можливість», «ефективність», «майстерність», «навик».

Компетентність у різних сферах наукового знання – у філософії, психології, лінгвістики, соціології мають різноманітні визначення. Тим не менш, у вище згаданих дисциплінах, компетентність інтерпретується як спеціалізована система здібностей, вмінь та навиків або майстерність, які необхідні для досягнення певного завдання або мети і які дозволяють їй діяти самостійно та відповідально.

Існує декілька підходів до розуміння поняття «компетентність».

Компетентність – це інтегральна характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ до виконання діяльності в певних сферах [162, 39].

1.Е.Ф. Зеєр [Э.Ф. Зеер. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. – 126 с.] указує, що компетентність – це система знань, умінь та досвіду, фундамент, на основі якого виявляються компетенції освіченої та професійно успішної особистості, здатної актуалізувати та мобілізувати власну компетентність у певній професійно-соціальній ситуації.

2.І.В. Герасімова [Материалы круглого стола «Проблемы компетенций в психологии и управлении персоналом» [Электронный ресурс] // Редакция ht.ru, А.Г.Шмелёв. – Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/?view=art371>] При дослідженні поняття професійна компетентність І.В. Герасімова зазначає, що під компетентністю необхідно розуміти сферу теоретичних знань і практичного досвіду, спираючись на які у виробничій ситуації, суб'єкт діє адекватно, вирішуючи професійні задачі та досягаючи мети, може аргументовано обґрунтовувати свої дії та оцінювати отриманий результат.

3.Дж. Равен надає розгорнуте тлумачення компетентності як явища, яке складається з великої кількості компонентів, багато з яких незалежні один від одного як складові ефективної поведінки [Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / Перевод с англ. – М.: Когито-Центр, 2001, с.144]. При цьому він уточняє, що види компетентностей – це мотивовані здібності [Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / Перевод с англ. – М.: Когито-Центр, 2001, с.259]. Автор виділяє 37 компетентностей, які формулюються через поняття «готовність», «здатність», а також як психологічні якості на кшталт «відповідальність», «впевненість» тощо. Учений розглядає компетентність як шлях установлення зв'язку між знаннями та ситуацією, як здатність знайти знання та дію, які можна

застосувати для розв'язку проблеми чи соціальної ситуації. Дж. Равен не використовує термін компетенції, однак сформульовані ним компетентності у інших авторів називаються компетенціями.

Широке визначення поняттю «компетентність» подає І.А. Зязюн, розкриваючи його в соціально-педагогічному контексті, вважаючи, що «компетентність як екзистенційна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти [Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005, с.11]» і далі «компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо [42, 17]».

4.Л.Ф. Бурлачук [Бурлачук Л.Ф. Диагностика компетентности в контексте взаимодействия личности и ситуации [Электронный ресурс] / Л.Ф. Бурлачук // Доклад на 2-ой науч.- практич. конф. «Психодиагностика и тестирование персонала». – Режим доступа: http://www.botexpert.com.ua/Articles/Articles_567.html] розкриває поняття компетентності, звертаючись до поняття ситуативної змінної, яку необхідно враховувати при діагностиці компетентності. На його думку, саме співпадіння ЗУНів, здібностей та цінностей особистості з вимогами наявної ситуації дозволяють людині бути компетентною, вирішувати комплекс проблем, які визначає це поняття. «Компетентність – це зв'язуюча ланка між особистістю та ситуацією».

Компетентність за своїм визначенням охоплює такі психологічні феномени як здібності, здатності, готовність, спроможність, якості особистості, що мають потенційний характер та актуалізуються під впливом чинників внутрішнього й зовнішнього середовища і зумовлюють успішність людини в усіх проявах.

Одним із видів компетентностей людини є її професійна компетентність. Введення поняття професійна компетентність зумовлено декількома обставинами: 1) широтою змісту та інтегративністю поняття, що дозволяє об'єднувати такі поняття як професіоналізм, кваліфікація, професійні здібності тощо; 2) узагальнювальними можливостями поняття компетентність порівняно з більш широко застосовуваними в освітніх стандартах термінами «знання», «уміння», «навички», «володіння», що дає можливість забезпечувати формування узагальненої моделі професійної освіти, абстрагованої від конкретних дисциплін та об'єктів освітньої діяльності; 3) компактністю компетентнісної моделі випускника у порівнянні з кількістю складових в описовій моделі через ЗУНи (знання, уміння, навички), що дає змогу більш чітко і обґрунтовано на міждисциплінарній основі визначати великі модулі (блоки) в освітніх програмах підготовки фахівців та співставляти за ними освітні програми, що є важливим для мобільності в освітньому просторі; 4) компаративними можливостями компетентнісного підходу, що дозволяє порівнювати рівні професійної підготовки (дипломи) навчальних закладів як України, так і європейських держав. Концепція компетентнісної освіти стала однією з провідних психолого-педагогічних теорій. Компетентнісний підхід підсилює практичну зорієнтованість освіти, її предметно-професійний аспект, підкреслює роль досвіду та умінь практично вирішувати завдання.

Важливим для розуміння поняття «професійна компетентність» є визначення відмінностей між підходами американських та європейських учених щодо його змісту. Американський підхід виходить з поведінкової парадигми – біхевіоризму: необхідності визначати поведінкові характеристики компетентності завдяки вирішенню питання стосовно того, які особистісні риси визначають успішність поведінки чи діяльності людини. Компетентність розуміється як базисний поведінковий акт або характеристика, що виявляється в ефективній або успішній дії та залежить

від контексту, організаційних чинників та чинників середовища, а також характеристик професійної діяльності.

Європейські учені при визначенні професійної компетентності зосереджуються не на особистісних характеристиках, а на специфічних особливостях, властивостях професійної діяльності. Головне питання, якими є головні елементи професійної діяльності, що мають бути виконані, щоб вважати її результатом досягнутим і таким, що задовольняє задані вимоги. Відтак, європейська школа спрямована на вивчення професійної діяльності та її виконання, тоді як американська – на вивчення індивідуально-психологічних особливостей людей, у реалізації певної професійної діяльності.

У вітчизняній науці можна умовно диференціювати підходи до визначення поняття професійної компетентності залежно від основних родових ознак на системно-структурному, особистісно-діяльнісному та знаннєвому рівні, які хоча і мають різну концептуальну форму, але є близькими по змісту.

Системно-структурним підходом основними родовими ознаками професійної компетентності визначаються єдність і системність, теоретична і практична готовність фахівця до професійної діяльності; реалізації професійних знань і професійного мислення; умінь, якостей, інструменталізованої діяльності з перетворенням об'єктів (разом із суб'єктом і процесом) діяльності [Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.].

5. Особистісно-діяльнісний підхід розкриває професійну компетентність через компоненти, що характеризують фахівця як особистість, суб'єкта професійної діяльності і визначають професійну компетентність як особистісну властивість [Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 54–75.].

Представники знаннєвого підходу основним родовим компонентом у понятті професійна компетентність визначають знання успішної діяльності та професійні знання взагалі, академічну зрілість фахівця [].

К.О. Абульханова приділяє увагу конкретно-предметним знанням фахівця і вважає, що саме вони виступають першоосновою формування всієї професійної компетентності, а система підготовки фахівців має забезпечувати, насамперед, засвоєння знань, оскільки вони є необхідною передумовою для реалізації процесу праці []. Когнітивна складова відображає когнітивний аспект діяльності, тобто знання, здатність аналізувати, узагальнювати інформацію, а також володіти змістом компетенцій, необхідних для обраної професійної діяльності. Їх обсяг і рівень є визначальною характеристикою компетентності. Теоретичні знання є основою формування практичних умінь і розширюють межі індивідуального досвіду.

Н.В. Кузьміна, аналізуючи професійну компетентність педагога, вважає що її слід розглядати як властивість особистості, яка дозволяє продуктивно вирішувати освітньо-виховні задачі. Тобто компетентність є властивістю, що забезпечує професійну успішність і ефективність [Кузьміна Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 54–75.]. Оскільки професійна компетентність є основою професійної діяльності, то логічно розглядати сукупність складових компетентності як комплекс певних елементів діяльності.

І.А. Зімня [Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.], розглядає багатоманітні трактування й дослідження поняття компетентність та, спираючись на теоретичні положення психології відносно того, що людина є суб'єктом праці, спілкування та пізнання (Б.Г. Ананьєв), що людина проявляється у

системі ставлень до суспільства, до інших людей, до себе, до діяльності (В.Н. М'ясищев), що професіоналізм включає різні компетентності, виділяє три основні групи компетентностей: 1) компетентності, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування; 2) компетентності, що стосуються соціальної взаємодії та соціальної сфери; 3) компетентності, що стосуються діяльності людини.

І.А. Зімяня використовує поведінково-діяльнісну характеристику професійної компетентності для опису здатності до реалізації ЗУНів, досвіду, цінностей у конкретних, стандартних і нестандартних ситуаціях, ситуаціях невизначеності. Оскільки здатність не є чимось незмінним, вона розвивається, поглиблюється, диференціюється у ході діяльності, тому необхідно враховувати методологічні принципи єдності особистості і діяльності для характеристики сутності професійної компетентності. Враховуючи класичне положення про кільцеву залежність між психічними властивостями людини та її діяльністю [Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / – СПб: ПитерКом, 1999. – 720 с.], відповідно до якої властивості особистості у діяльності не тільки виявляються, але й формуються, тобто компетентність має особистісно-діяльнісну природу.

Аналіз проблеми компетентності показує, що серед дослідників немає одностайного трактування понять «професійна компетентність». Компетентність може розглядатися як єдність теоретичної і практичної готовності.

Складність, багатовимірність феномену компетентність яскраво виявляється в різноманітті її видів, що вже є визначеними, що ускладнює визначення змісту цього поняття, розширює обсяг компонентів, що входять до нього і робить надскладною розробку діагностичних критеріїв та процедур. Компетентність корелює зі знаннями, уміннями, але не зводиться до них і є більш складними особистісними утвореннями, якостями.

М. Кяерст [Кяерст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции управления производственной организации / М. Кяерст //

Актуальные проблемы психологии труда. – Тарту, 1980. – С.45-67.] відмічає, що при аналізі змісту компетентності необхідно враховувати різні компоненти, зокрема: 1) передумови компетентності – знання, уміння, навички, здібності, талант; 2) діяльність людини як процес (її структура, характеристики, ознаки); 3) результати діяльності (зміни в об'єктах діяльності).

Л.Ф. Бурлачук [Бурлачук Л.Ф. Диагностика компетентности в контексте взаимодействия личности и ситуации [Электронный ресурс] / Л.Ф. Бурлачук // Доклад на 2-ой науч.- практич. конф. «Психодиагностика и тестирование персонала». – Режим доступа: http://www.botexpert.com.ua/Articles/Articles_567.html] структуру компетентності презентує у вигляді піраміди, в основі якої знаходяться так звані ключові компетентності – цінності, навички, знання. Це компетентності, які необхідні будь-якій людині. Далі лежать посадові компетентності, які є вужчими та функційними.

Б.Е.Ф. Зеер [Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. – 126 с.] підкреслює, що на різних етапах професіоналізації розвиток компетентності перебігає по-різному. На початкових стадіях професіоналізації вона формується відносно автономно. Потім співвідноситься з професійно важливими якостями. Е.Ф. Зеер виділяє рівні розвитку компетентності: 1) навченість, 2) професійна підготовка, 3) професійний досвід, 4) професіоналізм. Поступово розвивається здатність бути компетентним при реалізації професійної діяльності загалом.

Досліджуючи психологію професій та професійну успішність Е.Ю. Зеер та Е.Е. Симанюк [Зеер Э.Ф., Э.Э. Сыманюк Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России – 2005. – № 4. – С. 23–30.] виділяють такі компоненти професійної компетентності: 1) спеціальна компетентність, яка пов'язана з уміннями ефективно розв'язувати професійні задачі, самостійно оцінювати результати праці, знаходити та набувати нові професійні знання й

уміння; 2) соціальна компетентність, яка проявляється у здатності до співробітництва, спільної діяльності; 3) індивідуальна компетентність, що складається зі здатності до рефлексії, конструктивного долання професійних криз і деформацій, готовності підвищувати кваліфікацію.

А.К. Маркова зробила спробу типологізувати поняття професійна компетентність і систематизувати його відношення до інших понять, визначивши компетентність як індивідуальну характеристику відповідності вимогам професії, як стан, який дозволяє діяти самостійно і відповідально, як володіння здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції [Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996, с. 34]. Автор вважає, що можна виділити такі рівні професійної компетентності: 1) соціальна компетентність як володіння співробітництвом, спільною діяльністю, професійним спілкуванням, відповідальність за результати праці; 2) особистісна компетентність, яка проявляється у прийомах самовираження, саморозвитку, засобах протистояння професійним деформаціям; 3) індивідуальна компетентність, яка виражається у володінні прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, здатності до індивідуального самозбереження, умінні раціонально організувати свою працю без перевантажень; 4) спеціальна компетентність, яка полягає у володінні відповідною професійною діяльністю на достатньому рівні і в здатності проектувати подальший професійний розвиток.

Компетентність має неповторний особистісний характер, який зумовлений індивідуальними теоретичними і образними моделями результатів діяльності, орієнтовними основами. Рівень компетентності фахівця залежить від діапазону тих завдань, які він здатен вирішувати.

Оскільки моральний вчинок завжди передбачає іншу людину як інший етичний суб'єкт, то у визначенні моральної компетентності доцільно звернутися до праці Л.А. Петровської «Компетентность в общении: социально-психологический тренинг, де вона говорить про три складові

компетентності у спілкуванні. Це : 1) Я- компетентність (орієнтація у своїх комунікативних можливостях, у своєму психологічному потенціалі); 2) компетентність у партнері по спілкуванню (вміння орієнтуватися та визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей); 3) компетентність у ситуації (адекватне сприйняття ситуації та завдань цієї ситуації).

З точки зору морального спілкування, можна виокремити такі складові моральної компетентності.

Я- компетентність – вміння адекватно сприймати себе як суб'єкта у ситуації моральної взаємодії, усвідомлення своїх інтересів, прагнень, цілей, мотивів, почуттів, цінностей, викликаних моральним конфліктом, та можливих способів поведінки у цій ситуації.

Компетентність у партнері, тобто здатність адекватно сприймати всіх інших суб'єктів ситуації моральної взаємодії, розуміння їх цілей, інтересів, мотивів, почуттів, системи цінностей та можливих вчинків.

Компетентність у ситуації моральної взаємодії передбачає можливість сприймати цілісний образ ситуації, проаналізувати наслідки різних варіантів розвитку подій.

Отже, спробуємо визначити поняття «моральна компетентність» через її складові та розкриємо їх зміст через норми, цінності, прагнення, інтереси, мотиви та почуття.

Я- компетентність

1. Норми, цінності. Усвідомлення системи моральних норм, ієрархії цінностей, на які він орієнтується, здійснюючи моральний вибір.

2. Цілі, наміри, інтереси, мотиви. Усвідомлення особистістю своїх цілей, мотивів. Усвідомлення способів дії у конкретній ситуації на місці її різних учасників, а також належного способу дії для себе.

3. Почуття. Усвідомлення почуттів, які виникають у даній ситуації у зв'язку з різними варіантами її розвитку.

Компетентність у партнері

1. Норми, цінності. Передбачення та розуміння системи цінностей всіх інших учасників ситуації, норм, на які вони можуть орієнтуватися у конкретній ситуації.

2. Цілі, наміри, інтереси, мотиви. Орієнтація в інтересах і цілях учасників ситуації. Розуміння суперечностей їх інтересів, намірів, цілей. Передбачення можливих варіантів поведінки на основі виділення та аналізу їх провідних мотивів.

3. Почуття. Визнання почуттів інших людей – учасників ситуації, здатність співчувати їм.

Компетентність у ситуації

1. Норми, цінності. Усвідомлення всього розмаїття моральних норм, представленого у ситуації. Розуміння основного конфлікту, тобто виділення норм, які взаємо виключають одна одну; яких з них дотримуються, а які порушують.

2. Цілі, наміри, інтереси, мотиви. Розуміння змісту морального конфлікту. Уявлення про те, як необхідно діяти всім учасникам у конкретній ситуації.

3. Почуття. Врахування всього розмаїття почуттів, які виникають у конкретній ситуації, враховуючі різні шляхи, способи її вирішення.

Висновки до розділу IV

У результаті теоретичного аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження на основі системно-структурного аналізу можна зробити декілька теоретичних висновків:

- морально-етична складова є професійно важливою характеристикою особистості вчителя і відіграє значну роль у педагогічній діяльності;

- морально-етична сфера особистості вчителя виступає основою педагогічної діяльності, оскільки будь-яка педагогічна взаємодія включає у себе аспект ставлення і відповідно має морально-етичну характеристику;

- морально-етична сфера має структурований характер та складається з когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів;

- механізмом розвитку моральної складової особистості є перехід від зовнішнього плану (норм моралі) до внутрішнього плану, який стосується формування моральних уявлень самої особистості.

- морально-етична сфера особистості вчителя – динамічне утворення: вона розвивається в процесі професійного навчання та подальшої професійної діяльності. Саме рівень моральності відображає рівень розвитку особистості, здатної або до сумлінної поведінки, або до соціально не схвалюваної, руйнівної.

- проявом рівня сформованості морально-етичної сфери особистості вчителя є рівень його морально-етичної компетентності. У контексті професійного відбору головними прогностичними критеріями розвитку морально-етичної сфери особистості вчителя виступають його моральна надійність та психологічне здоров'я;

- морально-етична сфера базується на певних особистісних властивостях, які можна розглядати як передумови високого рівня моральної надійності та психологічного здоров'я вчителя.

Література:

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991 - 299с.

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991- 299с.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.

Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Л.Колберга и его школы) / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - №3.- С. 5-17

Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. - М.: Мысль, 1976. - 158с.

Богданова О.С., Калініна О.Д., Рубцова М.Б. Этические беседы с підростками: кн.. для учителя. – М.: Просвещение. – 1987.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Воронеж. – 1997

Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века // Б.С. Братусь // Вопросы психологи. -1993. - № 1, - С. 6-13

Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Роспедагенство. -1994.

Боришевский М.Й. Развитие нравственных убеждений. – К.: Радянська школа. -1986

Бурлачук Л.Ф. Диагностика компетентности в контексте взаимодействия личности и ситуации [Электронный ресурс] / Л.Ф. Бурлачук // Доклад на 2-ой науч.- практич. конф. «Психодиагностика и тестирование персонала». – Режим доступа: http://www.botexpert.com.ua/Articles/Articles_567.html

Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. — М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа. - 2002. — 400 с.

Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. - 752с. - (Серия «Психологи Отечества»).

Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач. - М.: МПСИ, 2006. – 496 с.

Додонов Б.И. Эмоция как ценность. - М.: Политиздат. – 1978.

Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений – М.: Изд-во МГУ. – 1982

Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. – 126 с.

Зеер Э.Ф., Э.Э. Сыманюк Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России – 2005. – № 4. – С. 23–30.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005, с.11

Зотов Н.Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. – Томск: Изд-во Томск. ун-та. - 1984.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер. - 2011.

Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. Пособие / Е.А. Климов. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. - 320с.

Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение. – 1970.

Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 54–75.

Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 54–75.

Кяэрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции управления производственной организации / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда. – Тарту, 1980. – С.45-67.

Мальковская Т.Н. Психолого-педагогические основы формирования социальной позиции школьников // Формирование активной жизненной позиции школьников. – М., 1979;

Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996, с. 34

Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

Материалы круглого стола «Проблемы компетенций в психологии и управлении персоналом» [Электронный ресурс] // Редакция ht.ru, А.Г.Шмелёв. – Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/?wview=art371>

Москвичев С.Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности / С.Г. Москвичев. - К.: Респ. ин-т подг. менеджеров. - 1991. – 96 с.

Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. - Л.: Наука, 1983;-239с.

Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003, 2003. – 400 с

Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности / Б.О. Николаичев. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1976. – 95 с.

Неймарк М.С. К вопросу об экспериментальном исследовании личности // Вопросы психологи. – 1973. - № 1.].

Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат. -1990. – 494 с.

Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая ред. А.А.Реана - СПб.: Питер, 2000. - 320 с.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / Перевод с англ. – М.: Когито-Центр, 2001, с.144

Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / Перевод с англ. – М.: Когито-Центр, 2001, с.259

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / – СПб: ПитерКом, 1999. – 720 с.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука. - 1997.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание Человек и мир. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

Селиванов В.И. Избранные психологические труды.- Рязань, 1992.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 154-182

Сластёнин В.А. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед учеб. заведений / В.А. Сластёнин. - М.: ИЦ Академия, 2004. - 368с.

Соловцова Е.Е. Механизм психической регуляции нравственных аспектов деятельности младшего подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Е. Соловцова. – М., 1999.

Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: методическое руководство. – СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001. – С.20-22.

Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника.– *Вопр. психол.*, 1983, №4; Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.

Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала /А.Р.Фонарев. - М.: Издательство Московского психолого-

социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. -560 с.

Фрейд З. «Я» и «Оно». Т.1. – Тбилиси: Мерани, 1991. – 398 с.

Чеснокова И.И. К вопросу о единстве самосознания и мотивационной сферы личности / И.И. Чеснокова // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. - М.: ИП АН, 1988. - С.73-77.

Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений // Вопросы психологии. – 1990. - № 5.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. - 320с.; Шадриков В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. - М.: Магистр, 1996. -356с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1991. – 344 с.

Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь / М.Г. Ярошевский // Вопросы психологии. - 1995. - №4. - С. 5-18

РОЗДІЛ V. ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНКИ ТА МОНІТОРИНГУ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГІВ

У розділі здійснено теоретичний аналіз поняття когнітивної сфери особистості майбутніх педагогів та визначено її структуру. Розроблено програму виявлення і оцінки структурних компонентів когнітивної сфери особистості, висвітлено технологію її психодіагностики і розвитку. Представлено експериментально-психологічні методики дослідження когнітивної сфери особистості майбутнього педагога.

5.1. Теоретичний аналіз поняття когнітивної сфери майбутніх педагогів.

Когнітивна сфера особистості являє собою зв'язок психічних пізнавальних процесів, таких, як відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, уява та мислення. Усі ці процеси в результаті своєї взаємодії роблять можливим отримання, переробку, зберігання та відтворення як сенсорної інформації, яку людина отримує із навколишнього світу, так і результатів здатності людини до творчого переосмислення тих даних, що накопичуються в процесі індивідуального розвитку. Пізнавальні процеси забезпечують пристосування людини до змін умов навколишнього середовища, надають усю необхідну інформацію для життєдіяльності людини, роблячи можливими її трудову та інтелектуальну діяльність.

Вивчення особистості майбутніх педагогів як цілісної структури неможливе без достатньо глибокого знання її когнітивних здібностей. Усі

вищі психічні функції мають за свою основу саме пізнавальні процеси, бо це перша ланка механізму адаптації людини до умов зовнішнього світу. Слід враховувати, що когнітивна сфера не є сталою та незмінною. У кожної людини вона має свої індивідуальні особливості та, більше того, зазнає природнього розвитку в процесі онтогенезу. Саме тому психологи повинні виявляти як індивідуальні, так і вікові особливості майбутніх педагогів при оцінюванні інтелекту та здібностей.

Вітчизняна психологія достатньо детально вивчає когнітивну сферу особистості та її вплив на професійні здібності людини. Багато складних питань стосовно пізнавальних процесів вирішили саме вітчизняні вчені. Велику роль у вивченні пізнавальних процесів відіграв Л.С. Виготський, який розглядав розвиток пізнавальної сфери невід'ємно від розвитку інтелекту, причому розумів інтелект достатньо широко - як результат розумового (в цілому - психічного) розвитку вищих психічних функцій особистості дитини в процесі її навчання. Інтелектуальний розвиток відображає динаміку психічних новоутворень, пов'язаний із засвоєнням, переробкою і функціонуванням різних знакових систем. Основний механізм інтелектуального розвитку дитини, на думку автора, пов'язаний з формуванням в її свідомості системи словесних понять. Оволодіння системами наукових понять здійснюється в умовах систематичного навчання в школі. Формування понять по Л.С. Виготському складається у дітей залежно від характеру узагальнення значення слова [17, с.121]. Автор підкреслює, що тільки на етапі появи понятійного мислення відбувається радикальна перебудова (інтелектуалізація) усіх елементарних пізнавальних функцій на основі їх синтезу з функцією утворення понять: сприйняття стає частиною наочного мислення, запам'ятовування перетворюється на осмислений логічний процес, увага набуває якості довільності і так далі [16, с.122]. Інтелект, отже, виникає як ефект зміни міжфункціональних зв'язків, як результат особливого сплаву (синтезу, інтеграції) пізнавальних процесів перебудованих категоріальним апаратом понятійного мислення.

На основі аналізу закономірностей становлення понятійного мислення Л.С. Виготський сформулював найважливіший, із його точки зору, для психології понять закон єдності структури і функцій мислення: "що функціонує, до певної міри визначає, як функціонує" [26, с.54]. Іншими словами функції мислення похідні, залежні від структури самого мислення (тобто від того, як представлена, відбита і узагальнена дійсність в освоєних дитиною значеннях слів) [26, с.55].

Під розвитком мислення Л.С. Виготський розумів дуже складні процеси розвитку вищих психічних функцій, що змінюють внутрішню структуру самої "тканини думки". Вищі психічні функції займають особливе місце в психічних процесах людини, залежать від ступеня соціальної взаємодії і, як наслідок, визначають її якість.

Л.С. Виготським і його послідовниками було виділено чотири основні ознаки вищих психічних функцій - складність, соціальність, опосередкованість, довільність.

Складність вищих психічних функцій визначається специфікою стосунків результатів розвитку (що зберігаються в сучасній культурі) філогенезу з результатами онтогенетичного розвитку людини на рівні психічних процесів. За час історичного розвитку людиною створені унікальні знакові системи, що дозволяють осмислити, інтерпретувати та осягати суть явищ навколишнього світу. Ці системи постійно розвиваються і удосконалюються.

Соціальність вищих психічних функцій визначається їхнім походженням. Певні категорії вищих психічних функцій, такі, як довільна увага, логічна пам'ять, вербально-понятійне мислення, складні емоції, не можуть виникнути і оформитися без конструктивної соціальної взаємодії. Іншими словами, перетворення "інтерпсихічних" функцій в "інтрапсихічні".

Опосередкованість вищих психічних функцій виявляється в способах їх функціонування, пов'язується із загальним інтелектуальним розвитком людини. Розвиток здатності до символічної діяльності і оволодіння знаком є

основним компонентом опосередкованості. Слово, образ, число та інші можливі пізнавальні прикмети явища (наприклад, ієрогліф як єдність слова і образу) визначають смислову перспективу збагнення суті на рівні єдності абстрагування і конкретизації [26, с.57].

Довільність вищих психічних функцій виявляється за способом здійснення. Завдяки довільності, людина здатна усвідомлювати свої функції та здійснювати діяльність в певному напрямі, передбачаючи можливий результат, аналізуючи свій досвід, коректуючи поведінку і діяльність.

Відповідно до теорії Л.С. Виготського, інтерпсихічні та інтрапсихічні процеси складають необхідну стадію розвитку; у свою чергу вони грають важливу роль в переструктуруванні пізнавальної сфери як такої, що служить прекрасною ілюстрацією розробленої Л.С. Виготським концепції розвитку як процесу трансформації зв'язків між конкретними психічними функціями. Таким чином, як Л.С. Виготський, так і Ж. Піаже розглядають інтелект з погляду структурних утворень, здібних до синтезу і інтеграції під впливом певних чинників.

У наш час, вітчизняні психологи Н.І. Чупрікова, М.А. Холодная бачать проблему розумового розвитку дітей в процесі навчання з позицій багаторівневої будови когнітивних (концептуальних) структур, які виступають як субстрат розумового розвитку. На переконання Н.І. Чупрікової, когнітивні структури - це впорядковані системи, що складаються з підсистем і ієрархічних рівнів, на яких зберігаються продукти розумової переробки [4, с.23]. У когнітивних структурах записані не тільки самі знання у вигляді відображення безлічі зв'язків між різними сторонами, властивостями і стосунками дійсності, але і способи їх отримання, способи переходу від одних знань до інших, способи переходу від сирих чуттєвих даних до їх все більш абстрактних узагальнених репрезентацій [4, с.25]. М.А. Холодная так само обґрунтовує положення про те, що когнітивні психічні структури є носіями інтелекту, забезпечують репрезентацію дійсності в індивідуальній свідомості і зумовлюють інтелектуальні емпіричні властивості особистості

[4, с.28]. Таким чином, якщо слідувати логіці М.А. Холодної та Н.І. Чупрікової, можна зробити висновок, що якість розумових процесів, легкість і швидкість придбання нових знань зумовлюються внутрішньою організацією когнітивних психічних структур, їх розгалуженістю і диференційованістю.

Розвиток когнітивних структур йде від синкретичних форм до впорядкованих, внутрішньо розчленованих. Складні структури формуються з простих, дифузних, але не через просте підсумовування, а шляхом інтеграції старих схем у нові, і утворення в результаті зовсім іншої якості. Причому, як указує Н.І. Чупрікова, максимально сприятливим шляхом для розвитку когнітивних структур є природодоцільний, природний шлях [6, с.11].

У нашій країні дослідження когнітивної сфери особистості здійснювалися в роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонт'єва, Б.М. Велічковського, П.Я. Гальперіна, В.П. Зінченко, М.А. Холодної та ін.

Важливим внеском вітчизняних дослідників в когнітивну психологію стало введення принципу діяльнісного опосередкування.

В зарубіжній психології виділення когнітивних структур як предмету наукового дослідження відбулося в наступних теоретичних школах:

- 1) когнітивному напрямі неофрейдизма (Д. Раппапорт; Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Р. Клейн);
- 2) когнітивній психології особистості (Дж. Келлі, У. Скотт, О. Харві, Д. Хантів, Х. Шродер);
- 3) когнітивній експериментальній психології (Ф. Бартлетт, С. Палмер, У. Найссер, Э. Рош, М. Мінський).

У другій половині дев'ятнадцятого століття з'явилися роботи, в яких інтелект розглядався як наукова психологічна категорія.

Так, Ф. Гальтон описав інтелект з погляду індивідуальних відмінностей розумових здібностей. Інтелект ототожнювався їм з простими психофізіологічними функціями, при цьому підкреслювався природжений характер інтелектуальних відмінностей між людьми [13, с. 193].

А. Біне на відміну від Ф. Гальтона вважав, що основним чинником, що визначає особливості пізнавального розвитку дитини, є навколишнє середовище. На думку А. Біне, застосування навчальних процедур, їх інтенсифікація, сприяють зростанню якості інтелектуального функціонування [13, с.182]. Зміст поняття "інтелект" виявився, таким чином, розширеним як з погляду переліку його проявів, так і з погляду чинників його становлення.

Подальший розвиток уявлень про природу інтелекту в тестологічному його розумінні був пов'язаний з обґрунтуванням, з одного боку, "цілісності" інтелекту, з іншого боку - його "множинності". В рамках тестологічної парадигми, що розроблялася в працях К. Спірмена, Р. Кеттелла, Дж. Равена, Л. Терстоуна, Дж. Гілфорда був зроблений істотний крок в розвитку уявлень про природу інтелекту, обумовлений розумінням того факту, що інтелект не може бути зведений до ступеня вираженості певних пізнавальних функцій, або сукупності засвоєних знань. Інтелект визначається як продуктивна здатність, що забезпечує можливість виявлення зв'язків і стосунків дійсності.

Засновником структурної школи в психології є Е. Тітченер. Сам Тітченер був послідовником В. Вундта, і структуралізм як напрям у психології є прямим втіленням вундтівських ідей. Головним завданням психології структуралісти вважають експериментальне дослідження структури свідомості. Дослідження свідомості як структури потребує знайдення вихідних елементів свідомості та зв'язків між ними. Зусилля школи Е. Тітченера були спрямовані передусім на пошуки елементів психіки (яка ототожнювалась зі свідомістю).

Свідомість Е. Тітченер визначив як загальний підсумок досвіду особистості, який існує в певний час. За Е. Тітченером, психологія є наукою про досвід, який залежить від суб'єкта, котрий цей досвід отримує [13, 166]. Цей досвід людина отримує шляхом інтроспекції (самоспоглядання), у якій вона для цього повинна тренуватись. Тренування необхідно для того, щоб самий психічний процес, який підлягає вивченню, не змішувався із зовнішніми об'єктами, на які свідомість звично спрямована. Дослідник

виокремлював три категорії елементів свідомості: відчуття, образ і почуття. Усе інше, згідно його структурній школі, до свідомості не належить (наприклад, абстрактне мислення). Спроба поєднання методу інтроспекції з експериментом у структуралізмі не була досить вдалою.

Лідерами функціоналізму були У. Джемс, Дж. Дьюї, Р. Вудвортс. Програма функціонального напрямку полягала у з'ясуванні, яким чином індивід пристосовується до зовнішнього середовища через застосування психічних функцій, пошуку засобів найбільш ефективного пристосування. Функціоналізм підкреслював життєву значущість свідомості для суб'єкта. За У. Джемсом, психічні явища не можна вивчати незалежно від фізичних умов світу, бо світ і розум людини розвивались одночасно і пристосовувались одне до одного. Телеологічний принцип (принцип доцільності) у функціоналізмі стає головним у поясненні розвитку душевного життя. Різні види відчуттів і способи мислення досягли сучасного стану саме завдяки своїй корисності для регулювання впливів людини на зовнішній світ. У. Джемс визнає, що всі психічні процеси супроводжуються певними тілесними явищами і вони є функцією мозкової діяльності. Структуру психічного життя У. Джемс пов'язує з функціонуванням нервової системи [14, с.188]. Дж. Дьюї вимагає визнання предметом психології цілісний організм у його адаптивній по відношенню до середовища активності. Адаптивний характер свідомості, який підкреслює функціоналізм, вимагає розгляду відношення психічних явищ як до умов середовища, так і до потреб організму [13, с.153].

Когнітивна психологія бере виток із біхевіоризму. Загальні уявлення когнітивної психології про психіку зводяться до того, що вона є властивою живим організмам системою отримання, переробки та фіксації інформації. Тобто представників когнітивізму в психології цікавлять передусім інформаційні процеси, які уявляються по аналогії з функціонуванням обчислювальних пристроїв. Першим завданням цього напрямку було вивчення перетворень сенсорної інформації від моменту зустрічі стимулу з рецептором до одержання відповіді (реакції). Більш загальні завдання цей напрям почав

ставити перед собою, коли можливості вивчення окремих психічних процесів почали вичерпуватися. Когнітивна психологія - напрям, який намагається довести вирішальну роль знання в організації поведінки суб'єкта. До когнітивної психології можна віднести теорію когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, відомими представниками когнітивізму є також Дж. Брунер, Р. Аткінсон [14, с.87].

Уявлення про внутрішню природу інтелекту і його зовнішні прояви якнайповніше розроблено в працях Ж. Піаже. Інтелект, згідно Ж. Піаже, - це найбільш досконала форма адаптації організму до середовища, що є єдністю процесу асиміляції (відтворення елементів середовища в психіці суб'єкта у вигляді когнітивних психічних схем) і процесу акомодатії (вимірювання цих когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу). Суть інтелекту полягає в можливості здійснювати гнучке і одночасно стійке пристосування до соціальної дійсності, а його основне значення - в структуризації (організації взаємодії людини з середовищем).

Таким чином, згідно з логікою Ж. Піаже, інтелект - це складне психічне утворення, що має певну структуру, - когнітивну, яка вбирає в себе різні форми "когнітивних адаптацій". Додатковим критерієм розвитку інтелекту в теорії Піаже виступає міра інтегрованості інтелектуальних структур і міра об'єктивності індивідуальних пізнавальних образів [11, с.98] .

Інтелектуальний розвиток у Ж. Піаже - це розвиток операційних структур інтелекту. У ході розвитку, розумові операції поступово набувають якісно нових властивостей: скоординованість (взаємозв'язок і узгодженість безлічі операцій), оборотність (можливість у будь-який момент повернутися до початкової точки своїх міркувань, перейти до розгляду об'єкту з прямо протилежної точки зору і так далі), автоматизованість (мимовільність застосування), скороченість (згорненість окремих ланок, "миттєвість" актуалізації).

Проте Ж. Піаже відзначав, що самі по собі формальні операції не мають значення для розвитку інтелекту, якщо вони при своєму розвитку не

спіралися раніше на конкретний зміст. Якісний стрибок в інтелектуальному зростанні дитини пов'язаний з переходом до пізнавального віддзеркалення на рівні побудови ментальних репрезентацій (на основі формування операціональних структур, що характеризують здатність маніпулювати в думці окремими елементами вражень, знань, наявних когнітивних схем).

Будова когнітивних структур характеризується різноманітністю елементів і ієрархічністю рівнів реалізації. Результати їх дії виявляються в особливостях різних сфер психічної діяльності: у перцепції, мисленні, мові, довірливості поведінки, пам'яті, у кількості і чіткості знань, умінь.

Якщо казати про пріоритети розвитку особистості, Б.Г. Ананьєв висловлював думку, що в основі всякого розвитку лежить перш за все розвиток інтелектуальний. Розвиток особистості відбувається перш за все тоді, коли поповнюються знання, розширюється кругозір, удосконалюються інтелектуальні вміння, тобто реалізується поновлювана складова потенціалу трансформації особистості [3, с.65].

З функціональної точки зору, когнітивна структура є універсальною одиницею роботи свідомості, основою всіх форм взаємодії з дійсністю. Когнітивні структури і є та суть, що розвивається з віком і в процесі навчання.

На цей день існує декілька основних напрямів аналізу когнітивних структур. В рамках загальнопсихологічного знання вони набули статусу універсального субстрату розумового розвитку [6, с.7]. Когнітивна лінгвістика орієнтується на поняття мовних репрезентативних когнітивних структур як багатопланову основу процесів мовного розвитку [6, с.8]. Педагогічний аспект вивчення когнітивних структур особистості включає питання її генезу та проявів.

При всій різноманітності теоретичних підходів до вивчення проблеми когнітивних структур особистості, досі залишаються без належної уваги деякі ключові аспекти їх функціонування. По-перше, в більшості робіт факти виявлені на вибірці, що не виходить за межі юнацького віку. Таким чином,

"випали" з поля зору дослідників питання динаміки когнітивних утворень і трансформації когнітивних структур в зрілому віці. По-друге, як правило, в дослідженнях розглядаються когнітивні утворення як такі, поза суспільно-історичним контекстом їх формування, що суперечить теоретичним постулатам про залежність психічних структур (включаючи і когнітивні структури) від системи соціальних професійних, екологічних та інших стосунків, в які входить індивід в процесі своєї життєдіяльності.

Не дивлячись на те, що інтерес до когнітивної сфери особистості та безпосередньо до вивчення її структурних компонентів виник в 70-ті роки минулого століття, досі проблема вивчення когнітивної сфери особистості відповідно до способу життя людини є мало розробленою як в теоретичному, так і практичному аспекті.

5.2. Структура когнітивної сфери особистості

В структурі когнітивної сфери виділяють: відчуття, сприйняття, пам'ять, уяву, увагу та мислення.



Структура когнітивної сфери особистості (за М. В. Гамезо та І. А. Домашенко)

Відчуття є відображенням у мозку людини окремих властивостей, якостей предметів та явищ об'єктивної дійсності внаслідок їх

безпосереднього впливу на органи чуття. Відчуття, сприймання - процеси чуттєвого пізнання. Це такий ступінь чуттєвого відображення дійсності, коли значення про світ безпосередньо пов'язані з впливом предметів на органи чуття. У процесі діяльності, на практиці людина здобуває перші чуттєві знання про навколишні предмети, якості та властивості їх, про власне тіло. Фізіологічно ці знання забезпечуються діяльністю першої сигнальної системи, а тому чуттєві форми відображення спільні для людини і тварин [2, с.21]. Слід відзначити, що відчуття, сприймання й уявлення є як у тварин, так і в людини, але вони не тотожні. Праця і мова в процесі антропогенезу (походження людини) сформували специфічно людські відчуття, сприймання та уявлення. Вони відрізняються від подібних образів у тварин за змістом (людина відображає соціальні умови життя суспільства, предмети, створені в процесі праці, і через них природу, на яку вона активно діє); за фізіологічними механізмами (відчуття, сприйняття й уявлення людини виникають у взаємодії образу і слова в специфічно людській першій сигнальній системі); за роллю в процесі пізнання (у деяких тварин це вища форма орієнтування, у людини - лише початковий ступінь пізнання) [2, с.32].

Відчуття — це сенсорний процес та його результат (сенсорний образ) психічного відображення суб'єкта окремих властивостей предметів та явищ при безпосередній дії фізичних та хімічних подразників на периферію аналізаторів (якою є органи чуття та рецептори)

Для виникнення відчуття потрібна наявність дії на відповідні органи чуття предметів або явищ реального світу, які називаються подразниками. Дія подразника на орган має назву подразнення.

Властивість:

Якість — особливість певного відчуття, яка відрізняє його від інших відчуттів. Якісно відрізняються між собою відчуття різних видів, а також різні відчуття в межах одного виду. Наприклад, слухові відчуття відрізняються за висотою, тембром, гучністю. Якість відчуттів дає змогу відображати світ у всій різноманітності його властивостей.

Інтенсивність — кількісна характеристика відчуття. Визначається силою подразника, що діє, і функціональним станом рецептора, який залежить від стану організму, значущості подразника і просторово-часових умов сприймання. Вона виявляється у яскравості й виразності властивостей предметів і явищ, які відображає людина. Вивчає інтенсивність відчуттів психофізика, яка зосереджується на кількісному описі та аналітичному вираженні (у формулах) закономірностей їх розвитку і функціонування.

Тривалість — часова характеристика відчуттів. Вона залежить від часу дії подразника, його інтенсивності і функціонального стану організму. При дії подразника відчуття виникає не відразу, а через деякий проміжок часу, який називають латентним (прихованим) періодом відчуття.

Виділяють дистантні відчуття: зір, слух, нюх.

Контактні відчуття: тактильні відчуття дотик, біль, температурні відчуття вібраційні відчуття.

Глибинні відчуття: чуттєвість від внутрішніх органів М'язова чуттєвість Вестибулярна чуттєвість

Сприйняття - відображення у свідомості людини предметів і явищ у сукупності їх якостей та частин, що діють у певний момент на органи чуття. Сприйняття не зводиться до суми окремих відчуттів, хоча й передбачає їх наявність у відображенні дійсності. Сприйняття залежить від певних відношень, що існують між відчуттями, взаємозв'язок яких, у свою чергу, залежить від зв'язків і відношень між якостями, властивостями, різними частинами, що входять у предмети і явища. Без відчуттів сприйняття неможливе. Але, крім відчуттів, сприйняття включає досвід людини у вигляді уявлень та знань. Усяке сприйняття є залежним від попереднього досвіду людини. Предмет, діючи на аналізатори людини, завжди якоюсь мірою активізує раніше утворені тимчасові нервові зв'язки, що є здобутком її життєвого досвіду. Тому не можна в образі певного предмета відокремити те, що виникає в даний момент, від того, що додається за рахунок минулого досвіду. У нас не буває сприйняття, які вичерпувалися б тільки враженнями,

що безпосередньо одержуються від їхніх об'єктів. Попередній досвід прискорює процес виділення об'єкта, розпізнання його особливостей, збагачує зміст сприйняття, підвищує його повноту і точність. Будучи необхідною умовою орієнтування в навколишній дійсності, сприйняття формується в процесі діяльності людини. Людина відображає різні предмети та явища в мовах праці та інших різновидах своєї діяльності. Відповідність сприйняття явищам об'єктивної реальності, що ним відображається, його правильність перевіряється на практиці [2, с.11].

За своєю суттю сприймання трактується як складний процес, в ході якого інформація про окремі властивості об'єкта сполучається в сенсорний образ та інтерпретується як інформація породжена об'єктами або подіями оточуючого середовища

Залежно від того, чи людина ставить перед собою мету сприйняти предмет, розрізняють мимовільне та довільне сприймання.

Мимовільне сприймання, або ненавмисне, виникає тоді, коли людина не ставить перед собою мети щось сприйняти і не прикладає для цього зусиль волі. Таке сприймання спричиняється особливостями навколишніх предметів: їхньою яскравістю, розташуванням, незвичністю, а також особистим інтересом до них людини. Наприклад, відпочиваючи, студенти проглядають цікаві фільми, читають книжки, однак спеціальних зусиль для цього не докладають.

Довільне сприймання, або навмисне, характеризується тим, що людина ставить перед собою мету щось сприйняти і докладає для цього вольові зусилля.

Сприймання характеризується рядом особливостей, найважливішими з яких є: предметність, цілісність, структурність, константність і осмисленість.

В залежності від переважної ролі того або іншого аналізатора в структурі образу розрізняють наступні вигляди сприймання: кінестетичні, зорові, слухові, дотикові, нюхові, смакові.

У багатьох дослідженнях виділено стадії становлення образу сприймання, які характеризують зростаючу повноту відображення властивостей предмета при **а)** поліпшенні умов сприймання; **б)** збільшенні досвіду сприймання спостерігача; **в)** зміні параметрів сприйманого предмета.

Першою стадією становлення образу сприймання є розрізнення розміщення об'єкта в просторі.

Перші характеристики образу сприймання з'являються на другій стадії – стадії мигтіння контуру, що простежується при наближенні спостерігача до об'єкта чи збільшенні часу розглядання останнього.

Третя стадія становлення образу – стадія відображення різких зсувів кривизни.

На четвертій стадії об'єкт упізнається, його образ набуває ознак предметності й усвідомленості.

П'ята стадія становлення образу сприймання – стадія досягнення його цілковитої адекватності об'єкта. Лише на цій стадії образ набуває усіх своїх властивостей.

Пам'ять – це відображення предметів і явищ дійсності у психіці людини в той час, коли вони вже безпосередньо не діють на органи чуття.

Пам'ять - одна з форм психічного відображення. Завдяки пам'яті індивід може закріплювати, зберігати і відтворювати свій життєвий досвід. Образи предметів і явищ дійсності, що виникають у процесі сприймання, а також пов'язані з ними думки, емоції, дії за певних умов знову з'являються тоді, коли предмети і явища, що їх викликали, не діють на органи відчуттів. Ці ідеально відтворені образи предметів і явищ навколишнього світу називаються уявленнями. Вони утворюються внаслідок взаємодії різних аналізаторів і поділяються на зорові, слухові, дотикові, рухові, нюхові та ін. Завдяки пам'яті людина може отримувати безліч змістових зв'язків між явищами світу; за її відсутності створюються "болісні розриви" в усьому духовному житті людини, що може призвести до тяжких хворобливих явищ.

Набуття життєвого досвіду в широкому розумінні можливе тому, що до сучасного пам'ять додає минуле, а уява допомагає перенестись в майбутнє. Досвід охоплює не лише індивідуальне, а й суспільне життя. Завдяки пам'яті, індивід у формі знання привласнює досягнення попередніх поколінь, оволодіває продуктами культури. Людська пам'ять, таким чином, - ланка зв'язку між минулим, сучасним та майбутнім. Утрачаючи пам'ять, індивід утрачає не лише своє минуле, а й здатність нормально жити. Отже, пам'ять забезпечує цілісність і розвиток особистості людини, посідає важливе місце в системі пізнавальної діяльності [2, с.16].

Види пам'яті виділяють за такими критеріями :

1. залежно від того, що запам'ятовується і відтворюється, яка діяльність переважає, пам'ять розподіляють на рухову, емоційну, образну, словесно-логічну;
2. за тривалістю закріплення і збереження матеріалу – на короткочасну (оперативну) й довгочасну;
3. залежно від того, як процеси пам'яті включаються в структуру діяльності, як вони пов'язані з її цілями та засобами, - на мимовільну й довільну;
4. за усвідомленням (розумінням) змісту матеріалу пам'яті – на смислову й механічну.

Рухова пам'ять полягає у запам'ятовуванні та відтворенні людиною своїх рухів. Така необхідність виникає переважно в практичній діяльності людини.

Емоційна пам'ять – це запам'ятовування і відтворення своїх емоцій і почуттів. Емоції сигналізують про потреби та інтереси, відображають наше ставлення до оточення.

Образна пам'ять полягає в запам'ятовуванні образів, уявлень про предмети та явища навколишнього світу, властивостей і зв'язків між ними. Вона буває зоровою, слуховою, дотиковою, нюховою, смаковою залежно від аналізаторів, з якими пов'язане її походження.

Словесно-логічна пам'ять є специфічно людською пам'яттю, що базується на спільній діяльності двох сигнальних систем, у якій головна роль належить другій.

Короткочасна пам'ять характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, негайним його відтворенням і коротким строком зберігання.

Оперативна пам'ять – це запам'ятовування і відтворення інформації в міру потреби в досягненні мети в конкретній діяльності або окремих операцій діяльності.

Довгочасна (тривала) пам'ять – базується на довгостроковій фіксації пам'яті, характеризується тривалим збереженням і наступним використанням інформації в діяльності людини.

Мимовільна пам'ять – полягає в запам'ятовуванні та відтворенні матеріалу без спеціальної мети це запам'ятати або пригадати.

Довільна пам'ять – це запам'ятовування і відтворення, коли людина ставить перед собою мету запам'ятати, коли виникає потреба в навмисному заучуванні.

Смислова пам'ять - пов'язана з розумінням того змісту, що запам'ятовується. Вона опирається на смислові зв'язки в мозкових структурах на систему словесних і образних асоціацій, що становить основу.

Механічна пам'ять – це пам'ять, якій притаманне не розуміння, не усвідомлення, як правило, навмисного запам'ятовування. Матеріал, який ми запам'ятовуємо механічно ще не має певного місця в матеріальному досвіді. Цю інформацію треба втиснути за допомогою вольової пам'яті.

Розвиток пам'яті насамперед залежить від зацікавленого включення особистості в продуктивну діяльність, зокрема навчальну, спрямовану на самостійне пізнання світу або досягнення нових результатів діяльності. Чим вагоміші мотиви супроводжують діяльність суб'єкта, тим успішніші результати запам'ятовування. При цьому запам'ятовування є результативним незалежно від того, чи ставилася мета запам'ятати.

Мислення – узагальнене та опосередковане пізнання світу в процесі практичної і теоретичної діяльності індивіда, засіб творчості особистості.

Поетапне формування розумових дій за Гальперінім :

I етап: зовнішня дія через матеріальні предмети, які змінюються на символи.

II етап: оформлення у вигляді вербальних знаків.

III етап: голосова вербалізація і проговорювання.

IV етап: в думках, за допомогою внутрішнього мовлення.

Мисленнєві операції. Аналіз:

Мисленнєвий поділ предметів і явищ на частини чи властивості (форма, колір, смак...).

Синтез: Мисленнєве об'єднання частин або властивостей в одне ціле.

Порівняння: Зіставлення предметів і явищ, відшукування схожості й відмінностей між ними.

Узагальнення: Мисленнєве об'єднання предметів і явищ за їхніми спільними й суттєвими ознаками.

Абстрагування: Виділення одних ознак і абстрагування від інших (здійснюється на основі аналізу).

Функції мислення:

- Пізнавальна (відображення світу і самовідображення)
- Проектувальна (побудова планів, проектів, моделей практичної і теоретико-пізнавальної діяльності)
 - Прогностична (прогнозування або передбачення наслідків своїх дій, своєї діяльності, прогнозування майбутнього)
 - Інформаційна (засвоєння інформації про знання та її смислове перероблення)
 - Технологічна (розроблення правил, норм, стандартів, рецептів життєдіяльності людини і суспільства в різних формах та проявах)
 - Рефлексивна (самопізнання розуму, самоаналіз)

- Інтерпретаторська (тлумачення, осмислення продуктів людської культури)

- Аналітична і синтетична

- Постановка та розв'язання різноманітних задач і проблем

Форми мислення:

Результати процесу мислення існують у формі суджень, міркувань, умовиводів та понять.

Судження - це форма ученого відображення об'єктивної дійсності, яка полягає в тому, що людина стверджує наявність або відсутність ознак, властивостей чи відносин у певних об'єктах. Характерна властивість судження полягає в тому, що воно існує, виявляється і формується в реченні. Проте поняття "судження" та поняття "речення" не є тотожними: судження - це акт мислення, що відображає зв'язки, відносини речей, а речення - граматичне словосполучення слів, що виявляє і фіксує це відображення. Кожен судження виражається у реченні, але не кожен речення є судженням, проте між ними існує складний зв'язок. Кожне судження містить у собі суб'єкт і предикат. Суб'єктом є предмет судження, про який ідеться і який відображається у свідомості людини, а предикат - це відображення відносин, ознак, властивостей, які людина стверджує. Складення є істинним, якщо воно правильно відображає відносини, що існують в об'єктивній дійсності. Істинність судження перевіряється практикою. Класифікація суджень:

- прості, які, в свою чергу, поділяються на одиничні, прості, загальні.

- складні, тобто ті, що складаються з кількох простих суджень.

Міркування - це низка взаємопов'язаних суджень, спрямованих на те, щоб з'ясувати істинність якоїсь думки, довести або заперечити її.

Умовиводи - форма мислення, а якій з одного або кількох суджень утворюється нове. В умовиводах, через вже наявні у індивідуума знання, здобувається нові. Різновиди умовиводів:

- індуктивний умовивід - це судження, в якому на основі конкретного, робиться узагальнення.

- дедуктивний умовивід - це судження, в якому на основі загального, здобуваються знання про щось часткове, конкретне.

- умовивід за аналогією - судження, яке ґрунтується на схожості окремих істотних ознак об'єктів, і на основі цього робиться висновок про можливу схожість цих об'єктів за іншими ознаками.

Поняття - форма мислення, за допомогою якої пізнається сутність предметів та явищ дійсності в їх істотних зв'язках і відносинах, узагальнюються їх істотні ознаки. Види мислення:

- Конкретне мислення
- Абстрактне мислення
- Вербальне мислення
- Дискурсивне мислення
- Недискурсивне мислення (інтуїція, уява)
- Логічне мислення
- Алогічне мислення
- Раціональне мислення
- Ірраціональне мислення
- Наочно-образне та наочно-дієве (діяльне) мислення
- Концептуальне (понятійне) мислення
- Машинне мислення
- інтуїтивне мислення
- практичне мислення
- словесно-логічне мислення
- творче мислення
- теоретичне мислення

Зупинемось на тих видах, які найбільш притаманні майбутнім педагогам:

- Професійне мислення – таке, що має специфічно фахові характеристики, пов'язані зі специфікою професійної діяльності, й розвиток якого свідчить про успішний професіогенез фахівця, про підвищення рівня якого професійної компетентності [Печко]
- конструктивне мислення — відрізняється від типу мислення, що ґрунтується на індуктивному та дедуктивному методах судження [Стрітьєвич].

Продуктивне мислення — репродуктивне мислення

Мається на увазі наявність чи відсутність у минулому досвіді суб'єкта готових засобів виконання завдання. Якщо такі засоби є, то ситуація не буде для суб'єкта проблемною і її виконання зведеться до використання сформованої розумової навички, до репродукції наявних знань і умінь. За відсутності готових засобів виникає необхідність їхнього пошуку, створення — продуктивне, творче мислення.

Інтелектуальне мислення — візуальне мислення

Поняття «візуальне мислення» було введено в психологію Р.Арнхеймом, американським психологом, одним із творців сучасної психології мистецтва. При інтелектуальному мисленні засіб виконання завдання — поняття, при візуальному — уявлення.

Реалістичне мислення — аутистичне мислення

Аутистичне мислення було виділене Е.Блейлером, швейцарським психіатром і патопсихологом, який визначив, що одним із симптомів деяких психічних захворювань є перевага внутрішнього життя, що супроводжується активним відходом із зовнішнього світу.

Таким чином, людині притаманне реалістичне й аутистичне задоволення потреб. Той, хто задовольняється аутистичним шляхом, має менше підстав або зовсім не має підстав до того, щоб діяти..

Інтуїтивне мислення — аналітичне мислення

Розрізняються за трьома ознаками: часовою (час протікання процесу), структурною (членування на етапи) і рівнем протікання (усвідомленість або неусвідомленість). Аналітичне мислення розгорнуте в часі, має чітко виражені етапи, відбувається на свідомому рівні. Інтуїтивне характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю.

Теоретичне мислення — практичне мислення

Теоретичне мислення — це пізнання законів, правил. Відкриття періодичної системи Менделєєвим — продукт його теоретичного мислення. Основне завдання практичного мислення — підготовка до перетворення дійсності: постановка мети, створення плану, проекту, схеми. Практичне мислення було глибоко проаналізоване Б. М. Тепловим у праці «Розум полководця». Теоретичне мислення найпоширеніше вивчається в контексті проблем наукової творчості. Одна з найважливіших особливостей практичного мислення полягає в тому, що воно розгортається в умовах дефіциту часу. Так, для фундаментальних наук відкриття закону в лютому чи березні того самого року не має принципового значення. Складання ж плану ведення бою після його закінчення робить роботу безглуздою. У практичному мисленні дуже обмежені можливості для перевірки гіпотез. Усе це робить практичне мислення часом ще складнішим, ніж мислення теоретичне.

Творче мислення — критичне мислення.

У цій дихотомії творче мислення розглядається як альтернатива не репродуктивному (продуктивне — репродуктивне), а так званому критичному мисленню, звідси і його розуміння й визначення. Ці два види мислення виділені в праці американських психологів Г.Ліндсея, К. С. Халла, Р. Ф. Томпсона. Творче мислення — це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового чи удосконаленого вирішення того чи іншого завдання. Критичне мислення являє собою перевірку запропонованих рішень з метою визначення області їхнього можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їхні

недоліки й дефекти. Для ефективного вирішення завдань необхідні обидва види мислення, хоча використовуються вони роздільно: творче мислення є перешкодою для критичного і навпаки. Останнє твердження не правильне — критичне мислення ніколи не було перешкодою творчому мисленню.

Оцінне мислення — емоційне мислення.

Цю дихотомію ввів Г. Майєр у 1908 р. Оцінне мислення, спонукається пізнавальним інтересом, емоційне — потребами почуття й волі. Емоційне мислення, у свою чергу, підрозділяється на вольове й афективне. Останнє тісно пов'язане з естетичним і релігійним мисленням.

Усі наведені види й типи мислення неодмінно співіснують в інтелекті дорослої людини, взаємодоповнюючи один одного. Залежно від конкретної мети діяльності й задачі, що розв'язується, той чи інший тип мислення може перевалювати, переважати або в даний конкретний момент або в певній професійній діяльності. Однак мислить суб'єкт, і всі задачі, які стоять перед ним, він вирішує завдяки своєму інтелектові.

Принцип єдиного інтелекту має важливе значення для з'ясування сутності професійного мислення. Поняття “професійне мислення” широко застосовується в другій половині ХХ ст. у зв'язку з об'єктивною інтелектуалізацією праці, потребою у формуванні професіонала мислення, яке дає змогу оновлювати знання, підвищувати класифікацію, критично мислити.

Інтелектуальна активність – це не стимульоване ззовні продовження мислення. Вона є особистісною властивістю, властивістю цілісної особистості, яка не зводиться ні до загальних розумових здібностей, ні до мотиваційних факторів розумової діяльності. Такий підхід дає можливість досить переконливо розрізнити творчість та інтелект.

Психологічно досліджувати мислення як процес – означає вивчити внутрішні, скриті причини, приводячи до освіти тих чи інших пізнавальних результатів. Наприклад, люба психологічна дія впливає на чоловіка не прямо і

не безпосередньо, а опосередковано – проломлюючись через психічний стан даного чоловіка, в залежності від його почуттів, думків і т.д.

Уява — це психічний процес створення людиною нових образів на основі її попереднього досвіду

Уява — уявлення, при відсутності реального предмета, або необґрунтоване припущення, або діяльність, що породжує дане уявлення чи припущення.

Індивідуальні особливості надають уяві індивідуальну своєрідність. Чим багатший досвід людини, чим розвинутіші інтереси і потреби — тим багатшою і різноманітнішою є уява. Тому стверджують про широку і вузьку, багату і збіднену фантазію людини. Так, в уяві художника переважають образи кольорів і форм, а в уяві конструктора — зорові образи, що виражають геометричне відношення. Від емоційності конкретної людини залежить сила, динамічність і яскравість уяви. До створення нових образів людину спонукають різноманітні потреби, що постійно породжують діяльність, розвитком знань, ускладненням суспільних умов життя, необхідністю прогнозувати майбутнє.

Види уяви:

Активна (довільна) уява — послідовність фантазій, викликаних за допомогою довільної концентрації. (К.Юнг) Пасивна (мимовільна) уява — послідовність фантазій, викликана мимовільними процесами психіки. Продуктивна уява — в рамках цього виду уяви дійсність свідомо конструюється людиною, а не просто механічно копіюється чи відтворюється.

Репродуктивна уява — при використанні цього виду уяви постає завдання відтворити реальність в тому вигляді, в якому вона реально існує. Конкретна уява — уява, при реалізації якої, здійснюється оперування конкретними образами реальної дійсності. Абстрактна уява — уява, при реалізації якої, здійснюється оперування абстрактними образами.

Форми уяви:

- аглютинація — поєднання нез'єднаних у реальності якостей, властивостей або частин предметів, ця форма уяви використовувалася та й і використовується у створенні казкових, міфічних героїв. Наприклад, змії з трьома головами, пегас та ін.;

- гіперболізація — перебільшення об'єкта та його частин;
- літота — переменшення об'єкта та його частин;
- схематизація — згладжування відмінностей між предметами та виявлення подібності між ними;

- заострення — підкреслення певних ознак об'єкта;
- типізація — виділення сутнісного в межах однорідних явищ, та його втілення в конкретному або абстрактному образі

- акцентування — підкреслювання певних рис явища, яке перетворює його загальний вид. Воно повинно виділяти характерне, суттєве, істотне.

Функції уяви:

1. Перша з них полягає в тому, щоб представляти дійсність в образах і мати можливість користуватися ними, вирішуючи різні виникаючі задачі. Ця функція уяви пов'язана з мисленням і органічно в нього включена.

2. Друга функція уяви полягає в регулюванні емоційних станів. За допомогою уяви людина здатна хоча б частково задовольняти багато потреб, знімати породжену ними напруженість. Дана життєво-важлива функції особливо підкреслюється і розробляється психоаналітичним напрямом зарубіжної психологічної науки.

3. Третя функція уяви пов'язана з її участю в управлінні іншими психічними і фізіологічними процесами, зокрема волею, увагою, пам'яттю, мовою, переживаннями. За допомогою штучно створених образів людина може звертати увагу на потрібні події і процеси. За допомогою образів він дістає можливість управляти сприйняттям, спогадами, висловами тощо.

4. Четверта функція уяви полягає у формуванні внутрішнього плану дій — здібності виконувати їх в думці, маніпулюючи образами.

5. П'ята функція уяви — планування і програмування діяльності, складання визначених програм, оцінка їх правильності, процесу реалізації.

Ува́га — спрямованість психічної діяльності людини та її зосередженість у певний момент на об'єкти або явища, які мають для людини певне значення при одночасному абстрагуванні від інших, в результаті чого вони відображаються повніше, чіткіше, глибше, ніж інші.

Мимовільна увага — не пов'язана з цілеспрямованою діяльністю і вольовим зусиллям. Про мимовільну увагу говорять у тих випадках, коли увага людини залучається самим подразником. Мимовільна увага — увага неуважної людини.

Фактори, що викликають мимовільну увагу:

- інтенсивність (сила) подразника
- новизна подразника
- контраст подразників
- відповідність внутрішньому станові організму (потребам)
- безпосередній інтерес: те, що цікаве, емоційно насичене, захоплююче, викликає тривале інтенсивне зосередження
- загальна спрямованість особистості

Довільна увага має цілеспрямований характер і вимагає вольового зусилля. Цей вид уваги існує тільки в людини. Основний факт, що вказує на наявність у людини особливого типу уваги, невластивого тварині, полягає в тому, що людина довільно може зосереджувати свою увагу то на одному, то на іншому об'єкті, навіть у тих випадках, коли в навколишній обстановці нічого не змінюється.

Післядовільна увага (поняття було введено М. Ф. Добриніним.

Якщо в цілеспрямованій діяльності для особистості стають цікавими й значимими зміст і сам процес, а не тільки результат, як при довільному

зосередженні, є підстава говорити про післядовільну увагу. Діяльність так захоплює в цьому випадку людину, що їй не потрібно вольових зусиль для підтримки уваги. Післядовільна увага характеризується тривалою високою зосередженістю, з нею обґрунтовано пов'язують найбільш інтенсивну й плідну розумову діяльність, високу продуктивність усіх видів праці.

За видом дії[ред. • ред. код]

За видом діяльності увагу поділяють на такі типи:

- сенсорна увага — сприймання
- інтелектуальна увага — мислення й робота пам'яті
- моторна — рух

Увага людини має 5 основних властивостей (характеристик, параметрів):

- Стійкість уваги виявляється в здатності тривалий час утримуватися на будь-якому об'єкті, не відволікаючись і не послаблюючись.

Стійкість залежить від:

1. складності завдання
 2. наявності перешкод
 3. установки й інтересу
 4. особливостей нервової системи
- Зосередженість (концентрація) — це утримання уваги на якому-небудь об'єкті. Таке утримання означає виділення «об'єкта» як деякої фігури із загального тла. Оскільки рівень ясності і виразності визначається інтенсивністю зв'язку з об'єктом, або стороною діяльності, при цьому концентрованість уваги виражатиме інтенсивність цього зв'язку. Таким чином, під концентрацією уваги розуміють інтенсивність зосередження свідомості на об'єкті.

- Здатність до переключення уваги — навмисне її переведення з одного об'єкта на інший, з одного виду діяльності на інший. Можна говорити про повне й неповне переключення. У першому випадку попередня

діяльність не гальмує ту, на яку була переключена увага, у другому — така інтерференція присутня. Існують деякі закономірності переключення: ① успішність переключення знижується під час переходу від легкої до важкої діяльності; ② чим цікавіша була попередня й менш цікава подальша діяльність, тим важче переключення; ③ перехід до нової діяльності значно важчий, якщо не довершена попередня; ④ при глибокому зосередженні переключення досягається із суттєвим зусиллям; ясність і чіткість мети нової діяльності, її значимість для особистості поліпшують переключення.

- Розподіл уваги полягає в здатності роззосередити увагу на значному просторі, паралельно виконувати кілька видів діяльності або робити кілька різних дій. Розподіл уваги залежить від психологічного й фізіологічного стану людини. У разі стомлення, під час виконання складних видів діяльності, які вимагають підвищеної концентрації уваги, область розподілу звичайно звужується. Розподіл уваги має певні закономірності: ① чим складніші види діяльності, які сполучаються, тим важче досягати розподілу уваги; ② важко сполучати два види розумової діяльності; ③ розподіл найефективніший за умови сполучення розумової й моторної діяльності, при цьому продуктивність розумової діяльності знижується більше, ніж моторної; основна умова успішного розподілу — автоматизація принаймні одного з видів діяльності, які здійснюються одночасно.

- Обсяг уваги — це така її характеристика, яка визначається кількістю інформації, здатної одночасно зберігатись у сфері підвищеної уваги (свідомості) людини. Кількісна характеристика середнього обсягу уваги людей: 7 ± 2 слова за один погляд (200 мс) — дорослий здатний утримати стільки одиниць інформації. Ця характеристика пов'язана з обсягом короткочасного запам'ятовування.

Так, при сприйманні тексту, легко сприймаються слова з 14 літер. Разом з тим, сприймаючи об'єкт в цілому, людина може не помічати в ньому помилок. У молодшому шкільному віці обсяг уваги порівняно малий. З часом він розширюється. Основною умовою розширення обсягу уваги є

формування умінь групувати, систематизувати, поєднувати за суттю матеріал, який сприймається.

Висновки: У змістовному плані когнітивні структури особистості є системами організації узагальнено-типізованих знань, що є одночасно механізмами збору, використання і зберігання інформації. Будова когнітивних структур характеризується різноманітністю елементів і ієрархічністю рівнів реалізації. Результати їх дії виявляються в особливостях різних сфер психічної діяльності: у перцепції, мисленні, мові, довільності поведінки, пам'яті, в кількості і чіткості знань, умінь. З функціональної точки зору, когнітивна структура є універсальною одиницею роботи свідомості, основою всіх форм взаємодії з дійсністю. Когнітивні структури і є та суть, що розвивається з віком і в процесі навчання. Розвиток когнітивних структур йде від синкретичних форм до впорядкованих, внутрішньо розчленованих. Складні структури формуються з простих, дифузних, але не через просте підсумовування, а шляхом інтеграції старих схем у нові, і утворення в результаті зовсім іншої якості.

Виділення когнітивних структур як предмету наукового дослідження відбулося в наступних теоретичних школах:

1) когнітивному напрямі неофрейдизма (Д. Раппапорт; Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Р. Клейн);

2) когнітивній психології особистості (Дж. Келлі, У. Скотт, О. Харві, Д. Хантів, Х. Шродер);

3) когнітивній експериментальній психології (Ф. Бартлетт, С. Палмер, У. Найссер, Э. Рош, М. Мінський).

У нашій країні дослідження в рамках когнітивного підходу здійснювалися в роботах Б.М. Велічковського, Л.М. Веккера В.П. Зінченко, Н.Ю. Вергилес, Б.І. Беспалова, І.В. Блінникової, Е.Ю. Артемьевой, М.А. Холодної та ін.

Важливим внеском вітчизняних дослідників у когнітивну психологію стало уведення принципу діяльнісного опосередкування та стилю життя.

В структурі когнітивної сфери виділяють: відчуття, сприйняття, пам'ять, уяву, увагу та мислення.

5.3. Програма виявлення і оцінки когнітивної сфери майбутніх педагогів

Вихідним пунктом програми виявлення і оцінки когнітивної сфери майбутніх педагогів став пошук можливих шляхів вирішення проблеми зумовленості придатності особистості до педагогічної діяльності індивідуальними особливостями когнітивної сфери. Провідна мета – визначення складових когнітивної сфери особистості, що зумовлюють успішність та якість оволодіння педагогічною професією. Діагностичний інструментарій: методика "Червоно - чорна таблиця" Ф.Д. Горбова (оцінка властивостей уваги), методика "Пам'ять на числа" О. Мільєряна (оцінка короткочасної зорової пам'яті, її об'єму та точності), методика "Кількісні відносини" Н. Кремера (оцінка логічного мислення), тест розумового розвитку АСТРР О.Борисової, К.Гуревич та ін. (для страшекласників і абітурієнтів). В експериментальному дослідженні вивчалися складові інтелекту, які визначають професійні інтелектуальні вміння майбутніх педагогів.

Оцінка складових когнітивної сфери майбутніх педагогів за вищезазначеними психодіагностичними методиками дає можливість стверджувати те, що лише 15% абітурієнтів наближені до високого рівня інтелекту, 65% – отримали середні показники, а 20% – рекомендується працювати над підвищенням інтелектуально-професійного рівня. Будь-яке вимірювання інтелекту не може, звичайно, розкрити всі сторони й аспекти професійної придатності майбутнього педагога. Але, завдяки оцінці окремих показників когнітивної сфери особистості, можна виявити проблемні ознаки в структурі придатності молодого людини до освітньо-професійної діяльності

у вищому педагогічному навчальному закладі. Отримані результати можуть слугувати підґрунтям для складання індивідуального плану роботи з розвитку інтелектуальних властивостей тих осіб, які отримали за тестуванням низькі показники.

Структура та критерії оцінки когнітивної сфери особистості майбутнього педагога включають: почуття реальності, самостійне мислення, добре розвинене почуття мови, індуктивне мовне мислення, здатність до уважного сприйняття інформації; уміння комбінувати інформацію, гнучкість та пластичність мислення, розуміння співвідношень між предметами та їх функціями, уміння знаходити правильне рішення.

У когнітивній сфері майбутніх педагогів виявляється рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками відповідно до цілей навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Успішність та якість оволодіння педагогічною професією зумовлені такими складовими когнітивної сфери особистості, як: здатність до навчально-професійної діяльності, загальні навчально-професійні уміння, стиль навчально- професійної діяльності, увага, пам'ять, мовлення, мислення, що конкретизуються у 4 рівнях засвоєння знань: **рівень уявлень** - здатність упізнавати об'єкти і процеси за представленістю та описом, відрізнити і співвідносити ці об'єкти і процеси; **рівень відтворення** - здатність відтворювати інформацію, операції, дії, вирішувати типові задачі; **рівень умінь і навичок** - здатність використовувати дії, загальна методика і алгоритм яких вже є засвоєними; **рівень творчості** - здатність самостійно оволодівати необхідними знаннями і навичками, використовувати власні здібності для творчого вирішення навчально-професійних завдань.

Професійний інтелект майбутнього педагога – це складна, багатогранна характеристика, що визначає особливості професійного становлення, розвитку професійних якостей особистості в умовах навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Поняття професійного інтелекту майбутнього педагога відповідає професійному мисленню, з його

особливостями та характеристиками, індивідуальними можливостями. Розвиток професійного інтелекту залежить від таких чинників: інтерес до педагогічної діяльності; рівень підготовки до цієї діяльності; інтелектуальна творча активність та інтелектуальний потенціал особистості; загальний рівень розвитку інтелекту й усіх його складових. Професійний інтелект розвивається в процесі навчально-професійної діяльності і спрямований на реалізацію цілей цієї діяльності. Професійний інтелект майбутнього педагога визначає спрямованість інтелектуальної професійної діяльності на розв'язання практичних задач в системі «людина – людина».

Дані емпіричного дослідження дозволяють охарактеризувати майбутнього педагога як суб'єкта навчально-професійної діяльності із соціально-психологічної й психолого-педагогічної позицій.

Майбутні педагоги як студентство є особливою соціальною категорією, специфічною спільністю людей, організаційно об'єднаних умови життєдіяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. Студентство включає людей цілеспрямованих, що систематично опановують знання й професійні вміння, зайнятих, як передбачається, старанною навчальною працею. Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю відносини до майбутньої професії, що є наслідком правильності професійного вибору, адекватності й повноти бачення студентом обраної професії. Останнє включає в себе знання тих вимог, які пред'являє професія, а також умов професійної діяльності. Результати досліджень свідчать про те, що рівень уявлення студента про професію (адекватно, неадекватно) безпосередньо співвідноситься з рівнем його відношення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим нижче в нього позитивне відношення до навчання. При цьому показано, що більшість студентів позитивно ставиться до навчання.

У соціально-психологічному аспекті студентство, в порівнянні з іншими групами населення, відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури й високим рівнем пізнавальної

мотивації. У той же час студентство — соціальна спільність, що характеризується найвищою соціальною активністю й досить гармонічним сполученням інтелектуальної й соціальної зрілості. Врахування цієї особливості студентства лежить в основі відношення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування, цікавої для викладача особистості.

У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний, здатний самостійно організувати свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. Йому властива специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності на розв'язання конкретних професійно-орієнтованих завдань. Основним напрямком навчання для студентства є контекстне (А.А.Вербицький). У соціально-психологічній характеристиці студентства важливо також урахувати, що цей етап розвитку його життя співвідноситься з формуванням відносної економічної самостійності, відходом від рідного дому й утворенням власної родини.

Студентство — центральний період становлення людини, особистості в цілому, прояву найрізноманітніших інтересів. Це час установлення спортивних рекордів, художніх, технічних і наукових досягнень, інтенсивної й активної соціалізації людини як майбутнього «діяча», професіонала, що враховується викладачем у змісті, проблематиці й прийомах організації навчальної діяльності й педагогічного спілкування у вузі. Отримані дослідниками школи Б.Г.Ананьєва дані свідчать про те, що студентський вік — це пора складного структурування інтелекту, що дуже індивідуально й варіативне. Мнемологічне «ядро» інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням «піків» або «оптимумів» то однієї, то іншої із функцій, що входять у це ядро. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і запам'ятовування, і структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження й цілеспрямовану актуалізацію. Під час навчання у ВПНЗ в майбутніх педагогів формується міцна основа трудової,

професійної діяльності. Засвоєні під час навчання знання, уміння, навички виступають уже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб професійної діяльності. Істотним показником студента, як суб'єкта навчальної діяльності, служить його вміння виконувати всі її види й форми. Однак результати дослідження показують, що більшість студентів не вміють слухати й записувати лекції, конспектувати літературу (у більшості випадків записується тільки 18,2% лекційного матеріалу). Вони не вміють виступати перед аудиторією (28,8%), вести дискусію (18,6%), давати аналітичну оцінку проблем (16,3%). Було визначено, що 37,5% студентів прагнуть добре вчитися, 53,6% не завжди намагаються, а 8% не прагнуть до гарного навчання. Але й серед тих, хто прагне добре вчитися, в 67,2% випадків навчання не йде добре. Психічні пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення і мова) відіграють важливу роль у діяльності, навчанні і вихованні студентів. Засвоєння знань, вироблення переконань, практичні дії ґрунтуються на роботі психічних процесів, особливо мислення. Ефективність діяльності педагога визначається не тільки властивостями його особистості, але і рівнем функціонування пізнавальних процесів. Тому формування особистості майбутнього педагога передбачає активізацію та вдосконалення психічних пізнавальних процесів відповідно до вимог спеціальності і професійної діяльності в цілому.

Студентський вік - вік достатньо високого розвитку пізнавальних процесів. Навіть студенти першого курсу володіють, як правило, відносно стійкою увагою, здатністю слухати і спостерігати предмети і явища, що демонструються, вмінням стежити за думкою лектора, що логічно розвивається.

Викладач має право розраховувати на достатньо розвинену уяву студентів, здатну дати їм конкретне уявлення про предмети і явища, що описуються в лекціях, машинах, приладах, спорудах, нових за своїм характером технічних процесах, а також методах і прийомах роботи. Основи репродуктивної і творчої уяви закладаються ще в загальноосвітній школі. В

наш час одним із найважливіших завдань вищої школи є формування творчої уяви студента. Оскільки саме вона є запорукою повної реалізації всіх здібностей майбутнього педагога, який може творити, знаходити нові нетрадиційні шляхи розв'язання професійних проблем. У молоді вищих педагогічних начальних закладів добре розвинена словесно-логічна пам'ять, виявляються різноманітні властивості уваги: стійкість, концентрація, обсяг, розподіл, переключення, коливання. Кожне з них дуже істотне. Наприклад, стійкість і концентрація дозволяють майбутнього педагога тривалий час зосереджуватися на своїй роботі навіть в умовах зовнішніх перешкод. А от коливання і відволікання уваги погіршують чіткість сприйняття, точність запам'ятовування, швидкість реакції. Мислення і мова впливають на протікання відчуттів, сприймання, пам'яті та інших процесів: сприйняття стає осмисленим і контрольованим, пам'ять — логічною і керованою, уява — більш глибокою. Спостережливість — це не тільки здатність детально бачити предмет, явище. Вона припускає цілеспрямоване й осмислене сприйняття, проникнення в сутність того, що бачить майбутній педагог, встановлення особливостей і зв'язків між об'єктами. Спостережливість — це спосіб організації, що закріпився в діяльності, і прояв пізнавальних процесів. Вона розвивається в майбутніх педагогів завдяки пристосуванню й удосконалюванню їхнього сприймання, уваги, уяви, мислення і мови відповідно до вимог професійної діяльності.

Таким чином, психічні пізнавальні процеси відіграють важливу роль у діяльності студентів. Вони протікають відповідно до особливостей їхньої особистості, поглядів, переконань, мотивів і цілей.

5.4. Технологія психодіагностики і розвитку когнітивної сфери майбутнього педагога

В процесі виконання емпіричного дослідження визначено, що інтелектуальні характеристики абітурієнтів вищих педагогічних навчальних закладів складаються з окремих структурних одиниць і складників. До цих складників входять: вербальний, невербальний, математичний, логіка, пам'ять, увага, уява. Визначення цих складових дозволило встановити особливості вияву й розвитку інтелектуальних якостей, визначити профіль складових інтелекту майбутнього педагога, а також розробити технологічну основу психодіагностики і розвитку його когнітивної сфери.

Технологія психодіагностики і розвитку когнітивної сфери майбутнього педагога включає процедури оцінки, моніторингу і розвитку таких якостей, як здібність до самостійного мислення, ініціативний, творчий склад розуму, що визначають швидкість і правильність переробки інформації в умовах вирішення педагогічних завдань, а саме глибину, узагальненість і рухомість знань, володіння методом кодування, перекодування, інтеграції й генералізації навчально-професійного досвіду особистості.

Сукупність інтелектуальних властивостей, що підлягають оцінці, моніторингу та розвитку, характеризує результат навчально-педагогічної діяльності і визначає результат формування знань на трьох можливих рівнях якості: перший рівень – це системність знань як інтегративна якість, що є результатом взаємодії усвідомленості, повноти, систематичності, глибини, конкретності, узагальнення; другий – дієвість знань, що характеризується їх мобільністю, яка виявляється в умінні використовувати знання при вирішенні навчальних і практичних занять; третій – міцність знань, тобто збереження їх у пам'яті. Поєднання дієвості, міцності і системності забезпечують повноцінність засвоєння знань та формування на цій основі умінь і навичок навчально-професійної діяльності.

Розроблено програму тренінгу «Оптимізація інтелектуального потенціалу майбутнього педагога», що орієнтований на забезпечення можливостей для розвитку самостійності мислення, уміння вирішувати

професійно-педагогічні завдання, готовності до подальшого власного особистісно-професійного розвитку.

Перший блок програми тренінгу орієнтований на розвиток самопізнання, самоусвідомлення кожного учасника, усвідомлення учасниками себе в системі стосунків під час розв'язання навчально-професійних завдань і об'єднує: знайомство; уміння описати, схарактеризувати свої можливості, свої характеристики, розвиток особистісної інтелектуальної рефлексії, підвищення самооцінки; розвиток і вдосконалення групового мислення, групового розв'язання професійних задач; розвиток вербального інтелекту – уміння розмірковувати, формувати професійний понятійний словниковий апарат; уміння сприймати себе та іншу людину як цілісну особистість.

Другий блок програми тренінгу орієнтований на формування професійно-важливих особистісних та інтелектуальних властивостей майбутніх педагогів, об'єднує: удосконалення уваги, пам'яті; уміння розмірковувати, структурні особливості понятійного мислення, наочно-дійове мислення, особливості групового мислення, вербальне та конструктивне мислення. Акцент зроблено на відпрацюванні вправ, спрямованих на розвиток навичок і вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, технологія психодіагностики когнітивної сфери особистості як процес визначення придатності майбутніх педагогів до навчально-професійної діяльності охоплює діагностику пізнавальних процесів та прогнозування на цій основі успішності оволодіння обраною студентами педагогічною спеціальністю, а також моніторинг та розвиток професійного інтелекту майбутніх педагогів.

5.5. Експериментально-психологічні методики дослідження когнітивної сфери особистості

1. Методика "Червоно - чорна таблиця" Ф.Д. Горбова

Методика призначена для оцінки властивості людини до перемикання уваги.

Обстежуваним дається таблиця і вони повинні знаходити на запропонованій їм таблиці червоні та чорні числа поперемінно та записувати тільки букви, що відповідають цим числам, причому червоні числа потрібно знаходити в убиваючому порядку, а чорні - в зростаючому. Обстежуваним зачитується відповідна інструкція. Якщо після того, як експериментатор прочитав інструкцію, досліджувані мають питання, то експериментатор відповідає на всі питання, перш ніж почати відлік часу.

Інструкція: вам буде запропонована таблиця з червоними та чорними числами. Ви повинні відшукувати червоні та чорні числа поперемінно, причому червоні в убиваючому порядку від 25 до 1, а чорні в зростаючому - від 1 до 24.

Записувати треба тільки букви, що стоять поряд з числами. Час роботи - 5 хвилин.

Наприклад, червона цифра 25, пишемо букву Р, потім чорна цифра 1, пишемо букву В, далі червона цифра 24, пишемо букву И, чорна цифра 2, пишемо букву Н. Таким образом, на листі відповідей виходить ряд букв: Р, В, И, Н,.

Методика оцінюється по кількості правильно відтворених пар букв. Може застосовуватися як індивідуально, так і для групи людей.

Завдяки цій методиці можна перевірити здібність до перемикання уваги, що необхідно для більшості спеціальностей, які потребують значного свідомого контролю над результатами діяльності.

2. Методика "Пам'ять на числа" О. Мільєряна

Методика досліджує здатність людини запам'ятовувати, призначена для оцінки короткочасної зорової пам'яті, її об'єму та точності.

Завдання полягає в наступному. Обстежуваним демонструється протягом 20 секунд таблиця з дванадцятьма двозначними числами, які потрібно запам'ятати і, після того, як таблиця прибрана, записати на бланку.

Інструкція: Вам буде пред'явлена таблиця з числами. Ваше завдання полягає в тому, щоб за 20 секунд запам'ятати якомога більше чисел. Через 20 секунд таблицю приберуть, і ви повинні будете записати всі числа, які ви запам'ятали.

Оцінка короткочасної зорової пам'яті проводиться по кількості правильно відтворених чисел. Норма дорослої людини - 7 і вище.

Методика зручна для групового тестування, оскільки процедура не займає багато часу. Застосовується для визначення індивідуального об'єму короткочасної пам'яті та може проводитись разом з іншими методиками, що тестують мнемічні здібності.

3. Методика "Кількісні відносини" Н. Кремера

Методика призначається для оцінки логічного мислення. Для цього обстежуваним пропонуються для вирішення 18 логічних завдань. Кожне з них містить 2 логічні посилки, в яких букви знаходяться в якихось чисельних відносинах між собою. Спираючись на пред'явлені логічні посилки, треба вирішити, в якому співвідношенні знаходяться між собою букви, що стоять під межею. Час для вирішення всіх задач - 5 хвилин. Перед початком відліку часу випробуваним зачитується інструкція. Після того, як експериментатор прочитав інструкцію, він відповідає на всі питання учасників випробування. Уже після цього починається саме випробування.

Інструкція: вам запропоновані 18 логічних задач. Кожна з них містить 2 логічні посилки, в яких букви знаходяться в якихось чисельних відносинах між собою. Спираючись на пред'явлені логічні посилки, треба вирішити, в якому співвідношенні знаходяться між собою букви, що стоять під межею. Час для вирішення всіх задач - 5 хвилин.

Методика оцінюється по кількості правильно вирішених задач за п'ять хвилин. Норма для дорослої людини становить 10 задач.

Методика проводиться як індивідуально, так і в групі.

4. Тест розумового розвитку АСТРР-99

(<http://www.pogudin.net/soft/astur/download/>)

АСТРР представляє собою потужний автоматизований засіб тестування і розшифровується буквально як тест розумового розвитку абітурієнтів та старшокласників. Розроблений співробітниками лабораторії діагностики і корекції Психологічного розвитку Психологічного Інституту РАО тест розумового розвитку призначений для випускників середньої школи та абітурієнтів. При розробці тесту отримали подальший розвиток ті принципи конструювання діагностичних методик, які використовувалися при створенні Шкільного Тесту Розумового Розвитку (ШТРР). Ці принципи нормативної діагностики, тобто діагностики, орієнтованої не на статичну норму, а на соціально-психологічний норматив.

Відмінність розробленого тесту від традиційного починається з того, що завдання тесту включені тільки ті поняття і розумові дії, які представлені у шкільних навчальних програмах. Якщо автори традиційних тестів інтелекту при відборі понять виходили в основному з власного досвіду та інтуїції (перевіряючи свої розробки практикою), то автори АСТРРа виходили з того, що розумовий розвиток підростаючого покоління в основному зумовлений шкільним навчанням. Шкільні програми містять ті суспільно вироблені та перевірені практикою вимоги до розумовому розвитку, які виступають перед учнями як обов'язкові. Практика навчання показує їх доступність для всіх психічно нормальних дітей.

Не можна, зрозуміло, виключити придбання знань і умінь під впливом широкого кола позашкільних впливів, але там лише в рідкісних випадках знання та вміння передаються в настільки ж науково обґрунтованої і суворой послідовності, як у школі. Мова може йти лише про розвиток загальної

обізнаності. Це так само враховано і для цього розроблений спеціальний субтест.

Робота по відбору понятійного змісту завдань проводилася спільно з досвідченими вчителями і методистами. Були проаналізовані навчальні програми і підручники 9-11 класів. Включений завдання тесту перелік понять і розумових дій є те, що можна вважати соціально-психологічного нормативу (СПН). Звичайно, тест не відповідає повністю бажаного ідеалу, проте він включає в себе відібрану після ретельного обмірковування частина того, що входить в шкільні програми і становить основний фонд розумового розвитку старшокласників.

Створений за таким принципом нормативний тест АСТРР має інші, ніж традиційні тести, способи подання й обробки діагностичних даних, основним серед яких є відмова від статичної норми як головного орієнтира оцінки індивідуальних і групових даних на користь наближення до критеріїв соціально – психологічного нормативу. Іншими словами, немає необхідності, визначаючи міру успішності якого-небудь старшокласника або абітурієнта, звертатися до континууму всієї сукупності чи вибірки. Треба просто порівняти отримані дані із загальним числом завдань у тесті. Також можна визначати успішність випробуваного в кожному субтесте. Є апробований авторами нескладний спосіб зіставлення результатів з критеріями соціально – психологічного нормативу по вибірці в цілому.

У тесті АСТРР є ще один важливий ознака, що відрізняє його від традиційних тестів: завдання розроблялися таким чином, щоб різні види логічних і логіко-функціональних відносин були представлені більш або менш рівномірно. Крім того, у завданнях приблизно в рівних частинах дано поняття із трьох навчальних циклів: природничо–наукового, фізико-математичного та суспільно-гуманітарного. Все це дозволяє проводити більш поглиблений і всебічний якісний аналіз результатів тестування: враховувати не тільки загальна кількість виконаних та невиконаних завдань, але і

встановлювати, наскільки добре або погано учні володіють окремими логічними операціями, а також поняттями тих чи інших навчальних циклів.

АСТРР включає 9 наборів завдань (субтестів): обізнаність, подвійні аналогії (1 частина), розуміння інструкцій, класифікації, узагальнення, логічні схеми, числові закономірності, просторові уявлення, подвійні аналогії (2 частина).

5.6. Психологічні особливості психодіагностики і розвитку когнітивної сфери майбутнього педагога

Перш, ніж означити психологічні особливості психодіагностики когнітивної сфери майбутнього педагога, вважаємо за потрібне окреслити методологічні принципи, якими доцільно користуватись під час проведення психологічного відбору. За основу ми взяли принципи, викладені у посібнику з психодіагностики для працівників кадрових служб [Психодіагностика в работе с персоналом: Учебное пособие для сотрудников кадровых служб / Под ред. Климова Е. А.. – М.: РРПО, 1999. – 184с., С. 33-34]. Ці принципи було сформульовано на базі аналізу праць К. К. Платонова, В. О. Бодрова, Т. Т. Дзамгарова, Є. О. Мілеряна, А. В. Родіонова та ін., їх розуміння дозволяє зробити процедуру психодіагностики більш доцільною та валідною.

Принцип актуальності передбачає доцільність процедури психодіагностики тільки в тому разі, коли подальша ефективність діяльності залежить від індивідуально-психологічних якостей та професійних здібностей кандидатів. Переводячи цей принцип в контекст психодіагностики когнітивної сфери майбутніх вчителів, можна зазначити, що актуальним є визначення не всіх наявних характеристик, а тільки тих, що найбільше впливають на подальшу ефективність навчання та перспективно – ефективність педагогічної діяльності, когнітивні характеристики. Наші

міркування щодо виділення саме таких характеристик знаходяться нижче по тексту.

Принцип практичності передбачає включення процедури психодіагностики до більш широкої системи добору майбутніх студентів з числа абітурієнтів. При цьому така процедура має бути адекватна поставленим завданням з доцільним використанням матеріальних ресурсів та ресурсів часу. Іншими словами, процедура не має бути ані занадто громіздкою (параметр економії часу), ані складною за проведенням та обробкою, що дозволить членам приймальних комісій проводити психодіагностику самотужки, без додаткового залучення психодіагностів-експертів (параметр економії матеріальних ресурсів).

Принцип наукової обґрунтованості, який передбачає: а) необхідність, доцільність проведення тестування й добору на певну професію або спеціальність; б) конкретний зміст завдання тестування; в) професійні вимоги до кандидатів; г) валідність й надійність психологічних методик оцінки професійно-важливих якостей (ПВЯ); д) критерії прогнозування професійної придатності; е) ефективність розроблених процедур та рекомендацій. Перераховані вище аспекти принципу наукової обґрунтованості покладено в структурну основу викладених нижче рекомендацій щодо психодіагностики когнітивної сфери майбутнього педагога.

Принцип системного підходу передбачає врахування взаємозв'язків та взаємовпливів різноманітних значущих психологічних якостей особистості. Саме тому ключовою когнітивною характеристикою, що рекомендується для діагностики, є Я-концепція особистості абітурієнта. Я-концепція – це когнітивна характеристика, що одночасно виражає та проявляє системну взаємодію інших психологічних особливостей особистості.

Принцип діяльнісного підходу передбачає врахування умов та специфіки попередньої діяльності особистості та вимоги перспектив подальшої її діяльності в контексті відповідності особистості вимогам актуальної діяльності. Якщо мова йде про відбір майбутніх студентів

педагогічного профілю – враховуватись має й специфіка їх попереднього навчання в середньому навчальному закладі, й подальша спеціалізація. Так, вимоги до когнітивної сфери є дещо різними для майбутнього викладача фізики, малювання або історії. Так само, навчання в різних місцевостях (село, місто), в різних профільованих навчальних закладах також накладає відбиток на специфіку когнітивної сфери абітурієнтів.

Принцип прогнозування розвитку особистості робить акцент на можливість й бажаність стимуляції подальшого розвитку та моніторингу змін виділених ПВЯ. Іншими словами, важливо не тільки окреслити наявну специфіку когнітивної сфери потенціального студента, а й зафіксувати вектори її розвитку з огляду на педагогічну діяльність, а в ідеалі – вивести процедуру такої психодіагностики на регулярну основу.

Принцип комплексного відбору передбачає застосування психологічної психодіагностики лише як окремого компонента більш широкого кола заходів відбору: медичного обстеження, соціально-демографічні та освітні характеристики, тощо. Навіть при найбільш оптимістичних прогнозах психодіагностики медичне обстеження та діагностика рівня освіти є більш впливовим фактором під час прийняття кінцевого рішення щодо абітурієнта.

Принцип активності відбору робить акцент на важливості формування й розвитку професійних здібностей через урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Принцип узгодження відбору й консультування з професійного розвитку передбачає діяльність психодіагноста не тільки у якості експерта за наявного стану речей, але й як консультанта щодо перспектив подальшого розвитку особистості. Останні два принципи забезпечують гуманне ставлення до особистості абітурієнта. В разі застосування цих принципів достатньо болісна процедура додаткового діагностування може перетворитися на консультацію з можливостей та шляхів індивідуального розвитку молодій людині.

Оскільки ключовою засадою названо принцип наукової обґрунтованості, подальший виклад матеріалу узгоджено з першою вимогою цього принципу, а саме з обґрунтуванням необхідності, доцільності проведення тестування когнітивної сфери й подальшого добору на педагогічну професію.

Актуальність дослідження когнітивної сфери майбутнього педагога.

Одним з найбільш яскравих проявів сучасної кризи освітньої системи є вибухоподібне зростання обсягів інформації, яка потребує обробки; таке ж швидке оновлення змісту актуальної інформації і, як результат, необхідність зміни звичних підходів до роботи з інформаційними потоками. Це, в свою чергу, потребує розвитку інформаційної грамотності вчителя.

Згідно Міжнародному Керівництву з інформаційної грамотності, це поняття можна розуміти як здібність знаходити та використовувати інформацію, що є передумовою навчання протягом життя [10, с.7]. Окрім здатності до неперервного навчання інформаційна грамотність щільно пов'язана і стратегіями мислення та навичками обробки інформації, про що мова йде далі в тому самому документі: «Користувачі інформації мають знати стратегії добору інформації та володіти навичками критичного мислення, щоб відібрати, синтезувати інформацію, й надати її в новій формі для вирішення реальних життєвих проблем» [10, с.7].

Щоб перейти у контекст психолого-педагогічних понять – зробимо спробу зіставити поняття «інформаційна грамотність» з окремими ключовими характеристиками сконструйованого ідеального образу випускника школи в рамках медіа-проекту «Суспільне конструювання образу випускника російської школи 2020» [3]. В результаті діяльності проекту були сформовані переліки якостей, які найбільшою мірою розкривають ідеальний образ випускника школи, і проведено рейтинг важливості формування цих якостей у школярів. Так, зі всього розмаїття бажаних для розвитку і формування у учнів якостей зупинимося на тих, що найбільш пов'язані з

поняттям інформаційної грамотності. Опускаючи категорії «знання наук», «знання технологій», «трудові вміння», які більшою мірою можна зіставити із звичними ЗУНами (знаннями, уміннями, навичками), детальніше розглянемо категорії «пізнання» і «мислення».

Організатори проекту під категорією «пізнання» розуміють ті якості, які необхідні випускникові для самостійного мислення і пізнання навколишнього світу. Згідно з остаточним рейтингом, найбільш важливою в цій категорії названа **здібність до безперервної освіти**, тобто прагнення і готовність особистості до саморозвитку й самовдосконалення й особистісного, й професійного протягом всього життя. Далі в переліку якостей позначена **навичка схематизації**, що передбачає вміння створення схем, ментальних карт, діаграм, інших зручних візуальних способів представлення інформації. Наступними лідирують **уміння переносити отримані знання в практику і вірне ставлення до власних помилок**, де помилки розуміються як частина досвіду, невід'ємний етап пізнання, тому важливо робити необхідні висновки, змінювати методи, шукати нові шляхи й можливості, розширювати мислення.

Стосовно останнього – мислення виділене організаторами проекту в окрему категорію властивостей, які дозволять випускникові самостійно мислити, критично оцінювати ситуації, оцінювати ризики, обґрунтовувати свою позицію, прагнути до розвитку навичок критичного мислення. За результатами конструювання й проведеного рейтингу бажаних якостей передуючими в переліку **виявилися аналітичне, критичне і системне мислення**. З приводу останнього – серед учасників проекту виникла дискусія: системне мислення або системний підхід в мисленні. Оскільки всі позначені якості в більшості своїй пов'язані з поняттям «мислення» – розкриємо це поняття детальніше.

Навіть поверхнєве ознайомлення з понятійним апаратом психології мислення [4; 5] демонструє відсутність єдиного бачення, єдиного розуміння і трактування позначеного психічного процесу. У якості відправного пункту

зупинимося на визначенні мислення, запропонованому В. В. Петуховим [6, 5 — 6], який відзначає, що «в широкому розумінні мислення — це активна пізнавальна діяльність суб'єкта, необхідна для його повноцінної орієнтації в навколишньому природному і соціальному світі. При вирішенні більш спеціальних дослідницьких задач, при вивченні конкретних психологічних механізмів вищих пізнавальних процесів мислення визначають у вузькому контексті — як процес вирішення задач».

Таким чином, перше, більш широке визначення мислення узгоджене з ідеальними якостями випускника школи, що зібрані в категорії «пізнання»; друге, вузьке визначення — з якостями, показаними в категорії «мислення».

Мислення можна назвати ефективним, якщо воно допомагає людині своєчасно орієнтуватися в великій кількості інформації про зовнішній світ і про саму себе, вибирати найбільш важливе і відсікати другорядне, знаходити або вибудовувати по новій взаємозв'язки між обраними об'єктами, прогнозувати подальший їх розвиток і на основі зроблених прогнозів приймати рішення.

Отже, ефективне мислення – це інструмент організації людиною власного життєвого простору. В психологічних джерелах можна зустріти твердження, що в кращому випадку людина думає в 10% випадків. Всі інші 90 % ситуацій вона проскакує «на автоматі». Іноді відсоток «включення інтелекту» називається ще меншим – від 1% до 3%.

Чому так сталося? Адже більшість вчителів впевнені, що крім програмного матеріалу вони вчать своїх вихованців вмінно думати. Роблять це вони, звичайно, з використанням тих методів і технологій, які відомі їм самим. Гуманітарії – за допомогою аналізу текстів та роздумів над ними; природничники відточують чіткість і ясність думки в зіткненні з законами природи; математики та інші «технарії» – в умінні працювати з абстракціями.

Чому ж більшість людей, що пройшли всі необхідні навчальні програми середньої школи, так і не опановують в належній мірі умінням використовувати мислення для вирішення актуальних життєвих проблем?

Проілюструємо це на прикладі простої схеми, яка безпосередньо демонструє взаємозв'язок педагогічної діяльності вчителя з його когнітивною сферою та інформаційною грамотністю.

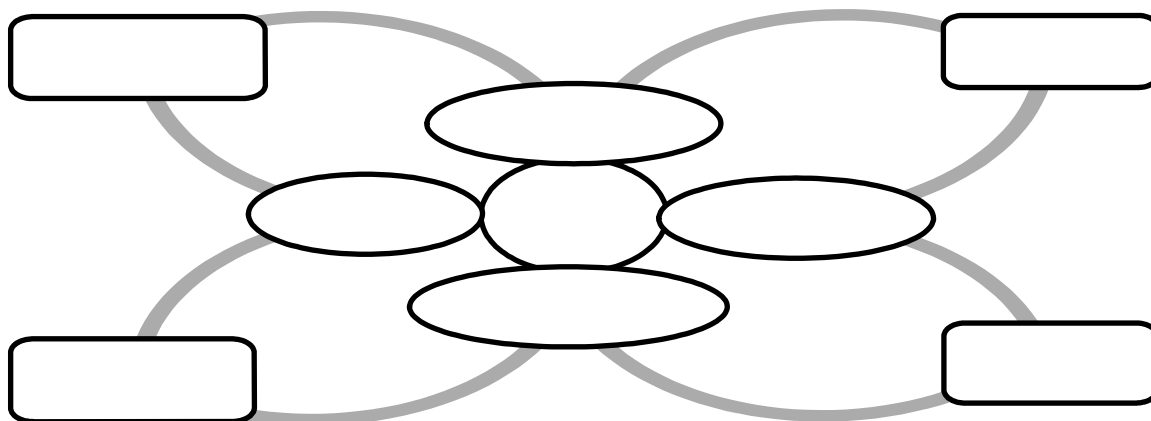


Рис 1. Інформаційна грамотність вчителя в контексті педагогічної діяльності

Схема наочно відображає, що ключовим поняттям, яке формує та структурує поле педагогічної дії вчителя, є його інформаційна грамотність. Перше коло дотичних понять розкриває сутність інформаційної грамотності вчителя: 1) Володіння навичками обробки інформації (*сприймаю*); 2) Навички самоорганізації процесів мислення (*розмірковую*); 3) Здатність до навчання протягом життя (*розвиваюсь*); 4) Фасилітація або стимулювання мислення в учнів (*навчаю*). Наступне коло демонструє можливі комбінації окремих елементів інформаційної грамотності. Так, володіння навичками обробки інформації разом з самоорганізацією процесів мислення виводить вчителя (й учнів) на рівень *критичного мислення*. Ті ж навички самоорганізації мислення у поєднанні зі здатністю постійно навчатись сприяють *особистісному розвитку*, також вчителя й учня. Якщо ж така здатність до навчання підкріплена зовнішньою навчальною стимуляцією, ми можемо казати про *груповий розвиток* або *навчальний процес*. І нарешті, стимулювання процесів мислення разом з навичками переробки інформації

сприяють індивідуальному *відтворенню інформації*, або її інтеріоризації, присвоєнню.

Розглянемо також, що є проблемними моментами розвитку інформаційної грамотності вчителя.

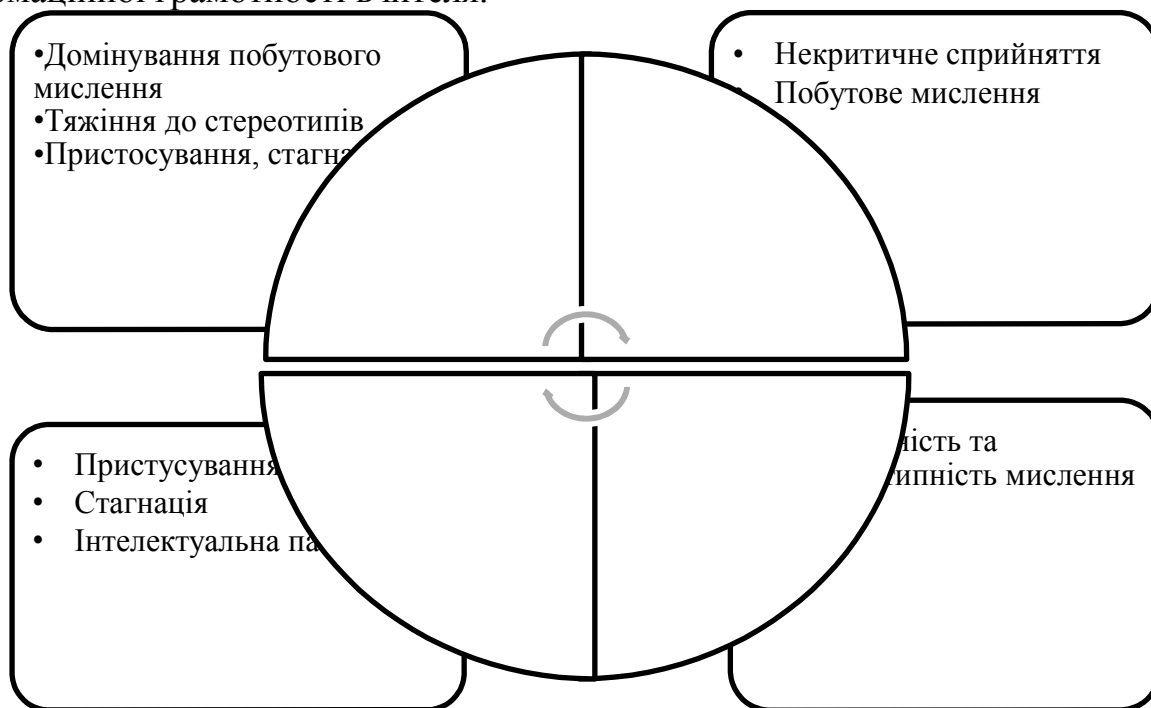


Рис. 2. Проблемні моменти розвитку інформаційної грамотності вчителя

Подана схема (рис.2) наочно демонструє складнощі розвитку інформаційної грамотності вчителя за кожним виділеним її аспектом. Так, сприймання інформації ускладнюється у разі відсутності навичок критичного аналізу інформації, що надходить та домінуванні у людини побутового мислення. Слід зазначити, що розуміння поняття побутового, або буденного мислення можна знайти в працях Метью Ліпмана, відомого теоретика освіти, директора Інституту з розвитку філософії для дітей (Монтклере, США), під керівництвом якого була розроблена концепція і програма викладання філософії в школі з 1 по 11 клас. Також М. Ліпман пропонує визначення та шляхи розвитку умілого мислення, що є альтернативою побутового мислення [8, с. 23-24]. М. Ліпман зробив спробу систематизувати мисленнєві процеси, які пов'язані з цим самим «умілим мисленням», і був змушений визнати, що «список цей нескінченний, бо, по суті, є переліком всіх інтелектуальних

можливостей людства». Так , до ознак повсякденного мислення автор відносить наступні мисленнєві процеси :

- довіра до інформації;
- припущення без достатніх підстав;
- випадкове угруповання фактів і явищ;
- об'єднання понять за асоціацією;
- формулювання припущення без достатніх підстав;
- висловлювання неаргументованої думки та/або судження на базі інтуїтивної здогадки;
- стихійне припущення;
- винесення суджень без опори на критерії повторної перевірки їх істинності; спонтанне формулювання висновків.

На противагу буденному мисленню вміле вмещає в себе наступний перелік мисленнєвих процесів :

- допущення різних трактувань отриманої інформації;
- розуміння принципів і механізмів взаємодії з інформаційним потоком;
- побудова гіпотези ;
- обґрунтована класифікація фактів, явищ; наведення аргументованої думки та/або зважених оцінок та суджень ;
- формулювання суджень на основі критеріїв перевірки їх істинності;
- логічна формулювання висновків як наслідку попереднього критичного аналізу фактів та/або явищ .

Навіть поверховий перегляд двох переліків мисленнєвих процесів не залишить сумнівів, до якого алгоритму вчителі вдаються найбільш часто при вирішенні своїх повсякденних життєвих або професійних завдань. Отже, отримані в навчальному закладі навички «правильного думання» так і залишаються прив'язаними до формату домашніх завдань з літератури або навчальних завдань з математики та фізики. При вирішенні життєвих та професійних завдань вони за звичкою використовуємо не «правильний» алгоритм мислення, а той, яким оволоділи, до якого звикли - алгоритм ,

заснований на асоціативних зв'язках, припущеннях, некритичних припущеннях і, як підсумок, необґрунтованих висновках.

З означеними типами мислення пов'язаний наступний аспект інформаційної грамотності – здатність до самоорганізації процесів мислення. Перепонами в цьому випадку виступають стереотипність, хаотичність мислення. Шаблонне мислення призводить до такої ж шаблонної дії. Як наслідок ми спостерігаємо прояви інтелектуальної пасивності, стагнації та активізації механізмів зовнішнього пристосування. Якщо такі механізми стають надто активними у вчителя – то казати про його власний розвиток та стимулювання розвитку учнів дорівнює формулюванню «видавати бажане за наявне». Активність такого вчителя скоріш спрямована на підтримку функціонування системи, ніж на отримання ефектів розвитку та реальної освіти учнів. Тобто замість стимулювання у учнів процесів їх мислення, їх інтелектуального та психологічного розвитку відбувається імітація навчання.

Якщо розвивати інформаційну грамотність майбутнього вчителя можливо в ході його професійного навчання, то визначити готовність або не готовність абітурієнта до такого розвитку можливо вже під час процедури психодіагностики когнітивної сфери. Таким чином, ми підійшли впритул до висвітлення наступного аспекту принципу наукового обґрунтованості психологічного дослідження.

Конкретний зміст завдання тестування.

Перш, ніж ми запропонуємо наш варіант психодіагностики когнітивної сфери майбутнього викладача, зауважимо найбільш застосований шлях вирішення цього завдання іншими фахівцями психолого-педагогічної галузі. По-перше, посібники з психодіагностики [Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.; Психологическая диагностика: Учебное пособие. / Под редакцией М. К. Акимовой — СПб.: Питер, 2005. — 304 с: ил.; В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих начальних закладів. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. –

464 с., С. 147: Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика: Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.] надають характеристики так званих тестів інтелекту, вербальні та не вербальні версії, і показують концепції та теорії створення таких тестів та їх прогностичні можливості. З огляду на завдання вивчення когнітивної сфери майбутніх педагогів такі тести достатньо громіздкими, що не відповідає зафіксованому вище принципу практичності. При бажанні тести інтелекту (невербальні: дошки форм Сегена, прогресивні матриці; інтелектуальний тест, вільний від впливу культури; тест малювання) ; батареї тестів: шкала вимірювання інтелекту Векслера, тест структури інтелекту Р. Амтхауера, аналітичний тест інтелекту Р. Мейлі, груповий інтелектуальний тест ГІТ, шкільний тест розумового розвитку ШТУР, тощо) можна знайти в спеціалізованих збірках методик психодіагностики. Іноді психодіагности особливу увагу приділяють дослідженню пізнавальних здібностей як складових інтелекту [В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих начальних закладів. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 464 с., С.147-160]. За нашою думкою, такі дослідження також потребують великих затрат часу й енергії, тому доцільні під час моніторингу розвитку учня й не дуже доцільні під час добору абітурієнтів. Слід зазначити, що вітчизняні фахівці розробили спеціальний інструмент дослідження когнітивної сфери абітурієнтів вищих навчальних закладів – таким інструментом є аналог відомого шкільного тесту розумового розвитку ШТУР – АСТУР: для абітурієнтів та старшокласників тест розумового розвитку. Оскільки ця методика розрахована на ту саму цільову аудиторію, надамо їй більш докладну характеристику.

Як вже зазначено, методика АСТУР базується на тих самих принципах нормативної діагностики, що і методика ШТУР. Тест включає вісім субтестів: 1) поінформованість; 2) подвійні аналогії; 3) лабільність; 4) класифікація; 5) узагальнення; 6) логічні схеми; 7) числові ряди; 8) геометричні фігури. Всі завдання тесту складено на матеріалі шкільних програм і підручників і

призначені для вивчення рівня розумового розвитку випускників середньої школи. Тестування дозволяє отримати наступні показники:

- Загальний бал, що відображає рівень розумового розвитку;
- Індивідуальний тестовий профіль випробуваного, який свідчить про пріоритетне оволодіння поняттями та логічними операціями на матеріалі основних циклів навчальних дисциплін;
- Дані щодо домінування вербального або образного мислення.

Тест перевірений на надійність та валідність, процедура тестування триває близька півтори години. Апробація тесту на вибірках абітурієнтів трьох вищих навчальних закладів підтвердила його придатність для відбору студентів на різні факультети. Так, було з'ясовано, що абітурієнти фізико-математичного факультету педагогічного інституту; інституту найкраще виконували завдання фізико-математичного циклу, абітурієнти лікувального факультету медичного найбільш ефективно впорались із завданнями природно-наукового циклу і, нарешті, абітурієнти гуманітарного коледжу показали вищі показники при виконанні завдань суспільно-гуманітарного циклу. [Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с., С. 63-64]. Таким чином, зазначена методика АСТУР може використовуватись для дослідження когнітивної сфери майбутніх викладачів різних спеціалізацій (застосування діяльнісного принципу). Також шкали методики добре узгоджені з показниками розвинення критичного мислення, виділені в доповіді Дельфі [4]. На думку експертів, КМ включає когнітивні навички з: 1) інтерпретації, 2) аналізу; 3) оцінки; 4) формулювання висновків; 5) поясненню; 6) саморегулюванню. Складністю ж застосування означеної методики є її великі витрати за часом (принцип практичності) та певна розбіжність шкільних програм середньої освіти в Україні з російськими програмами на базі яких розроблялась методика.

Крім того, виникає питання щодо доцільності вивчення особливостей пізнавальної сфери абітурієнтів саме на етапі відбору до вищих навчальних закладів. Наявність атестату з певними оцінками, проходження процедури

незалежного тестування підтверджує здатність молодих людей навчатись. Тестування скоріш може допомогти обрати найбільш оптимальну форму опрацювання необхідної інформації з огляду на той чи інший тип мислення, що переважає, з урахуванням специфіки організації процесів мислення, що вже склалася. Це скоріш є актуальним під час розробки індивідуальної траєкторії навчання студента, і більшою мірою узгоджено з принципами активності відбору, узгодження відбору й консультування з професійного розвитку та діяльнісного принципу.

Щодо ж діагностики абітурієнтів – ми вважаємо за більш доцільне вивчення такого когнітивного утворення майбутніх вчителів, як індивідуальна Я-концепція, а не особливостей їх пізнавальних здібностей. Дослідженню позитивних та негативних наслідків певного типу Я-концепцій присвячено роботи Селігмана (1975, 1994, 1998).

1. Селігман також розробив теорію навченої безпорадності й навченого оптимізму. Дослідження таких характеристик майбутніх педагогів має безпосереднє відношення до ефективності їх педагогічної діяльності. Адже педагог, що несе в собі навчену безпорадність – саме її передаватиме своїм учням. Також проблемі формування Я-концепції присвячено роботи Гуідано (1987, 1991) Карла Роджерса (1951, 1959), та Джорджа Келлі (1955, 1980), який зробив Я-концепцію ядром своїх теорій. Наші дослідження когнітивної сфери майбутніх педагогів базуються на теорії Сеймура Епштейна [Эпштейн С. Вы мудрее, чем вы думаете / С. Эпштейн, А. Бродский. – Минск : Попурри, 2000. – 383 с. ; Epstein S. Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality / Seymour Epstein, Ph. D. University of Massachusetts at Amherst, 1987. – <http://www.cisat.jmu.edu/visionsconference/pdfs/Epstein.pdf>] та Альберта Елліса [Эллис А. Тест на иррациональные установки / Академия личностного роста АКМЕ - <http://www.acme-alr.com/?p=365>]

Згідно з теорією Сеймура Епштейна[6; 7], конструктивне мислення – це здатність людини вирішувати практичні проблеми ціною мінімального

стресу. Епштейн розглядає конструктивне мислення як умову успішності людини в професії та умову створення комфорту навколо себе. Конструктивне мислення більш залежить від виховання й менш від природніх факторів, ніж логічний інтелект, і, за думкою автора теорії, не пов'язаний з останнім.

Джерелом наявних у людини проблем взаємодії з оточуючим середовищем, за думкою Альберта Елліса [9], є система її індивідуальних ірраціональних уявлень про світ. Елліс називає такі уявлення ірраціональними установками, та вважає, що людина засвоює їх у ранньому дитинстві від дорослих. Найбільш поширені ірраціональні установки, або бар'єри мислення, наведено нижче, в короткій анотації методики. Критеріями же психологічного здоров'я згідно з теорією Елліса є: дотримання власних інтересів; соціальна зацікавленість; самоуправління; висока толерантність до фрустрації; гнучкість; прийняття невизначеності; спрямованість на творчість; наукове мислення; прийняття себе; ризикованість; відстрочений гедонізм; антиутопізм; відповідальність за власні емоційні стани.

Якщо професійне самовизначення буде відбуватись із застосуванням малоефективного, буденного, деструктивного, ірраціонального мислення – його кінцевий результат скоріш за все буде малоефективним також. Похибки світосприйняття, закладені в звичні шаблони мислення людини, обов'язково призведуть до чергових ситуаційних дисбалансів і чергових життєвих та професійних криз.

Чи можливо відстежити такі можливі похибки мислення заздалегідь, під час супроводу професійного самовизначення дорослої людини? Таке завдання було поставлено нами під час пілотного дослідження когнітивних компонентів прийняття людиною життєво-важливих рішень. Вибірка досліджуваних складала приблизно 300 осіб, в рівних пропорціях старшокласники столичного ліцею, студенти педагогічного університету та слухачі курсів підвищення кваліфікації працівників сфери освіти. Всі учасники дослідження були опитані за добіркою тестових методик,

спрямованих на виявлення специфіки мислення респондентів: опитувальник конструктивного мислення ОКМ; опитувальник на виявлення бар'єрів мислення та опитувальник на виявлення готовності до раціонального мислення. Оскільки обрані методики не мають широкого застосування в психодіагностичній практиці, надамо більш докладну характеристику кожній з них.

Опитувальник конструктивного мислення ОКМ [5] розроблено американським вченим Сеймуром Епштейном на базі його теорії конструктивного мислення. Опитувальник містить 97 питань та тверджень, які згідно з ключем диференціюються за наступними шкалами: емоційне подолання, поведінкове подолання, категоричне мислення, езотеричне мислення, наївний оптимізм, особистісно-забобонне мислення.

Опитувальник на виявлення бар'єрів мислення розроблений Інститутом когнітивного консультування Альберта Елліса [8]. Опитувальник містить 50 тверджень, які групуються за наступними шкалами: вимоги стосовно себе, вимоги стосовно інших, самооцінка, потреба в контролі, фрустраційна толерантність, драматизація.

Опитувальник на виявлення готовності до раціонального мислення був розроблений як психодіагностичний інструментарій для супроводу професійного самовизначення [1, 68]. Опитувальник містить 30 тверджень-запитань, які складають наступні шкали: взаємодопомога, відчуття провини та звинувачення оточуючих, емоційна зверх реактивність, потяг до неперевершеності, залежність від загальної думки.

Відповіді всіх респондентів на всі питання зазначених методик (загальна кількість питань дорівнює 200) були оброблено методом факторного аналізу. Внаслідок факторізації було виділено 8-факторну модель, яка відображає найбільш яскраві тенденції у мисленневих схемах досліджуваних. Компонівку виділених факторів у вигляді схеми базових уставок сприйняття людиною себе й оточуючого світу, відображено на малюнку 3.

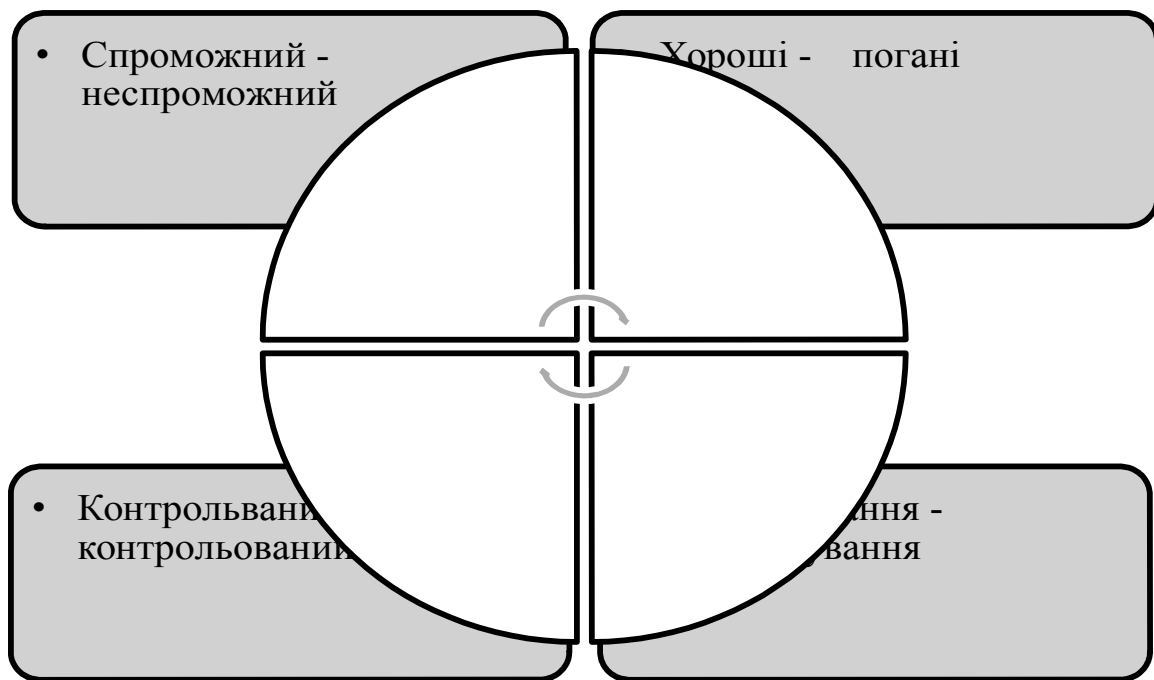


Рис.3. Матриця ключових установок світосприйняття особистості

Як видно зі схеми, ключові установки світосприйняття особистості згідно з отриманою факторною моделлю стосуються самоставлення та сприйняття самого себе як спроможного вирішувати життєві виклики або безсилового перед ними (навчена безпорадність за М. Селігманом); ставлення до інших людей як до гарних або поганих; відчуття світу як контрольованого або такого, що не піддається контролю та персональному впливові і, нарешті, обрання у взаємодії зі світом та іншими людьми стратегій домінування, нав'язування або, навпаки, пристосування. Тобто, за кожним з чотирьох виділених напрямків світосприйняття особистості спостерігається наявність протилежних, дуальних тенденцій. Подолання такого дуального мислення дуже часто стає методом вирішення складної, парадоксальної ситуації.

Адже людина в різні періоди життя, в різних життєвих ситуаціях може відчувати себе і здатною вирішити наявний виклик, як може й перебувати в розгубленості й відчутті власної неспроможності. Інтеграцію, поєднання позицій власної спроможності або не спроможності вона може знайти через прийняття самої себе у будь яких якостях. Саме прийняття власного Я й буде тією центральною позицією, крапкою балансу, що надасть людині відчуття рівноваги й дозволить їй більш зважено й тверезо поставитись до оточуючого світу. Якщо це стосується інших людей – важливо навчитись толерантному ставленню до різних проявів людської натури. Щодо взаємодії зі світом в цілому – більш конструктивним вбачається відчуття власної єдності з ним. Така врівноважена особистісна позиція дозволить не конфліктувати з оточуючим середовищем, не намагатись підлаштуватись під нього, а мати власну впевнену точку зору, впевнену позицію, впевнену стратегію поведінки. Тобто знаходження балансу за чотирма параметрами взаємовідносин з собою та світом дозволить людині на практиці реалізувати формулу соціально-психологічного здоров'я та професійного успіху. Схематична така формула відображена на малюнку 4.

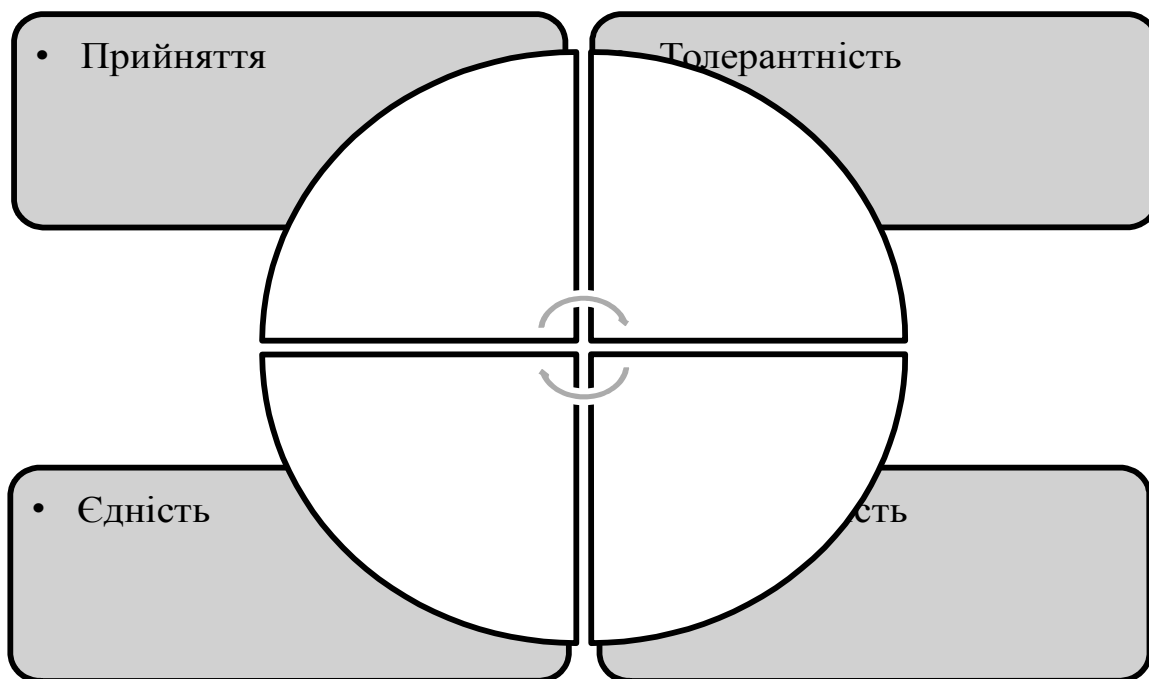


Рис.4. Формула соціально-психологічно здоров'я та професійного успіху людини

Для того, щоб виявити ступінь готовності людини реалізувати таку формулу у власній життєвій ситуації взагалі й професійному самовизначенні зокрема, немає необхідності проходити довготривале тестування за означеними вище методиками. Достатньо запропонувати заповнити невеличкий бланк експрес-діагностики ідентичності, що наведений на мал.5 (авторська розробка).

Параметри ідентичності	←	1	0	1-	→
		-10		10	
1. Я (оцінка власної ефективності)	не спроможний				спроможний
2. Моє ставлення до себе	відторгнення				прийняття
3. Люди (емоційна оцінка)	Погані				гарні
4. Моє ставлення до людей	категоричне				толерантне
5. Моя стратегія взаємодії	підкорення				тиск
6. Моя позиція (самовідчуття)	Слабка				впевнена
7. Світ навколо мене	не контролюється				контролюється
8. Моя взаємодія зі світом	протистояння				єдність

Рис. 5 Бланк експрес-діагностики ідентичності

Не зважаючи на удавану простоту запропонованого методу та відносну швидкість заповнення бланку, результати такого експрес опитування можуть бути достатньо інформативними. Важливо акцентувати увагу на те, що сума обраних балів за кожним з виділених параметрів ідентичності в «лівому» та «правому» стовпчиках має дорівнювати 10. В ідеальному випадку оцінки параметрів, що подані під номерами 1,3,5,7 мають бути збалансованими, з тяжінням до рівноваги – 4:6; 5:5; 6:4. Оцінки параметрів під номерами 2,4,6,8 мають тяжіти до найвищих балів правого стовпчика (високі бали шкал «прийняття», «толерантність», «впевненість», «єдність»). Такий розподіл оцінок буде свідчити про збалансовану, «дорослу» позицію людини у її взаємодії з оточуючим світом. Наявність балансу у ставленні людини до самого себе та оточуючого світу дозволить їй зробити вибір – життєвий, професійний, тощо - більш усвідомлено, зважено й відповідально. Відсутність такого балансу – то вже є привід проаналізувати звичні для людини стратегії мислення і, як наслідок, стратегії взаємодії з оточуючим світом. В цьому випадку консультування з професійного самовизначення

може перейти в площину коучингу, тобто супроводу життєвого та професійного саморозвитку людини.

Збір статистичного матеріалу з використання запропонованої експрес-методики, експериментування з різними варіантами її використання (самодіагностика в «сильній» та «слабкій» життєвих ситуаціях; порівняння результатів самодіагностика з відповідями «експертів», тобто людей, які добре знають респондента); обробка масиву даних із застосування математичної статистики для виявлення кількісних показників та загального підтвердження валідності методики – ці напрямки є подальшими завданнями нашого дослідження. Сподіваємось на співробітництво у створенні та адаптації сучасних методик психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення з усіма зацікавленими особами та організаціями.

Висновки до розділу V

У когнітивній сфері майбутніх педагогів виявляється рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками відповідно до цілей навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Успішність та якість оволодіння педагогічною професією зумовлені такими складовими когнітивної сфери особистості, як: здатність до навчально-професійної діяльності, загальні навчально-професійні уміння, стиль навчально- професійної діяльності, увага, пам'ять, мовлення, мислення, що конкретизуються у 4 рівнях засвоєння знань: **рівень уявлень** - здатність упізнавати об'єкти і процеси за представленістю та описом, відрізнити і співвідносити ці об'єкти і процеси; **рівень відтворення** - здатність відтворювати інформацію, операції, дії, вирішувати типові задачі; **рівень умінь і навичок** - здатність використовувати дії, загальна методика і алгоритм яких вже є засвоєними; **рівень творчості** - здатність самостійно оволодівати необхідними знаннями і навичками, використовувати власні здібності для творчого вирішення навчально-професійних завдань.

Професійний інтелект майбутнього педагога – це складна, багатогранна характеристика, що визначає особливості професійного становлення, розвитку професійних якостей особистості в умовах навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Поняття професійного інтелекту майбутнього педагога відповідає професійному мисленню, з його особливостями та характеристиками, індивідуальними можливостями. Розвиток професійного інтелекту залежить від таких чинників: інтерес до педагогічної діяльності; рівень підготовки до цієї діяльності; інтелектуальна творча активність та інтелектуальний потенціал особистості; загальний рівень розвитку інтелекту й усіх його складових. Професійний інтелект розвивається в процесі навчально-професійної діяльності і спрямований на реалізацію цілей цієї діяльності. Професійний інтелект майбутнього педагога

визначає спрямованість інтелектуальної професійної діяльності на розв'язання практичних задач в системі «людина – людина».

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. - 299с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. - 311с.
3. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука, 1999. - 349 с.
4. Артюхович Ю.В. Нормативно-ценностная модель личности русского крестьянина. К.: АСТ, 2007. - 167 с.
5. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик. М.: ИПП, 1996. - 768с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. - 422 с.
8. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Мысль, 1996. - 256 с.
9. Бодалёв А.А., Ганжин В.Т., Деркач А.А. Человек и цивилизация в зеркале акмеологии. К.: НТЦ, 2002. - 422 с.
10. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. М.: МПА, 1995. - 209 с.
11. Большой российский энциклопедический словарь. М.: Мысль, 2003. - 773 с.
12. Бурлачук Л.Р. Психодиагностика личности. К.: Здоровье, 1989. - 168 с.

13. Великий П.П. Социологические исследования. М.: Педагогика, 1980. - 322 с.
14. Данилова Н.Н. Психофизиология. Учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. - 244 с.
15. Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. М.: Знание, 1967. - 433 с.
16. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. - 560 с.
17. Клименченко О.Н. Когнитивные и личностные детерминанты успешности мыслительной деятельности на примере решения малых творческих задач. К.: Эксмо, 2007. - 416 с.
18. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости. М.: Политиздат, 1977. - 322с.
19. Нецадин А. Феномен города: Социально-экономический анализ. М.: Изограф, 2001. - 239 с.;
20. Панчук Е.Ю. Формирование речевой репрезентативной структуры у дошкольников в процессе семиотического обучения. К.: Баттерс, 2007. - 375с.
21. Патрушев В.Д. Жизнь горожанина. М.: Академия, 2000. - 160с.
22. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Наука, 1989. - 411с.
23. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во МГУ, 1988. - 234с.
24. Серёгина Т.Н. Черты личности и когнитивный стиль: взаимодействие и роль в успешности обучения. М.: Знамя, 1977. - 386с.
25. Серкин В.П. Методы психосемантики. М.: Аспект Пресс, 2004. - 207 с.
26. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. - 304 с.

27. Холодная М.А. Структурная организация индивидуального интеллекта. М.: АСТ, 1998. - 544 с.
28. Хьелл Д., Зиглер Д. Теория личности. М.: Знамя, 1997. - 268 с.
29. Чуприкова Н.И. Система обучения. М.: Высшая школа, 1969. - 384 с.
30. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль. М.: Наука, 1977. - 380 с.

РОЗДІЛ VI. ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНКИ ТА МОНІТОРИНГУ КОМУНІКАТИВНОЇ, ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕР ОСОБИСТОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ, ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У розділі висвітлено теоретико-методичні засади оцінки та моніторингу комунікативної сфери особистості майбутніх педагогів; визначено теоретичні підходи до проблеми виявлення та оцінки емоційно-вольових якостей майбутніх педагогів; означено особливості психодіагностичного дослідження емоційно-вольових якостей майбутніх педагогів в процесі професійного відбору; представлено методика дослідження вольової організації особистості; надано методики виявлення і оцінки властивостей нервової системи та методика дослідження емпатії.

6.1. Теоретико-методичні засади оцінки та моніторингу комунікативної сфери майбутніх педагогів

Процеси реформування в освітній галузі нашої країни передбачають ґрунтовні зміни не лише у підготовці, а й у відборі студентів до вищих навчальних педагогічних закладів. Сучасна орієнтація закладів освіти на якісно нові підходи щодо підготовки майбутніх педагогів, забезпечує потребу у розробці та впровадженні інноваційних технологій відбору абітурієнтів до навчання у вузах педагогічного профілю. Визначення психологічних умов відбору майбутніх педагогів дозволить мінімізувати потрапляння до вищих навчальних закладів студентів, що випадково або помилково вступають до

педагогічних вузів, а також скорегувати якість навчання, що забезпечить результативність цього процесу конкурентоспроможними освітніми кадрами, а у майбутньому вчителями-майстрами своєї справи. Особливе місце у формуванні майбутнього педагога відводиться здібностям до педагогічної діяльності, серед яких можна відзначити комунікативні здібності.

Виявлення та оцінка комунікативної сфери майбутніх педагогів, що є необхідною складовою професійної компетентності особистості майбутнього вчителя є актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки. Адже, рівень сформованості комунікативної сфери особистості зумовлює, у певній мірі, успішність освітньо-професійної діяльності майбутніх педагогів. Своєчасне виявлення психологічних особливостей комунікативної сфери дозволить внести корективи щодо формування комунікативних якостей особистості. Головну роль у професійному становленні майбутніх педагогів відіграє впровадження у практику суб'єкт-суб'єктних міжособистісних стосунків, внутрішня свідомо орієнтація педагога на партнерську взаємодію з учнями сприяє використанню нових технологій педагогічної взаємодії, а саме: створення довірливих стосунків, позитивного мікроклімату, забезпечення відкритої позиції у спілкуванні.

Актуальність проблеми виявлення і оцінки комунікативної сфери особистості у процесі професійного відбору майбутніх педагогів вказує на необхідність вивчення її теоретичних та практичних сторін з метою ефективного професійного відбору абітурієнтів до вищих навчальних закладів педагогічного профілю. Теоретико-методологічну основу складають положення про єдність свідомості і діяльності (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.), положення про системний підхід до вивчення особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, М. Боришевський, С. Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко, Т. Яценко та ін.), психолого-педагогічні умови та засоби виявлення та розвитку комунікативного потенціалу особистості (Ю. Ємельянов, Е. Зеєр, Н. Коломинський, С. Петрушин та ін.), положення про регуляцію системи

міжособистісної взаємодії ціннісно-сислової сфери особистості (Л. Божович, О. Леонтьєв та ін.), про закономірності педагогічного спілкування (І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна та ін.).

Теоретичний аналіз першоджерел з означеної проблеми дозволяє з'ясувати, що процес педагогічного спілкування є одним з найважливіших видів педагогічної діяльності майбутнього вчителя, проблеми спілкування та міжособистісних контактів пов'язані з питаннями становлення, розвитку та функціонування комунікативної сфери особистості майбутніх педагогів. Комунікативна сфера розуміється як дещо ширше поняття ніж спілкування, вона включає в себе комунікативні здібності, комунікативну культуру, комунікативну компетентність, що обумовлює стиль педагогічної взаємодії, вибудову міжособистісних стосунків у педагогічній діяльності, передачу або отримання певного об'єму інформації навчально-виховного характеру.

Дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Б. Ананьєв, О. Бодальов, О. Киричук, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. М'ясищев, М. Обозов та ін.) доводять, що взаємодія між людьми приводить до формування міжособистісних стосунків, які впливають на всі аспекти життєдіяльності. Проблеми спілкування відіграють особливо важливу роль у педагогічній діяльності. У науковій психолого-педагогічній літературі широко висвітлюються теоретичні та практичні аспекти побудови педагогічної взаємодії між вчителями та учнями. Так у працях Ш. Амонашвілі приділяється велике значення унікальному особистому контакту між вчителем та учнем, ця взаємодія вирізняється особливим ставленням вчителя до комунікативних стосунків з учнем, це говоріння з учнем пошепки (на вушко), спілкування з учнем на рівні його очей, щире та доброзичливе підхвалювання у разі правильно виконаного завдання, чи пропозиція подумати ще, якщо учень помиляється, особливу роль, на його думку, відіграє посмішка «посмішка – це особлива мудрість», посмішка схвалення, розуміння, заспокоєння. Проблема оптимізації взаємин також займалися В. Кан-Калик, О. Киричук, Н. Кузьміна та ін. Уточнено категоріально-

понятійний апарат щодо проблеми дослідження: **комунікативність** – соціально-психологічна **риса особистості**, яка характеризується відкритістю особистості, здатністю та готовністю до **дружнього** спілкування, а також потребою в постійних контактах з іншими людьми. Комунікативність формується у процесі групової діяльності людини, але біологічні та фізіологічні задатки здатні впливати на процес її формування, підсилюючи або послабляючи комунікативність особистості. Готовність особистості до спілкування – багатокомпонентний процес, який складається з комунікативної компетентності, комунікативного **Комунікативна компетентність** – здатність особистості налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування, основана на знаннях і досвіді, розумінні себе та інших. (когнітивний компонент – знання себе та інших, поведінковий компонент – досвід, використання ідейно-моральних правил та закономірностей суспільного життя, ціннісний компонент – використання загальнолюдських цінностей, гуманістичні цінності, цінність людської особистості, унікальності, неповторності).

Обов'язковими принципами педагогічного спілкування майбутніх вчителів є гуманне й уважне ставлення до дитини, повага до неї, педагогічна культура та педагогічний такт. Гуманістична парадигма педагогічного спілкування вимагає від майбутнього вчителя особистісно-орієнтованого підходу до дитини (І.Бех), максимум чуйності, уваги, педагогічного такту (Ш. Амонашвілі, І.Зязюн), толерантності, оскільки взаємодія в педагогічному середовищі перенавантажена конфліктними ситуаціями. Отже, педагогічна діяльність вимагає від студентів бажання, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку складових комунікативної сфери особистості майбутніх педагогів.

До складових комунікативної сфери особистості доцільно віднести наступні педагогічні здібності: **дидактичні** – здібності передавати учням навчальний матеріал доступно, зрозуміло; **конструктивні** – здібності до

створення атмосфери співробітництва, спільної діяльності, саморозвитку учня, встановлення доцільних педагогічних стосунків; **перцептивні** – здібності педагога проникати у внутрішній світ учня, психологічна спостережливість, розуміння особистості учня і його психічних станів; **мовні** – здібності чітко висловлювати свої думки та почуття з допомогою мови та невербальних засобів (міміки, жестів, пантоміміки). Мовлення вчителя повинно бути переконливим, простим, зрозумілим, образним, виразним та емоційно забарвленим. Він має володіти чіткою дикцією, багатим словниковим запасом, уникати мовленнєвих стереотипів, шаблонів та помилок; **комунікативні** – здібності до спілкування з учнями, уміння знаходити підхід до кожного учня, наявність педагогічного такту; **експресивні** – здібності, що виявляються в емоційній наповненості взаємодії з учнями. Елементами їх є правильна дикція, добре поставлений голос, дихання, узгодженість мови, міміки і жестикуляції; **організаторські** – здібності організовувати учнівський колектив, згуртовувати його, оптимізувати педагогічну діяльність; **сугестивні** – здібності, що виражають здатність вчителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів, вміння педагога переконувати учнів; **прогностичні** – здібності, що виявляються в передбаченні результатів педагогічної дії, здатності прогнозувати розвиток якостей дитини з педагогічним оптимізмом та вірою в можливість дитини; здібності до **педагогічної рефлексії** – здатність оцінити свою педагогічну діяльність та індивідуальний стиль спілкування з учнями, дати об'єктивну оцінку власній діяльності. Педагогічні здібності включають багато особистісних якостей та розкриваються через певні знання, уміння, навички та досвід діяльності.

Зважаючи на головну роль побудови суб'єкт-суб'єктних міжособистісних взаємин у процесі педагогічної взаємодії, значне місце посідає сфера комунікативної взаємодії. На нинішньому етапі становлення й реформування системи освіти проблеми взаємодії між учнями та вчителями, їхніх відносин зберігають значну актуальність. На початку професійної

діяльності молодий учитель, як правило, зустрічається з труднощами комунікативного характеру, що не може не відбитися на ставленні до педагогічної діяльності взагалі. Комунікативна підготовка майбутніх вчителів має забезпечувати достатній рівень сформованості у них навичок практичного використання психологічних знань, що дасть змогу посилити ефективність подальшої професійної підготовки та діяльності.

Відбір абітурієнтів проводиться за результатами зовнішнього незалежного оцінювання, що є недостатнім для професій педагогічного профілю, де ключовими елементами педагогічної придатності вважається гуманістична спрямованість особистості, наявність педагогічних здібностей, що є умовою успішної педагогічної діяльності а саме, здатність до передачі знань у стислій та цікавій формі; здатність розуміти учнів, що базується на спостережливості вчителя; самостійний та творчий склад мислення; швидка орієнтація у непередбачуваних ситуаціях; організаторські здібності, які необхідні для забезпечення системи роботи та створення учнівського колективу (М. Левітов). Ф.Гоноблін, Б. Теплов до структури педагогічних здібностей, що входять до комунікативної сфери включає наступні, здатність робити навчальний матеріал доступним для учнів; розуміння вчителем учнів; педагогічний вольовий вплив на дітей; здатність організувати учнівський колектив; інтерес до дітей, змістовність та яскравість мовлення; образність та переконливість мовлення; педагогічний такт; здатність пов'язувати навчальний матеріал з життям; наявність та застосування педагогічної вимогливості тощо. Про обов'язкове використання педагогічної вимогливості у своїй роботі зазначає А. Макаренко, він стверджує, що ключовим принципом організації педагогічної взаємодії між вчителем і учнем має виступати формула «Якомога більше вимог до людини, якомога більше поваги до неї». Не менш важливим компонентом, як зазначає Л.Уманський є організаторські здібності майбутнього вчителя, до їх числа вчений відносить наступні якості особистості: здібність «заряджати» енергією інших людей, психологічний такт, як здатність встановлювати контакти з іншими людьми,

ініціативність, вимогливість, критичність, здатність розуміти психологію іншого і правильно на неї реагувати, самостійність, потреба у спілкуванні тощо.

Для виявлення та оцінки рівня сформованості комунікативної сфери майбутніх педагогів ми пропонуємо наступний комплект психодіагностичного інструментарію: з метою визначення рівня розвитку комунікативних здібностей доцільно використовувати Методику виявлення і оцінки комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2), Методику визначення **комунікативних схильностей Р.В.Овчарової**, Методику виявлення рівня афіліації. Для діагностики рівня сформованості комунікативної культури ми пропонуємо Методику вивчення рівня **комунікативного контролю (М.Шнайдер)**, Методику діагностики **комунікативної установки (В.В.Бойко)**, Методику діагностики **комунікативної толерантності (В.В.Бойко)** та Методику діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (В.В. Бойко).

Методика діагностики **комунікативної установки** за В.В.Бойком (визначення загальної комунікативної толерантності) допоможе визначити рівень **комунікативної толерантності** за наступними показниками: неприйняття чи нерозуміння індивідуальності людини; використання себе як еталону при оцінці інших; категоричність чи консервативність в оцінках людей; невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів; прагнення переробити, перевиховати партнера; прагнення підігнати партнера під себе, зробити його зручним; невміння пробачити іншому його помилки, незграбність, неприємності, що вже виникали ненавмисно; нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера; невміння пристосуватись до партнера. Методика діагностики **комунікативного контролю (М.Шнайдер)** Методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно з М. Снайдером, люди з високим комунікативним контролем постійно слідкують за собою, добре обізнані, як поводитись, управляють своїми емоційними

виявленнями. Разом з тим вони відчують значні труднощі в спонтанності самовираження, не люблять непередбачуваних ситуацій. Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як занадто прямолінійні та нав'язливі. Діагностична робота спрямована щодо попередження труднощів педагогічного спілкування, усунення комунікативних бар'єрів, визначення комунікативного потенціалу майбутніх педагогів. До структурних складових комунікативної сфери особистості майбутнього педагога можна віднести: **комунікативний потенціал**, що вміщує в себе *комунікативні якості* особистості (комунікабельність, відкритість, співчуття, співпереживання тощо); *комунікативні схильності*; *комунікативні здібності*; **комунікативну культуру**, що складається з *комунікативних установок, комунікативного контролю та разом вони складають комунікативну комунікативну компетентність*.

Комунікативні якості: товариськість (потреба в спілкуванні з дітьми, вільне володіння мовою); доброзичливість (уміння показати учневі своє добре відношення до нього, симпатію і повагу, підтримати інших); емпатія (співпереживання, співчуття); автентичність (уміння бути природним у відносинах, не ховатися за масками, ролями); відкритість (уміння щиро говорити про свої думки і почуття, готовність відкрити іншим свій внутрішній світ); ініціативність (здатність установлювати контакти, не чекаючи активності з боку); тактовність (високий рівень культури спілкування, уміння налагодити емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування); гнучкість (можлива зміна тактики взаємодії в залежності від ситуації); безпосередність (прояв щирого інтересу до іншого людини, уміння говорити і діяти прямо).

Комунікативні здібності: В структурі комунікативних здібностей виділяють 3 компоненти: *гностичний* (здатність розуміти інших людей); експресивний (здатність до самовираження, самопрезентації) інтерактивний (здатність активно впливати на інших у процесі спілкування).

В якості критеріїв оцінки розвитку комунікативної сфери майбутніх педагогів взято наступні характеристики: когнітивний аспект (знання, розуміння, уявлення), особистісний аспект (готовність до використання наявних умінь на практиці, позитивне ставлення до використання наявних умінь, емоційно-вольова регуляція процесу та результату комунікативної сфери), діяльнісний аспект (процеси пошуку, відбору, переробки інформації у процесі комунікації).

Рівні	Знання	Вміння	Навики
Когнітивний	- знання про техніку ефективного спілкування; - усвідомлення можливих реакцій партнера;	- вміння застосовувати знання про техніку ефективного спілкування; - вміння передбачати	- діалогічна спрямованість у спілкуванні; - схильність до конструктивного вирішення конфліктної ситуації (схильність до співпраці); - здатність до децентрації;
Афективний	- усвідомлення власних почуттів та емоційних переживань в ситуації спілкування;	- вміння управляти власним емоційним станом, контролювати емоції;	- емпатичність (здатність до емпатії);
Поведінковий	- вибудовування спілкування на основі знань про вікові, індивідуальні, емоційні особливості партнера;	- вміння стати на бік партнера; - вміння компетентного вирішення конфліктів	- розвинена

Кількість майбутніх студентів із високим рівнем сформованості комунікативних умінь складає 34%, достатнього рівня – 52%, відповідно низького рівня – 14%. Важливим аспектом для педагогічної діяльності є вміння створити позитивного враження на слухачів. Зазначимо, що 7% першого враження сформує те, як говорить викладач; 38% – що він говорить; 55% – як він виглядає. На основі отриманих критеріїв було розроблено показники для визначення рівнів розвитку комунікативної сфери у майбутніх педагогів.

6.2. Методики виявлення і оцінки комунікативної сфери майбутніх педагогів

Методика виявлення і оцінки *комунікативних* та *організаторських схильностей* (КОС-2) призначена для діагностики потенційних можливостей особистості у розвитку відповідних комунікативних та організаторських здібностей.

Методика Р. В. Овчаровой призначена для виявлення *комунікативних схильностей* учнів. Вона дозволяє судити про рівень розвитку комунікативних здібностей: низький рівень – 0,1-0,45; нижче середнього –

0,46-0,55; середній рівень – 0,56-0,65; вище за середнє – 0,66-0,75; високий рівень – 0,76-1.

Методика виявлення рівня *афіліації* допоможе оцінити дві мотиваційні тенденції, функціонально пов'язані з потребою афіліації: прагнення до людей; страх бути знехтуваним. Афіліація – це потреба людини перебувати у спільноті інших людей, бажання встановлювати та зберігати позитивні соціальні контакти.

Методика діагностики *комунікативного контролю* (М. Шнайдер). Методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно з М. Шнайдером, люди з високим комунікативним контролем постійно слідкують за собою, добре обізнані, як поводитись, управляють своїми емоційними виявленнями. Разом з тим вони відчують значні труднощі в спонтанності самовираження, не люблять непередбачуваних ситуацій. Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як занадто прямолінійні та нав'язливі. Діагностична робота спрямована щодо попередження труднощів педагогічного спілкування, усунення комунікативних бар'єрів, визначення комунікативного потенціалу майбутніх педагогів.

Методика діагностики *комунікативної установки* (В.В.Бойко) дозволяє виявити наступні характеристики: замасковану жорстокість по відношенню до людей, у судженнях про них; відкриту жорстокість по відношенню до людей; обґрунтований негативізм у судженнях про людей, що проявляється в об'єктивно обумовлених негативних висновках про окремі типи людей та певні сторони взаємодії; схильність робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів в сфері взаємини з партнерами та в спостереженнях за соціальною дійсністю; негативний особистий досвід спілкування з оточуючими.

Методика діагностики *комунікативної толерантності* (В.В.Бойко) допоможе визначити рівень комунікативної толерантності за наступними показниками: неприйняття чи нерозуміння індивідуальності людини;

використання себе як еталону при оцінці інших; категоричність чи консервативність в оцінках людей; невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів; прагнення переробити, перевиховати партнера; прагнення підігнати партнера під себе, зробити його зручним; невміння пробачити іншому його помилки, незграбність, неприємності, що вже виникали ненавмисно; нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера; невміння пристосуватись до партнера.

6.2.1. Методика «Виявлення й оцінка комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)»

Значення виявлення комунікативних і організаторських схильностей особистості

У будь-якій людській діяльності можна побачити реалізацію сукупності динамічно взаємопов'язаних властивостей та індивідуальних якостей особистості, що забезпечують успішне досягнення поставленої мети. В кожному конкретному виді діяльності проявляються здібності й уміння особистості, якими визначається успішність цієї діяльності та внутрішня, психологічна ціна, яку платить особистість за результати своєї роботи.

У професіях, що за своїм змістом пов'язані з активною взаємодією людини з людиною (або з окремою людиною, або з малими чи великими групами людей), провідними професійно значущими якостями виступають комунікативні і організаторські здібності. Без них не може бути забезпеченим успіх та психологічний комфорт особистості, що виконує такий вид роботи. Основним змістом праці в цих видах професійної діяльності є керівництво колективами людей, навчальна, виховна, культурно-просвітницька робота, побутове обслуговування людей тощо.

В житті досить часто можна спостерігати, що, незважаючи на майже однакові умови виховання, навчання, матеріального та культурного побуту, люди проявляють різні за своєю результативністю здібності до створення міжособистісних стосунків, до управління колективною працею, до організації навчальних, спортивних, ігрових видів діяльності, зацікавлення людей змістом, процесом та результатами праці. І ці відмінності багато в чому визначаються різними рівнями розвитку у людей комунікативних і організаторських здібностей.

До професій, що вимагають високого рівня прояву цих якостей, відносяться професії вчителя, майстра професійно-технічного училища, тренера, вихователя, лікаря, керівників різних виробничих, творчих, наукових підрозділів тощо. Успішність професійної діяльності таких працівників залежить від рівня розвитку їх комунікативних і організаторських здібностей та від сформованості на цій основі вмінь встановлювати взаємостосунки з людьми, організовувати їх на виконання поставлених завдань.

Отже, комунікативні і організаторські здібності особистості виступають важливими факторами професіоналізації особистості і є передумовами досягнення її успіху в професіях типу «людина-людина». Тому для вирішення завдань професійної консультації потрібні розробки і використання діагностичних і прогностичних методик виявлення й оцінки психологічних передумов формування комунікативних і організаторських здібностей. Потрібні методики, які були б, з одного боку, зручними у користуванні, а з другого, визначали не лише якісні, а й кількісні параметри обстежуваних психологічних явищ.

Але які саме передумови розвитку даних здібностей мають на увазі? Йдеться про комунікативні й організаторські схильності особистості.

Професійна консультація за своєю сутністю не в змозі виявляти й оцінювати саме професійні здібності за їх якісними і кількісними параметрами, оскільки її об'єктом є не професіонал, а особистість в допрофесійному періоді її життєдіяльності та розвитку.

Виявлення тих чи інших схильностей особистості є важливим не лише для порад щодо професійного самовизначення учня, але й для покращання виховного процесу в колективі, в групі тощо.

Психологічні і конструктивні особливості методики КОС-2

Аналіз комунікативних і організаторських здібностей особистості дозволяє виявити їх психологічну структуру, вичленити такі їх компоненти, які можуть виступати індикаторами відповідних здібностей.

Так, наприклад, комунікативні здібності особистості характеризуються її вмінням легко й швидко встановлювати ділові й товариські контакти з людьми, прагненням до розширення сфери спілкування, до участі в громадських, групових заходах, що можуть задовольнити потреби особистості у широкому й інтенсивному спілкуванні.

Розглядаючи з цих позицій організаторські здібності, не важко виділити в їх структурі вміння впливати на людей з метою успішного вирішення ними певних завдань і досягнення певних цілей, уміння оперативно розібратися в ситуативній взаємодії людей і направити цю взаємодію в потрібне русло, прагнення до прояву ініціативи, до виконання громадської роботи і так далі.

Структурний аналіз комунікативних і організаторських здібностей здійснюється через опис і аналіз процесів, форм і методів діяльності людини. І для цього є вагомими підстави, оскільки здібності не існують поза реальною діяльністю. Вони в ній формуються, проявляються і реалізуються. В діяльності формуються також необхідні умови для подальшого розвитку здібностей.

Інший важливий аспект аналізу здібностей пов'язується з виявленням і оцінкою психологічних і психофізіологічних (природних) передумов виникнення і розвитку здібностей. Суттєвою психологічною передумовою виникнення, прояву і розвитку здібності є потреби особистості в тих чи інших видах діяльності. Такими потребами пов'язуються між собою об'єктивні і суб'єктивні фактори формування і розвитку здібностей.

В роботі з професійної консультації відсутня можливість спостереження за будь-яким видом діяльності учня з метою виявлення його здібностей. Це зауваження цілком стосується до проблеми виявлення й оцінки комунікативних і організаторських здібностей. Так, якщо для виявлення конструктивно-технічних здібностей учнів в умовах лабораторної професійної консультації можна використати засоби моделювання конструктивно-технічної діяльності, то для виявлення й оцінки комунікативних і організаторських здібностей подібні засоби неприйнятні.

Враховуючи, що здібності дуже тісно пов'язані з потребами особистості, її інтересами і ставленнями, а також з емоційно-вольовою сферою особистості в проекції всього цього психологічного комплексу на реальні ситуації діяльності, можна побудувати психодіагностичну методику виявлення основних психологічних передумов формування даних професійних здібностей – комунікативних і організаторських схильностей особистості. Такі схильності за своїм змістом і за своєю природою є не що інше, як прототипи цих здібностей або просто їх аналоги. Більше того, фактично ці схильності також є здібностями, але такими, які ще не отримали професійного змісту, а реалізуються в повсякденному житті. Але ні що інше, як саме вони є тим психологічним ґрунтом, на якому формуються здібності до активного професійного спілкування та організаторської роботи. Отже, через виявлення схильностей і їх оцінку діагностуються потенційні можливості особистості у розвитку відповідних здібностей. І це, зрозуміло, має певне значення для роботи в галузі професійної консультації.

Для практичного вирішення цих питань було розроблено психодіагностичну профконсультаційну методику КОС-2. В аббревіатурній назві методики відображено її функціональне призначення: перші літери – від слів «Комунікативні і організаторські схильності». Цифра 2 означає, що це є другий варіант методики. Автором цієї методики є український психолог Борис Федоришин.

В основу розробки цієї методики покладено відомі проєктивні рефлексивні методики анкетного типу. Щодо змісту її матеріалу, структурного розміщення цього матеріалу, форми і способів обробки емпіричного результату тестового дослідження, то вони виконані у відповідності до умов і потреб професійної консультації.

Психологічний аспект методики КОС-2 передбачає здатність обстежуваного зробити самооцінку своєї поведінки і свого психологічного стану в тій чи іншій ситуації, яка знайома учню з його власного життєвого досвіду. Отже, оцінка ситуації і своєї власної поведінки у такій ситуації базується у обстежуваного на відтворенні ним своєї реальної поведінки і реального, пережитого в досвіді ставлення до подібної ситуації, а також на самооцінці себе у такій або подібній ситуації.

Виходячи з цього, створено проєктивний опитувальник, що дозволяє виявити сталі показники комунікативних і організаторських схильностей. Особливість даного проєктивного методу виявляється в тому, що обстежуваний проєктує свої властивості, особливості своєї поведінки в ситуації, запропоновані консультантом у даній методиці.

Анкетна частина методики КОС-2 пропонує обстежуваному серію запитань, на які можна дати або позитивні, або негативні відповіді, тобто «так» або «ні». Як вже було сказано, відповіді обстежуваного будуються на самоаналізі досвіду своєї поведінки в тій чи іншій ситуації.

Можливості виявлення комунікативних і організаторських схильностей закладено у відповідних групах запитань, сукупність яких подана в бланку «Перелік тверджень». Спектр опитування в ньому досить широкий для того, щоб за результатами відповідей обстежуваного можна було виявити якісно-кількісні параметри його комунікативних і організаторських схильностей.

При побудові опитувальника були враховані різні форми ставлень обстежуваних до самої постановки запитань. Мається на увазі те, що одні обстежувані можуть бути більш схильними до стверджувальних форм відповідей, інші ж до негативних. Тому запитання в бланку сформульовані

так, щоб стверджувальна відповідь на одне запитання мала таке ж саме смислове значення, як і негативна відповідь на інше запитання (див. «Перелік тверджень»).

В програму вивчення комунікативних схильностей введено групу запитань такого змісту:

- а) чи прагне учень до спілкування з людьми;
- б) чи має він багато друзів або добрих товаришів;
- в) чи подобається йому знаходитися найчастіше в колі своїх друзів (товаришів) чи він воліє до проведення часу на самоті;
- г) чи швидко звикає він до нових осіб у своєму оточенні, до нового колективу;
- д) як швидко і чи позитивно реагує на прохання друзів, добрих знайомих;
- е) чи подобається йому громадська робота;
- ж) чи легко встановлює контакти з незнайомими людьми;
- з) чи не відчуває дискомфорту при виступах перед аудиторіями слухачів.

У відповідності з цим було розроблено двадцять спеціальних запитань.

Програма виявлення організаторських схильностей учнів включає запитання іншого змісту:

- а) швидкість орієнтації в складних ситуаціях;
- б) спритність, ініціативність, наполегливість, вимогливість;
- в) схильність саме до організаторської діяльності;
- г) самостійність, самокритичність;
- д) витримка;
- е) ставлення до громадської роботи;
- ж) товариськість.

На цій основі розроблено також двадцять запитань. Кожне з них певною мірою характеризує організаторські схильності учня.

Було розроблено опитувальник із сорока запитань, розташованих у певному порядку, який визначено психологічними, методичними, а звідси й відповідними конструктивними особливостями побудови методики. Так, наприклад, обстежуваному пропонується кілька запитань, в яких відображено одну й ту ж саму ситуацію. Щоб не привертати увагу учня до дублювання запитань, уникнути переносу відповідей з одних запитань на інші, дубльовані запитання розташовано по всьому бланку, а між ними включено запитання іншого характеру. До того ж варіюється граматична форма запитань – позитивна форма систематично змінюється (трансформується) на негативну. Запитання, що спрямовані на виявлення комунікативних якостей особистості, чергуються із запитаннями, що спрямовані на виявлення організаторських схильностей. У такій самій черговості розташовані запитання позитивного і негативного модулів, тобто за запрограмованими ідеальними відповідями «так» або «ні». Схема такого розміщення запитань наочно представлена у двох дешифраторах методики КОС-2.

Така конструктивна побудова методики забезпечує психологічну рівномірність у роботі учня, бо не надає йому приводу для вичленовування у бланку груп однотипних запитань. Разом з тим, така конструкція методики надає профконсультанту можливість легко, швидко і безпомилково обробляти результати дослідження.

В процесі дослідження видається бланк запитань методики КОС-2 та протокольний бланк – лист відповідей. Після цього надається відповідна інструкція про роботу.

Інструкція до методики КОС-2. Вам потрібно дати відповідь на сорок тверджень, що представлені в листі запитань. Увага, всі запитання сформульовані у вигляді тверджень. Але ці твердження потрібно розуміти як запитання для Вас особисто.

Придивіться до першого твердження-запитання: «У мене є багато друзів, з якими я часто спілкуюсь». Перенесіть це твердження на себе і дайте відповідь на запитання, яке стоїть за цим твердженням: чи не правда, що у

Вас є багато друзів? Якщо це правда, якщо Ви вважаєте, що у Вас дійсно є багато друзів, то у бланку відповідей Ви поставите знак «+». А якщо Ви вважаєте, що це твердження не про Вас, що воно Вас не характеризує, Ви не можете погодитись з тим, що у Вас дійсно є багато друзів, то Ви відповісте знаком «-». Плюс – це відповідь «так», а мінус означає відповідь «ні».

Всі твердження пронумеровані, їх 40. Номер клітинки бланку відповідей співвідноситься з номером твердження, тому результати Ваших відповідей («+» або «-») уважно проставляйте у клітинки бланку відповідей. Отже, відповідь на перше запитання треба проставити в клітинку з номером «01», відповідь на друге запитання – в клітинку «02» і так далі.

Перелік тверджень до методики КОС-2

1. В мене є багато друзів, з якими я часто спілкуюсь.
2. У більшості випадків я здатен переконати своїх товаришів у своїй правоті.
3. У більшості випадків я дуже довго переживаю заподіяну мені образу.
4. Мені дуже часто буває не під силу розібратися у складних ситуаціях, що виникають серед моїх знайомих (наприклад, у причинах погіршення стосунків між ними, сварках тощо).
5. Я відчуваю в собі прагнення до встановлення знайомств з різними цікавими для мене людьми.
6. Мені подобається виконувати громадську роботу, вона мене майже не обтяжує.
7. Мені простіше і приємніше проводити час за будь-якими особистими заняттями, ніж серед людей.
8. Я досить легко відмовляюся від своїх намірів, якщо трапляються перешкоди для їх здійснення.
9. Мені не важко спілкуватися з людьми, які набагато старші за мене.
10. Буває, що саме я організую різні ігри або розваги зі своїми товаришами.

11. Трапляється, що я відчуваю в собі деякі незручності, труднощі, коли мені доводиться увійти в нову для мене компанію.
12. Я часто відкладаю виконання своїх справ на потім.
13. Мені зовсім не важко спілкуватись з незнайомими мені людьми.
14. У більшості випадків я намагаюся, щоб мої товариші діяли так, як я вважаю за потрібне.
15. Мені не так просто включитися в нову, не зовсім знайому для мене групу людей.
16. В мене дуже рідко, виникають конфлікти з товаришами, якщо вони (або хтось з них) не виконують своїх обіцянок або обов'язків.
17. Буває, що в мене виникає прагнення познайомитися та порозмовляти з новою для мене людиною.
18. При вирішенні різних питань я досить часто беру ініціативу на себе.
19. Досить часто мені хочеться побути на самоті.
20. У більшості випадків я відчуваю себе не дуже добре у незнайомій мені обстановці (серед незнайомих мені людей тощо).
21. Мені подобається бути серед людей.
22. Мене трохи турбує те, що мені не вдається завершити розпочату справу.
23. Я почуваю себе не дуже впевнено, якщо потрібно познайомитися з новою людиною.
24. Мене трохи стомлює часте спілкування з товаришами.
25. Мені подобається брати участь у групових іграх.
26. Я досить часто виявляю ініціативу, коли доводиться вирішувати питання, що стосуються інтересів моїх товаришів.
27. Я відчуваю себе невпевнено серед мало знайомих мені людей.
28. Я рідко прагну до доведення моєї правоти будь-кому з моїх знайомих.
29. Я відчуваю себе зовсім вільно у будь-якій, навіть у незнайомій мені компанії.

30. Я займаюся (можу займатися) громадською роботою.
31. Я прагну до обмеження кола моїх знайомих.
32. У більшості випадків я не прагну відстоювати свою думку, своє рішення.
33. Я почуваю себе добре у будь-якій компанії.
34. Я із задоволенням організую різні заходи для своїх товаришів.
35. Я почуваю себе трохи ніяково, якщо доводиться виступати перед великою групою людей.
36. Я досить часто запізнююся на заплановані зустрічі.
37. У мене багато друзів.
38. Я часто потрапляю у центр уваги моїх товаришів.
39. Під час спілкування із мало знайомими мені людьми я відчуваю себе незручно.
40. Я почуваю себе не зовсім впевнено, не зовсім вільно, коли опиняюсь у великій групі своїх товаришів.

Бланк відповідей до методики КОС-2

Персональні дані _____

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25		26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35		36		37		38		39		40	

$$K = 0,05 \times M$$

$$M_{\text{ком.}} = \quad K_{\text{ком.}} = 0,05 \times M_{\text{ком.}} = \quad Q_{\text{ком.}} =$$

$$M_{\text{орг.}} = \quad K_{\text{орг.}} = 0,05 \times M_{\text{орг.}} = \quad Q_{\text{орг.}} =$$

Обробка й оцінювання результатів тестування

Вам потрібно підрахувати кількість співпадінь Ваших відповідей з тими відповідями, що зазначені у дешифраторі, це число записати у формулу $K = 0,05 \times M$, де «М» – кількість співпадінь Ваших відповідей з відповідями (знаками), зазначеними у дешифраторі. Зробивши певні підрахунки, Ви отримуете величину оцінного коефіцієнта – «К».

ДЕШИФРАТОР Комунікативні схильності КОС-2

1	+	4	-	6	+	7	-	9	+	11	-	13	+	15	-	17	+	19	-
21	+	23	-	25	+	27	-	29	+	31	-	33	+	35	-	37	+	39	-

ДЕШИФРАТОР Організаційні схильності КОС-2

2	+	4	-	6	+	8	-	10	+	12	-	14	+	16	-	18	+	20	-
22	+	24	-	26	+	28	-	30	+	32	-	34	+	36	-	38	+	40	-

Наприклад, Ваші відповіді на 18 запитань комунікативного підрозділу методики співпали з відповідями, що проставлені у комунікативному дешифраторі. За організаторським підрозділом методики (лист відповідей і організаторський дешифратор) таких співпадінь налічується 15. У цьому разі оцінний коефіцієнт комунікативних схильностей дорівнює 0,9 ($K_{\text{ком.}} = 0,05 \times 18 = 0,9$); коефіцієнт організаторських схильностей за цією ж формулою дорівнює 0,75 ($K_{\text{орг.}} = 0,05 \times 15 = 0,75$).

Кількісні оцінні показники, одержані за цією методикою, можуть варіювати від 0 до 1. Показники, ближчі до одиниці, свідчать про *високий рівень* виявлення комунікативних або організаторських схильностей, ближчі до 0 – про *низький рівень*.

Оцінний коефіцієнт K – це первинна кількісна характеристика виявлених схильностей. Для якісної стандартизації результатів іспиту потрібно використати спеціальні шкали оцінок. В них тому чи іншому діапазону кількісних показників (K) відповідає певна якісна оцінка (Q).

Шкала оцінок комунікативних схильностей

$K_{\text{ком.}}$	$Q_{\text{ком.}}$	Рівень прояву комунікативних схильностей
0,1 – 0,45	1	Низький
0,5 – 0,55	2	Нижче середнього
0,6 – 0,65	3	Середній
0,7 – 0,75	4	Високий
0,8 – 1	5	Дуже високий

Шкала оцінок організаційних схильностей

К_{орг.}	Q_{орг.}	Рівень прояву організаційних схильностей
0,2 – 0,55	1	Низький
0,6 – 0,65	2	Нижче середнього
0,7	3	Середній
0,75 – 0,8	4	Високий
0,85 – 1	5	Дуже високий

Оцінка 1 (Q = 1), характеризується вкрай низьким рівнем прояву схильностей до комунікативної або організаторської діяльності.

Оцінка 2 (Q = 2), розвиток комунікативних або організаторських схильностей знаходиться на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, у новому колективі, віддають перевагу перебуванню на самоті, обмежують коло своїх знайомств, відчують труднощі в установленні активних контактів з людьми, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свої власні погляди і тяжко переживають образи. Прояви ініціативи в громадській діяльності вкрай занижені, в багатьох справах вони намагаються уникнути прийняття самостійних рішень.

Оцінка 3 (Q = 3), характеризується середнім рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми не обмежують кола своїх знайомств, відстоюють свої думки і планують свою працю. Однак потенціал цих схильностей не відзначається високою сталістю.

Оцінка 4 (Q = 4), відноситься до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не розгублюються у новій обстановці, швидко знаходять собі приятелів, постійно прагнуть до розширення кола своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, здатні до прийняття самостійних рішень у складних ситуаціях. І все це відбувається не за примусом, а згідно з своїм власним внутрішнім прагненням згідно, з своїм спрямуванням.

Оцінка 5 ($Q = 5$), має дуже високий рівень прояву зазначених схильностей. Відчувають потребу в комунікативній і організаторській діяльності і активно, помітно прагнуть до неї. Для них є характерними швидка орієнтація в складних ситуаціях, своєчасний вибір засобів спрощення, розрядки ситуації, невимушеність поведінки у новому колективі. Вони є ініціативними, самі будують потрібну ситуацію навколо себе, приймають самостійні рішення, відстоюють і свої думки, і свої рішення. Здатні внести позитивні зміни у незнайому компанію. їм подобається організувати різні ігри, заходи, вони вельми наполегливі у діяльності, що їх приваблює. Завдяки своїй ініціативності вони самі відшуковують ті справи, що відповідають їх потребам у комунікативній і організаторській діяльності.

При інтерпретації результатів дослідження за методикою КОС-2 під час профконсультаційної роботи слід зважувати на те, що дана методика виявляє лише наявний рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей особистості, а не виконує безумовно функцій прогнозу розвитку або гальмування цих схильностей.

6.2.2. Методика визначення комунікативних схильностей Р.В.Овчарової

Комунікативні схильності

Методика Р. В. Овчаровой призначена для виявлення комунікативних схильностей. Основним методом дослідження є тестування.

Мета: виявлення комунікативних схильностей.

Інструкція. Уважно прочитайте запитання, зафіксуйте у бланку відповідей свій варіант відповіді «так» або «ні» на кожне з 20-ти запитань.

Перелік запитань

1. Чи часто Вам удається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
2. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
3. Чи подобається Вам займатися суспільною роботою?

4. Якщо виникли деякі перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від задуманого?

5. Чи любите Ви придумувати або організовуватися своїми товаришами різні ігри і розваги?

6. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?

7. Чи прагнете Ви до того, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?

8. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?

9. Чи часто Ви в рішенні важливих справ приймаєте ініціативу на себе?

10. Чи правда, що Ви звичайно погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас обстановці?

11. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?

12. Чи правда, що Ви стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?

13. Чи часто Ви виявляєте ініціативу при вирішенні питань, що торкають інтереси Ваших товаришів?

14. Чи вірно, що Ви різко прагнете до доказати свою правоту?

15. Чи приймаєте Ви участь у суспільній роботі?

16. Чи вірно, що Ви не прагнете обстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?

17. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів товаришів?

18. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

19. Чи часто Ви виявляєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

20. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Бланк відповідей

1	6	11	16
2	7	12	17
3	8	13	18
4	9	14	19
5	10	15	20

Обробка отриманих результатів. Показник виразності комунікативних схильностей визначається по сумі *позитивних відповідей на всі непарні питання негативних відповідей на всі парні питання*, за кожне спів падіння нараховується 1 бал. Для визначення рівня розвитку комунікативних здібностей потрібно отриману суму балів розділити на 20.

По отриманому в такий спосіб показникові можна судити про рівень розвитку комунікативних здібностей: низький рівень – 0,1-0,45; нижче середнього – 0,46-0,55; середній рівень – 0,56-0,65; вище за середнє – 0,66-0,75; високий рівень – 0,76-1.

6.2.3. Методика вивчення рівня комунікативного контролю (М.Шнайдер)

Методика призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно з М. Шнайдером, люди з високим комунікативним контролем постійно слідкують за собою, добре обізнані, як поводитись, управляють своїми емоційними виявленнями. Разом з тим вони відчують значні труднощі в спонтанності самовираження, не люблять непередбачуваних ситуацій. Люди з низьким комунікативним контролем безпосередні та відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як занадто прямолінійні та нав'язливі.

Інструкція. Уважно перечитайте 10 висловлювань, які відображають реакції на деякі ситуації у спілкуванні. У відповідності до власного переконання дайте оцінку кожному висловлюванню: правильне «+», неправильне «-».

Текст з висловлюваннями

1. Мені здається, що важко наслідувати інших людей.
2. Я міг би покривлятися, щоб звернути увагу оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям інколи здається, що мої переживання більш глибокі, ніж це є насправді.
5. В компанії я рідко опиняюсь в центрі уваги.

6. В різних ситуаціях у спілкуванні з іншими людьми я часто поводжусь по-різному.

7. Я можу відстоювати тільки те, в чому щиро упевнений.

8. Щоб досягти успіхів у справах та у відносинах з людьми, я часто буваю саме таким, яким мене хочуть бачити.

9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не терплю.

10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Підрахунок результатів: по одному балу нараховується за відповіді «Н» на 1, 5, 7 висловлювання, та за відповідь «В» – на решту.

Інтерпретація результатів

0-3 бали. У Вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка рівномірна (однакова) незалежно від ситуації. Ви здатні до щирого розкриття в спілкуванні. Дехто вважає Вас «невигідним» у спілкуванні через Вашу прямолінійність.

4-6 балів, У Вас середній комунікативний контроль. Ви щирі, але стримані у своїх емоціях, у своїй поведінці зважаєте на оточуючих людей.

7-10 балів. У Вас високий комунікативний контроль. Ви легко вживаєтеся у будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, невимушено себе почуваете та здатні передбачити враження, яке справляєте на оточуючих.

6.2.4. Методика діагностики комунікативної установки (В.В.Бойко)

Комунікативна установка

Інструкція: Уважно прочитайте твердження та у бланку відповідей зазначте Ваш вибір, якщо Ви згодні з твердженням, то поставте знак +, якщо ні, то – .

Текст з твердженнями:

1. Мій принцип у відносинах з людьми: довіряй, але перевіряй.

2. Краще думати про людину погано і помилитися, ніж навпаки (думати добре і помилитися).
3. Високопоставлені чиновники, як правило, хитрі ловкачі.
4. Сучасна молодь розучилася переживати високе почуття любові.
5. З роками я став більш скритним, тому, що часто доводилося розплачуватись за свою довірливість.
6. Практично у будь-якому колективі є заздрість або підсиджування.
7. Більшість людей позбавлено почуття співпереживання до інших.
8. Більшість працівників намагаються прибрати до рук все, що погано лежить.
9. Сьогоднішні підлітки, у порівнянні з підлітками минулих років, мають гірше виховання.
10. У моєму житті часто зустрічалися цинічні люди.
11. Буває так, що роблячи добро людям, потім шкодуєш через їх невдячність.
12. Добро повинно бути з кулаками.
13. З нашими людьми можна побудувати щасливе суспільство у недалекому майбутньому.
14. Малорозумних людей спостерігаєш частіше, ніж розумних.
15. Більшість людей, з якими доводиться мати ділові стосунки, видають себе за порядних, але це не так.
16. Я дуже довірлива людина.
17. Праві ті, хто вважає, що боятися потрібно не звірів, а людей.
18. Милосердя у нашому суспільстві залишиться ілюзією.
19. Наша дійсність робить людину стандартною, безликою.
20. Вихованість у моєму оточенні – рідкість.
21. Практично я завжди готовий допомогти людині, що просить обміняти гроші на жетон метро.
22. Більшість людей готові робити аморальні вчинки заради власних інтересів.

23. Люди, як правило, безініціативні в роботі.
24. Люди похилого віку у більшості показують свою озлобленість кожному.
25. Більшість людей на роботі люблять попліткувати один про одного.

Бланк відповідей

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
1. ЗЖЛ Σ	2. ВЖЛ Σ	3. ОНЛ Σ	4. УНФ Σ	5. НДС Σ

Обробка та інтерпретація результатів

1. Замаскована жорстокість по відношенню до людей, у судженнях про них. Про наявність вказаної характеристики свідчать такі варіанти відповідей (в дужках вказана кількість балів, що нараховуються за відповідний варіант): 1 – так (3 бали); 6 – так (3 бали); 11 – так (7 балів); 16 – ні (3 бали); 21 – ні (4 бали). Максимально можна набрати 20 балів. Чим більше отриманих балів, тим більш присутня завуальована жорстокість по відношенню до людей.

2. Відкрита жорстокість по відношенню до людей. Про наявність вказаної характеристики свідчать такі варіанти відповідей: 2 – так (9 балів); 7 – так (8 балів); 12 – так (10 балів); 17 – так (10 балів); 22 – так (8 балів). Максимально можна набрати 45 балів. Чим більше отриманих балів, тим більш присутня відкрита жорстокість по відношенню до людей.

3. Обґрунтований негативізм у судженнях про людей. Проявляється в об'єктивно обумовлених негативних висновках про окремі типи людей та певні сторони взаємодії. Про наявність вказаної характеристики свідчать такі варіанти відповідей: 3 – так (1 бал); 13 – ні (1 бал); 18 – так (1 бал); 23 – так (1 бал). Максимальне число балів – 5, набрати стільки не соромно. Однак слід

звернути увагу на особливий тип опитуваних, які демонструють досить виражену жорстокість (завуальовану або/і відкрити), водночас немов носять рожеві окуляри: те, що викликає обґрунтоване неприйняття, вони не зауважують.

4. Схильність робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів в сфері взаємини з партнерами та в спостереженнях за соціальною дійсністю. Про наявність вказаної характеристики свідчать такі варіанти відповідей: 4 – так (2 бали); 9 – так (2 бали); 14 – так (2 бали); 19 – так (2 бали); 24 – так (2 бали). Максимальна кількість балів – 10.

5. Негативний особистий досвід спілкування з оточуючими. Вказує, якою мірою вам пощастило в житті на найближче коло знайомих і партнерів по спільній діяльності (попередні шкали оцінювали передусім загальні ситуації). Про негативний особистий досвід контактів свідчить: 5 – так (5 балів); 10 – так (5 балів); 15 – так (5 балів); 20 – так (4 бали); 25 – так (1 бал). Максимально можливе число балів – 20. За всіма шкалами максимально можна набрати 100 балів.

6.2.5. Виявлення рівня афіліації

Афіліація (від англ. toaffiliate – приєднувати, приєднуватися) – прагнення людини бути, у суспільстві іншим людям. Потреба у встановленні та збереженні позитивних соціальних контактів.

Методика виявлення рівня афіліації А. Мегробяна

Методика (тест) А. Мегробяна у модифікації М. Ш. Магомед-Емінова призначена для діагностики двох узагальнених стійких мотиваторів, що входять в структуру мотивації афіліації, – прагнення до людей та страх бути знехтуваним.

Мета: за допомогою даної методики оцінюють дві мотиваційні тенденції, функціонально пов'язані з потребою афіліації: прагнення до людей; страх бути знехтуваним.

Інструкція: Вам по черзі будуть запропоновані дві шкали: перша «Шкала оцінки сили прагнення до людей», друга «Шкала оцінки страху бути знехтуваним». Ці шкали включають ряд суджень. Вам необхідно визначити міру своєї згоди з кожним судженням за допомогою шкали.

І. Шкала оцінки сили прагнення до людей

1. Я легко сходжуся з людьми.
2. Коли я засмучений, то волію бути на людях, ніж залишатися на самоті.
3. Я волів би, щоб мене вважали здібним і кмітливим, ніж товариським і доброзичливим.
4. Я менше, ніж більшість людей, потребую близьких друзів.
5. Про свої переживання я кажу людям швидше часто й охоче, ніж рідко і в особливих випадках.
6. Від хорошого фільму я отримую більше задоволення, ніж від великої компанії.
7. Мені подобається заводити якомога більше друзів.
8. Я швидше волів би провести свій відпочинок далеко від людей, ніж на оживленому курорті.
9. Я думаю, що більшість людей славу і шану цінують понад дружби.
10. Я волів би самостійну роботу колективною.
11. Зайва відвертість з друзями може зашкодити.
12. Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я не просто вітаюся, проходячи повз, а намагаюся перекинутися з ним парою слів.
13. Незалежність і свободу від інших я віддаю перевагу міцним дружнім зв'язкам.
14. Я відвідую компанії і вечірки тому, що це хороший спосіб завести друзів.

15. Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я швидше пораджуся з друзями, ніж стану обмірковувати його один.
16. Я не довіряю занадто відкритого прояву дружніх почуттів.
17. У мене дуже багато близьких друзів.
18. Коли я перебуваю з незнайомими людьми, мені зовсім не важливо, подобаюся я їм чи ні.
19. Індивідуальні розваги я віддаю перевагу груповим.
20. Відкриті емоційні люди приваблюють мене більше, ніж серйозні, зосереджені.
21. Я швидше прочитаю цікаву книгу або подивлюся телевізор, ніж проведу час на вечірці.
22. Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж насолоджуватися видами і відвідувати визначні пам'ятки на самоті.
23. Мені легше вирішити важке запитання, коли я обмірковую його один, ніж коли обговорюю з іншими.
24. Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях швидше треба розраховувати тільки на свої сили, ніж сподіватися на допомогу друзів.
25. Навіть в компанії мені важко повністю відволіктися від турбот і термінових справ.
26. Опинившись на новому місці, я швидко здобуваю широке коло знайомих.
27. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж жвава вечірка.
28. Я уникаю занадто близьких стосунків з людьми, щоб не втратити особисту свободу.
29. Коли в мене поганий настрій, я скоріше намагаюся не показувати своїх почуттів, ніж намагаюся з ким-небудь поділитися.
30. Я люблю бути в товаристві і завжди радий провести час у веселій компанії.

II. Шкала оцінки страху бути знехтуваним:

1. Я соромлюся іти в малознайоме суспільство.
2. Якщо вечірка мені не подобається, я все одно не йду першим.

3. Мене б дуже зачепило, якби мій близький друг став суперечити мені при сторонніх людях.
4. Я намагаюся менше спілкуватися з людьми критичного складу розуму.
5. Зазвичай я легко спілкуюся з незнайомими людьми.
6. Я не відмовлюся піти в гості через те, що там будуть люди, які мене не люблять.
7. Коли два моїх друга сперечаються, я волюю не втручатися в їх суперечку, навіть якщо з кимось з них я не згоден.
8. Якщо я попрошу когось піти зі мною і він мені відмовить, то я не наважуся попросити його знову.
9. Я обережний у висловленні своїх думок, поки добре не впізнаю людини.
10. Якщо під час розмови я щось не зрозумів, то краще я це пропущу, ніж перерву говорить і попрошу повторити.
11. Я відкрито критикую людей і очікую від них того ж.
12. Мені важко відмовляти людям.
13. Я все ж можу отримати задоволення від вечірки, навіть якщо бачу, що одягнений не так, як треба.
14. Я болісно сприймаю критику на свою адресу.
15. Якщо я не подобаюся комусь, то намагаюся уникати цієї людини.
16. Я рідко соромлюся звертатися до людей за допомогою.
17. Я рідко суперечу людям з боязні їх зачепити.
18. Мені часто здається, що незнайомі люди дивляться на мене критично.
19. Всякий раз, коли я йду в незнайоме товариство, я віддаю перевагу брати з собою друга.
20. Я часто кажу те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику.
21. Я легко освоююся в новому колективі.
22. Часом я впевнений, що нікому не потрібен.
23. Я довго переживаю, якщо стороння людина невтішно виражається в мою адресу.
24. Я ніколи не відчуваю себе самотнім у компанії.

25. Мене дуже легко зачепити, навіть якщо це не помітно зі сторони.
26. Після зустрічі з новою людиною мене зазвичай мало хвилює, чи правильно я повадився.
27. Коли я повинен за чим-небудь звернутися до офіційної особи, я майже завжди чекаю, що мені відмовлять.
28. Коли потрібно попросити продавця показати вподобану мені річ, я відчуваю себе невпевнено.
29. Якщо я незадоволений тим, як веде себе мій знайомий, я зазвичай прямо вказую йому на це.
30. Якщо в транспорті я сиджу, мені здається, що люди дивляться на мене з докором.
31. Виявившись у незнайомій компанії, я швидше включусь у бесіду, ніж залишусь в стороні.
32. Я соромлюсь просити, щоб мені повернули книгу чи якусь іншу річ, позичену у мене на певний час.

	I шкала								II шкала							
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7	
1								1								
2								2								
3								3								
4								4								
5								5								
6								6								
7								7								
8								8								
9								9								
10								10								
11								11								
12								12								
13								13								
14								14								
15								15								
16								16								
17								17								
18								18								
19								19								
20								20								
21								21								

22								22								
23								23								
24								24								
25								25								
26								26								
27								27								
28								28								
29								29								
30								30								
								31								
								32								

Обробка результатів:

Шкала «прагнення до людей». Проставляється по 1 балу за відповіді «так» по позиціях 1, 2, 5, 7, 12, 14, 15, 17, 20, 22, 26, 30 і відповіді «ні» по позиціях 3, 4, 6, 8-11, 13, 16, 18, 19, 21, 23-25, 27-29. Підраховується загальна сума балів за відповіді «так» і «ні».

Шкала «страх бути знехтуваним». Проставляється по 1 балу за відповіді «так» по позиціях 1-4, 8-10, 12, 14, 15, 17-19, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 32 і відповіді «ні» по позиціях 5, 6, 7, 11, 13, 16, 20, 21, 24, 26, 29, 31. Підраховується загальна сума балів.

Для визначення суми балів за кожною шкалою використовується наступна процедура. Пунктам опитувальника, що помічені в ключі «так», «ні» приписуються бали у відповідності з наступною переводною шкалою:

	<i>Повніст ю не згоден</i>	<i>Не згоден</i>	<i>Швиди е не згоден</i>	<i>Ні так, ні ні</i>	<i>Швиди е згоден</i>	<i>Згоден</i>	<i>Повніст ю згоден</i>
«так»	1	2	3	4	5	6	7
«ні»	7	6	5	4	3	2	1

Рівні розвитку кожного з мотивів розраховують окремо.

Кількісно-якісна інтерпретація даних:

До 80 балів – низький рівень розвитку мотиву;

81-176 балів – середній рівень розвитку мотиву;

Від 177 до 224 балів – високий рівень розвитку мотиву.

Можливі наступні типові поєднання:

Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей» у поєднанні з високим рівнем розвитку «страх бути знехтуваним». Індивід з таким поєднанням характеризується сильно вираженим прагненням до людей та уникнення, яке виникає кожного разу, коли йому приходится зустрічатися з незнайомими людьми.

Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей» поєднується з низьким рівнем розвитку мотиву «страх бути знехтуваним». Така людина активно шукає контактів та спілкування з людьми, отримуючи від цього лише позитивні емоції.

Високий рівень розвитку мотиву «страх бути знехтуваним» поєднується з низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей». Індивід з таким поєднанням обох мотивів, активно уникає контактів з людьми, шукає самотності.

Низький рівень розвитку обох мотивів. Таке поєднання даних мотиваційних тенденцій характеризує людину, яка, живучи серед людей, спілкується з ними, не відчуває від цього особливих емоцій, однаково почуває себе як в товаристві, так і поза ним.

3.4.6. Діагностика комунікативної толерантності (за В.В. Бойко)

Інструкція. Вам надається можливість зробити екскурс у різноманіття людських відносин. З цією метою вам пропонується оцінити себе в дев'ятьох запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. При відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих або гарних відповідей. Відповідати треба, довго не роздумуючи, не пропускаючи питання:

1. бал – зовсім невірно;
2. бали – вірно до деякої міри (несильно);
3. бали – вірно значною мірою (значно);

4. бали – вірно найвищою мірою (дуже сильно).

Перевірте себе: якою мірою ви здатні приймати (не приймати) індивідуальності тих людей, з якими маєте справу.

	<i>Поведінкові ознаки</i>	<i>Бали</i>
1.	Повільні люди діють мені на нерви	
2.	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3.	Шумні дитячі ігри я переносу з трудом	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно	
5.	Бездоганна у всіх відношеннях особа мене б насторожила	
	УСЬОГО	

Перевірте себе: чи не має у вас тенденції оцінювати людей, виходячи з власного «Я»

	<i>Поведінкові ознаки</i>	<i>Бали</i>
1.	Мене зазвичай виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник	
2.	Мене дратують любителі поговорити	
3.	Я тяготився б розмовою з байдужим для мене попутником у потязі, літаку, якби він виявив таку ініціативу	
4.	Я тяготився розмовами випадкового попутника, який уступатиме мені за рівнем знань і культури	
5.	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене	
	УСЬОГО	

Перевірте себе: якою мірою категоричні або незмінні ваші оцінки на адресу оточуючих.

	<i>Поведінкові ознаки</i>	<i>Бали</i>
1.	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, вбрання)	
2.	Так звані «нові українці» зазвичай справляють неприємне враження або безкультур'ям, або рвацтвом	
3.	Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто несимпатичні мені	
4.	Є тип чоловіків (жінок), що я не виношу	
5.	Терпіти не можу партнерів з низьким професійним рівнем	
	УСЬОГО	

Перевірте себе: якою мірою ви вмієте приховати або згладжувати неприємні враження при зіткненні з некомунікабельними якостями людей.

	<i>Поведінкові ознаки</i>	<i>Бали</i>
1.	Вважаю, що на брутальність треба відповідати тим же	
2.	Мені важко приховати, якщо людина чим-небудь неприємна	
3.	Мене дратують люди, що прагнуть у суперечці настояти на своєму	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди	
5.	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу озлобленої або знервованої людини	
	УСЬОГО	

Перевірте себе: чи є у вас схильність переробляти та перевиховувати інших людей.

	<i>Поведінкові ознаки</i>	<i>Бали</i>
1.	Я маю звичку повчати оточуючих	
2.	Невиховані люди обурюють мене	
3.	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся кого-небудь виховувати	
4.	Я маю звичку постійно робити кому-небудь зауваження	
5.	Я люблю командувати близькими	
	УСЬОГО	

Перевірте себе: якою мірою ви схильні підганяти людей під себе, робити їх зручними.

	<i>Поведінкові ознаки</i>	<i>Бали</i>
1.	Мене дратують літні люди, коли вони в годину пік з'являються в міському транспорті або в магазинах	
2.	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто катування	
3.	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то, як правило, це дратує мене	
4.	Я виявляю нетерпіння, коли мені заперечують	
5.	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
	УСЬОГО	

Перевірте себе: які ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми.

	<i>Поведінкові ознаки</i>	<i>Бали</i>
1.	Зазвичай мені важко йти на поступки іншим	
2.	Мені важко ладити з людьми, у яких поганий характер	
3.	Зазвичай я з труднощами пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4.	Я уникаю підтримувати відносини з трохи дивними людьми	
5.	Зазвичай я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий	
	УСЬОГО	

Обробка та інтерпретація даних.

Отже, ви ознайомилися з деякими поведінковими ознаками, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності.

Підрахуйте суму балів, отриманих вами по всіх ознаках, і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності.

Максимальне число балів, які можна отримати – 135, свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих, що навряд чи можливо для нормальної особистості. Точно так само неймовірно одержати нуль балів – свідчення терпимості до всіх у всіх ситуаціях. У середньому опитані набирають: керівники установ підрозділів – 40 балів, медсестри – 43 бали, вихователі – 31 бал.

Порівняйте свої дані з приведеними і зробіть висновок про власну комунікативну толерантність. Зверніть увагу на те, по яким з 9 запропонованих вище поведінкових ознак у нас високі сумарні оцінки (тут можливий інтервал від 0 до 15 балів). Чим більше балів по конкретній ознаці, тим менш ви терпимі до людей у даному аспекті відносин з ними. Навпаки, чим менші ваші оцінки по тій чи іншій ознаці, тим вища ваша толерантність по даному аспекту відносин. Зрозуміло, отримані дані дозволяють виявити лише основні тенденції, властиві вашій взаємодії з людьми.

6.2.7. Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні

(В.В. Бойко)

Інструкція: Прочитайте наведені нижче судження та дайте відповідь «так» або «ні».

Опитувальник:

1. Зазвичай у кінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома.
2. Буває, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливий вплив на партнерів (розгублююся, бентежуся, замикаюся в собі або, навпаки, багато говорю, веду себе неприродно).
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
4. Мабуть, я здаюся оточуючим надмірно строгим.
5. Я в принципі проти того, щоб демонструвати чемність, якщо цього не хочеться.
6. Я зазвичай вмію приховати від інших спалахи емоцій.
7. Часто у спілкуванні з іншими я продовжую думати про щось своє.
8. Буває, що я хочу виразити іншому емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), однак він цього не відчуває, не сприймає.
9. Часто у моїх очах або у виразі мого обличчя помітна заклопотаність.
10. У діловому спілкуванні я намагаюсь приховати свої симпатії до партнерів.
11. Усі мої неприємні переживання, як правило, намальовані на моєму обличчі.
12. Якщо я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надмірно красномовною, експресивною.
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий.
14. Зазвичай я знаходжуся у стані нервової напруги.

15. Як правило, я відчуваю дискомфорт, коли приходиться обмінюватися потисками рук у діловій обстановці.

16. Іноді близькі люди підказують мені: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не зморщуй обличчя тощо.

17. Розмовляючи, я зайве жестикулюю.

18. В новій ситуації мені важко бути розкутим, природним.

19. Мабуть, моє обличчя часто виражає сум або стурбованість, хоч на душі у мене спокійно.

20. Мені важко дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною.

21. Якщо я хочу, то завжди можу приховати ворожість до поганої людини.

22. Мені часто буває чомусь весело без усякої причини.

23. Мені Дуже просто зобразити за власним бажанням або за проханням інших різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо.

24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати.

25. Мені щось заважає виявляти теплоту, симпатію людині, навіть якщо ці почуття до неї відчуваю.

Обробка даних: Підведіть підсумки самооцінювання за допомогою запропонованого ключа (бал 1 за кожний збіг вашої відповіді з наведеним нижче ключем).

Невміння керувати емоціями, дозувати їх (відповіді «так» на запитання 1, 11, 16 та «ні» на запитання 6,21). *Неадекватний прояв емоцій* (відповіді «так» на запитання 7, 12, 17, 22 та «ні» на запитання 2).

Негнучкість та невиразність емоцій (відповіді «так» на запитання 3, 8, 13, 18 та «ні» на запитання 23). *Домінування негативних емоцій* (відповіді «так» на запитання 4, 9, 14, 19, 24). *Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі* (відповіді «так» на запитання 5, 10, 15, 20, 25).

Інтерпретація даних. Підрахуйте загальну суму набраних вами балів. Вона може коливатися в межах від 0 до 25. Чим більше балів, тим очевидніші

ваші емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні. Однак, якщо ви набрали дуже мало балів (0-2), то це свідчить або про вашу нещирість у своїх відповідях, або про те, що ви надто погано знаєте себе. Якщо ви набрали не більше 5 балів, то емоції, зазвичай, не заважають вам спілкуватися з іншими; 6-8 балів – у вас є деякі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні; 9-12 балів – свідчення того, що ваші «щоденні» емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми; 13 і більше балів – емоції шкодять встановленню контактів з ними, можливо, вам притаманні якісь дезорганізуючі реакції чи стани.

Зверніть увагу, чи немає у вас конкретних «перешкод» (це ті параметри, за якими ви набрали 3 і більше балів).

6.3. Теоретичні підходи до проблеми емоційно-вольових якостей майбутніх педагогів

У міру нагромадження досвіду, появи нових потреб, запитів та інтересів вольові дії ускладнюються. Людина не лише пізнає світ, відображаючи його у відчуттях, сприйманнях, пам'яті, уяві, а й змінює його, пристосовує до своїх потреб. Вольові дії - найважливіший показник поведінки людини.

Воля – свідоме регулювання людиною своєю поведінкою, діяльністю, спілкуванням, яке пов'язане з подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод. Це здатність людини, яка виявляється у самодетермінації та саморегуляції поведінкою і психічних явищ.

Воля виявляється тоді, коли людина зустрічає труднощі на шляху до реалізації поставленої мети. Заключним етапом вияву волі є дії, пов'язані з подоланням внутрішніх чи зовнішніх перешкод. Внутрішні перешкоди -

ставлення і установка людини, хворобливий стан, перевтома тощо. Зовнішні перешкоди - час, простір, фізичні і зовнішні перешкоди; відбиваючись у свідомості, вони спричинюють вольове зусилля, яке створює готовність до подолання труднощів. І. П. Павлов писав, що той, хто хоче виховати свою волю, повинен навчитися долати перешкоди.

У структурі складного вольового акту виділяють наступні етапи:

1. Спонування до здійснення вольової дії.
2. Уявлення і осмислення мети дії.
3. Уявлення засобів, необхідних для досягнення зазначеної мети.
4. Намір здійснити дану дію.
5. Виконання прийнятого рішення.

Розвиток волі у людини пов'язаний: з перебудовою мимовільних психічних процесів у довільні; з набуттям людиною контролю над своєю поведінкою; з розвитком вольових якостей особистості; з тим, що людина свідомо формує для себе все більш складні завдання і більш далекі цілі, які вимагають значних вольових зусиль протягом тривалого часу.

Основні ознаки вольової дії: 1. Докладання зусиль для виконання вольового акту. 2. Наявність продуманого плану здійснення поведінкового акту. 3. Підсилена увага до вольової дії і відсутність безпосереднього задоволення, яке отримується в процесі і в результаті її виконання. 4. Зусилля волі спрямовані не стільки на перемогу над обставинами, скільки на подолання самого себе.

Виокремимо основні функції волі: 1. Спонукальна - організація активності людини. Активності притаманні мимовільність і довільність протікання дій і поведінки. Якщо активність виступає властивістю волі, то вона характеризується довільністю, тобто зумовленістю дій та поведінки свідомо поставленою метою. Якщо в людини відсутня актуальна потреба виконувати дію, але при цьому необхідність виконання її вона усвідомлює, то воля створює допоміжне спонування, змінюючи смисл дії (робить його більш значущим).

Спонування людини до дій створює певну впорядковану систему - ієрархію мотивів - від природних потреб до вищих спонукань, пов'язаних з переживанням моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів. Якщо виходити з розуміння волі як моральної саморегуляції, тоді основною її характеристикою стане підкорення особистих мотивів соціально значущим.

2. Гальмівна функція - стримування небажаних проявів активності. Людина здатна гальмувати виникнення небажаних мотивів, виконання дій, поведінку, які суперечать уявленню про зразок, еталон. Вольове регулювання поведінки було б неможливе без гальмівної функції. (Наприклад окремі прояви людської вихованості: не дати виходу агресії, не виявити негативні емоції).

Щоб зрозуміти сутність вольових дій, дуже важливо знати структуру вольового акту, а саме таких елементів: імпульсу, мети, мотиву, способів і засобів діяльності, прийняття рішення і виконання його.

Імпульс - це пусковий сигнал попереднього формування мети. Мета діяльності - це те, чого хоче досягти людина (сформувати навички, опанувати певну спеціальність, змінити поведінку в колективі, купити автомобіль тощо).

Під мотивом діяльності розуміють спонуку чи бажання людини виконати ту чи іншу діяльність або дію. Разом з тим слід зазначити, що в окремих випадках мотивом може бути та чи інша мета. Але іноді її зміст і зміст мотиву не збігаються.

Сам по собі окремий мотив, як єдина спонука до дії, існує не так часто. Зазвичай людина стоїть перед вибором виконати дію, враховуючи кілька існуючих у її свідомості мотивів. При цьому їй нелегко віддати перевагу якомусь із них. Остаточному рішення і виконанню дії в даному випадку передуватиме складна боротьба значущих для особистості мотивів. Боротьбу мотивів можуть супроводити глибокі душевні переживання особистості.

Крім того, одні й ті ж вольові дії людина може виконати кількома способами за допомогою різноманітних засобів. Зазвичай вона обирає основний шлях їх реалізації, при цьому обмірковує, як досягти мети і які

засоби треба використати для виконання вольової дії. Якщо людина до кінця усвідомила мету і способи її досягнення, а також має сформований мотив, що спонукає до діяльності, то особистість може прийняти остаточне рішення, яке пройде безболісно для неї, особливо в тому випадку, коли свої дії людина усвідомлює як єдино можливі.

Проте прийняття рішення - це складний процес, що супроводжується внутрішньою боротьбою. Приймаючи рішення, людина починає його реалізовувати або виконувати (власне діяльність).

Між рішенням і його виконанням існують істотні відмінності. Перехід від рішення до виконання відбувається не завжди автоматично, здебільшого для цього людина використовує зусилля волі, які тісно пов'язана з іншими процесами психічного життя людини.

Почуття є могутнім рушієм волі. Байдужа людина не може бути людиною великої волі. Водночас сильна воля дає змогу людині володіти своїми почуттями. Воля пов'язана з мисленням. Вольова дія - це передусім обдумане дія, бо людина спочатку має зрозуміти, обміркувати, як діяти в даному випадку, як подолати перешкоди, що стоять на шляху до мети, скласти план.

І. М. Сеченов відзначав, що "воля - це не якийсь безликий агент, що керує лише диханням, а діяльна сторона розуму і морального почуття, яка керує диханням в ім'я того чи іншого і часто наперекір навіть почуттю самозбереження".

Кожна людина має свій індивідуальний набір вольових якостей, від яких залежать не тільки дії, а й вчинки особистості. Гама вольових якостей особистості містить: самовладання, витримку, терпіння, наполегливість, рішучість, сміливість, критичність

На рівні особистості виявлення волі знаходить своє вираження у первинних (базових) якостях: Сила волі – міра необхідного вольового зусилля для досягнення мети; Наполегливість – уміння людини мобілізувати свої можливості для тривалого подолання труднощів; Витримка – уміння

гальмувати дії, почуття, думки, які заважають здійсненню прийнятого рішення; Енергійність.

У вторинних вольових якостях, які розвиваються в онтогенезі пізніше, ніж первинні, і які необхідно розглядати як характерологічні: Рішучість – уміння приймати і застосовувати у житті швидкі, обгрунтовані і тверді рішення; Сміливість – уміння подолати страх та йти на виправданий ризик заради досягнення мети, не зважаючи на небезпеку для власного добробуту; Самовитримка – уміння контролювати чуттєвий бік своєї психіки і підкоряти свою поведінку розв'язанню свідомо визначених завдань; Впевненість у собі.

До третинних належать вольові якості, які найтіснішим чином пов'язані з моральними і формуються лише в підлітковому віці: Відповідальність – якість, яка характеризує особистість з точки зору виконання нею моральних вимог; Дисциплінованість – свідоме підпорядкування своєї поведінки загальноприйнятим нормам, встановленому порядку; Принциповість – дотримання певної ідеї у переконаннях і послідовне проведення цієї ідеї в поведінці; Зобов'язаність – уміння добровільно взяти на себе обов'язки і виконати їх; Ініціативність – уміння працювати творчо; Організованість – розумне планування та упорядкування своєї праці; Ретельність – старанність, виконання в зазначений термін доручень і своїх обов'язків.

Вольові дії являють собою простий або складний вольовий акт, який має свою структуру і особливості. В простому вольовому акті спонукання до дії (мотив) переходить у саму дію майже автоматично.

Витримка і самовладання виявляються в умінні людини стримувати свої почуття, якщо це потрібно, гальмувати імпульсивні дії, підпорядковувати себе поставленій меті.

Терпіння, наполегливість особистості дають їй змогу продовжувати діяльність у найскладніших умовах, незважаючи на тимчасові невдачі і перешкоди. Наполегливість - одна з найважливіших якостей особистості, що сприяють їй у досягненні мети. Але не слід наполегливість плутати з

упертістю. Уперта людина практично завжди намагається наполягти на своєму, не оцінюючи критично свої судження, бажання чи рішення.

Рішучість як вольова якість особистості дає їй змогу виконати прийняте рішення без зайвих вагань. Люди, позбавлені цієї якості, часто не можуть довести розпочату справу до кінця і сумніваються у правильності вибору способу виконання. Важливою умовою рішучості є сміливість, тобто готовність людини йти на виправданий ризик. Безумовно, рішучість має ґрунтуватися на глибокій розсудливості і лише тоді вступати в дію, коли людина остаточно вирішує, що їй потрібно. Тут цілий ланцюг: обмірковування цілей, боротьба мотивів, сумніви тощо. Наявність сумнівів у цей період не свідчить про нерішучість особистості, а навпаки, бо інтенсивна боротьба мотивів характерна для людини-мислителя. Але боротьба мотивів у рішучих людей відбувається оперативно, вони вміють діяти швидко, зовні спокійно, по-діловому, незважаючи на можливу небезпеку, тим часом як нерішучі люди довго не наважуються виконати прийняте рішення. Наприклад, нерішучий лікар, бажаючи врятувати людині життя, приймає рішення зробити трахеотомію, але тривалий час не наважується реалізувати дію, що іноді призводить до смерті хворого. Нерішучість в окремих випадках може поєднуватися з відсутністю самостійності.

Самостійна людина здебільшого реалізує своє обмірковане рішення, вона не боїться відповідальності за виконану дію. Діяльність самостійної особистості спонукається здебільшого усвідомленими особисто і суспільно корисними мотивами. Несамостійна людина шукає можливість перекласти відповідальність за свої дії на інших, уникнути самостійного прийняття рішення. Такі люди не виявляють особливої ініціативи, тривожні, легко підпадають під чужий вплив. Діагноз, поставлений іншим лікарем, у тому числі й помилковий, для них остаточно. Тому така категорія медичних працівників становить особливу небезпеку для хворих і охорони здоров'я в цілому.

Майбутній педагог який самостійно аналізує, діє спокійно, рішуче і впевнено, викликає симпатію у дитини. Безумовно, впевненість не повинна переходити у самовпевненість. Високий рівень професійної майстерності педагогів визначають і такі вольові якості, як терпіння, витримка, сміливість, наполегливість, критичність, оперативність, холонокровність, дисциплінованість, оптимізм. У поєднанні з високим загальноінтелектуальним розвитком і почуттям обов'язку вони становлять особливу цінність.

Формування вольових якостей - це один із найскладніших процесів праці особистості над собою. Він залежить від багатьох психофізіологічних і соціальних параметрів, наприклад, від особистостей нервової системи, переконань людини, від цілей, які вона перед собою ставить, тощо. При цьому йдеться про постійне подолання не лише зовнішніх, об'єктивних, а й внутрішніх, суб'єктивних, перешкод. Людина зможе регулювати свою діяльність, якщо вона навчилася володіти своїми звичками, інтересами, бажаннями.

Для формування волі не досить використати який-небудь окремий прийом або один перевірений засіб. Оскільки воля має різні вияви, то і рекомендації щодо виховання її можуть бути різними.

Серед передумов формування волі, її тренування і загартування важливе місце посідають: життєва установка людини, досвід, знання, почуття й емоції. Разом з тим, тренуючи і загартовуючи себе вольовим зусиллям, ми якісно збагачуємося як особистість.

Воля органічно пов'язана з пізнавальною і емоційною діяльністю людини. І.М. Сеченов писав: "Воля - це діяльна сторона розуму і морального почуття, яка керує рухами в ім'я того чи іншого". (Сеченов І.М. Избр. Произв. Изд. 2 Т.1, М., 1985, с. 255-256). Вольова регуляція завжди починається з інтелектуального стану - усвідомлення проблемної ситуації. Аналіз проблемної ситуації вимагає "вмикання" вольових актів. Без участі мислення вольовий процес не був би усвідомлений, втратив би власне

вольовий характер. Але воля і мислення відрізняються, і воля - це не просто зовнішнє здійснення мислення. На відміну від мислення воля не створює продукту, вона лише створює умови для здійснення вчинку чи поведінки.

Діяльність людини, її поведінка завжди викликають позитивне або негативне ставлення до неї. Ставлення до дійсності відображається в мозку й переживається як задоволення або незадоволення, радість, сум, гнів, сором. Такі переживання називають емоціями, почуттями.

Людські емоції і почуття найяскравіше виражають духовні запити і прагнення людини, її ставлення до дійсності. К.Д. Ушинський писав, що "ні слова, ні думки, навіть вчинки наші не виражають так ясно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почування".

Емоції і почуття органічно пов'язані між собою, але за своїм змістом і формою переживання вони не тотожні.

Емоція - це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Розрізняють прості та складні емоції. Переживання задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю - це прості емоції. Вони властиві і людям, і тваринам. Прості емоції в людському житті перетворилися на складні емоції і почуття. Характерною ознакою складних емоцій є те, що вони виникають у результаті усвідомлення об'єкта, що викликав їх, розуміння їхнього життєвого значення, наприклад переживання задоволення при сприйманні музики, пейзажу. Емоції – це безпосередня форма вираження почуттів.

Почуття – це специфічні людські, узагальнені переживання ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість або сум, гнів, сором тощо.

Порівняно з емоціями почуття – більш стійкі і тривалі психічні явища, які мають чітко виражений предметний характер. Людина не може переживати почуття взагалі, воно завжди прив'язано до кого-небудь або чого-небудь і виражає стійке ставлення цієї людини до певних об'єктів, реальних чи уявних. В процесі життєдіяльності почуття виявляються пізніше, ніж

ситуативні емоції, і більшою мірою залежать від тих виховних впливів, які здійснюють на людину сім'я, школа, суспільство в цілому.

Емоціям властива полярність. Вона виявляється в тому, що кожна емоція, кожне почуття за різних обставин можуть виявлятися протилежно: "радість - горе", "любов- ненависть", "симпатія - антипатія", "задоволення - незадоволення". Полярні переживання мають явно виражений позитивний або негативний відтінок. Умови життя та діяльності викликають почуття різного рівня активності. Розрізняють стеничні емоції і почуття - ті, що посилюють активність, спонукають до діяльності, та астеничні - ті, що пригнічують людину, послаблюють її активність, демобілізують.

Залежно від індивідуальних особливостей особистості, її стану і ставлення до ситуації та об'єктів, що викликають переживання, емоції і почуття виявляються більш або менш інтенсивно, бувають довготривалими або короткочасними.

Характерною особливістю емоцій є те, що вони охоплюють особистість загалом. Здійснюючи майже блискавичну інтеграцію, тобто об'єднання в єдине ціле всіх функцій організму, емоції сигналізують про корисні або шкідливі впливи на організм, завдяки цьому вони мають універсальне значення для життя організму. Охоплюючи всі різновиди переживань людини - від глибоко травмуючих страждань до високих форм радості та соціального відчуття життя, - емоції стають як позитивним чинником у життєдіяльності, підносячи активність організму, так і негативним, пригнічуючи всі його функції. Встановлено, що емоції, а саме довготривалі негативні емоції (страх, переживання болю тощо), відіграють вирішальну роль у розвитку так званих неврогенних захворювань, вважає відомий фізіолог П.К. Анохін.

Форми та інтенсивність виявлення емоцій і почуттів значною мірою залежать від вихованості, рівня культури особистості, традицій та звичаїв. Це особливо позначається на вираженості їх зовнішніми засобами - мімічними та пантомімічними рухами, жестами. Внутрішнє ж їх вираження (серцебиття,

дихання, дія ендокринної системи) відбувається відносно незалежно від соціальних чинників.

Зазначимо, що почуття і емоції мають свої особливості: мають суб'єктивний характер; викликають задоволення або незадоволення; відображають характер взаємодії організму з середовищем; вирізняються значним різноманіттям; викликають заспокоєння або збудження.

Емоції та почуття характеризуються: якістю, полярністю, активністю, інтенсивністю, тривалістю.

Емоції і почуття здійснюють сигнальну і регулювальну функції, спонукають людину до знань, праці, вчинків або стримують її.

Емоційні стани інших людей людина визначає за особливими, виразними рухами, мімікою, зміною голосу тощо. Певним почуттям відповідають свої специфічні форми вираження. Більш наочно відображені почуття у міміці. Почуття також виражаються у пантоміміці та у мимовільних м'язових рухах. Особливо повно відображуються почуття у мовленні, яке містить не лише певні думки, а й ставлення до них того, хто говорить. Велику роль у майбутніх педагогів відіграє інтонація. Вираження почуттів, як і самі почуття, соціально обумовлене. Форма та застосування виразних рухів визначаються системою конкретних суспільних взаємин і стають об'єктом соціального контролю.

Слід зазначити, що класифікація емоцій і почуттів наступна: 1) за впливом на діяльність: астенічні – ті, що посилюють активність, спонукають до діяльності; астеничні – ті, що пригнічують людину, послабляють її активність, демобілізують. 2) за формою перебігу, силою і тривалістю: чуттєвий тон – безпосередні переживання, які супроводжують окремі відчуття (наприклад, температурні, слухові, смакові) та спонукають суб'єкта до їх збереження або усунення. настрій – це слабо виражені емоційні переживання, які вирізняються значною тривалістю і слабким усвідомленням причин і факторів, що їх викликають; афекти – це сильне, короткочасне збудження, що виникає раптово, оволодіває людиною такою мірою, що вона

втрачає здатність контролювати свої дії та вчинки; стрес – емоційний стан, який виникає у відповідь на найрізноманітніші екстремальні дії (стресори) – загрозу, небезпеку, образу тощо. Де в чому нагадує афект. фрустрація являє собою своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи; пристрасті – це сильні, стійкі, довготривалі почуття, які захоплюють людину, володіють нею і виявляються в орієнтації всіх прагнень особистості в одному напрямі, в зосередженні їх на одній меті. 3) за складністю, змістом і спрямованістю: нижчі (емоцій, прості почуття) – переживання задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю, властиві і людям і тваринам; вищі (складні почуття) – виникають в результаті усвідомлення об'єкта, який викликав їх – переживання задоволення від сприймання музики, пейзажу; інтелектуальні почуття – почуття, які пов'язані з пізнавальною діяльністю людини; моральні почуття – почуття, в яких відображається ставлення людини до вимог суспільної моралі. Вони пов'язані з світоглядом людини, її думками, ідеями, принципами і традиціями; естетичні почуття – це почуття, які виникають у людини в зв'язку із задоволенням або незадоволенням її естетичних потреб. Емоційність є вродженою, але афекти, і тим більше, почуття розвиваються у перебігу життя, що визначає особистісний розвиток людини.

Концепція дослідження ґрунтується на методологічних принципах неперервної професійної освіти (І.Зязюн, В.Кремінь, Н.Ничкало), єдності свідомості і діяльності (Л.Виготський, О.Леотнєв, С.Рубінштейн) системно-структурний підхід.(А.Абульханова-Славська, К.Платонов) психології праці (І.Бойко, К.Гуревич, В.Димерський, В.Зінченко, Б.Ломов, Е.Мілерян, Д.Ошанін, Д.Панов, В.Шадріков); психологічних теоріях особистості, діяльності, особистісно-орієнтованого підходу (І.Бех, В.Вілюнас, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтєв, А.Маслоу, С.Рубінштейн, А.Петровський, В.Петровський, К.Роджерс, В.Рибалка, Т.Титаренко); психологічних засадах професійного самовизначення, профорієнтації і

профвідбору, готовності до професійної праці (В.Моляко, Н.Побірченко, М.Пряжников, В.Синявський, Б.Федоришин), психології емоцій (М.Амінов, В.Бойко, К.Ізард, Є.Ільїн, М.Педаяс, Т.Сиріцо, І.Юсупов).

Безумовними пріоритетами сучасних підходів до психолого-педагогічної теорії і практики виступають принципи розвитку особистості, активізації процесів самопізнання, само розуміння і самореалізації. Це питання розвитку у майбутніх педагогів ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, потреби у самовдосконаленні, бажання досягти професійного успіху.

Професії педагогічного профілю відносяться до суспільного типу. Тому компетенції і професійні якості педагога повинні відповідати вимогам означеного типу професії. Професійна діяльність педагогічних працівників як і будь-яка інша діяльність має свою специфіку. Вона розкривається в особливостях навчально-виховної роботи з учнівською молоддю, особливостях взаємодії педагога і учнів. Реалізації особистісного підходу у професійному відборі майбутніх педагогів, передбачає вивчення особистості, виділені в структурі особистості педагогічних працівників важливих елементів, які б сприяли успішній професійній діяльності. Профорієнтаційна робота з майбутніми педагогами повинна не лише допомагати особистості в професійному самовизначенні правильно його спрямувати, а й готувати майбутніх педагогів до професійної діяльності в непростих умовах ринкової економіки.

Одним із засобів реалізації такого підходу є професійний відбір майбутніх педагогів, важливим напрямком якого є вивчення й оцінка емоційно-вольової сфери особистості і відповідна корекція професійно-важливих якостей, компетенцій. Основу професійної діяльності педагога як працівника професій соціального типу складають чисельні складні соціальні контакти, спілкування, особистісна взаємодія. Спілкування між людьми завжди емоційно забарвлена, і спирається на певні вольові прояви, отже знання емоційно-вольової сфери особистості і вміння контролювати власну емоційно-почуттєву сферу і поведінку є важливою умовою успішної

професійної діяльності педагога. Розвинута емоційно-вольова сфера педагога, дозволяє йому регулювати і контролювати власну поведінку і впливати на емоції і поведінку учнів у процесі взаємодії, спрямовувати їх у належному напрямку, а також здійснювати корекцію і психотерапевтичний вплив на учнів у разі потреби. Вивчення оцінка і корекція емоційно-вольової сфери особистості є важливою складовою у процесі професійного відбору майбутніх педагогів.

Здійснення емоційно-вольової регуляції поведінки у процесі психолого-педагогічної взаємодії є важливою умовою успішності в професійній діяльності педагога, передумовою подальшої особистісної і професійної самореалізації. Нездатність контролювати власну поведінку і емоції реалізовувати у процесі взаємодії відповідні вольові якості можна розглядати як чинник професійної непридатності у профілях соціального типу.

Емоційно-вольова складова особистості педагога є важливим чинником емоційного впливу на учнів в професійній діяльності вчителя. Від її розвину тості залежить ефективність психологічного впливу на учнів у процесі взаємодії.

Емоційно-почуттєва сфера педагога сприяє мобілізації активності учнів у процесі навчання, є важливим спонукальним чинником інтелектуальної активності учнів. Важливими професійними якостями вчителя є помірна емоційність (емоційна чутливість), емпатійність, емоційна сталість, позитивні емоції радості і їх перевага над емоціями страху та гніву, вміння виразити свої почуття (експресивність). Особливості емоційної складової педагогів не є однаковими у жінок і чоловіків, є, також, певні відмінності у різних вікових категоріях, студентів педагогічних вузів і вчителів, учителів з різним педагогічним стажем, вчителів навчальних і старших класів тощо.

Серед професійно важливих вольових якостей педагогів слід виділити самоконтроль, цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, рішучість, сміливість, організованість.

Отже вивчення і оцінка емоційно-вольової сфери майбутніх педагогів у процесі професійного відбору є досить актуальною.

Емоційно-вольова регуляція поведінка є важливою складовою професійної діяльності педагогів. Вона є необхідною умовою ефективної взаємодії у взаєминах педагога з учнями. Вивчення емоційно-почуттєвої і вольової сфери особистості є основою професійного відбору майбутніх педагогів.

В сучасних умовах постійних соціально-економічних змін, розвитку ринкових відносин в Україні, реформування освіти виникає необхідність розробки нових інноваційних підходів в профорієнтації. Створення нових форм та методів профорієнтаційної роботи з учнями в школі, психолого-педагогічних умов підготовки учнів до професійного самовизначення є вимогою сьогодення. Якщо раніше профорієнтаційна робота з учнями зводилася переважно до одноразової психологічної допомоги у професійному самовизначенні, то сьогодні виникає потреба у постійному профорієнтаційному супроводі людини протягом неперервної допрофесійної і професійної освіти. Безумовними пріоритетами нових підходів до теорії і практики системи профорієнтації виступають принципи неперервності професійної освіти, розвитку особистості, активізації процесів самопізнання і само розуміння. Це питання розвитку у учнів ставлення до себе, як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, бажання досягти професійного успіху, потреби у самовдосконаленні.

Означені наукові підходи реалізуються сьогодні в працях вітчизняних науковців І.А. Зязюна, Є.О. Климова, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Н.Г. Ничкало, Н.А. Побірченко, М.С. Пряжникова, В.В. Рибалки, Б.О. Федоришина та інших.

Реалізація особистісного підходу в профорієнтаційній роботі з учнями передбачає створення сприятливих умов для розвитку особистості учня, усвідомлення власної неповторної індивідуальності, формування творчого потенціалу, професійного самовизначення особистості, розкриття і розвитку духовних цінностей учнів. Означені особистісні новоутворення формуються у процесі педагогічної взаємодії учителя і учня. Профорієнтаційна робота має

не лише допомагати учням у професійному самовизначенні, правильно його спрямовувати і коректувати (традиційний підхід), а й готувати учнів до майбутньої професійної діяльності в сучасних умовах ринкової економіки.

Психолого-педагогічні впливи на процес професійного самовизначення учнів необхідно здійснювати, враховуючи цілісну особистість учня [2, с. 5]. Ставлення до особистості, як до чогось звичайного і узагальненого становить підґрунтя «оцінювально-коректуючого» і «керувально-орієнтуючого» підходів. Навіть якщо педагогічний вплив здійснюється з найкращими намірами, особистості лишається лише роль об'єкта впливу, а її головні, внутрішні аспекти залишаються поза увагою педагога. Особистісний підхід, на відміну від традиційного, передбачає визнання особистості центральною ланкою профорієнтаційної роботи з наголосом акцентів на само-орієнтуванні, само-розвитку, само-визначенні. Впливи на особистість учня здійснюються з метою надання психолого-педагогічної допомоги і створення умов для самоорганізації учня. Ми вважаємо, що ефективна профорієнтаційна робота з учнями можлива лише за умови її сконцентрованості на усьому внутрішньому світі учня, а не лише на проблемі вибору професії.

В психолого-педагогічній літературі існує багато підходів до розуміння поняття «професійне самовизначення». Традиційно його визначають як процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої професійної діяльності, самооцінки і зіставленні індивідуально-психологічних якостей і можливостей людини з психологічними, медичними і соціальними вимогами професії до індивіда, з його усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин. Таке розуміння професійного самовизначення розглядає особистість переважно в контексті об'єктних відносин, людина виступає переважно як об'єкт зовнішніх впливів, недооцінюється роль власне внутрішніх аспектів особистості, як суб'єкта власного життя і діяльності, як самостворюючу і саморозвиваючу систему.

Наше розуміння поняття «професійне самовизначення» визначається в контексті особистісно-орієнтованого підходу, розробленого вітчизняними

вченими Г.О. Баллом, І.А. Зязюном, Г.С. Костюком, А.С. Макаренком, Н.А. Побірченко, В.В. Рибалкой, В.О. Сухомлинським, Б.О. Федоришиним, основою якого є ідеологія гуманістичної психолого-педагогічної думки. В такому контексті ми будемо розуміти в подальшому процес взаємодії вчителя з учнями в профорієнтаційній роботі з ними.

«Профорієнтаційна робота з молоддю, як система здійснення підготовки її до свідомого професійного самовизначення може мати успіх лише за умов неформального, суб'єктного, особистісного підходу до проблем кожної молодої людини.

Розуміння професійного самовизначення як особистісного явища, внутрішньо-детермінованого процесу, обумовленого інтимно-особистими причинами, потребами, мотивами, спрямуваннями відкриває нові напрямки дослідження його змісту, а також вимагає від практика – психолога і педагога ретельніше придивлятися до людини, яку він «профорієнтує». [2, с 43].

У профорієнтаційній роботі з учнями вчитель має розуміти дійсну сутність внутрішнього світу учня, і таким чином організувати взаємодію, щоб в центрі уваги стала цілісна особистість учня, з його проблемами, потребами і питаннями. Процес професійного самовизначення учнів педагог має розглядати в контексті цілісного життя особистості, усіх його життєвих запитів і проблем.

Звичайно, професійне самовизначення особистості відбувається не лише внаслідок профорієнтаційної роботи вчителів з учнями, існує багато інших чинників впливу. Однак перевага психолого-педагогічних впливів полягає в їх системності, цілеспрямованості і постійності. І ефективність і дієвість цих впливів буде залежати від рівня педагогічної майстерності кожного конкретного учителя, від його вміння знайти належний контакт з учнями, від сили впливу особистості вчителя, вміння зацікавити і заохотити.

Важливою передумовою продуктивної і успішної взаємодії вчителя з учнями є вибір доцільних стилів професійно-педагогічного спілкування. В своїй роботі вчитель використовує усі стилі, однак емоційно-позитивне

спілкування можливе лише на основі захопленості спільною творчою діяльністю і дружнього ставлення. Основу стилю захопленості спільною творчою діяльністю складає єдність високого професіоналізму педагога і його етичних установок. Адже захопленість спільним з учнями творчим пошуком – результат не тільки комунікативної діяльності вчителя, а й у більшості випадків його ставлення до педагогічної діяльності в цілому... Стиль спілкування на основі дружнього ставлення є важливою передумовою успішної спільної взаємодії, адже дружнє ставлення – найважливіший регулятор і джерело позитивних емоцій у спілкуванні взагалі, а ділового педагогічного спілкування особливо. (Кан-Калик В. А., 1987).

Високого результату в педагогічній дії неможливо досягти без педагогічної майстерності учителя. «Діяльність педагога-майстра характеризується педагогічною доцільністю за спрямованістю, індивідуально-творчим характером, за змістом і оптимальністю, за вибором засобів. У педагогічній діяльності розвивається і реалізується майстерність учителя, яку структурно визначають такі складові: педагогічна спрямованість особистості, професійне знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка. [3, 128] .

Педагогічна майстерність учителя складається з цілісного уявлення про особистість кожного учня, з урахуванням її унікальності і неповторності, з уміння поєднувати в педагогічній дії ідеографічний (акцент на унікальність) та номотетичний (акцент на типовість) підходи до особистості [3, 161 – 162]. Лише поєднання типового (знання загальних особливостей педагогічних і психологічних явищ) і унікального (знання особливостей характеру, темпераменту, інтересів, здібностей кожного учня) робить педагогічну дію вчителя дієвою, переконливою і ефективною. Педагогічна майстерність вчителя може формуватись у поєднанні високої професійної підготовки і діяльнісного підходу до навчально-виховного процесу (педагогічна дія).

«Переконаний, що нам вдалося створити культ навчання, культ знань, збудити прагнення до досконалого володіння спеціальністю, обраною згідно зі схильностями і природними задатками до неї. Щоб ми про майстерність не говорили, вона лише засіб для реалізації знань учителя зі спеціальності. Якщо після вузу не вмієш показати красу і досконалість свого предмета, не вмієш розв'язати задачі з математики, фізики, хімії тощо, який ти вчитель?» [3, с. 200].

В педагогічній дії вчителю важливо постійно створювати сприятливі умови для самопізнання і саморозвитку учнів, появи позитивних особистісних новоутворень. Майстерне володіння педагогічною дією, постійний пошук нових способів її вдосконалення є умовою розвитку відношень у взаємодії «вчитель – учень». Важливою умовою дієвості педагогічної дії є емпатія, вміння співчувати і емоційно реагувати на проблеми і потреби учнів. Щира любов до дітей і професії педагога, постійний професійний і особистісний саморозвиток, постійне самовдосконалення педагогічного досвіду і майстерності, вміння віддавати учням не лише знання, а й серце, поєднання «філософії серця і філософії розуму» - основні складові педагогіки добра. Особиста зацікавленість у шкільних і життєвих успіхах учнів, розвитку їх інтересів, схильностей, здібностей, спонукання мотивації досягнень є важливими умовами успішності в профорієнтаційній роботі з учнями.

Важливу роль у професійному самовизначенні особистості, формуванні її професійних інтересів і цінностей, здібностей і мотивів діяльності має соціальне середовище, навчання та виховання. Навчання є важливою умовою розвитку особистості учня, його емоційно-вольової, пізнавальної сфери. Значна частина пізнавальних і професійних інтересів учнів формується у процесі власне навчальної діяльності, педагогічної взаємодії із вчителями, психологами. За Г.С. Костюком [5] , у процесі навчання формуються сенсорні, перцептивні, розумові, вербальні, мнемічні та інші компоненти загальних та спеціальних здібностей. Вони виробляються завдяки засвоєнню

наукових, художніх і технічних надбань людства, у яких вони знайшли своє предметне втілення. За допомогою навчання задатки учня перетворюються в конкретні здібності. Дитині потрібно вчитися, незалежно від того, якою мірою вона наділена природними талантами. Розвиток її здібностей головним чином буде залежати від того, якими темпами і з якими успіхами вона буде опановувати людську культуру в різних її галузях. Участь у різноманітних видах творчої діяльності (образотворчій, музичній, дослідницькій, конструкторсько-технічній тощо) розвиває здібності не лише до навчання, засвоєння людських цінностей, а й до їх творення [5, с. 171] .

Саме опанування навчальної діяльності учнями, засвоєння людської культури є механізмом формування їх пізнавальних і професійних інтересів, здібностей і цінностей. Засвоєння культурних цінностей людства, в свою чергу, призводить до їх творення в процесі навчальної діяльності. Відбувається зворотній зв'язок між засвоєнням знань і їх творенням, засвоюючи нові знання, учень накопичує і власний творчий потенціал. Набуваючи в процесі навчання нових знань, умінь і навичок, учень розширює і розвиває свою пізнавальну і емоційно-вольову сфери, в його особистості формуються нові утворення – інтереси, здібності, цінності. Пізнаючи світ, учень одночасно пізнає і активно формує сам себе. В значній мірі дієвість і якість особистісних новоутворень учнів буде залежати від якості і змісту психолого-педагогічних впливів на нього вчителя, від педагогічної майстерності останнього. Позитивні особистісні новоутворення не виникають на порожньому місці, вони формуються в процесі спільної творчої взаємодії вчителя і учнів, дружнього ставлення і позитивних емоційних підкріплень. Майстер-вчитель, якому вдалося побудувати творчу і позитивну взаємодію з учнями, може розраховувати і на позитивні її результати. В профорієнтаційній роботі результатом такої взаємодії будуть сформовані професійні інтереси і професійно-ціннісні орієнтації учнів. Від зусиль, які вкладає вчитель в педагогічну дію, буде залежати і її результат.

Формування професійних інтересів особистості відбувається через розвиток інтересів споживача і діяча (Крягжде С.П., 1981). Психологічні механізми формування професійних інтересів відбуваються в соціальному середовищі, для учнів це навчальна діяльність. Якщо вона організована належним чином, відповідно здійснюються і процеси формування особистісних новоутворень у учнів. Слід при цьому зазначити, що формування професійних інтересів буде здійснюватись і залежати не лише від психолого-педагогічних впливів вчителя на учнів, а й від активності самого суб'єкта профорієнтаційної діяльності – учня. Отже, позитивний результат в профорієнтаційній роботі виникає тоді, коли відбувається ефективна педагогічна взаємодія «вчитель – учень». Випадіння якоїсь ланки з цієї системи відповідно робить таку взаємодію малоефективною. Що не кажи про значення соціального середовища у формуванні інтересів, однак, якщо сам учень не прагне їх розвивати, ніякі впливи ззовні не допоможуть. На жаль, однією з головних проблем профорієнтації є не сформованість професійних інтересів старшокласників після закінчення школи. Отже, спонукання активності самого суб'єкта професійного самовизначення – учня є важливою складовою профорієнтаційної роботи в школі.

Займаючи активну позицію суб'єкта профорієнтації, учень відходить від позиції об'єкта впливу ззовні, самостійно вирішує проблему професійного становлення, сам обирає і створює свій професійний шлях. Значно допомогти особистості у вирішенні цих проблем здатна ефективно організована профорієнтаційна робота педагогів з учнями. Учень сам визначає власні професійно-ціннісні орієнтації, психолого-педагогічна допомога йому може значно прискорити, оптимізувати і структурувати цей процес.

Проблема професійного самовизначення актуалізується для особистості в старшому шкільному віці. Активний пошук себе в світі професій, сформовані професійні інтереси є важливими умовами здійснення процесу професійного самовизначення молодій людині. Лише активне засвоєння

загальнокультурних цінностей людства, високий пізнавальний інтерес учня в процесі навчання може зумовлювати подальше «творення» нових для особистості старшокласника утворень – професійних інтересів.

В процесі профорієнтаційної роботи вчитель використовує різні психодіагностичні методики. Хочемо звернути увагу на те, що в користуванні з психологічними тестами педагог має бути дуже обережним, і цілком усвідомлювати те, що він робить з тестами, і для чого. Наприклад, вряд чи доцільно вчителю проводити повноцінну профконсультацію з використанням багатьох психодіагностичних методик, батарей тестів. Така консультація потребує від людини високої психологічної компетентності і знань в галузі психодіагностики. Зазвичай, проведення психодіагностичного дослідження особистості учня є компетенція шкільного психолога або профконсультанта, вони професійно підготовлені до цього, і мають досвід в такій роботі. Недостатня компетентність в роботі з психологічними тестами таїть загрозу хибних висновків і помилок, може не допомогти, а нашкодити. Використання тієї чи іншої психологічної методики вчителем можливе лише за умови, що він гарно знає дану методику, і вміє з нею працювати.

Профорієнтаційна робота вчителя є також важливим засобом ранньої психопрофілактики безробіття серед молоді. Реалії ринкової економіки ставлять досить жорсткі вимоги до фахівця, і успіх в професійній діяльності людини в значній мірі буде залежати від готовності і вміння фахівця працювати в умовах конкуренції. Молоді люди часто не готові до роботи в умовах ринку, і складають певну «групу ризику». Тому підготовка учнів до майбутньої професійної діяльності, з урахуванням специфіки ринкових відносин, є важливою складовою профорієнтаційної роботи із старшокласниками. Така робота вже сама по собі є важливим психопрофілактичним засобом запобігання безробіття серед молоді. Ранні профорієнтаційні заходи психопрофілактики безробіття в школі – суттєва підтримка молоді людини в її майбутній професійній діяльності. Сформовані професійні інтереси і особистісний професійний план знижують

ризик безробіття для молоді людини у майбутньому, і є первинною психопрофілактикою безробіття. Профорієнтаційна робота в школі має значні можливості і перспективи, є необхідною умовою запобігання негативних явищ професійного середовища в перспективі, діючим засобом надання психолого-педагогічної допомоги молоді. Профорієнтаційна робота з учнями здатна ефективно реалізувати психолого-педагогічні впливи на особистість учня з метою формування у нього відповідних орієнтирів на майбутнє, життєвих і професійних цінностей. Також вона сприяє кращій підготовці до майбутньої професійної діяльності в умовах ринкової економіки, правильному вибору професійного навчального закладу після закінчення школи.

Емоційно-вольова сфера - від потягів через емоції й почуття до волі - бере участь у самотворенні особистості, визначенні її життєвого шляху. Але цей вплив не прямий, а опосередкований діяльністю особистості, що розкривається у її вчинках, виявляючись у станах, що їх переживає особистість. Спроможність особистості протистояти внутрішнім перешкодам, потягам, емоціям залежить від здатності до самоконтролю. Це здатність підкоряти всі цілі, які виникають від ситуації до ситуації, від випадку до випадку, єдиній меті, що визначає характер особистості, її лінію життя.

Література:

1. Немов Р.С. Психология. - М.: Просвещение, 1995.
2. Бреслав Г.М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у школьников // Вопросы психологии. - 2000. - № 3.
3. Варганян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. - Л., 2001.
4. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М., 2000.
5. Додонов Б.И. В мире эмоций. - Киев: Политиздат Украины, 1997.
6. Изард К.Е. Эмоции человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.

7. Макаренко Ю.А, Системная организация эмоционального поведения. - М., 1990.
8. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. - М., 1983. 11. Психология эмоций: Тексты. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
9. Симонов П.В. Потребностно-мотивационная теория эмоций // Вопросы психологии. - 1982. - № 6.
10. Якобсон П.М. Психология чувств. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

6.3. Психодіагностичне дослідження емоційно-вольових якостей майбутніх педагогів в процесі професійного відбору

Сучасний розвиток теорії і практики професійної орієнтації передбачає широке використання психодіагностичних методів у профорієнтаційній роботі, оцінки особистісних рис людини і її психічних станів.

Роль психодіагностики постійно зростає і буде закономірно зростати і в майбутньому, оскільки практика в усіх галузях усе в більшій мірі орієнтується на підвищення якості виробництва, удосконалення організації управління. Необхідною умовою цього є максимальний розвиток особистості, її здібностей, оптимальне використання її позитивних якостей, оптимізація умов життя. Психодіагностика має всі можливості для того, щоб цьому сприяти і повинна їх використати.

Отже, для того щоб, успішно впливати на особистість в бажаному напрямку, - чи мова йде про її всебічне виховання, виправлення або включення в процес виробництва, раціональне використання трудових ресурсів в умовах ринку праці, треба знати, що одним із спеціальних наукових засобів такого пізнання є саме психодіагностика. Сьогодні вже, мабуть, ніхто не сумнівається в необхідності психодіагностики. Від неї

очікують надання придатного і достовірного інструментарію, пізнання як для психологічних досліджень особистості, так і для вирішення конкретних проблем підбору та розподілення людей в самих різноманітних сферах суспільної практики, де використовується психологія. В цьому розумінні роль психодіагностики беззаперечна і можна з упевненістю сказати, що вона буде зростати і надалі.

Увага до проблеми психодіагностики має виражену гуманістичну спрямованість, бо практичне її застосування розширює самопізнання і самосвідомість людини, формує адекватну самооцінку, стимулює самовиховання, сприяє найефективнішому використанню потенційних можливостей людини, шляхів і способів побудови оптимальних професійних планів і життєвих стратегій.

Необхідно відмітити, що вітчизняна психодіагностика розвивалася в несприятливих умовах тоталітарного режиму, які стали головною причиною незадовільного стану на сучасному етапі розвитку.

В умовах ринкової економіки помітно зростає потреба в людях, які вміють нестандартно мислити, мають такі індивідуально-психологічні особливості, що дають їм можливість вносити новий підхід в соціальне і виробниче життя країни в її культуру. Перед психодіагностикою постають складні завдання, пов'язані з прикладними аспектами оптимізації розвитку індивідуальності, реалізації її потенційних можливостей, здатності до саморозвитку.

У психологічній літературі поняття "психодіагностика" було введено швейцарським психологом Г. Роршахом. Воно означає буквально "поставлення психологічного діагнозу" або прийняття кваліфікованого рішення про наявний психологічний стан людини в цілому або про якусь окремо взятую властивість.

Зрозуміло, що це поняття неоднозначне, і в психології склалося декілька його тлумачень. Одні з них відносять поняття "психодіагностика" до спеціальної галузі психологічних знань, яка стосується розробки і

використання на практиці різноманітних психодіагностичних засобів. Психодіагностика в такому її розумінні є наукою, в руслі якої ставляться такі загальні питання:

1. Яка природа психологічних явищ і принципова можливість їх наукової та практичної оцінки?
2. В якій мірі засоби психодіагностики, що застосовуються в даний час, відповідають прийнятним загальнонауковим і методологічним вимогам?
3. Які основні методичні вимоги пред'являються до різних засобів психодіагностики?
4. Які основи достовірності результатів практичної психодіагностики?
5. Які основні вимоги пред'являються до конструювання і перевірки науковості методів психодіагностики, в тому числі і тестів?

Інші визначення поняття "психодіагностика" вказують на специфічну сферу діяльності психолога діагноста, пов'язану з поставленням психологічного діагнозу. Тут вирішуються не стільки теоретичні, скільки практичні питання, що стосуються організації і проведення психодіагностики. Вона включає в себе:

1. Визначення професійних вимог до психолога як психодіагноста.
2. Установлення переліку знань, умінь і навичок, необхідних психодіагносту для успішної роботи.
3. Виявлення мінімуму необхідних вимог, дотримання яких є гарантією того, що психодіагност дійсно успішно і професійно оволодів тими чи іншими методами психодіагностики.
4. Розроблення програм, засобів і методів практичної підготовки психолога в галузі психодіагностики, а також оцінки його компетентності в цій галузі.

Слід зазначити, що обидва комплекси питань, - перший більш теоретичний, а другий більш практичний, - тісно взаємопов'язані між собою. Перший співвідносить дане поняття з назвою відповідної, галузі наукових психологічних знань і досліджень, а другий вказує на специфічну галузь практичного застосування психологічних знань. Як галузь науки,

психодіагностика включає в себе принципи, процедури і способи перевірки науковості різних методів психологічної діагностики. Як галузь практики, психодіагностика орієнтована на професійні знання й уміння, пов'язані з практичним застосуванням її, методів. І в тому, і в іншому випадках мова йде про методи оцінки психологічних процесів, властивостей і станів людини. Теоретична психодіагностика науково обгрунтовує, як краще це зробити, а практична психодіагностика показує, як слід це робити правильно і надійно. Ці складові взяті окремо, не гарантують високого рівня професіоналізму в галузі психодіагностики.

Таким чином, психологічна діагностика визначається як галузь психологічної науки, і одночасно як найважливіша форма психологічної практики, що пов'язана з розробкою і використанням різноманітних методів розпізнання та оцінки індивідуально-психологічних особливостей людини. Вона виступає як інтегративна дисципліна, що спирається на наукові теорії психології особистості, диференційної психології і психометрії, а в кінцевому результаті розробляє та використовує широкий комплекс психодіагностичних методик для вирішення конкретних практичних завдань.

Психологічна діагностика спрямована на вимірювання будь-яких властивостей особистості, поставлення на цій основі психологічного діагнозу. Можна говорити про поставлення діагнозу двох типів. По-перше, діагноз на констатацію наявності чи відсутності будь-якої ознаки. По-друге, діагноз, що дозволяє знайти місце досліджуваного в "континуумі" за вираженістю тих чи інших якостей. Психодіагностичне дослідження служить для досить швидкого і надійного забезпечення збору даних про обстежуваного для формулювання адекватного психологічного діагнозу.

Головною метою психодіагностики є сприяння повноцінному психічному розвитку особистості. Зрозуміло, що психодіагностика робить це доступними для неї засобами, тобто прагне розробляти такі методи, які дозволяли б надавати допомогу в розвитку особистості, в подоланні труднощів що виникають та інше. Тому головною метою психодіагностики

стає створення умов для проведення прицільної корекційно-розвиваючої роботи, розробки рекомендацій, проведення психотерапевтичних заходів та інше.

Таким чином, психодіагностика здійснюється заради прогнозу, тобто за рядом ознак визначається психологічна властивість, яка є причиною певної поведінки, і прогнозується ця поведінка. Наприклад, діагностуються психологічні особливості безробітного для того, щоб спрогнозувати можливість успішного професійного перенавчання. Успішне прогнозування можливе за умов, коли психічна властивість, що вимірюється, є причиною успішного професійного навчання. Тобто, психодіагностика дає можливість складання не тільки діагностичної, а й прогностичної характеристики особистості, що дає змогу передбачити динаміку подальшого розвитку її індивідуально-психологічних особливостей в різних життєвих ситуаціях, в опануванні професії, професійної діяльності.

Можна виділити декілька галузей, де інтенсивно використовуються результати психодіагностики. Психодіагностика широко застосовується з метою оптимізації процесів професійного навчання, в системі безперервної професійної освіти. Це і виявлення домінуючих причин неуспішності та порушень в особистісній сфері, і диференціація навчання, профорієнтація, реалізація індивідуального підходу. Вона є важливою складовою діяльності спеціалістів з професійного відбору (підбору) і професійної консультації, що проводяться в профконсультпунктах, в державній службі зайнятості, на підприємствах, в спеціальних учбових закладах. Ця діяльність покликана допомогти кожному вибрати найбільш підходящу професію чи роботу, знайти шляхи швидкого і ефективного оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, досягти необхідного рівня кваліфікації, стати професіоналом.

Без проведення психодіагностичного обстеження практично неможливо вирішити проблеми професійної консультації. Профконсультант, перш ніж давати клієнту якісь поради, повинен поставити психологічний діагноз,

оцінити сутність психологічної проблеми, яка хвилює клієнта. При цьому консультант спирається на результати індивідуальної бесіди з клієнтом і спостереження за ним.

Результати психодіагностики мають важливе виховне значення для особистості, бо дозволяють проводити корекцію "психологічного автопортрету" і самооцінки. Самооцінка може бути стихійною, але вона буде більш адекватною у відповідності з рекомендаціями психолога-профконсультанта. Одним з основних мотивів участі в психодіагностичному обстеженні є бажання взнати щось нове про себе і отримати кваліфіковану пораду про напрямок самоудосконалення. Тому, крім констатуючої оцінки індивідуально-психологічних властивостей особистості, при психодіагностичному обстеженні необхідно конструктивно вирішити питання про те, що саме необхідно кожній конкретній людині для формування індивідуального стилю поведінки та діяльності, для удосконалення особистісних якостей.

Окрім цих конкретних питань, у психодіагностиці є більш загальні, універсальні питання, що складають предмет загальної психодіагностики. До них відносяться:

- * методологічні, теоретичні та конкретно-методичні принципи побудови психодіагностичного інструментарію і формулювання психодіагностичних висновків,

- * методи і конкретні методики психодіагностики рис особистості, здібностей, мотивів, свідомості та самосвідомості, міжособистісних відносин;

- * диференційна психометрика як математизована методологія виявлення міжіндивідуальних відмінностей;

- * вимоги до методик, їх розробників і користувачів.

Важливою передумовою успішної психодіагностичної роботи є правильне виділення предметної сфери вивчення. Предметна сфера психодіагностики детермінується наступним: а) уявленнями про об'єкт

вивчення, яким можуть виступати як будь-який соціальний суб'єкт, так і психічні процеси, взаємозв'язки і явища; б) повнотою урахування завдань і потреб реальної практики; в) знаннями предметних сфер психологічної та інших суміжних наук; г) ступенем оволодіння теорією і практикою застосування психодіагностичних процедур в контексті загальної психотерапії. Розширення предметної сфери забезпечується удосконаленням психодіагностичного інструментарію. Такий підхід дозволяє сформувати системне бачення об'єкта, що вивчається, і виділити в ньому багаторівневий взаємопов'язаний характер процесів і явищ. Розглянемо деякі з цих рівнів.

Психофізіологічний рівень визначається необхідністю урахування психофізіологічних особливостей досліджуваних і ступенем відповідності цих особливостей вимогам конкретної професійної діяльності. В їх основі лежать властивості нервової системи, а саме: сила слабкість, динамічність, лабільність, рухливість, урівноваженість.

Психологічний рівень визначається закономірностями пізнавальної, емоційної та вольової сфер людини, що проявляються в її діяльності і поведінці. Їх діагностика дозволяє вірогідно визначити цілі, мотиви, потреби, інтереси, здібності, риси характеру, схильності конкретної людини.

Соціально-психологічний рівень визначається закономірностями явищ психіки, обумовлених включенням людини в різні соціальні зв'язки (соціальні установки, позиції, процеси адаптації і соціалізації, комунікативні здібності, психологічна сумісність та інш.), а також психологічними характеристиками реального соціального середовища (міжособистісні стосунки, традиції, психологічний клімат, конкурентоспроможність, громадська думка, груповий настрій та інш.).

Практично психодіагностика застосовується скрізь, де вимагається точне знання ступеня розвитку тих чи інших індивідуально-психологічних властивостей і особистісних якостей людини. У всіх випадках вона вирішує такі типові для неї завдання:

- 1 Виявлення наявності у людини тієї чи іншої психологічної

властивості або особливості поведінки, діяльності.

2. Визначення ступеня розвитку даної властивості, якості, їх вираженості в певних кількісних і якісних показниках.

3. Описання психологічних і поведінкових особливостей людини, що діагностуються, в тих випадках, коли це необхідно.

4. Порівняння, ступеня розвиненості психологічних властивостей та якостей, що вивчаються у різних людей.

Усі ці завдання вирішуються як в комплексі, так і кожне окремо.

Причому, практично в усіх випадках, за виключенням якісного описання результатів, необхідною вимогою є володіння методами математичної статистики.

Таким чином, психодіагностика - це досить складна галузь професійної, діяльності психолога, що вимагає спеціальної підготовки. При цьому необхідно, щоб психолог, який займається цією роботою, мав би не тільки досить високу загальну методичну компетентність, але й розумів би сутність проблем, на вирішення яких спрямована його робота.

Знання психодіагноста включають в себе обгрунтоване знайомство з тими психологічними теоріями, на яких ґрунтуються психодіагностичні методи, які він використовує, і з позицій яких здійснюється аналіз та інтерпретація отриманих результатів. Якщо, наприклад, він користується проєктивними тестами, то для компетентного та професійного їх використання необхідно бути добре обізнаним з основами психоаналітичної теорії особистості. Якщо ж це тести, що вимірюють чи оцінюють риси особистості, то для їх професійного використання необхідно знати загальнопсихологічну теорію рис особистості. Знання тільки окремої методики недостатньо для професійної роботи в галузі психодіагностики, бо це може призвести до серйозних психодіагностичних помилок.

При підборі психодіагностичних методик для виявлення і оцінки емоційно-вольових якостей майбутніх педагогів в процесі професійного

відбору ми виходили з міркувань ефективності інформативності та зручності використаних методик.

6.4. Методика дослідження вольової організації особистості

Обладнання: опитувальник, бланк відповідей, ручка.

Інструкція:

Вам пропонується відповісти на питання, спрямовані на з'ясування деяких особливостей вашої особистості і вашого характеру. Прочитайте кожне твердження і в графі відповідей поставте знак «+» проти обраного вами варіанту. Варіанти відповідей: «Безумовно» так »,« Швидше так, ніж «ні», «Швидше ні, ніж» так »,« Безумовно «ні».

Щирі відповіді дозволять вам отримати вірне про себе уявлення і в майбутньому врахувати як свої слабкі, так і сильні сторони характеру. І навпаки, бажання здаватися краще, ніж ви є насправді обернеться марною тратою часу або отриманням відомостей, що не відповідають дійсності.

Варіанти відповідей: «Так», «Скоріше так, ніж ні», «Скоріше ні, ніж так», «Ні».

- 1.Щастя - це коли пощастить.
2. Мої плани на майбутнє рідко виявляються реальними.
3. Після того як я вже зважився щось зробити, я як правило, ще «розгойдуюсь», перш ніж почати.
4. Часто через лень я відкладаю розпочату роботу.
5. Часто я вчиняю по першому спонуканню «Зроблено - і будь, що буде»
6. Зазвичай без сторонньої допомоги я можу відірватися від якої-небудь спокуси (читання цікавої книги, хвилюючий телефільм і т.і.) і зайнятися потрібною справою.
7. У суперечках про життя я буваю правим частіше, ніж мої друзі.

8. Я вже вибрав для себе справу, якій міг би присвятити все своє життя.
9. Я рідко спізнююся на заняття.
10. Зазвичай, я занадто довго не можу зважитися на якусь справу.
11. Будь-яку справу я прагну довести до кінця.
12. Я більше інших запальний і дратівливий.
13. Я легко заряджаюся настроєм інших людей.
14. Зазвичай все у мене виходить з першої спроби.
15. Я люблю читати книги про життя чудових людей.
16. Мені вдалося позбутися деяких шкідливих звичок (постійно спізнюватися, палити і т.і.).
17. Про мене можуть сказати, що я не з боязкого десятка.
18. Я нерідко відношусь байдуже до справи, яка ще нещодавно здавалася мені цікавою.
19. При розмові з людиною, яку я соромлюся або боюся, я зазвичай так хвилююся, що моя мова помітно змінюється.
20. Найчастіше мені потрібні підштовхування з боку, щоб довести розпочату справу до кінця.
21. Мені добре знайоме почуття ліні.
22. Я живу цікавим і повноцінним життям.
23. Мені найчастіше вдається виконувати намічене на день.
24. Я частіше буваю впевненим у собі.
25. У мене багато занедбаних справ.
26. Я володію витримкою і холонокровністю.
27. Вислухавши аргументи однієї із дискутуючих сторін, я зазвичай приймаю її точку зору, а після вислуховування іншої, хотів би обрати протилежну.
28. Моя впертість іноді заважає мені.
29. Моє майбутнє представляється мені ще дуже невизначеним.
30. Досить часто я не виконую обіцяного.
31. У новій і незнайомій ситуації я як правило, гублюся і ніяковію.
32. Я можу назвати себе людиною з твердим характером.

33. Часто тривожні думки долають мене настільки, що довго не дають заснути.
34. У відносинах з товаришами я частіше буваю в ролі підлеглого, ніж начальника.
35. Досі ще нікому не вдалося вивести мене з терпіння.
36. Я можу віднести себе до тих людей, які ясно бачать своє життєве покликання.
37. Я хотів би добитися в житті багато чого, але погано уявляю, яким саме чином.
38. Коли я спізнююся на урок або заняття, мені зазвичай буває важко відкрити двері і увійти.
39. Завзятість - риса мого характеру.
40. Як правило, я господар свого становища.
41. Мені легше живеться, коли хто-небудь з дорослих контролює кожен крок.
42. У своїх вчинках я повністю незалежний від інших.
43. Мене в житті цікавить то одне, то інше, і важко чому-небудь віддати перевагу.
44. Мені дуже не вистачає зібраності і акуратності в справах.
45. Я часто відчуваю почуття невпевненості в успіху розпочатої справи.
46. У мене ліні більше, ніж у інших.
47. Мої власні емоції мені часто заважають у житті.
48. Жити мудрими думками інших краще, ніж своїми.
49. Я іноді відкладаю дуже важливу розпочату справу.
50. Я хотів би докорінно змінити своє життя.
51. Я дотримуюся режиму дня навіть у вільний від навчання час.
52. Відповідаючи на всі ці питання, мені неважко було вибирати між «так» і «ні».
53. Я часто, не закінчивши однієї справи, хапаюся за інше, не закінчивши іншого - за третє і т.і.

54. Мені, як правило, вдається змусити себе зробити малоприємне, але корисну в майбутньому справу.

55. Я досить часто роблю що-небудь з усіма за компанію, навіть коли не дуже хотів би це робити.

56. Коли я зайнятий чим-небудь дуже відповідальним, мою увагу все одно можна відвернути.

Обробка та інтерпретація результатів

Після заповнення опитувальника ви отримаєте ключі відповідей, куди треба перенести свої результати. У таблиці-ключі знак «№» означає номер твердження в опитувальнику.

Кружком в таблиці-ключі обведіть бал, що стоїть на тому-місці, де при заповненні опитувальника ви поставили знак +.

Приклад: на твердження № 8 ви відповіли «скоріше« так », ніж ні», і поставили в опитувальнику знак «+» у другій колонці. Значить, в таблиці-ключі проти № 8 обведіть кружком цифру 2.

Набрані бали підсумуйте по вертикалі окремо по кожній колонці. Результат фіксується внизу колонки. Потім підсумуйте результати перших шести колонок.

Сума фіксується під індексом В. Результат сьома колонка сюди не входить і розглядається окремо.

Умовні позначення

Ц - Ціннісно-сміслова організація особистості

О - Організація діяльності

Р - Рішучість

Н - Наполегливість

С - Самовладання

См - Самостійність

Л - Показник брехні

В - Загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості

Тим з вас, хто має загальний низький бал (В) або низьку суму балів по якомусь з окремих факторів (Ц, Н і т.і.), рекомендується звернути увагу на самовиховання; тим же, у кого ці показники високі, пам'ятати, що без постійного підкріплення і тренування дана якість може ослабнути.

Сума набраних балів і значення

0-8: Дана вольова якість потребує розвитку і тренування, її нерозвиненість заважає людині в досягненні поставлених завдань.

9-16: Дана вольова якість розвинена в достатній мірі.

17-24: Вольова якість розвинена в сильній мірі, є однією з визначальних у структурі вольової організації особистості. Слід звернути увагу учня на те, що без достатнього розвитку інших факторів постановка якихось особистих цілей, шляхи і способи їх досягнення можуть бути ускладнені.

Ті, хто набрав 17-24 бали по сьомому фактору (Щ) (неправда), при відповідях на питання були недостатньо щирі, тому отримані результати не відповідають дійсному стану речей. Заповніть опитувальник ще раз, оцінивши себе більш критично.

Загальний показник (В)

0-48 балів - вольові якості особистості потребують тренуванні та розвитку. Вам рекомендується серйозна робота по самовихованню. Особливу увагу слід приділити тим факторам, за якими у вас найменші суми балів.

49-96 балів - вольові якості особистості розвинені в достатній мірі.

97-144 бали - показник високого рівня вольової організації особистості, що свідчить про здатність з достатнім ступенем усвідомленості і почуття реальності визначати для себе цілі, шляхи і способи її досягнення. Пам'ятайте, що завжди є небезпека ослаблення вольових якостей.

Бланк відповідей

Прізвище, ініціали _____ Вік _____ Дата _____

№	Так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Ні	№	Так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Ні	№	Так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Ні
	++	+	-	—		++	+	-	—	++	+	-	—	++
1.					20.					39.				
2.					21.					40.				
3.					22.					41.				
4.					23.					42.				
5.					24.					43.				
6.					25.					44.				
7.					26.					45.				
8.					27.					46.				
9.					28.					47.				
10.					29.					48.				
11.					30.					49.				
12.					31.					50.				
13.					32.					51.				
14.					33.					52.				
15.					34.					53.				
16.					35.					54.				
17.					36.					55.				
18.					37.					56.				
19.					38.									

Ключ до опитувальника

N	++	+	-	—	N	++	+	-	—	N	++	+	-	—	N	++	+	-	—
1	0	1	2	3	2	0	1	2	3	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3
8	3	2	1	0	9	3	2	1	0	10	0	1	2	3	11	3	2	1	0
15	3	2	1	0	16	0	1	2	3	17	3	2	1	0	18	0	1	2	3
22	3	2	1	0	23	3	2	1	0	24	3	2	1	0	25	0	1	2	3
29	0	1	2	3	30	0	1	2	3	31	0	1	2	3	32	3	2	1	0
36	3	2	1	0	37	3	2	1	0	38	0	1	2	3	39	3	2	1	0
43	0	1	2	3	44	0	1	2	3	45	0	1	2	3	46	0	1	2	3
50	0	1	2	3	51	3	2	1	0	52	3	2	1	0	53	0	1	2	3

Ц =					О =					Р =					Н =				
N	++	+	-	—	N	++	+	-	—	N	++	+	-	—	N	++	+	-	—
5	0	1	2	3	6	0	1	2	3	7	3	2	1	0	8	3	2	1	0
12	0	1	2	3	13	0	1	2	3	14	3	2	1	0	15	3	2	1	0
19	0	1	2	3	20	3	2	1	0	21	0	1	2	3	22	0	1	2	3
26	3	2	1	0	27	0	1	2	3	28	0	1	2	3	29	0	1	2	3
33	0	1	2	3	34	0	1	2	3	35	3	2	1	0	36	3	2	1	0
40	3	2	1	0	41	0	1	2	3	42	3	2	1	0	43	3	2	1	0
47	0	1	2	3	48	0	1	2	3	49	0	1	2	3	50	0	1	2	3
54	3	2	1	0	55	0	1	2	3	56	0	1	2	3	57	0	1	2	3

С =

См =

Щ =

Загальний результат В =

За результатами виконання цієї методики ви можете зробити висновок стосовно рівня розвитку своїх вольових якостей, співставивши свої вольові якості з тими, які висуває обрана вами професія. Ті вольові якості, які недостатньо у вас розвинуті, потрібно систематично виховувати в себе.

Інтерпретація вивчаємих вольових якостей особистості

1. **Ціннісно-смилова організація особистості.** Сюди входять морально-етичні та особистісні цінності, які особистість має на даному конкретному етапі свого розвитку; усвідомлення сенсу життя взагалі та конкретної діяльності зокрема; рівень організованості життя; відповідність поведінки ціннісним і розумовим орієнтирам.

2. **Організація діяльності.** Цей показник характеризує здатність особистості до структурування, відокремлення головного від другорядного у своїх вчинках.

3. **Рішучість.** Характеризує здатність особистості до швидкого перебору варіантів, вибору з них оптимального та реалізації даного варіанту поведінки в житті.

4. **Наполегливість.** Характеризує стійкість прийнятої особистістю поведінки.

5. **Самовладання.** Властивість особистості зберігати контроль над своїми вчинками та діями в критичних ситуаціях.

6. **Самостійність.** Цей показник характеризує ступінь незалежності особистості від сторонніх впливів, а також рівень вмінь, навичок та знань, які необхідні для досягнення поставленої мети.

З точки зору професійного відбору вагомішими є „ціннісно-смилова організація особистості”, „організація діяльності” та „самостійність”. При проведенні аналізу результатів дослідження вольової організації особистості на ці фактори слід звернути особливу увагу.

6.5. Діагностика індивідуально-типологічних особливостей майбутніх педагогів

До індивідуально - типологічних особливостей людини відносяться властивості основних нервових процесів і темпераменту. Різний ступінь їх вираженості по-різному впливає на особливості професійного навчання, діяльності й поведінки людини, її взаємостосунки з оточуючими, на деякі індивідуальні виміри здібностей. У зв'язку з цим врахування індивідуально-типологічних особливостей характеристик нервової системи і темпераменту має важливе значення у розв'язанні цих завдань, що виникають у процесі професійного відбору майбутніх педагогічних кадрів. При цьому слід брати до уваги те, що ці типологічні особливості, в значній мірі, зумовлені спадковими детермінантами, і тому вони є досить стійкими, важко або зовсім не піддаються змінам.

Звідси можна зробити висновок, що при проведенні професійної орієнтації та відбору абітурієнтів до навчальних закладів педагогічного профілю слід брати до уваги характеристики індивідуально типологічних особливостей особистості. Зазначимо, що у професійному психологічному відборі майбутніх педагогів врахування індивідуально-типологічних особливостей нервової системи і темпераменту необхідне не стільки для відсіювання непридатних для виконання педагогічної діяльності, скільки для розширення можливостей майбутніх фахівців, для знаходження найбільш доцільного вироблення оптимального індивідуального процесу професійного навчання і стилю майбутньої діяльності. Це дає змогу створювати умови збереження фізичного і психологічного здоров'я тих, хто буде навчатися, полегшить оволодіння професійними навичками, задоволення у майбутньому від виконання професійної діяльності, не призведе до перевантаження природних процесів і полегшить компенсувати недоліки. Слід відмітити, що

основні властивості нервових процесів і темпераменту обумовлюють також і відмінність між людьми у пізнавальних здібностях, емоційно-вольових якостях тощо.

6.5.1. Методики виявлення і оцінки властивостей нервової системи

До індивідуально-типологічних особливостей нервової системи відносяться властивості, які відображають особливості протікання нервових процесів збудження та гальмування в центральній нервовій системі. До основних властивостей нервової системи відносять: силу, рухливість та урівноваженість нервових процесів. Під силою нервової системи розуміється витривалість, працездатність нервових клітин, стійкість до тривалої дії подразника. Чим слабкіша нервова система, тим раніше нервові центри переходять до стану втоми і до охоронного гальмування. Рухливість нервової системи – швидкість руху, розповсюдження нервових процесів, їх іррадіації та концентрації, а також взаємного перетворення. Урівноваженість нервових процесів характеризує баланс співвідношення збудження і гальмування. Нервова система урівноважена, коли процес збудження дорівнює за силою процесу гальмування; неуврівноважена, коли один з них переважає.

До основних властивостей нервової системи В.Д. Небиліциним були віднесені також динамічність і лабільність нервових процесів. Динамічність нервової системи – це швидкість утворення умовних рефлексів або здатність нервової системи до навчання в широкому розумінні слова. Основним змістом динамічності є легкість і швидкість, з якою генеруються в мозкових структурах нервові процеси в ході утворення збудливих і гальмівних умовних рефлексів. Лабільність – це властивість нервової системи, яка пов'язана зі швидкістю виникнення, протікання і припинення нервового процесу.

Визначення основних властивостей нервової системи має велике значення в прикладних дослідженнях. Багато методів діагностики основних

властивостей нервової системи вимагають спеціальних умов проведення і апаратури, вони трудомісткі. Однією з основних вимог до дослідження властивостей нервової системи є співпадіння діагнозу за двома або декількома методиками. Поряд із складними методиками дослідження властивостей нервової системи використовуються експрес-методики. Вони не досить трудомісткі і у поєднанні з іншими методиками визначення властивостей нервової системи дають надійні результати.

Психодіагностичні методики відповідають усім нормам стандартизації, зокрема таким параметрам: доведена валідність і надійність кожної методики, вони оснащені стандартизованими шкалами оцінок, а результати дослідження оцінюються якісними і кількісними показниками. До кожної методики додається опис її психологічних особливостей, процедура проведення обстеження, стимульний матеріал й інтерпретація отриманих результатів. Крім того, методики дуже практичні, не забирають багато часу на їх використання, забезпечують можливість як індивідуального, так і групового обстеження.

При підборі методик ми виходили з основного теоретичного положення, що ґрунтується на розумінні професійної діяльності як складної динамічної ієрархічної структури. У цьому контексті індивідуально-типологічні особливості розглядаються як властивості суб'єкта професійної діяльності в якісній та кількісній своєрідності і визначають успішність функціонування професійної діяльності.

Серйозною проблемою методик є допущення помилок у їх практичному використанні. Слід відмітити, що причини помилок при використанні методик можуть критися в будь-якій ланці процесу психодіагностичного обстеження особистості, що йде від методики до обстежуваного і від нього до фахівця, який інтерпретує результати обстеження. Тому причини помилок у результатах психодіагностичного обстеження можна розглядати на таких рівнях: а) неадекватне формулювання інструкції, нечітка інструкція подачі методики обстежуваному, незрозумілі чи

неоднозначні завдання, запитання тощо; до непостійних причин помилок методики відносяться різночитання бланків для відповідей, зміна умов під час обстеження тощо; б) ситуація обстеження (час проведення обстеження, не однакове освітлення приміщення при груповому обстеженні, наявність сторонніх подразників тощо); в) особистість фахівця, який проводить обстеження, що мало враховується при аналізі причин помилок у результатах психодіагностичного обстеження (вік, стать, зовнішній вигляд, як його представили та інші); г) психічний функціональний стан обстежуваного (настрій, мотивація, втома, ставлення до обстеження, тенденція до ризику і відгадування правильних рішень тощо); д) спосіб оцінки результатів та їх інтерпретація впливає на результати в тих методиках, де отримані дані вимагають як кодування – переведення первинної інформації в певні категорії, так і оцінки відповідності відповіді певному еталону або певним вимогам (оцінка відповідей відносно її повноти, абстракції, оригінальності тощо).

Методика визначення сили нервової системи

Для проведення обстеження необхідно мати бланки запитань і бланки реєстрації відповідей.

Інструкція: «Вам пропонується відповісти на питання. На кожне питання Ви повинні дати відповідь, вибравши один із запропонованих (“а”, “б”, “в”, “г”). На бланку відповідей, напроти номеру запитання поставте літеру, відповідну вибраному Вами варіанту відповіді (“а”, “б”, “в”, “г”).

1. Чи часто Ваші інтереси, почуття, настрої змінюють намічені плани?
А) ні; б) не знаю; в) часто; г) дуже часто

2. Чи можна Вас назвати оптимістом, людиною, яка постійно відчуває радість, натхнення, бадьорість?

а) ні; б) не знаю; в) іноді; г) так

3. Чи часто Ви буваєте з друзями щирі та відверті?
а) ні; б) дуже рідко; в) іноді; г) так
4. Чи доставляють Вам задоволення галасливі спортивні ігри?
а) ні; б) дуже рідко; в) часто; г) завжди
5. Завжди Ви проявляєте обережність у незвичній ситуації?
а) завжди; б) майже завжди; в) рідко; г) ніколи
6. Чи часто Ви можете втрачати інтерес до однієї роботи, щоб перейти до іншої?
а) дуже рідко; б) рідко; в) часто; г) дуже часто
7. Чи можете Ви завжди зосереджено і ефективно працювати у напружених обставинах?
а) дуже рідко; б) рідко; в) майже завжди; г) завжди
8. Чи вважаєте Ви себе більш нервовим (ою), ніж більшість людей?
а) так; б) не знаю; в) здається ні; г) ні
9. Чи завжди Ви проявляєте самостійність та ініціативність у нових справах?
а) дуже рідко; б) рідко; в) майже завжди; г) завжди
10. Часто Вам приходиться у голову думка, що Ви можете захворіти або отримати травму?
а) дуже часто; б) рідко; в) майже завжди; г) завжди

Бланк відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г

Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальну кількість відповідей “в” і “г” і за шкалою визначте бал, а у відповідності з ним ступінь вираженості властивості сили нервової системи.

Шкала бальної оцінки сили нервової системи

Сума відповідей варіантів “в” і “г”	10-8	7-6	5-4	3-2	1-0
-------------------------------------	------	-----	-----	-----	-----

Бали	5	4	3	2	1
------	---	---	---	---	---

Оцінка сили нервової системи проводиться таким чином: 5 балів – переважає сила нервової системи; 4 бали – має місце сила нервової системи; 3 бали – властивість невизначена; 2 бали – має місце слабкість нервової системи; 1 бал – переважає слабкість нервової системи

Методика визначення врівноваженості нервової системи

Інструкція: «Вам пропонується десять запитань, на кожне з яких Ви повинні дати відповідь, вибравши один із запропонованих варіантів (“а”, “б”, “в”, “г”). На бланку відповідей під номером запитання відмітьте знаком “+” вибраний Вами варіант відповіді (“а”, “б”, “в”, “г”)».

1. Чи можна Вас назвати спокійною і стриманою людиною?
 - а) ні; б) не знаю; в) іноді можна; г) можна
2. Чи доставляє Вам велике задоволення працювати акуратно, але повільно?
 - а) ні; б) не знаю; в) іноді; г) так
3. Чи часто у вас бувають приводи для роздратування, ображення?
 - а) так; б) іноді; в) не знаю; г) ні
4. Чи властиве Вам нетерпіння в умовах вимушеного очікування?
 - а) так; б) іноді; в) не знаю; г) ні
5. Чи доставляє Вам задоволення важка фізична робота?
 - а) ні; б) іноді; в) не знаю; г) так
6. Вас часто турбують оточуючі люди?
 - а) часто; б) іноді; в) дуже рідко; г) ніколи
7. Чи часто друзі були з Вами несправедливими і грубими?
 - а) дуже часто; б) часто; в) рідко; г) дуже рідко
8. Чи легко Ви відволікаєтесь від роботи, читання книжок?
 - а) легко; б) по-різному; в) стараюся не відволікатися; г) не відволікаюся
9. Чи легко Ви розлучаєтесь з колишніми друзями, щоб завести нових?

а) легко; б) по-різному; в) важко; г) з великими труднощами

10. Чи можна Вас назвати усидливим (ою) і терпеливим (ою) людиною?

а) ні, не можна; б) не знаю; в) іноді можна; г) так, можна

Бланк відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г

Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальну кількість відповідей “в” і “г” і за шкалою визначте бал, а у відповідності з ним ступінь вираженості врівноваженості нервової системи.

Шкала бальної оцінки врівноваженості нервової системи

Сума відповідей варіантів “в” і “г”	10-8	7-6	5-4	3-2	1-0
Бали	5	4	3	2	1

Оцінка врівноваженості нервової системи проводиться таким чином:

5 балів – переважає врівноваженість; 4 бали – має місце врівноваженість; 3 бали – властивість невизначена; 2 бали – має місце невірноваженість; 1 бал – переважає невірноваженість.

Методика рухливості нервової системи

Інструкція: «Вам пропонується десять запитань, на кожне з яких Ви повинні дати відповідь, вибравши один із запропонованих варіантів (“а”, “б”, “в”, “г”). На бланку відповідей під номером запитання відмітьте знаком “+” вибраний Вами варіант відповіді (“а”, “б”, “в”, “г”).»

1. Чи завжди Ви активно відстоюєте свою точку зору?

- а) ні; б) дуже рідко; в) рідко; г) завжди
2. Чи стараєтеся Ви керувати людьми, командувати ними, навчати їх?
а) ні; б) не знаю; в) іноді; г) так
3. Чи стараєтеся Ви уникати труднощів, неясних ситуацій?
а) так; б) іноді; в) ні; г) ніколи
4. Чи доставляє Вам задоволення довго працювати у швидкому темпі?
а) дуже не подобається працювати швидко; б) іноді доставляє задоволення; в) завжди доставляє задоволення; г) ніколи
5. Як швидко Ви відповідаєте на питання чи репліку на Вашу адресу?
а) повільно; б) по-різному; в) швидко; г) дуже повільно
6. Чи легко Ви заводите знайомство з людьми?
а) ні; б) по-різному; в) легко; г) дуже легко і швидко
7. Чи бурхливо Ви реагуєте на критику і образу?
а) ні; б) дивлячись коли; в) бурхливо; г) дуже бурхливо
8. Як швидко вдається Вам пригадати необхідний матеріал для здачі екзамену чи заліку?
а) дуже повільно, за великих зусиль; б) повільно, але пригадую все, що знав (ла); в) швидко пригадую; г) дуже швидко пригадую і відповідаю без підготовки
9. Чи здатні Ви довго терпіти вади оточуючих?
а) так; б) не знаю; в) дивлячись, які вади; г) ні
10. Чи вважаєте Ви себе обережною і передбачливою людиною?
а) так; б) не знаю; в) іноді; г) ні

Бланк відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г	а б в г

Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальну кількість відповідей “в” і “г” і за шкалою визначте бал, а у відповідності з ним ступінь вираженості рухливості нервової системи.

Шкала бальної оцінки рухливості нервової системи

Сума відповідей варіантів “в” і “г”	10- 8	7- 6	5- 4	3- 2	1- 0
Бали	5	4	3	2	1

Оцінка рухливості нервової системи проводиться таким чином:

5 балів – переважає рухливість; 4 бали – має місце рухливість; 3 бали – властивість невизначена; 2 бали – має місце інертність; 1 бал – переважає інертність.

Методика для визначення переважаючого типу темпераменту

Зовнішня форма вираження індивідуально-психологічних властивостей і якостей людини залежить від її темперамента. Тому "ключика" до індивідуальності вступників до навчальних закладів педагогічного профілю слід шукати у темпераменті. І.П.Павлов писав, що темперамент є сама загальна характеристика кожної окремої людини, сама основна психологічна характеристика її нервової системи.

Прийнято розподіляти темперамент на чотири типи: холеричний, сангвінічний, флегматичний і меланхолічний. Яскраво і глибоко темперамент проявляється в навчальній, і професійній діяльності, у поведінці людини. Люди з чітко вираженими характеристиками, які відносяться лише до одного типу темперамента, зустрічаються досить рідко. Набагато частіше людям властиві змішані типи темпераменту, які характеризуються наявністю

властивостей, що характерні для різних типів темпераментів з переважанням одного з них. Для переважаючого типу темпераменту та виявлення наявності в ньому властивостей інших типів можна скористатися методикою ідентифікації, розробленої А. Беловим і адаптованої нами.

Обстежуваному пропонується 80 властивостей, які характерні для кожного типу темпераменту.

Інструкція. Вам пропонується 80 властивостей, кожна з яких може характеризувати Вас, відповідати або не відповідати якимось особливостям Вашої поведінки, окремих вчинків, ставлення до людей, поглядів на життя тощо. Вам необхідно уважно прочитати перелік властивостей і подумати чи притаманна вона Вам, чи відповідає Вашому уявленню про себе. Якщо Вам притаманна властивість, то поставте знак " + " проти відповідного порядкового номера властивості у колонці " Так " у бланку відповідей, якщо ж властивість у Вас відсутня - поставте знак " – ", у колонці " Ні ". У сумнівних випадках нічого не відмічайте.

Ні в якому разі не слід прагнути своїми відповідями справити на когось краще врвження, бо жодна відповідь не оцінюється як хороша чи погана . Вас не повинно бентежити, що деякі з властивостей здаються Вам надто особистими, оскільки результати обстеження не підлягають розголощенню.

Тест «Формула темпераменту» (А. Белов)

Інструкція:

Відзначте знаком «+» ті якості в «паспорті» темпераменту, які для вас звичайні, повсякденні.

Отже, якщо ви:

- 1) непосидючі, метушливі;

- 2) невитримані, запальні;
- 3) нетерплячі;
- 4) різкі і прямолінійні у відносинах з людьми;
- 5) рішучі і ініціативні;
- 6) уперті;
- 7) винахідливі в суперечці;
- 8) працюєте ривками;
- 9) схильні до ризику;
- 10) незлопам'ятні;
- 11) володієте швидкою, жагучою, із плуваною інтонацією промовою;
- 12) неврівноважені і схильні гарячкувати;
- 13) агресивний забіяка;
- 14) нетерпимі до недоліків;
- 15) маєте виразну міміку;
- 16) здатні швидко діяти і вирішувати;
- 17) невпинно прагнете до нового;
- 18) володієте різкими рвучими рухами;
- 19) наполегливі в досягненні поставленої мети;
- 20) схильні до різких змін настрою - **то ви чистий холерик.**

Якщо ви:

- 1) веселі і життєрадісні;
- 2) енергійні і ділові;
- 3) часто не доводите почату справу до кінця;
- 4) схильні переоцінювати себе;
- 5) здатні швидко схоплювати нове;
- 6) нестійкі в інтересах і схильностях;
- 7) легко переживаєте невдачі і неприємності;
- 8) легко пристосовуєтеся до різних обставин;
- 9) із захопленням беретеся за будь-яку нову справу;

- 10) швидко остигаєте, якщо справа перестає вас цікавити;
- 11) швидко включаєтеся в нову роботу і швидко переключаєтеся з однієї роботи на іншу;
- 12) тяготесь одноманітністю буденної кропіткої роботи;
- 13) товариські і чуйні, не почуваете скутості з новими для вас людьми;
- 14) витривалі та працездатні;
- 15) володієте гучною, швидкою, чіткою промовою, яка супроводжується жестами, виразною мімікою;
- 16) зберігаєте самовладання в несподіваній складній обстановці;
- 17) володієте завжди бадьорим настроєм;
- 18) швидко засинаєте і пробуджуєтеся;
- 19) часто незібрані, виявляєте поспішність у рішеннях;
- 20) схильні іноді ковзати по поверхні, відволікатися - **то ви, звичайно ж, сангвінік.**

Якщо ви:

- 1) спокійні і холоднокровні;
- 2) послідовні і ретельні у справах;
- 3) обережні і розсудливі;
- 4) вмієте чекати;
- 5) мовчазні і не любите марно базікати;
- 6) володієте спокійною, рівномірною промовою, з зупинками, без різко виражених емоцій, жестикуляції і міміки;
- 7) стримані і терплячі;
- 8) доводите почату справу до кінця;
- 9) не розтрачуєте даремно сил;
- 10) дотримуєтеся виробленого розпорядку дня, життя, системи в роботі;
- 11) легко стримуєте пориви;
- 12) малосприйнятливі до схвалення і осудження;

13) незлобивий, проявляє поблажливе ставлення до шпильок на свою адресу;

14) постійні у своїх відносинах і інтересах;

15) повільно включаєтесь в роботу і повільно переключаєтесь з однієї справи на іншу;

16) рівні у відносинах з усіма;

17) любите акуратність і порядок у всьому;

18) важко пристосовуєтесь до нової обстановки;

19) володієте витримкою;

20) дуже повільні - **то ви, без сумніву, флегматик.**

Якщо ви:

1) сором'язливі і соромливі;

2) губитеся в новій обстановці;

3) вам важко встановити контакт з незнайомими людьми;

4) не вірите в свої сили;

5) легко переносите самотність;

6) відчуваєте пригніченість і розгубленість при невдачах;

7) схильні уходити у себе;

8) швидко втомлюєтесь;

9) володієте тихою мовою;

10) мимоволі пристосовуєтесь до характеру співрозмовника;

11) вразливі до слізливості;

12) надзвичайно сприйнятливі до схвалення і осудження;

13) пред'являєте високі вимоги до себе і оточуючих;

14) схильні до підозрливості, недовірливості;

15) болісно чутливі і легко ранимі;

16) надмірно образливі;

17) потайливі і нетовариські, не ділитеся ні з ким своїми думками;

18) малоактивні і боязкі;

19) поступливі, покірні;

20) прагнете викликати співчуття і допомогу в навколишніх - **то ви меланхолік.**

Обробка результатів

Опитувальник складається з переліку чотирьох груп властивостей, у кожній по 20 їх характеристик. Перша група (з 1 по 20) описують основні характеристики холеричного темпераменту. Друга група (з 21 по 40) – сангвінічний тип темпераменту. Третя група (з 41 по 60) флегматичний тип темпераменту. І четверта група (з 61 по 80) – характеризують меланхолічний темперамент. Після того, як обстежуваний виконає завдання, необхідно підрахувати кількість позитивних оцінок характеристик у кожній з чотирьох груп. Якщо кількість позитивних відповідей становить 16 - 20, то це значить, що у вас яскраво виражені риси даного типу темпераменту. Якщо ж відповідей налічується 11 - 15, значить якості даного темпераменту притаманні вам у значній мірі. Якщо позитивних відповідей 6 - 10, то якості даного типу притаманні вам зовсім незначною мірою. А тепер визначте формулу темпераменту:

$$\Phi_T = \left(\frac{X \cdot A_x}{A} \cdot 100\% \right) + \left(\frac{C \cdot A_c}{A} \cdot 100\% \right) + \left(\frac{\Phi \cdot A_\Phi}{A} \cdot 100\% \right) + \left(\frac{M \cdot A_M}{A} \cdot 100\% \right)$$

де:

Φ_T – формула темпераменту, X - холеричний темперамент, C - сангвінічний темперамент, Φ - флегматичний темперамент, M - меланхолійний темперамент, A - загальне число плюсів за всіма типами, A_x - число плюсів у «паспорті холерика», A_Φ - число плюсів у «паспорті флегматика», A_c - число плюсів у «паспорті сангвініка», A_M - число плюсів у «паспорті меланхоліка».

В кінцевому вигляді формула темпераменту набуває такий, наприклад, вигляд:

$$\text{ФТ} = 35\% \text{ X} + 30\% \text{ C} + 14\% \text{ Ф} + 21\% \text{ M}$$

Це означає, що даний темперамент на 35% холеричний, на 30% сангвінічний, на 14% флегматичний, на 21% меланхолійний. Якщо відносний результат числа позитивних відповідей по якомусь типу становить 40% і вище, виходить, даний тип темпераменту є у вас домінуючим, якщо 30 - 39% - то якості даного типу виражені досить яскраво, якщо 20 - 29%, то якості даного типу виражені середньо, якщо 10 - 19%, то якості даного темпераменту виражені в малому ступені. Пам'ятайте, що не існує ні хороших, ні поганих темпераментів.

Характеристика типів темпераменту

Холерик: тип темпераменту людини, який характеризується підвищеною збудженістю, неврівноваженістю, різкістю рухів і емоційною реактивністю. Холерик — людина з непередбачливими емоційними проявами, легко йде на конфлікт. Йому не бажано давати доручення, де потрібна витримка. Не витрачає часу на глибоке обдумування рішень і ґрунтовний підхід до справи. Холерик швидше від інших орієнтується в обставинах, що змінюються, винахідливий в суперечках, дискусіях. До нових обставин адаптується швидко.

Його дратує одноманітна робота. Людину з таким темпераментом добре використовувати в маркетинговій діяльності, фізично та психологічно холерик швидко втомлюється, не любить контролювати свою роботу, внаслідок чого, результати роботи і навіть сам процес потрібно контролювати.

Сангвінік: тип темпераменту людини, який характеризується врівноваженістю, енергійністю, спокоєм, працездатністю і впевненістю в собі. Сангвінік - людина діяльна, весела, миттєво адаптується до обставин,

що змінюються. Сангвінік ініціативний, працездатний, енергійний, але не любить одноманітної, рутинної роботи. Він швидко засвоює нові вимоги і швидко входить в контакт з незнайомими людьми і, таким чином, добре орієнтується в тимчасовому творчому колективі. Легко здобуває та змінює досвід. Його недоліком можна вважати певну непослідовність в діяльності. Настрій, інтереси та захоплення змінні.

Флегматик: тип темпераменту людини, який характеризується зниженою реактивністю, повільним темпом рухів, низькою експресією, флегматик - людина серйозна, спокійна, поважна. В стабільній ситуації працює продуктивно і відчуває себе впевнено. До обставин, що змінюються та до незнайомих людей звикає повільно, характеризується виключно наполегливістю, тому таку людину добре використовувати в тих професійних групах, де виникають конфлікти, так як флегматик терпеливий та витривалий. Його рухи і мова сповільнені, він не достатньо винахідливий, проте дуже обов'язковий. Увагу концентрує і переключає повільно. Йому важко змінити старі звички. З незнайомими людьми в контакт вступає неохоче, на нові враження реакція сповільнена. У флегматика майже відсутній емоційний елемент, але якщо його вивести з рівноваги, то він може діяти напористо і агресивно.

Меланхолік: тип темпераменту, який характеризується надмірною чутливістю, сором'язливістю. Меланхолік намагається бути поза колективом, ухиляється від контактів з оточуючими, замкнутий, некоммунікбельний, втрачає настрій неадекватно до обставин, може навіть розплакатись, ображається на дрібниці. Малоенергійний, швидко втомлюється, наділений низькою працездатністю. Його важко «розговорити», тому що він боїться помилитись, сказати щось невлад. Він невпевнений в собі і вимагає постійної уваги та похвали з боку вищепоставленої особи чи лідера, часто потребує допомоги в соціально-психологічній адаптації, орієнтації в соціально-політичному середовищі, в результаті чого його соціальна активність може

зрости. Меланхоліку підходить стандартна, постійна робота здебільшого індивідуального характеру, в ранкові години.

6.6. Виявлення і оцінка емпатії як важливого чинника професійної майстерності майбутнього педагога

На сучасному етапі гуманізації освітнього процесу зростає значення заходів, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Актуальною залишається задача пошуку найбільш вдалих для цього психологічних технологій, які б сприяли розвитку необхідних особистісних якостей, що дають можливість учителю встановлювати рівноправний характер взаємодії з учнем, і зокрема, такої важливої якості, як емпатійність.

Проте вміння зрозуміти іншу людину, співпереживати, співчувати їй, тобто проявляти емпатію у стосунках із нею – ці якості ще не стали особистісними якостями усіх без винятку вчителів. Здавалось би, не потребує доказів те, що від професійної майстерності, культури педагогічного спілкування, емпатії вчителя залежить не тільки сьогодення шкільного життя, але і можливість гуманізації суспільства в цілому. Тому важливо, щоб майбутній вчитель цілеспрямовано формував у собі не тільки педагогічні знання, уміння і навички, але і відповідні професійні якості, в тому числі і емпатію.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених (Ф.Зіятдінової, І.Зубкової та ін.) показують, що уявлення абсолютної більшості учнів і батьків про ідеального вчителя пов'язані перш за все з його людськими, особистісними якостями: любов'ю до дітей, добротою, великодушністю, толерантністю, вмінням співчувати, співпереживати. Потім перевага надається професіоналізму, який теж неможливий без порядності, честі та гідності. Тобто емоційно-оціннісні відносини вчителя складають основу його

моральності та моральності його вихованців. Тому особливо важливо, щоб вчитель оволодів прийомами пізнання людини в процесі "живого взаємозв'язку", однією із форм якого є емпатійність.

Аналіз психолого-педагогічних робіт, пов'язаних із вивченням емпатії, дозволяє розглядати емпатію як важливий засіб, доцільне використання якого може призвести до істотних позитивних результатів у педагогічній діяльності (К. Бютнер, Ю.К. Бабанський, Н. Кондратьєва, Ю. Азаров і ін.).

У науковій літературі не існує єдності у поглядах на структуру емпатії. Спочатку це поняття розглядалося в рамках емоційної концепції (емоційний відгук на переживання іншої людини у формі співпереживання або співчуття). Пізніше емпатія стала розглядатися як ефективно-когнітивне явище, що характеризується як опосередкована емоційна відповідь на переживання іншої людини, пов'язане з відображенням його внутрішніх станів (думок, почуттів). Найбільш перспективним вважався «інтегративний напрямок» досліджень, в якому емпатія вивчається як складне психологічне явище. Однак, серед робіт, що відносяться до даного напрямку, в яких би розглядалися не тільки якісні характеристики емпатії (емоційна, когнітивна, предиктивна і дієва емпатія), а й її змістовні особливості (емпатійна спрямованість) практичних досліджень небагато.

У структурі емпатії дослідники виділяють три рівні: формально-динамічний, що характеризує динамічні властивості емпатії (особливості виникнення і протікання емпатичних реакцій) і якісні, що відображають психологічну сутність емпатичних процесу (емоційна емпатія; когнітивна, предиктивна і дієва); змістовно-особистісний, до якого входять ті аспекти емпатії, за допомогою яких виникають емпатичних реакція на певні об'єкти, стимули; імперативний рівень (громадські та індивідуальні уявлення) про емпатії: про норми, культурі прояви емпатичних реакцій.

В ході дослідження нами було виділено три основні фази перебігу емпатії, функціонування яких забезпечується різними психологічними механізмами.

I. Емотивно-когнітивна фаза емпатійного процесу. Основні психологічні механізми цієї фази — це емоційне зараження у поєднанні з аналітико-мнемічною діяльністю та емпатійна ідентифікація.

Емпатійну ідентифікацію слід розуміти як процес емоційно-почуттєвого поєднання суб'єкта емпатії з об'єктом емпатії внаслідок емпатійної взаємодії, прийняття чужих почуттів, переживань, як власних.

Результатом перебігу емотивно-когнітивної фази емпатійного процесу є співпереживання.

II. Почуттєва фаза емпатійного процесу. Основним психологічним механізмом функціонування цієї фази є емпатійна децентрація, тобто подолання егоцентричних тенденцій, перетворення власних почуттів суб'єкта емпатії шляхом інтеріоризації переживань об'єкта емпатії. Ці процеси спричинюють виникнення співчуття.

III. Вчинково-дієва фаза емпатійного процесу. Вона характеризується активним втручанням суб'єкта емпатії в ситуацію, що склалася у об'єкта емпатії, через специфічну дію — гуманний вчинок.

До механізмів емпатії відносять:

- Співпереживання - переживання суб'єктом тих емоційних станів, які відчуває інша людина за допомогою ототожнення себе з ним;

- Співчуття-переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншої людини.

Слід зазначити, щона думку А.А. Меграбяна, емпатія включає в себе три компоненти:

- 1) емпатичну тенденцію - здатність до співпереживання, вразливість;
- 2) тенденцію до приєднання - здатність до прояву тепла, дружельюбності, підтримки;
- 3) сензитивність до відкидання - здатність до виникнення адекватного почуття провини, сприйнятливості до критики на свою адресу.

Дослідник В.В. Бойко в структурі емпатії крім афективно-когнітивної сфери виділяє ще й інтуїтивний канал, який свідчить про здатність

респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту інформації про нього, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості.

Вітчизняні психологи А.П. Сопіков і Т.П. Гаврилова виділили наступні фази емпатійного процесу: 1) сприйняття різноманіття відкритих змінних об'єкта емпатії, отримання інформації щодо якості, знаку та зміст її переживань; 2) побудова у внутрішньому плані моделі відкритої і латентної діяльності об'єкта емпатії і співвіднесення її з власними цінностями і потребами.

И.М.Юсупов вважає, що у відносинах між суб'єктом і об'єктом може виникнути емпатогенна ситуація, при якій об'єкт має властивість емоційної привабливості для суб'єкта. Дослідник виокремив умови для виникнення цього процесу: розвинена сензитивність і повнота інформації, а його результатом - виникнення співпереживання. Цей етап в емпатійному процесі проходить під знаком механізму зараження. Потім на базі цього у суб'єкта формується модель стану об'єкту емпатії, і відбувається перенесення стану об'єкту на себе з метою пізнання ситуації, що корегується когнітивними процесами на базі відкритих для спостереження змінних об'єкту емпатії. Потім включаються механізми: децентрації, що дозволяє зберегти власні психологічні особливості, і відображення. А прояви в емпатійному процесі інтуїції і інсайта можуть бути пояснені, на думку автора, через "принцип додаткового усвідомленого і підсвідомого, через активно - реактивне відображення дійсності і регуляцію дійсності".

У закінченому виді механізм протікання емпатійного процесу нам бачиться таким:

- на першому етапі - сприйняття "відкритих змінних" об'єкту емпатії;
- на другому - розшифровка зовнішніх сигналів;
- на третьому - приєднання до об'єкту емпатії і читання "прихованих змінних";
- на четвертому - децентрація суб'єкта емпатії;
- на п'ятому - моделювання сприяння об'єкту емпатії;

на шостому - вираження сприяння.

При цьому потрібно пам'ятати, що виділення стадій в механізмі протікання емпатії досить умовно, і в реальному житті окремі стадії знаходяться в постійному взаємозв'язку.

У структурі емпатійних здібностей нами було виділено 11 самостійних компонентів. Це: 1) альтруїстична спрямованість, 2) емоційна активність, 3) широта емоційного репертуару, 4) адаптивна гнучкість емоцій, 5) комунікативна толерантність, 6) розвиненість експресії, 7) здатність до сінтонії, 8) спостережливість, 9) уява, 10) інтуїція і 11) здатність до ідентифікації.

Дослідження вчених виявили, що емпатія не зводиться до мимовільних проявів емоційних станів або ж моральних проявів педагога. Емпатія являє собою сукупність властивостей і якостей особистості вчителя, у яких фіксується співвідношення свідомості і поведінки, емоцій і настрою, що проявляються у професійній діяльності та спілкуванні, і ця сукупність відбивається в рисах його характеру. Зміст педагогічної емпатії, на наше

переконання і складається з різних характеристик, емоційних та вольових властивостей, моральних якостей, потреб, звичок, здібностей, знань та вмінь, що відображають професійно – моральний склад особистості.

Разом з тим здійснений нами аналіз психолого-педагогічної літератури за досліджуваною тематикою дає можливість констатувати, що здатність майбутнього педагога до емпатії постає одним з визначальних факторів у встановленні ним таких взаємин з учнем, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а й, головним чином, створенню умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта життєдіяльності і життєтворчості (В.М.Банщиков, Т.П.Гаврилова, Ц.П.Короленко, Є.С.Кузьмін, А.В.Петровський, Т.В.Снегірьова, А.П.Сопіков, В.П.Філатов).

Огляд наукової літератури засвідчує, що у дослідженнях проблеми емпатії виділяються два основних напрямки: когнітивний та емотивний. У першому випадку емпатія розглядається як спосіб розуміння іншої людини (Р.Карамуратова, L.Cottrel, R.Dymond) , як "розумова комунікація" або інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої людини (U.Bronfenbrenner, J.Harding, M.Gallwey), тобто як суто інтелектуальний процес. При такому підході емпатія визначається як осмислення внутрішнього життя іншої людини, як вид чуттєвого пізнання. В межах даного напрямку існує тенденція, яка розглядає емпатію як інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А.Ковальов, Т.Шибутані). Представники іншого напрямку трактують емпатію як емоційний стан, котрий виникає у суб'єкта при вигляді переживань іншої людини (Т.Пашукова, D.Aderman, E.Stotland). Емпатія у цьому випадку розглядається як афективне явище, суть якого полягає у проникненні в афективні орієнтації іншої людини, у співчутті переживанням цієї людини, у здатності прилучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан (Т.Гаврилова, О.Кайріс, А.Рудська, Л.Стрелкова, О.Феніна). Окремі психологи, які вивчають емпатію, виділяють не тільки когнітивний та емоційний, але і поведінковий компонент емпатійної взаємодії (Л.Джрнзаян, В.Киричок, Н.Сарджвеладзе, Є.Шовкомуд). Особливий інтерес викликають праці, в яких емпатичні переживання розглядаються як мотив альтруїстичної поведінки, як складова поведінки, спрямованої на надання допомоги (Дж.Аронфрід, К.Бетсон, Дж.Кок, К.Мак-Девіс, М.Обозов, П.Симонов) [9, 14, 18, 19, 20, 22, 30, 31, 32, 34, 36, 40, 42].

Аналіз вищевказаних досліджень робить очевидним висновок, що диференціація емпатії як процесу відбувається із врахуванням того, який із трьох компонентів у ній переважає: когнітивний, емоційний чи поведінковий. Перевага когнітивного компоненту у відображенні стану іншої людини характерна для адекватного розуміння іншої особистості. Домінування емоційного компоненту в емпатії говорить про емоційний відгук однієї

особистості на переживання іншої. У діяльній емпатії суб'єкт не тільки розуміє емоційний стан іншої особи, але і надає їй активну підтримку. Отож, емпатія є одним із регуляторів взаєностосунків між людьми. Емпатійні стани співчуття, співпереживання, які багаторазово повторюються, стають властивістю особистості.

Емпатія розглядається нами як властивість, котра проявляється у розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя. Емпатійні переживання(співчуття, співпереживання, жалість) реалізуються у формах допомагаючої поведінки. У цьому випадку емпатія має особливу соціально-практичну значимість для морального удосконалення особистості, оптимізації стосунків, які складаються у діяльності та спілкуванні, і особливо у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні. Аналіз наукової літератури з проблеми емпатії вчителя [5, 6, 7, 12, 18, 19, 20, 26, 28, 43] дозволяє зробити висновок, що діяльна педагогічна емпатія – це професійно значима якість педагога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності педагога та вихованців. Однією із функцій емпатії педагога є надання такої допомоги школяреві у розв'язанні його проблеми, яка сприятиме розвитку його особистості.

Гуманістична сутність педагогічної діяльності розкривається найбільш повно у психологічному контексті "вчитель - учень". Відомо, що вчитель повинен бачити світ очима школяра, інакше педагогічну співпрацю неможливо організувати ні на дидактичному, ні на психологічному рівні. Таке професійне бачення розвивається на основі природної якості педагога – емпатійності. Вона включає в себе високий рівень чутливості, уважності до іншого, співчуття, співпереживання. Тобто емпатія у структурі особистості вчителя може і повинна розглядатися, з одного боку, як ситуативно виникаюче переживання, а з другого - як стійка індивідуальна якість, спрямованість особистості, що виявляється в готовності вчителя проявити емоційне тепло, співпереживання, співчуття, сприяння учневі. Зрозуміло, що

така душевність педагога допомагає йому розвивати душевність школяра. Таким чином, емпатійність необхідно розглядати як одну із провідних характеристик особистості педагога [28, с.71].

Науковці відзначають, що проблема емпатійності є досить актуальною в учительському середовищі. Так, згідно досліджень Т.Василишиної, тільки 27,5% вчителів мають високий рівень емпатії[5, с.37]. Викликають занепокоєння і дані нашого анкетування серед учнів 10-11 класів ліцею (Тернопільський Педагогічний ліцей), які показують, що, на думку учнів лише 2,04% педагогів проявляють до них чуйне ставлення[35, с.136].

Ні для кого не є секретом, що у шкільному середовищі існують певні проблеми у взаємодії вчителів та учнів, зокрема: домінування формального стилю у стосунках із дітьми, нестача інтимно-особистісного спілкування, невміння зрозуміти індивідуальність школяра, відсутність навичок розвивального впливу на учнів, брак взаєморозуміння.

Як зазначає А.Штейнмец, у структурі педагогічної майстерності слабо проявляється та форма емпатії, яка спрямована від дорослого до дитини і яку можна назвати "міжвіковою низхідною емпатією" [43, с.79]. Виступаючи у якості компонента мислительного процесу, вона обумовлює необхідний рівень розв'язання педагогічних проблем, які потребують орієнтації у психології школяра, розуміння його особистості. Вчителі із нерозвиненою емпатією нерідко допускають педагогічну нетактовність, застосовують невинуваті покарання. Вони не здатні стати на місце дитини, не вміють орієнтуватися у світі значимих для учня переживань.

Професійне педагогічне спілкування утверджує суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, де учень виступає рівним партнером співпраці з учителем. Як наголошує О.Д.Кайріс, саме емпатійність дозволяє вивести процес розвитку індивідуальності школяра на рівень відповідності психологічним закономірностям суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей взагалі і в системі "дитина - дорослий" зокрема[18, с.42]. Тобто емпатійне спілкування учителя з учнями характеризується рівністю психологічних позицій учасників – двох

суб'єктів, взаємним проникненням партнерів у світ почуттів та переживань один одного; активною гуманістичною установкою партнерів, здатністю співчувати, співпереживати, допомагати. Принципово важливою умовою співпраці учня та учителя є мистецтво вловлювати усі складні і, нерідко, дуже тонкі нюанси її психіки, вміння бачити світ її очима.

Вихованню емпатійної, співчутливої особистості вчителя важливого значення надавали відомі педагоги- та психологи-класики. Так, на думку великого українського педагога В.О.Сухомлинського, турбота про благополуччя інших людей – одна із найголовніших. В умінні "відчувати душу" іншої людини, у здатності розуміти її душевний стан - одна із найважливіших характеристик особистості. В окресленому ним ідеалі педагога перша і визначальна риса – гуманізм, моральність. Емпатія проявляється у тих емоційних ситуаціях, коли, говорячи словами В.О.Сухомлинського, "людина серцем відчуває найтонші рухи серця іншої людини і відповідає на них власними душевними рухами" [Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М., 1971, С.270].

Педагогом-гуманістом стає лише людина з розвинутим почуттям жалю, взаємодопомоги. У налагодженні гуманних стосунків учителя з учнями важливу роль відіграє його здатність проникати в духовний світ дитини, співчувати їй, проймаючись її почуттями. Сухомлинський радив педагогам формувати вміння відчувати себе в іншій людині й людину в самій собі. Без взаємного розуміння, допомоги, підтримки неможливе встановлення добрих стосунків учителя з учнями. На думку Сухомлинського, завдання педагогів – "пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується вихованець" [Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – К.: Радянська школа, 1976 – Т.2. – С.424].

Неодноразово до проблеми емпатійності, доброти, людяності звертається у своїх працях Ш.О.Амонашвілі. Уся його педагогічна система пронизана гуманізмом, любов'ю і повагою до вихованців. Шалва Олександрович говорить про емпатійність як "тепло серця", як "дар

відчування іншої людини". У наукових працях "Психологічні основи педагогіки співробітництва", "Особистісно-гуманна основа педагогічного процесу" автор підкреслює, що емпатійність як особистісна риса педагогів є обов'язковою умовою для формування у дітей здатності "відчувати іншу людину"[1].

Отже, глибоко усвідомлене, стійке гуманне ставлення до учнів – це компонент істинної педагогічної культури, це риса справжнього педагога.

Проте вміння зрозуміти іншу людину, співпереживати, співчувати їй, тобто проявляти емпатію у стосунках із нею – ці якості ще не стали особистісними якостями усіх без винятку вчителів. Здавалось би, не потребує доказів те, що від професійної майстерності, культури педагогічного спілкування, емпатії вчителя залежить не тільки сьогодення шкільного життя, але і можливість гуманізації суспільства в цілому. Тому важливо, щоб майбутній вчитель цілеспрямовано формував у собі не тільки педагогічні знання, уміння і навички, але і відповідні професійні якості, в тому числі у сфері спілкування.

На сучасному етапі гуманізації освітнього процесу зростає значення заходів, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Актуальною залишається задача пошуку найбільш вдалих для цього психологічних технологій, які б сприяли розвитку необхідних особистісних якостей, що дають можливість учителю встановлювати рівноправний характер взаємодії з учнем, і зокрема, такої важливої якості, як емпатійність.

Як зазначають науковці (О.Кайріс, Г.Михальченко, А.Штейнмец, та ін.), позитивне вирішення даної проблеми можна отримати, якщо до організаційних форм навчання, прийнятих у вузі, включити необхідну інформацію про емпатію, способи формування її мотивації, практику розв'язання задач, які потребують від студентів прояву даної особистісної властивості. Крім того, процес формування педагогічної емпатії протікає більш успішно, якщо своєчасно діагностувати початковий стан даної особистісної властивості і чітко уявляти необхідний рівень, який має бути

досягнутий за роки навчання у педагогічному вузі, забезпечити оптимальне співвідношення педагогічної теорії і практики, традиційних методів навчання та новітніх технологій, взаємозв'язку навчальних, позааудиторних занять, самостійної роботи, педагогічної практики в школі [19, 30, 43].

Безумовно, педагогічна дія стає емпатійною у процесі оволодіння педагогом професійною майстерністю. Правда, для цього потрібен час. Але можливий інший варіант. По-перше, проводити відбір більш емпатійних абітурієнтів при вступі до педагогічного вузу; по-друге – цілеспрямовано, за спеціально розробленою програмою формувати у студентів педагогічну емпатію у процесі навчання, щоб до закінчення вузу вони володіли цією значимою для педагогічної професії якістю. Останнім часом серед педагогів і психологів частіше стала обговорюватися проблема необхідності впливу на розвиток емпатії у майбутніх вчителів через певний практичний курс за допомогою активних методів навчання, тренінгів (Т.Василишина, Л.Виговська, О.Кайріс, Г.Михальченко, А.Штейнмец, та ін.). Дослідження О.Кайріс показало, що здатність до педагогічної емпатії можна розвивати тільки шляхом довготривалої теоретичної і практичної роботи зі студентами, починаючи з першого курсу. Програма поетапного розвитку педагогічної емпатії студентів засобами психологічних дисциплін ґрунтувалась на врахуванні того, що вивчення загальної, вікової, педагогічної та соціальної психології доповнювалось необхідною теоретичною інформацією про емпатію, практичними заняттями, на яких використовуються активні методи розвитку емпатії, а в кінці навчання проводився заключний спецкурс "Емпатія", який є своєрідним синтезом того, що вивчали студенти про емпатію за весь період навчання. У програмі були задіяні активні методи навчання: аналіз значимих ситуацій та метод рольових ігор (інсценізацій) [19].

Досить ґрунтовним також є досвід формування емпатії у студентів педагогічного вузу засобами психологічних дисциплін, запропонований А.Штейнмецем [43, с.79-82]. Розвиток емпатії здійснюється поетапно.

Перший етап – підготовчий. У курсі загальної психології при вивченні міжособистісних стосунків студентам дається визначення емпатії, підкреслюється значення даної властивості особистості у спілкуванні, повсякденних стосунках. На практичному занятті з даної теми студентам пропонуються задачі, у яких треба виділити дане явище у різних формах його прояву, дається завдання згадати життєві ситуації, в тому числі ситуації спілкування з дітьми, у яких необхідно проявити емпатійність.

У курсі педагогічної психології вводиться поняття про емпатію як особливу якість, яка дуже необхідна учителю, є невід'ємною складовою педагогічної моралі та педагогічного такту, допомагає вирішувати дидактичні проблеми, ефективніше надавати допомогу невстигаючим учням. У курсі вікової психології розглядаються особливості прояву та розвитку емпатії у різних вікових періодах.

Другий етап розвитку емпатії у студентів вузу – проблемний. На спецсемінарі "Психологія розв'язання педагогічних проблем" емпатія розглядається як емоційна форма пізнання і розуміння дитячої психології. На одному із занять створюють педагогічну проблемну ситуацію, у якій шлях до педагогічно вірного рішення лежить через прояв співчуття, співпереживання до учня.

Третій етап – спеціальні вправи на розвиток емпатії в ході семінару, основна мета якого полягає у формуванні досвіду розв'язання задач, котрі потребують прояву чуйності, розвитку мотивів співчуття дітям.

Четвертий етап – творчий. У ході педагогічної практики студенти виконують творче завдання: на основі однієї із реальних проблемних ситуацій виділити власну педагогічну задачу, котра повинна передбачати орієнтацію у дитячій психології, прояв емпатійності, співчуття школярам та розуміння їх. Задачі, складені студентами на основі свого власного досвіду, використовуються на олімпіадах із психології, оцінюються на конкурсі студентських робіт.

Разом із цим у відповідності до схеми психолого-педагогічної характеристики особистості одного із школярів студенти вивчають його і з точки зору проявів та розвитку емпатійності.

Також можна пропонувати написання курсових робіт, ІНДЗ, висвітлюючи дану проблематику. У всіх вищезгаданих випадках студенти виявляються у позиції дослідника, який не тільки вирішує задачі з готовими умовами та вимогами, але і сам їх формулює на основі проблеми, взятої із реального шкільного життя.

Приклади занять психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток і вдосконалення емпатійних здібностей педагогів, вправи на розвиток емпатії, приклади ігрових ситуацій для формування та прояву емпатійності пропонують також Т.Василишина[6], В.Дамбаєва [12], Є.Семенова [37], Т.Федотюк[39].

Дослідниками встановлено, що в ході теоретичних та практичних занять можлива актуалізація та усвідомлення емпатійної тенденції, розширення емоційно-почуттєвої сфери студентів, вироблення умінь та навичок емпатійної взаємодії зі школярами. Також практика свідчить, що студенти, які пройшли спеціальну підготовку з розвитку емпатії, значно краще за інших розв'язують педагогічні задачі. А це, як відомо, одна з необхідних умов професійного самовизначення особистості.

Гуманістичний напрямок у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості студента. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення і прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення. На наш погляд, емпатійна спрямованість повинна спеціально формуватися у майбутнього вчителя, який до моменту вибору педагогічної професії вже повинен мати достатньо високий рівень емпатії. Рівень розвитку емпатійності людини, в першу чергу, визначається її спрямованістю, яка передбачає сформованість гуманних, альтруїстичних

якостей особистості і відповідну до них просоціальну поведінку. На жаль, у сучасній системі педагогічної освіти не враховуються дані вимоги ні на етапі відбору студентів у педагогічний вуз, ні на етапі формування в них професійних знань, умінь та навичок. Погляд на емпатійність майбутніх педагогів як на професійно важливу якість дає можливість оптимізувати навчально-виховний процес у педагогічному вузі, розробляти нові технології виховання, у яких би конструктивно реалізовувались суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки між педагогом і учнями як повноправними учасниками навчально-виховного процесу. Завдяки підготовці вчителя, здатного до емпатійної педагогічної взаємодії, стає можливим розвиток у кожному учневі емпатійного суб'єкта учіння, діяльності та поведінки, що істотно збагачує виховні цілі сучасної школи.

Існуюча система освіти дозволяє сформувати емпатійність педагога, вихователя, психолога. Тому розробка системи виховання у педагогічних вищих навчальних закладах щодо розвитку емпатійних стосунків суб'єктів взаємодії може бути одним із дійових шляхів реалізації суб'єкт-суб'єктної парадигми, гуманізації освіти і внаслідок цього розвитку вільної, високоморальної, самодостатньої особистості, яка успішно реалізує свій потенціал у професійній діяльності [8].

Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези нами були використані наступні методи: методика вивчення емпатії І.М. Юсупова; методика визначення спрямованості особистості Б. Басса, методи обробки даних (кореляційний аналіз, методи визначення рівня достовірності і значущості отриманих результатів (t-критерій Стьюдента, критерій Пірсона). Отримані дані свідчать, що у більшості респондентів рівень емпатії високий (60%) і дуже високий (30%), лише у 10% опитаних студентів він середній. Осіб з низьким рівнем розвитку емпатії в даній вибірці не виявлено.

Більшість піддослідних чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато чого їм прощати. З непідробним інтересом ставляться до людей. Їм подобається читати їхні обличчя і заглядати в їхнє

майбутнє. Вони емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєть контакти і знаходите спільну мову. Діти і батьки тягнуться до них. Навколишні цінують їх за душевність. Вони намагаються не допускати конфлікти і знаходити компромісні рішення. Добре переносять критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряють своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Воліють працювати з людьми, ніж поодиноці. Постійно потребують соціальному схваленні своїх дій. При всіх перерахованих якостях вони не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі. Не варто особливих зусиль вивести їх з рівноваги.

У цілому ці критерії свідчать про високий рівень розвитку емпатії, що є сприятливим фактором успішності майбутньої професійної діяльності.

При порівнянні особливостей особистості студентів з різним рівнем емпатії було виявлено, що випробовувані з високим рівнем емпатії впевнені в собі, більш активні, оптимістичні, мають адекватну самооцінку, відкриті у взаємодії, ніж випробовувані. У місці з тим, майбутні педагоги з середнім рівнем емпатії більш впевнені в собі і мають більш високу професійну самооцінку, ніж випробовувані з дуже високим і високим рівнем емпатії.

Також виявлено, що випробовувані, менш упевнені в собі і в своїх професійних здібностях, проявляють більше співчуття та емоційної підтримки оточуючим. Це може бути пов'язано з особливостями рефлексії та самооцінки даної категорії майбутніх педагогів.

Таким чином, отримані результати проведеного емпіричного дослідження підтвердили гіпотезу, що деякі особистісні особливості майбутніх педагогів (товариськість, сила Я, емоційна стійкість, самооцінка) сприяють розвитку емпатії.

Результати кореляційного аналізу показали, що при порівнянні особливостей особистості студентів з різним рівнем емпатії було виявлено, що випробовувані з високим рівнем емпатії впевнені в собі, більш активні, оптимістичні, мають адекватну самооцінку, відкриті у взаємодії.

Майбутні педагоги із середнім рівнем емпатії більш впевнені в собі і мають більш високу професійну самооцінку, ніж випробовувані з дуже високим і високим рівнем емпатії.

Також виявлено, що випробовувані, менш упевнені в собі і в своїх професійних здібностях, проявляють більше співчуття та емоційної підтримки оточуючим. Це може бути пов'язано з особливостями рефлексії та самооцінки даної категорії майбутніх педагогів.

Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів, дозволяє зробити висновок, що сутність емпатії як процесу здійснюється з урахуванням переважання у ній одного з трьох компонентів: емоційного, когнітивного, поведінкового. Переважання когнітивного компонента у відображенні емоційного стану іншої особистості характерно для його адекватного розуміння. Домінування емоційного компонента в емпатії свідчить про переважно емоційному відгуку однієї особистості на переживання іншої. У дієвої емпатії переважає компонент, коли суб'єкт не тільки розуміє емоційний стан іншої людини, а й надає йому активну підтримку. Емпатія як особистісне властивість піддається цілеспрямованому формуванню, вважаємо, що через актуалізацію гуманістичної спрямованості особистості здійснюється перехід епізодичних емпатійних станів в стійке особистісне властивість - емпатію. Таким чином, емпатію розуміють і як особистісне властивість, похідне від умов і завдань діяльності.

У ході дослідження було встановлено комплекс педагогічних умов для успішного розвитку особистісного потенціалу майбутнього вчителя. Розвиток особистості майбутнього вчителя передбачає якісні зміни в ціннісному відношенні до педагогічної діяльності, до самого себе (становлення образу Я-педагог), до майбутньої педагогічної діяльності (проекування образу майбутньої педагогічної діяльності). Це стає реальністю, якщо освоюються студентами цінності надають ціннісну орієнтацію пізнання, співпраці, творчості та самореалізації в діяльності. Педагогічна практика, виступаючи в ролі одного з головних елементів освітнього процесу у вузі, сприяє тому, що

студент формує власну систему поглядів, переконань, збагачуючи свій потенціал знаннями, почерпнутими з практичного досвіду вчителів-новаторів.

Педагогічна емпатія - найважливіша професійно значуща властивість особистості педагога, що включає в себе емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, що сприяють розумінню внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученню до його життя, а також реалізації допомагає поведінки педагога, спрямованого на вихованця в ситуаціях спілкування та взаємодії, виступаюче в якості гуманістичної системи взаємовідносин та формується в рамках цих відносин на практиці.

6.7. Технологія виявлення емпатійних можливостей

Емпатія (від гр. співпереживання) – емоційний відгук людини на переживання інших людей, що виявляється у співпереживанні та співчутті. Емпатія – якість особистості, її здатність емоційно відкликатися на переживання, почуття і психічні стани інших людей. Емпатія передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, уміння поставити себе на її місце, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок, почуттів. Емпатія зближує людей в спілкуванні, доводить його до довірчого, інтимного рівня.

Емпатія розглядається як системне утворення, що вміщує в собі наступні складові: розуміння емоційного стану іншого (когнітивний рівень), співпереживання або співчуття до іншого (афективний рівень), поведінка, що виражається у допомозі (поведінковий рівень).

Емпатія, як властивість особистості має бісоціальну природу та піддається у певній мірі цілеспрямованому формуванню та розвитку.

3.5.1.Методика виявлення рівня емпатійних тенденцій

І.М. Юсупова

Інструкція: Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно дати відповідь на кожне з 36 тверджень. Якщо Ваша відповідь «не знаю» – 0 балів, відповідь «ні, ніколи» – 1 бал, «іноді» – 2 бала, «часто» – 3 бала, «майже завжди» – 4 бала, відповідь «так, завжди» – 5 балів.

Перелік тверджень:

1. Мені більше подобається інформація про подорожі, ніж про «Життя відомих людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається міркувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних напрямків віддаю перевагу музиці в «сучасних ритмах».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, вразливі без причин.
9. Коли в дитинстві слухав смутну історію, на мої очі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди вибачав усе батькам, навіть якщо вони були не праві.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно підстебнути.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.

17. Коли бачу підлітків, що сваряться, або дорослих, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я довго можу спостерігати за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози лише в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Усі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як склалося її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині полегшає, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти до числа свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого хазяїна.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання й дивацтва старих.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замріяні.
35. Безпритульних свійських тварин слід відловлювати і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати із мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Обробка результатів:

Перш ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з якою Ви відповідали. Чи не відповіли Ви «не знаю» на твердження №№ 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також чи не позначили пункти №№ 11, 13, 15, 27 відповідями «так, завжди»? Якщо це так, то Ви не побажали бути відвертими перед собою, а в деяких випадках прагнули виглядати в кращому світлі. Результатам тестування можна довіряти, якщо за всіма перерахованими твердженнями Ви дали не більше трьох нещирих відповідей, за чотирьох уже слід сумніватися в їхній вірогідності, а за п'яти - можете вважати, що роботу виконали дарма. Тепер підсумуйте всі бали, приписані відповідям на пункти №№ 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 і 32. Співвіднесіть результат зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

Інтерпретація результатів:

Якщо Ви набрали від 82 до 90 балів – це дуже високий рівень емпатійності. У Вас болісно розвинене співпереживання. У спілкуванні, як барометр, тонко реагуєте на настрій співрозмовника, що ще не встигнув сказати ані слова. Вам важко від того, що навколишні використовують Вас як громовідвід, обрушуючи на Вас свій емоційний стан. Погано почуваете себе в присутності «важких» людей. Дорослі й діти охоче довіряють Вам свої таємниці, радяться. Нерідко відчуваєте комплекс провини, побоюючись заподіяти людям турбот; не лише словом, але навіть поглядом боїтеся зачепити їх. Занепокоєння за рідних і близьких не залишає Вас. У той же час самі дуже чутливі. Можете страждати, побачивши покалічену тварину або не знаходити собі місця від випадкового холодного вітання Вашого шефа. Ваша вразливість часом довго не дає заснути. Якщо Ви засмучені, потребуєте емоційної підтримки з боку. За такого ставлення до життя Ви близькі до невротичних зривів. Подбайте про своє психічне здоров'я.

Від 63 до 81 бала – висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем навколишніх, великодушні, схильні багато чого їм вибачати. З непідробленим

інтересом ставитеся до людей. Вам подобається «читати» їх обличчя й «заглядати» у їхнє майбутнє. Ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти і знаходите спільну мову. Мабуть, і діти тягнуться до Вас. Навколишні цінують Вас за щиросердність. Ви намагаєтеся не допускати конфлікти й знаходити компромісні розв'язання. Добре переносите критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряєте своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Волієте працювати з людьми, ніж наодинці. Постійно потребуєте соціального схвалення своїх дій. За всіма перерахованими якостями Ви не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі. Вас не важко вивести із рівноваги.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності, властивий більшості людей. Навколишні не можуть назвати Вас «товстошкірим», але в той же час Ви не відноситеся до особливо чутливих осіб. У міжособистісних стосунках більш схильні судити про інших за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Вам властиві емоційні вияви, але здебільшого вони перебувають під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаєтеся зрозуміти більше, ніж сказано словами, але під час зайвого звірення у почуттях співрозмовника втрачаєте терпіння. Віддаєте перевагу тому, щоб делікатно не висловлювати свою думку, не будучи певними, що вона буде прийнята. Під час читання художніх творів і перегляду фільмів частіше стежите за дією, ніж за переживаннями героїв. Вам важко прогнозувати розвиток відносин між людьми, тому, трапляється, їхні вчинки виявляються для Вас несподіваними. У Вас немає розкутості почуттів і це заважає Вашому повноцінному сприйняттю людей.

12-36 балів – низький рівень емпатійності. Ви зазнаєте труднощів у встановленні контактів із людьми, незатишно почуваете себе в гучній компанії. Емоційні вияви у вчинках навколишніх часом видаються Вам незрозумілими й позбавленими змісту. Віддаєте перевагу окремим заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Ви – прихильник точних формулювань і раціональних рішень. Імовірно, у Вас мало друзів, а тих, хто

є, цінуєте більше за ділові якості та ясний розум, ніж за чуйність. Люди платять Вам тим же: трапляються моменти, коли Ви відчуваєте свою відчуженість; навколишні не занадто уважні до Вас. Але це поправне, якщо Ви розкриєте свій панцир і станете глибше вдивлятися в поведінку своїх близьких і приймати їхні потреби як свої.

11 балів і менше – дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Вам важко першому розпочати розмову, тримаєтеся окремо серед товаришів по службі. Особливо важкі контакти з дітьми й особами, які набагато старші за Вас. У міжособистісних стосунках нерідко потрапляєте в незручне становище. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з оточуючими. Любите гострі відчуття, спортивні змагання, віддаєте перевагу мистецтву. У діяльності занадто центровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивні в індивідуальній роботі, у взаємодії ж з іншими не завжди виглядаєте в кращому світлі. З іронією ставитеся до сентиментальних виявів. Болісно переносите критику на свою адресу, хоча здатні на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна гімнастика почуттів.

Висновки до розділу VI

Створення ефективної системи психологічного професійного відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів та моніторингу професійної придатності майбутніх педагогів упродовж навчання є нагальною потребою сьогодення. Сама зараз постала гостра проблема щодо подальшого удосконалення системи професійної орієнтації в Україні, зокрема запровадженням нових форм і методів профорієнтаційної роботи, перспективних підходів до профдіагностики та профвідбору, тобто необхідності розробки інноваційних проектів психологічного професійного відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів та

моніторингу професійної придатності майбутніх педагогів упродовж навчання.

Основними завданнями професійного відбору майбутніх педагогів є оцінка розвитку індивідуально-психологічних якостей і властивостей особистості, що є необхідними для їх успішного навчання та діяльності з обраної педагогічної спеціальності, а також винесення висновку про придатність особистості до навчання та подальшої праці за цією педагогічною спеціальністю або можливості формування такої придатності упродовж навчання; моніторинг психічного складу особистості, її здатностей, здібностей, спрямованості та інших рис виступають як передумови досягнення того чи іншого рівня професійної компетентності, що виявляється в успішності не лише навчання у вищих навчальних закладах педагогічного профілю, а й у прагненні майбутнього педагога до самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя.

Професійний відбір майбутніх педагогів – запорука їх професійної придатності. В основі професійної придатності майбутнього педагога знаходиться сукупність якостей, що є необхідними для набуття професії педагогічного профілю, це професійно-важливі якості (ПВЯ).

Насправді велика або менша професійна непридатність створена часом самими людьми, хоча, звичайно ж, не можна не враховувати роль природних передумов, таких як здоров'я, властивості нервової системи і т.д.

Усі люди відрізняються один від одного за властивостями нервової системи, особистісними якостями, характером тощо. І серед цих властивостей та якостей є такі, які називаються професійно важливими. На прикладі педагогічного працівника ми бачимо обов'язковість таких якостей, як гуманність, толерантність, любов до дітей, потреба у спілкуванні, наявність емпатії, співчуття, співпереживання, альтруїзму тощо. Якщо існує поняття «професійно важливі якості людини», то також існують якості наявності яких є неприпустимою у тій чи іншій професії (безвідповідальність, поверховість, грубість, слабка сила волі, лінь,

байдужість, брехливість тощо). І нарешті будь-яка якість може виступати як у позитивному та і в негативному сенсі щодо професійно важливої, а саме така якість як потреба у контактах на роботі, що потребує зосередженості та уваги, може заважати виконувати професійні обов'язки, призупиняти роботу, відволікати від справи, сприяти допущенню помилок, неточностей. І навпаки схильність до налагодження контактів швидко сприятиме у просуванню вперед професію типу людина-людина.

У питаннях професійної придатності до професій педагогічного профілю необхідно керуватися психограмою та професіограмою професії. Провести діагностику особистісних якостей та властивостей особистості, організувати та провести бесіду з майбутнім абітурієнтом для визначення мотивів вступу до педагогічного закладу.

В ідеалі обізнана людина максимально використовує свої сильні сторони та компенсує слабкі. Вона гарно знає себе, прогнозує власний професійний розвиток, готова до самовдосконалення професійних та особистісних якостей. Отже, вона вміє правильно оцінити свій професійний потенціал, керується реалістичними цілями, усвідомлює шляхи розвитку та саморозвитку.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Воспитание человечности// Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560с.
3. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.

4. Батаршев А.В. Темперамент і характер: Психологічна діагностика/А.В. Батаршев.- М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2001. - 336 с.
5. Беленька Г.В. Психологічні закономірності становлення студентів як майбутніх фахівців// Наука і сучасність: Зб.наук. праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Т.35. – К.: Логос, 2002. – С.3-16.
6. Богуславський В.М. Психологія: навчальний посібник/В.М. Богуславський.- СПб.: Мова, 2000. - 370 с.
7. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посіб. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
8. Васишина Т.В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект// Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - №4. – С.37-38.
9. Васишина Т.В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект// Практична психологія та соціальна робота. – 1999. - №5. – С.16-21.
10. Васильченко Л.И. Формирование у будущего учителя эмпатийности как профессионально значимого качества// Совершенствование профессиональной направленности учебно-воспитательного процесса в педвузе. – Материалы Всероссийской научно-практической конференции 3 – 5 октября 1990. – Улан-Удэ, 1990. - Ч.1. – С.104-106.
11. Вассерман Л.И. Психологічна діагностика індексу життєвого стилю/Л.И. Вассерман, О.Ф. Еришев, Є.Б. Клубова та ін. - СПб.: Изд-во ФГБУ СПб НІПНІ ім. В.М. Бехтерева, 2005. - 51 с.
12. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: Монографія.- К.: Наук. Світ, 2001.-91с.
13. Виговська Л.П. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми// Психологія: Зб.наук.праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип.4(7). – К., 1999. – С.61-66.
14. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. - №2. – С.147-157.
15. Гіппенрейтер Ю.Б. Психологія індивідуальних відмінностей/Ю.Б. Гіппенрейтер, В.Я. Романова.- М.: ЧеРо, МПСИ, 2006. - 776 с.
16. Голєв С.В. Психодіагностика темпераменту: навчальний посібник/С.В. Голєв, О.С. Голєва.- Херсон: ВМУРоЛ Україна ХФ, 2010. - 108 с.

17. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя// Вопросы психологии. – 1975. - №1. – С.100 – 111.
18. Грей А. Нейропсихология темпераменту/А. Грей.- Спб .: Мова, 2009. - 305 с.
19. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч.пос.- К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 155с.
20. Гуревич К.М. Психологічна діагностика: навчальний посібник/К.М. Гуревич, Є.М. Борисова.- М .: Изд-во УРАО, 1997. - 304 с.
21. Дамбаева В.Х. Тренинг емпатического слушания как активный метод психологической подготовки будущих учителей// Совершенствование профессиональной направленности учебно-воспитательного процесса в педвузе. – Материалы Всероссийской научно-практической конференции 3 – 5 октября 1990. – Улан-Удэ, 1990. - Ч.1. – С.102-104.
22. Джрнзян Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: Автореф.дис .канд.психол.н. – Тбилиси, 1984.
23. Диба Т. Всі проблеми з дітьми виникають тоді, коли вчителю не вистачає доброти в голосі і погляді// Педагогіка толерантності. – 2002. - №3. – С.55-56.
24. Захарченко Е.Ю. Учитель глазами учащихся// Педагогика. – 1999. - №1. – С.60-63.
25. Зубкова І.Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі// Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №5. – С.4-11.
26. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. Посіб. – К.:МАУП, 2000. – 312с.
27. Ільїн Є.П. Диференційована психофізіологія: навчальний посібник/Є.П. Ільїн.- Спб .: Изд-во Пітер гацо, 2001. - 464 с.
28. Ільїн Є.П. Психологія індивідуальних відмінностей: навчальний посібник/Є.П. Ільїн.- Спб .: Изд-во Пітер гацо, 2004. - 701 с.
29. Казьмиренко В., Боровский А., Очеретяный В. Социально-психологические проблемы безработицы // Персонал. – 1993. – № 1.
30. Кайрис Е.Д. Эмпатия как фактор педагогической профпригодности // Практична психологія та соціальна робота – 2001 - №8 – С.42-45.

31. Кайрис Е.Д. Особенности формирования педагогической эмпатии у будущих учителей// Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб.наук.праць. – Рівне: "Ліста", 2001. – С.195-198.
32. Кайріс О.Д. Емпатійна педагогіка: від співчуття до співдії // Педагогіка толерантності. – 1999. - №2. – С.113-115.
33. Карамуратова Р.Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: Автореф. дис .канд.психол.н. – Алма-Ата, 1984.
34. Киричок А.В. Формування гуманних взаємин між молодшими школярами у позаурочній діяльності// Педагогіка і психологія. – 1995. - №4. – С.105-112.
35. Климов Е.А. Психолого-педагогические основы профессиональной консультации. – М.: Знание, 1983.
36. Климов Є.А. Психология профессионального самоопределения.- Ростов-на –Дону.: Феникс, 1996.- 512с.
37. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. (За ред.. Л.М. Проколієнко). К.: Рад.шк., 1989.- 608с.
38. Корепанова Н.В., Хакимзянова И.М., Щербакова О.И. Профессионально-личностное становление и развитие педагога// Педагогика. – 2003. - №3. – С.66-71.
39. Котух Н. Професіоналізм педагога в умовах відкритості суспільства й освіти// Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. – Серія: Педагогіка. – 2004. - №2. – С.154-157.
40. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель, 1976.
41. Кураев Г.А. Психология людини/Г.А. Кураев, Є.М. Пожарська.- Ростов-на-Дону: Фенікс гауо ;, 2002. - 232 с.
42. Кушнірюк В.М. Духовність учителя в контексті гуманної взаємодії з учнями// Розвиток ідей Г.Костюка в сучасних психологічних дослідженнях: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка/ За ред. С.Д.Максименка. – К., 2000. – Вип.20. – Ч.2. – С.22-30.
43. Луцюк А. Гуманізм вчителя// Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2002. - №5. – С. 11-13.

44. Малих С.Б. Природа індивідуальних особливостей темпераменту в підлітковому віці//Психологічний журнал. 2004. № 6.
45. Максимець С.М. Місце емпатії в професіограмі вчителя// Психологія: Зб.наук.праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип.4(7). – К., 1999. – С.67-72.
46. Методика дослідження вольової організації особистості // Твоя професійна кар'єра: Учеб. Для 8-11 кл. загаль. Установ /М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Ставки та ін .; Под ред. С.Н. Частковий, Т.І. Шалавін. - М.: Просвещение, 2000. - 191с. - С.175-182
47. Мерлін В.С. Збірка творів. Том 3: Нарис теорії темпераменту/В.С. Мерлін.- Перм: ПСИ, 2003. - 276 с.
48. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
49. Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: Автореф. дис .канд.психол.наук. – М., 1989.
50. Моїсеєва О.Ю. Психодіагностика індивідуальних особливостей особистості. Частина 1. Психодіагностика темпераменту: навчальний посібник/О.Ю. Моїсеєва.- Владивосток: Мор. держ. ун-т, 2002. - 52 с.
51. Мотивация и деятельность/ Х.Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.
52. Небиліцин В.Д. Актуальні проблеми диференціальної психофізіології//Психологія індивідуальних відмінностей. Тексти.- М., 1982. - 198 с.
53. Небиліцин В.Д. Психофізіологічні дослідження індивідуальних відмінностей/В.Д. Небиліцин.- М.: Изд-во Наука гаquo ;, 1976. - 336 с.
54. Немов Р.С. Психологія: навчальний посібник / Р.С. Немов.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 688 с.
55. Немов Р. С. Психологическое консультирование. – М.: Владос, 2001.
56. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 3.: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Р.С.Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 631. – С. 490-496.

57. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
58. Олексюк О.М. Проблема формування духовного потенціалу студентів// Практична психологія та соціальна робота – 1999 - №2 – С.47-48.
59. Педагогічна майстерність : Хрестоматія : Навч. посіб.(Упоряд. : І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.. ; За ред.. І.А. Зязюна. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 462с.
60. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навч.-метод.посіб. (За ред.. Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки). К. : Наукова думка, 2000.- 188с.
61. Петровський А.В. Загальна психологія: навчальний посібник/А.В. Петровський.- М. : Просвещение, 1976. - 479 с.
62. Петухов В.В. Загальна психологія. Том 2. Книга 1. Суб'єкт діяльності/В.В. Петухов.- М. : Изд-во МГУ, 2002. - 672 с.
63. Ракович Н.К. Практикум з психодіагностики особистості/Н.К. Ракович.- Мінськ: БДПУ, 2002. - 248 с.
64. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: [учебное пособие] / Е. И. Рогов – М. : ВЛАДОС, 1996. – С. 48-52.
65. Сарджвеладзе Н.И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия// Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Т.3. – Тбилиси, 1978. – С.485-490.
66. Свідерська Г.М. Проблема чуйності// Соціальна психологія. – 2005. - №3. – С.130-138.
67. Семенова Е.М. Эмоциональная культура педагога// Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С.52-56.
68. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: Автореф. дис .канд.психол.наук. – М., 1987.
69. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5 Т. – К.: Радянська школа, 1976.
70. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: Дис .канд.психол.н. – К., 1997. – 178 с.

71. Феніна О.Я. Структура, функції, форми та види емпатії. Їх роль у міжособистісних стосунках // Психологія: Зб.наук.праць. – К, 2001. – Вип. 14. – С.109-117.
72. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя// Педагогика. – 1999. - №1. – С.63-68.
73. Шовкомуд Е.А. Эмоциональная отзывчивость// Советская педагогика. – 1991. - №3. – С.79-83.
74. Штейнмец А.Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя// Вопросы психологии. – 1983. - №2. – С.79-83.