

О.П.Сергєнкова

ПСИХОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

Монографія



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КІЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОРИСА ГРІНЧЕНКА

О.П.Сергєнкова

ПСИХОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ
ФАХІВЦЯ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

Монографія

Рукописна
дисертація
від автора
О.П.Сергєнкова

Київ 2011

УДК 37

ББК 88

С 32

*Рекомендовано до друку Вченому радиу Київського університету імені
Бориса Грінченка (протокол № 19 від 23 грудня 2010р.)*

Рецензенти:

Т.Б.Хомуленко, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного університету імені Г.С.Сковороди;

В.Й.Бочелюк, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Класичного приватного університету, м. Запоріжжя;

Р.Х.Вайнола, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Сергєнкова О.П.

С 32 Психологія індивідуальності фахівця освітньої сфери:
Монографія. – Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2011 р. – 276 с.

У монографії узагальнено результати наукових досліджень з проблеми індивідуальності, зокрема, професійної індивідуальності фахівця освітньої сфери.

На основі психолого-педагогічних досліджень узагальнено концептуальні, методологічні, теоретико-експериментальні наробки з питань розвитку індивідуальності особистості та формування професійної індивідуальності студентів. Визначено вплив соціальних, економічних та психологічних детермінант на становлення сучасного фахівця освітньої сфери. Запропоновано у монографії стратегії особистісного та професійного розвитку студентської молоді в умовах сучасної вищої освіти.

ISBN 978-966-8931-91-8

© Сергєнкова О.П., 2011
© ПП Щербатих О.В., 2011

ВСТУП

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті освіті визнано дієвим чинником модернізації суспільства, а перспективним завданням стає розвиток освітньої системи країни. Виходячи з цього, готовність учителів до реформування має спиратись на їх глибокі переконання в необхідності внесення змін в оточуючу дійсність ринкових стосунків. Головним освітнім завданням в умовах ринкових відносин є підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем професійних знань, вмінь, навичок; виховання соціально-активних членів суспільства, формування у них наукового світосприймання, творчого мислення, високих людських якостей, національної самосвідомості/

Сучасна практика показує, що функції сучасної педагогічної діяльності постійно змінюються й поповнюються у зв'язку зі зростанням соціальних вимог і, відповідно, необхідним стає корекція цілей, змісту, форм організації професійної підготовки учителів. Найперше, потребує перегляду процес формування особистісно орієнтованої професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів. Щоб сформувати в майбутнього учителя професійно-педагогічну спрямованість на свою діяльність, необхідним складовим цього має стати формування професійної індивідуальності, як сутнісного, інтегрованого новоутворення особистості. На практичній актуальності такого процесу у соціальній ситуації реформування освіти акцентована увага нашого дослідження.

Формування професійної індивідуальності майбутнього учителя безпосередньо пов'язане з його здатністю до самоактуалізації за критеріями професійної та особистісної готовності, індивідуальної професійно-предметної компетентності, до гармонізації взаємодії із соціальним середовищем.

У рамках здійснюваної педагогічної діяльності професійна індивідуальність — це не лише певний перелік теоретичних проблем розвитку. У практиці підготовки майбутнього учителя необхідність формування професійної індивідуальності визначається нормативними документами та вимогами суспільства до підготовки висококваліфікованого фахівця освіти, який

ефективно вирішуватиме професійні питання конкурентоздатності освіти у виробничій та невиробничій галузях. Особливо, на ці аспекти акцентована увага в Державній програмі “Вчитель”: “Перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства неможливий без впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, максимальної індивідуалізації навчального процесу, створення умов для саморозвитку і самонавчання дітей, осмислення, визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей” [85]. Зрозуміло, це стосується тих спеціальностей, які сьогодні вже стрімко розвиваються згідно з соціальним замовленням. До таких спеціальностей відносяться практична психологія у поєданні з іноземною мовою, економічна психологія з методиками початкового навчання та інші. Соціально-економічні зміни в Україні зумовили необхідність розробки концепції реформування підходів та постановки нової наукової проблеми формування професійної індивідуальності майбутніх учителів. На сьогодні значно розширилось поле завдань професійної підготовки, теоретичного та практичного наповнення, психологічного та функціонально-рольового навантаження на зміст навчання студентів. Висуваються нові вимоги до розвитку індивідуальних властивостей та професійних здібностей майбутніх учителів.

Оскільки учителі виступають своєрідними посередниками між державним та реальним замовленням, то їхні професійні дії мають узгоджуватись, з одного боку, з потребами конкретного освітнього середовища, а з іншого — можливостями держави щодо їх задоволення. Така соціальна роль учителя вимагає коригування державного нормативу про діяльність працівників освіти. Розв’язання означененої проблеми передбачає пошук такої фахової моделі спеціаліста, яка б поєднувала соціальне призначення діяльності учителя з його професійно-індивідуальними потребами та відповідала сучасному попиту споживачів продукту освіти.

Наукою досліджуються, але дискусійними залишаються питання про те, як швидко діє і в якому часовому інтервалі протікає погоджена взаємодія особистості і вибраної нею діяльності. Адже, така взаємодія, з одного боку, зв’язана з тим, що організацію, проектування, планування, стимулювання і забез-

печення (технічне, матеріальне, правове) і управління діяльністю майбутніх учителів здійснюють практики. В кожній із цих галузей існують свої специфічні задачі, свої закони роботи, норми і правила, які в більшості випадків не співвідносяться з природними особливостями, можливостями особистості майбутнього учителя. З другого боку, сама особистість не завжди підготовлена до вибраної нею педагогічної діяльності. У особистості виникають розбіжності в уявленнях про професію учителя і про свою роль в підготовці до педагогічної діяльності, реалізацію мети і власних індивідуально-психологічних можливостей. Результати аналізу досліджень, в яких вченими розкрито причинно-наслідкові зв’язки, що забезпечують взаємодію і взаємопідтримку між окремими індивідуальними властивостями, що створюють професійно-орієнтовану індивідуальну цілісність особистості, дозволили простежити важливі закономірності розвитку індивідуальних рис особистості. Розвитокожної риси – це своєрідний шлях, який відіграє особливу роль у професійній діяльності майбутнього учителя. У зв’язку з цим зростає увага до вивчення психологічних основ формування у студентів педагогічного університету професійної індивідуальності за особистісними стратегіями самоідентифікації, самопізнання, самоменеджменту, які стануть шляхами їх подальшого професійного саморозвитку.

Організація розвитку ідентифікаційного процесу, природозумовленого потенціалу, вироблення у студентів способів саморозвитку забезпечує соціальну, психофізіологічну адаптацію до суспільно-професійних змін, стимулює майбутніх учителів до активного самостійного пошуку власної соціальної позиції, посилює суб’єктивний компонент у формуванні професійної значущості й індивідуальної ролі у виконанні діяльності. Визначення психологічних основ розвитку професійної індивідуальності студентів в умовах реформування системи освіти є тією науковою проблемою, що розкривається в дисертаційному дослідженні. Індивідуальність - це особлива форма буття людини в суспільстві, в рамках якої вона живе і діє як автономна та неповторна система, зберігаючи свою цілісність і тотожність самій собі в умовах неперервних внутрішніх і зовнішніх змін. В якості індивідуальності людина володіє

здібністю до саморегулювання, саморозвитку, самовдосконалення тощо.

При вирішенні питання про психологічні основи та принципи наукового дослідження професійної індивідуальності варто виходити з положення про те, що будь-яка психологічна властивість особистості не може бути описана якою-небудь однією одиницею виміру — різні рівні реалізації якостей вимагають як різних прийомів опису, так і різних одиниць виміру. У формуванні професійної індивідуальності майбутнього учителя мають діяти фактори, якими, з одного боку, забезпечується особистість учителя, з другого — його педагогічна діяльність. В нашому дослідженні такими факторами визначилися психологічні новоутворення, в яких об'єднуються особистісно-значимі якості учителя, специфіка і вимоги професійної діяльності учителя та її функціонально-рольові вияви. Ці новоутворення відображаються в структурі провідної діяльності студентів – навчально-професійній, в умовах якої проводиться дослідження.

Таким чином, професійну індивідуальність в психологічних аспектах її формування доцільно аналізувати як інтегроване психологічне новоутворення особистості, що набуває сутнісного змісту в умовах професійно-навчальної діяльності та гарантує майбутньому вчителю творчу активність і підтримку в неперервному розвитку пізнавального інтересу до індивідуальних можливостей власної особистості.

Дослідженю вихідних наукових категорій “суб’єкт”, “особистість”, “індивідуальність”, “розвиток та формування”, “неперервність освіти”, “Я-концепція”, “самопізнання”, “менеджмент та самоменеджмент”, “ідентифікація”, “самореалізація”, що стали провідними в означеній проблемі професійної індивідуальності студентів присвячено наробки відомих вчених у галузі філософії, соціології психології, педагогіки. Такі поняття та категорії досліджуються з позицій філософії, психофізіології, психології розвитку, психології праці, соціальної психології, педагогічної психології, психології особистості, психології професіоналізації та професіогенезу особистості тощо (К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Борищевський, І.А.Зязюн, О.Ф.Бондаренко, О.К.Дусавицький, Н.В.Кларін,

Є.О.Клімов, Н.А.Кузьміна, О.І.Кульчицька, О.М.Леонтьєв, П.В.Лушин, В.О.Огнев’юк, С.Д.Максименко, М.О.Моляко, В.Ф.Моргун, В.П.Москалець, Е.Г.Орбан, Н.А.Побірченко, В.В.Рибалка, С.О.Сисоєва, О.Г.Солодухова. [46, 49, 102, 118, 137, 143, 148, 152, 158, 180, 238, 263, 287, 306, 314, 323].

Теоретико-методологічними основами формування професійної індивідуальності студентів поряд з іншими виступають інтегровані наукові принципи саморозвитку та цілеспрямованої організації професійної діяльності. Вони інтегрують систему напрямів становлення особистості, сформульованих у культурно-історичній теорії походження і формування психіки і свідомості Л.С.Виготського [66]; теорії інтегральної індивідуальності В.С.Мерліна; теорії взаємодії особистості і діяльності О.М.Леонтьєва і С.Л.Рубінштейна [113, 114, 243, 244]; теорії розвивального навчання і принципів побудови особистісно-орієнтованої професійної підготовки Б.В.Давидова, В.В.Рибалки [84, 233, 234]; закономірностях психічного розвитку і виховання, теорії і методології багатовимірності особистості, категорії часу (І.Д.Бех, С.Д.Максименко, В.Ф.Моргун, Б.Й.Цуканов, К.К.Платонов) [36, 37, 156, 157, 183, 215, 300].

За результатами аналізу наукових праць можна стверджувати, що визначену проблему формування професійної індивідуальності доцільно вивчати як важливий напрям професійної підготовки майбутніх учителів у взаємодії особистості студента та його провідної й майбутньої діяльності. Проблема полягає не лише в безпосередній недооцінці професійної індивідуальності студентів — майбутніх учителів, а у виявленні її критеріїв, що мають визначатися у співвіднесенні з впливами соціальних змін. Тому дослідження психологічних основ формування професійної індивідуальності в особистості студентів ще залишається проблематично суперечливою не лише для психолого-педагогічної теорії, а й для практичної її реалізації.

Важливість теоретичного змісту проблеми полягає в тому, щоб співвіднести професійну індивідуальність студентів і соціальні освітні трансформації, природозумовленій потенціал індивідуальності особистості з її системотворчими чинниками, тобто з практичною діяльністю. Формування професійної індивідуальності студентів є процесуальним за умов розвивальної

координації зовнішніх змін, у яких відображається зміст освітніх соціальних трансформацій з внутрішніми, якими є зміст і рівень індивідуальної активності студентів.

Результати досліджень сучасних психологів, наш практичний досвід, проведене спостереження дають змогу передбачати, що студенти усвідомлено координують індивідуальні властивості і професійно необхідні якості суб'єкта діяльності - учителя, апробуючи у практичній реалізації набуті професійно-функціональні ролі. Це відбувається на завершальному етапі професійного навчання та на етапі входження і адаптації випускників ВНЗ до професійного середовища, за нормативом — це період бакалавської і магістерської практики.

Наукою і практикою підтверджено, що до процесу набуття професійно-функціональних ролей, їх саморозвитку можна і потрібно готуватися заздалегідь, створюючи середовище оволодіння способами самопізнання, особистісною ідентичністю та раціональною організацією діяльності. З моменту залучення дитини до діяльності учіння, тобто зі вступом до школи, і протягом усього навчання в учнів розвивається особистісна і професійна відповідальність за успіхи в навчанні. Психологічною базою формування індивідуальності є поведінкова гнучкість, креативність мислення, індивідуальне ціннісне ставлення до людей як суб'єктів творення розвивальної інформації. Завдяки їм майбутній учитель реалізує індивідуальний потенціал, перетворюючи його у власне психологічне новоутворення — професійну індивідуальність.

Професійну індивідуальність студентів, за вихідними науковими позиціями та нашим практичним досвідом, у контексті її формування можуть складати наступні компоненти: аналізувати задану і формулювати власну місію й мету професійної діяльності; моделювати альтернативні варіанти структурних компонентів професійної зайнятості; інтерпретувати передовий педагогічний досвід у спосіб пізнання змісту індивідуальної професійної компетентності; володіння індивідуально вибраною стратегією вироблення соціально-необхідних ідей і стилем їх реалізації в особистісно-значущому професійному середовищі; самооцінювання і самоконтроль індивідуальних досягнень на психодіагностичній основі тощо.

Наукову специфіку дослідження психологічних основ формування професійної індивідуальності складають інтегрований зміст теоретично визначених особливостей професійної діяльності педагога, обґрунтована ефективність особисісно-орієнтованого та діяльнісного підходів у професійному навчанні студентів, вивчена результативність становлення основних психологічних передумов професійної індивідуальності, концептуально сформульовані "зони" активного навчання та "зони" творчої самостійності студентів, особистісні стратегії професійного саморозвитку та їх усвідомлений вибір студентами, результати індивідуально змодельованого студентами освітнього середовища. З цією метою доцільним було проведення теоретичного оцінювання стану дослідження проблеми, експериментальне вивчення становлення структурних психологічних передумов професійної індивідуальності та експериментальна перевірка концептуальної програми формування професійної індивідуальності у системі підготовки суб'єктів освітянської діяльності. У такого суб'єкта провідними мають бути сформульовані індивідуальні професійно-функціональні ролі учителя, здатного до викладацької, науково-пошукової, дослідницької, експериментально-прогнозувальної роботи тощо.

Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів на етапах розвитку в суспільстві ринкової освіти пов'язано зі змінами в їх особистості. Учителям, як найбільш численній кількості кваліфікованих фахівців, по-кликаних реформувати шкільну освіту, треба вміти адекватно реагувати на її перетворення. Тому, є актуальну проблема дослідження психологічних основ формування професійної індивідуальності студентської молоді. Для її розв'язання потрібно зберегти досягнення вітчизняної школи та накопичити новий інтелектуально-духовний потенціал молоді. Відносини з ринковим господарюванням у студентів мають подвійний характер: по-перше, молоді спеціалісти намагаються змінити сучасне освітнє середовище; по-друге, вони підпадають одночасно його впливові, нерідко пристосовуються до його вимог, змінюючи власну поведінку.

Головним захопленням у студентів стає матеріальний добробут. У майбутніх вчителів з помітним запізненням вини-

кають потреби покращити власну якість загально-педагогічної освіти і забезпечити собі особистісне неперервне професійне зростання. Отже, потрібно переорієнтувати студентську молодь на інші виміри та цінності її професійного навчання.

Дискусійними у практичній реалізації залишаються питання інноваціювання організаційної системи професійного навчання у закладах освіти різних ступенів акредитації та форм власності, розвитку професіонала своєї справи, надання індивідуальних просторів для самореалізації молодим спеціалістам тощо. Сьогодні практика освітніх реформ замінюється обговоренням теоретичних концепцій, технологій професійної освіти, стандартів нових навчальних дисциплін, спецкурсів. Загальні психолого-педагогічні науки і її галузеві практичні сфери, за результатами проведених теоретико-методологічних досліджень, ще не мають достатньо чіткої теорії і методології дослідження психологічних основ формування інтегрованої за змістом професійно-індивідуальної компетентності майбутніх учителів, рівнів професійної майстерності, на кінець, професіонализму фахівців, здатних працювати на ринку освітніх послуг, слабо діє тематичний психодіагностичний інструментарій, безпосередньо спрямований на самодіагностичне виявлення професійної придатності, готовності, компетентності. Більше того, питання про специфічність “професійно-індивідуальної компетенції вчителя”, її функції, шляхи ефективного становлення, ще недостатньо актуалізовані, незважаючи на велику кількість як зарубіжних, так і вітчизняних досліджень.

Принциповими моментами у визначенні психологічних основ формування професійної індивідуальності студентів були врахування психологічної сенситивності студентського віку, опора на зв'язки зовнішніх впливів із внутрішніми можливостями студентів сприяняти їх, актуалізація психологічних особистісних новоутворень у студентів, які в подальшому є підставою для прогнозування рівня професійної компетентності майбутніх учителів.

Специфіка формування професійної індивідуальності студентів у багатьох аспектах залишається суперечливою проблемою. Проблема організації особистісного розвитку в професійному навчанні на університетському рівні не є завершеною.

Тож питанням ставлення студентів до професійного навчання, їх готовності до оволодіння психолого-педагогічними знаннями та майбутньою професійною діяльністю, індивідуальною професійною компетентністю у варіативних формах, оволодіння способами діагностичного самоконтролю в університеті тощо не відведено належного місця.

Формування професійної індивідуальності спеціаліста освіти передбачає його ґрутовну психологічну підготовку. Відсутність достатньої психологічної освіти учителів неминуче призводить до поширеного зараз формалізму в шкільному навчанні та вихованні. Зустрічаються учителі, які не здатні аналізувати й регулювати стосунки з учнями, ефективно організувати навчально-виховний процес, знаходити індивідуальні підходи до вихованців, професійно грамотно вирішувати неочікувані ситуації у своїй діяльності, тому зумішений вдаватися до методів тиску на учнів, погроз тощо. Недостатня психологічна підготовка вчителя — одна з причин нечуйності, жорстокості, байдужості, значних помилок у вихованні, що може привести до психологічного надлому особистості школяра і навіть до каліцтва людської долі. Психологічна підготовка вчителя складається з соціально-психологічної культури та його професійно-психологічної обізнаності. Так, будь-яка професійна діяльність без високої соціальної зрілості й психологічної культури спеціаліста є лише ремеслом.

Доцільно зробити акцент, що саме в студентському віці відбуваються переструктуризація індивідуального потенціалу, вихід його за межі власне природозумовлених властивостей, соціальне наповнення змісту ціннісними утвореннями, формування стратегій неперервного професійного саморозвитку. У студентів виникає потреба вдосконалити соціальний норматив, власну соціальну роль, ствердити при цьому власну позицію та набути відповідного соціального статусу саме оволодіваючи обраною професійною діяльністю.

У монографії конструктивно визначаються теоретичні і методологічні підходи до формування у студентів професійної індивідуальності у їх реальному практичному змісті. У такому контексті постає особливо актуальним інтегроване дослідження

психологічних основ формування професійної індивідуальності майбутніх учителів, адже їх зміст може визначити конструктивний характер майбутньої професійної діяльності, позначатися на конкурентноздатності професії учителя, забезпечувати успішність оволодіння ускладненим фахом на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Організація процесу формування професійної індивідуальності здійснюється на засадах суб'єктного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що розроблено в практиці професійної підготовки фахівців. Означені підходи забезпечуються, змістом навчального матеріалу та формами його подачі студентам в умовах університетського навчання; засобами та прийомами формульовання викладачами загальних та індивідуальних мотиваційно-цільових настановлень; суб'єктним та індивідуальним оцінюванням об'єктивних вимірів якості навчання.

Розвивально-формуючий їх параметр є провідним в організації формування професійної індивідуальності студентів. Зміст його складають загально визнані функції професійної освіти: дослідницько-діагностична; організаційно-інформаційна (забезпечення соціально-професійного навчання); контрольно-діагностична. Реалізація названих функцій здійснюється спрямуванням ідентифікаційних процесів студентів на формування професійної здатності, самоідентичності, впровадженням у програму професійного навчання нових спецкурсів, тренінгів, розвивальних семінарів, практичних семінарів тощо.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У розділі означенено психолого-понятійний зміст проблеми; розкрито вихідні наукові категорії у визначенні поняття "професійна індивідуальність"; розглядаються психолого-педагогічні аспекти формування професійної індивідуальності на етапі підготовки студентів до педагогічної праці; обґрунтуеться вплив соціальної ситуації розвитку студентів на професійне навчання майбутніх учителів.

1.1. Аналітичний огляд проблеми індивідуальності у наукових концепціях та теоріях

Сучасне суспільство ставить перед системою професійної освіти підготовку особистості педагога, що здатний до плідної педагогічної праці. Його готовність до професійної діяльності визначається не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей та відповідним рівнем кваліфікації, які виявляються у здатності до прогнозування цілей і результату педагогічного впливу, побудови індивідуальних траекторій розвитку учнів, прийняття самостійного рішення. Володіння педагогічною спеціальністю передбачає багатокомпонентний об'єднаний комплекс інтегративних професійних знань, умінь, дій і особливого професійно-індивідуального складу особистості учителя. Такий особливий склад особистості, за нашими припущеннями, може визначати сутність професійної індивідуальності учителя.

Проблема професійної індивідуальності учителів ще не набула усталеного визначення у педагогічній і віковій психології. Дане дослідження спрямовано на наукове обґрунтування змісту психологічного поняття "професійна індивідуальність" і визначення психологічних основ формуван-

ня такого феномену у майбутніх учителів в умовах їх професійного навчання у вузі.

Спираючись на провідний науковий принцип взаємодії особистості і діяльності, психологічний феномен “професійна індивідуальність” нами досліджувався з таких гіпотетичних позицій:

- як психічна властивість особистості майбутнього учителя;
- як результат навчально-професійної діяльності;
- як вияви пізнавальної активності особистості;
- як характеристика когнітивних, емоційних та поведінкових проявів особистості;
- як необхідний компонент успішної педагогічної діяльності;
- як соціальна вимога професійної діяльності;
- як психологічна детермінанта професійного саморозвитку та самореалізації особистості.

Сутнісний зміст поняття “професійна індивідуальність” визначався аналітичним оглядом вихідних теоретико-методологічних позицій та організацією експериментального дослідження психологічних основ формування такого психологічного явища у майбутніх учителів. Професійна індивідуальність майбутнього учителя розкривається в нашому дослідженні як інтегральна якість особистості, що проявляється в динамічному об’єднанні своєрідних психофізіологічних ознак, неповторних психічних властивостей і соціально-психологічних утворень. За нашим припущенням, формування професійної індивідуальності доцільно аналізувати як процес усвідомленого вибору студентами сукупності навчально-професійних дій, які базуються на взаємодії індивідуальних властивостей особистості та нормативно визначених професійних знань, умінь та навичок. Доповненням до вище описаного визначення робочого поняття “професійна індивідуальність” є наша дослідницька позиція, що його слід розкривати як психологічне новоутворення взаємодії індивідуального потенціалу особистості і її професійної діяльності. Індивідуальний потенціал, як інтегральна якість, об’єднує психофізіологічні, суть психологічні та соціально набуті можливості особистості оволодівати професійними знаннями, уміння-

ми й навичками з подальшою їх реалізацією в майбутній діяльності.

За умов складності поняття “професійна індивідуальність”, вихідними у методологічному його обґрунтуванні стали наукові позиції теоретичної психології, які визначено і узагальнено вітчизняними психологами А.В.Петровськими і М.Г.Ярошевським. За ствердженням вчених у психології виявляється і досліджується її категорійний ряд, пояснювальні принципи, ключові проблеми на історичному шляху розвитку науки, а також визначається саме психологічне “пізнання як особливий тип діяльності” [208]. При цьому логіка розвивальних можливостей базових категорій може розширюватися і переходити в метапсихологічні категорії різного ступеня і конкретизації. Саме такі наукові погляди А.В.Петровського і М.Г.Ярошевського дозволили нам виділити для аналітичного обґрунтування проблеми професійної індивідуальності наступні провідні категорії: індивідуальність, особистість, діяльність, провідна діяльність, професійна діяльність, соціальна ситуація професійного становлення вчителя [208].

Аналіз слова “індивідуальність” визначає його корінь – індивід, індивідуум, що з латинської мови “individuum” перекладається як неподільне; в сучасному розумінні – сукупність неповторно своєрідних рис та особливостей людини, що відрізняє її від інших. Визначення феномену індивідуальності в наукових теоріях не набуло певної чіткості і усталеності. З певним ступенем умовності в нашому теоретичному дослідженні виділено домінуючі напрями обґрунтування проблеми індивідуальності: філософсько-аналітичний, психофізіологічний, соціально-психологічний та психологічний та педагогічний.

Характерною особливістю філософсько-аналітичних досліджень є те, що в них розкриваються міжсистемні характеристики людини, в котрій цілісність розуміється як взаємозв’язок загального, особливого й одиничного. Результативність такого у наукових джерелах описується по-різному, в залежності від того, наскільки глибоко аналізується індивідуальність людини в якості носія індивідного. Як цілісна система, індивідуальність охоплює загальні риси людського індивіда, особливості людини як члена суспільно-економічної формaciї та одиничні ознаки, що

зумовлюються біологічною організацією і соціальним мікросередовищем [4, 11, 17, 26, 33, 54, 171].

Особливість психофізіологічного напряму полягає у розкритті індивідуальності як неповторної єдності типових властивостей особистості: біохімічних, соматичних, нейродинамічних та психодинамічних. Взаємозв'язок та взаємовплив таких властивостей визначають відмінність та своєрідність особистості.

Соціально-психологічний напрям охоплює наукові наробки, в яких розвиток, становлення індивідуальності вивчається в єдиності всіх діючих зовнішніх факторів, з позицій соціальних ролей особистості в групі, колективі, суспільному класі тощо. “Особистість як суспільний індивід не є окремою системою, не є однічним елементом суспільства, із сукупності яких будується і за допомогою якої функціонує суспільство... Особистість характеризується сукупністю суспільних відносин” [18].

Найбільш значущу групу досліджень проблеми індивідуальності складають психолого-педагогічні теорії і концепції. Особливістю таких є те, що в них охоплюється і вивчається онтогенез особистості в цілому. При цьому взаємодія особистості і діяльності досліджується в поєднанні як психофізіологічних та біологічних, так і соціальних та психологічних факторів. Віковий розвиток індивідуальності обґрунтовується через виникнення нових зв'язків між індивідуальними властивостями. Одній й ті самі властивості можуть характеризувати і віковий ступінь розвитку, і індивідуальну особливість особистості. Таким чином, у філософській науці індивідуальність вивчається у співвідношенні загального і особливого; в соціології – індивіда і групи, колективу; в біології – через поєднання спадкових і набутих властивостей, особливості генотипу і фенотипу; у психології індивідуальність характеризує людину через оригінальність, самобутність її психічного складу. Міждисциплінарний характер проблеми індивідуальності зумовлює складність і багатоаспектність аналізу, потребу в систематизації існуючих підходів і концепцій, врахування їх конструктивних складових. У психологічній науці як методологічний інструментарій застосовується індивідуально-психологічний підхід до розв'язання проблеми індивідуальності особистості. За цим підходом найголовнішими, базовими визначаються стабільні властивості нерво-

вої системи, її психофізіологічні, індивідуально-типологічні властивості, зокрема, темперамент, асиметрія півкуль мозку. Також враховуються похідні від названих інші якості особистості – інтелектуальні здібності, характеру, інтересів тощо. Йдеться про індивідуальність особистості як про певний аспект її неповторності, унікальності, що визначається найголовнішими якостями індивіда як природної істоти. У зв'язку з цим, вирішення задач нашого дослідження професійної індивідуальності потребує розгляду широкого кола понять та категорій різних наук та наукових систем.

В онтогенезі людини ознаки її як індивіда набувають якісно іншого вираження. Індивід виступає в якості індивідуальності, коли він визначається через власне буття, в якому поодиноке та загальне, природне та соціальне не просто мають місце, а й взаємодіють, утворюючи ціле.

З відповіддю на питання “чим кожний із нас відрізняється від інших людей” пов’язане визначення індивідуальності як унікального цілісного феномену, в якому інтегруються всі рівні внутрішньої і зовнішньої взаємодії людини. У наукових напрямах В.Д.Небиліцина і Б.М.Теплова досліджуються і співвідносяться такі рівні індивідуальності [188, 285].

У працях вітчизняних вчених вказано на такі важливі сторони людської індивідуальності: єдність, унікальність, особливість, без врахування яких неможливо вірно її зрозуміти, але які самі по собі ще не утворюють поняття “індивідуальність”. Поглиблений аналіз сучасних досліджень з даної проблеми дозволяє стверджувати, що індивідуальність невід’ємна й від неповторності. Поняття “неповторність” само по собі не може виступати системоутворюючим фактором індивідуальності. Визначення через виокремлення суттєвих окремих ознак є необхідним, оскільки дозволяє окреслити межі поняття, виявити його схожості та відмінності від інших близьких понять. Однак вони не дають можливості розкрити внутрішню структуру, пояснити загальні механізми функціонування та розвитку, визначити місце індивідуальності в структурі суспільства.

Поняття індивідуальності й фіксує цілісне об’єднання багатьох ознак конкретної людини. Існуючий в науці цілісний підхід стверджує, що специфіка складної системи, якою є люди-

на, не вичерpuється особливостями її елементів, а визначається особливостями її загальної структури. Таким чином, індивідуальність людини характеризується способом і формою взаємозв'язку окремих елементів і властивостей в загальній структурі особистості.

Момент одиничності виступає необхідною ознакою індивідуальності. Його ігнорування в подальшому контекстному аналізі діяльності особистості взагалі виключає існування індивідуальності. Однак, індивідуальність не зводиться до одиничності, яка є лише загальною її основою. Поняття одиничності вказує тільки на момент обмеженості індивіда, але не особистості, означає як випадок загального. Вся якісна характеристика індивідуальності, зовнішній вигляд людини, вік, характер, соціальні інтереси, потреби, схильності у визначеннях одиничності відсутні (Леонтьєв О.М., Ломов Б.Ф.).

Організаційна система індивідуальних ознак особистості досліджувалася Б.Г.Ананьєвим і В.С.Мерліним та їх послідовниками.

Цілісність індивідуальності за Ананьєвим Б.Г. визначається сукупністю властивостей, що належать до різних рівнів в організації життєдіяльності людини, причинно-наслідковими зв'язками між ними і провідною роллю властивостей особистості в перетворенні індивідних ознак. Вчений розглядав індивідуальність як систему, що складається на основі взаємозв'язку особливостей людини як особистості і як суб'єкта її діяльності, які обумовлені природними заданими властивостями. “Для того, щоб підійти до проблеми індивідуальності, - відзначав Б.Г.Ананьєв, - з погляду цілого..., потрібно уявити людину не тільки як відкриту систему, але і як систему “закриту”, замкнену внаслідок взаємозв'язку її властивостей (особистості, індивіда, суб'єкта)” [17].

В роботах В.С.Мерліна цілісна характеристика властивостей людини визначається як інтегральна індивідуальність, яка є об'єктом міждисциплінного дослідження. З метою експериментальної перевірки наукової теорії В.С.Мерлін виділяє наступні рівні великої системи інтегральної індивідуальності: система індивідуальних властивостей організму (біохімічні, загальносоматичні, нейродинамічні); система індивідуальних психічних

властивостей (психодинамічні, психічні властивості особистості); система соціально-психологічних індивідуальних властивостей (соціальні ролі людини). В цілому, індивідуальність в роботах вченого розуміється не як особлива група властивостей людини, що протиставляються типовим, зокрема, соціально типовим, а “...як особлива функціональна консталіція тих самих властивостей, які в інших зв'язках і утворюють властивості типові, соціально типові...” [170].

Науково визнаним є те, що поняття “індивідуальність” характеризує людину як конкретну істоту. Але індивідуальність людини виявляється не тільки в тому, що кожна її властивість неповторна, а і в тому, що розвиток кожної людської індивідуальної риси – це окремий шлях, який займає певне місце в оточуючому середовищі і зберігає при цьому власну значущість. Сутність індивідуальності складає самобутність особистості, якою забезпечується постійність її взаємовідносин із зовнішнім світом. Індивідуальність людини відрізняє її неповторність, яка пов’язана зі способом буття в якості самостійного суб’єкта діяльності.

В науково-експериментальних дослідженнях вітчизняних психологів А.В.Петровського, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна, В.М.Русалова, Б.М.Теплова та інших, індивідуальність характеризується як одна з найбільш чітко виражених характеристик особистості. Складовими такої характеристики виступають характер, темперамент, відмінності перебігу психічних процесів, сукупність почуттів, емоційних станів і форм їх прояву, здібності тощо [206, 215, 243, 245, 285].

Узагальнена структура категорії індивідуальності подано на рис. 1. У нашому дослідженні сама така наукова логіка використовується й у дослідженні сутнісного змісту поняття “професійна індивідуальність”.

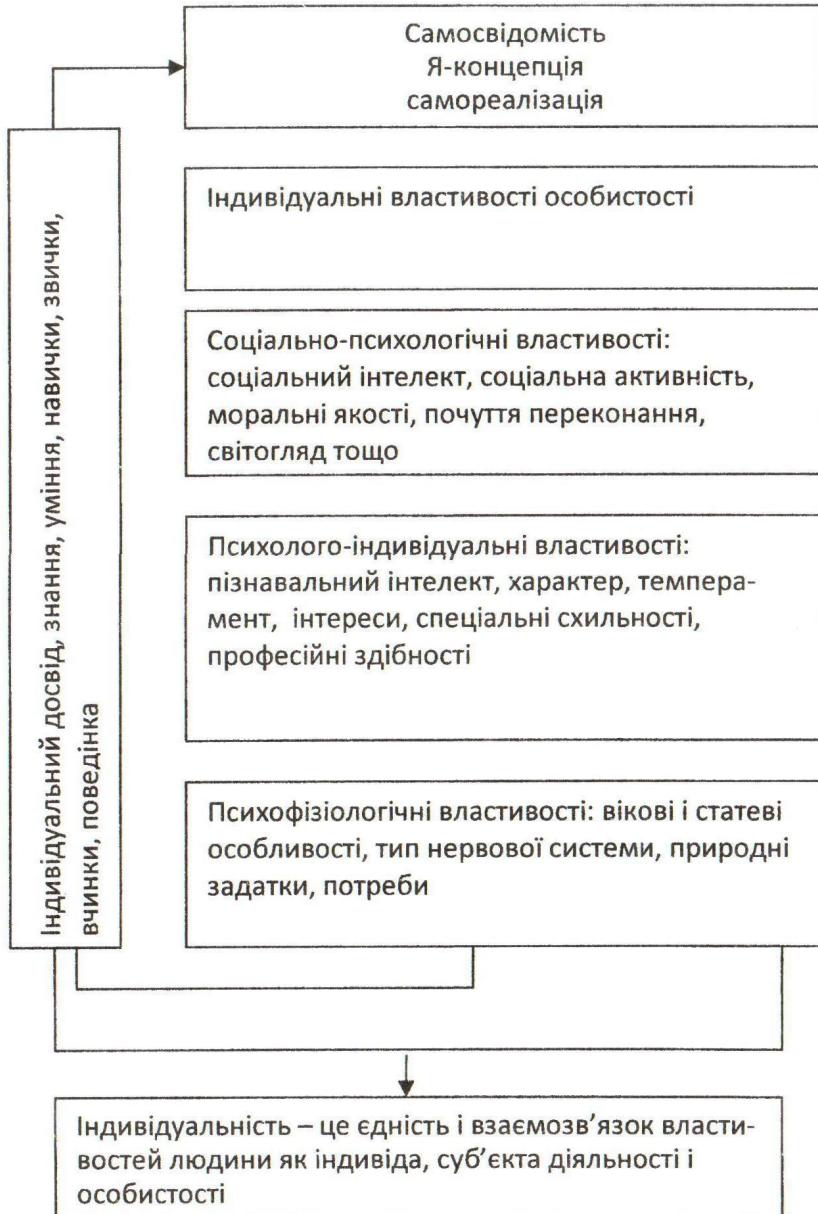


Рис. 1.1. Узагальнена структура категорії “індивідуальність”

У зв'язку з суперечливими і не достатньо конкретними визначеннями в науці поняттями категорії індивідуальності, з метою надання цьому питанню більшої чіткості актуалізувалася необхідність у виявленні співвідношень між поняттями “індивід – особистість – індивідуальність”. Щоб виділити відмінності і схожості рис в цих поняттях вченими різних людинознавчих наук вносилися певні уточнюючі доповнення. Такими стали: “соціальний індивід”, “суб’єкт діяльності”, “метаіндивідуальність” тощо [170].

Характеристики індивідуальності в психолого-педагогічній науці і в контексті нашої проблеми досліджувалися також і в аспекті природозумовленого потенціалу особистості. У психології припускається, що біологічне (природне) — це насамперед властивості нервової системи. Завдяки таким у процесі розвитку людини утворюється ряд спеціальних формально-динамічних особливостей. У підтвердження цьому відомий психофізіолог В.М.Русалов розробив спеціальну, диференціально-психофізіологічну теорію індивідуальності, в основу якої покладено виділення в індивідуальній психіці людини двох аспектів: змістового та формально-динамічного. Змістовий аспект психіки проявляється через предметно-смислові структури: знання, уміння, навички, мотиви, цілі і є сукупністю властивостей, ознак, рис індивідуальної психіки, що утворюються внаслідок взаємодії з предметним світом та соціальним середовищем. Формально-динамічний аспект характеризують риси, що формуються внаслідок “системного узагальнення” психофізіологічних компонентів діяльності завдяки вродженої сталості біологічних компонентів [245]. В основі формально-динамічних характеристик індивідуальності міститься сукупність всіх біологічних властивостей людини. Однак не всі біологічні системи рівнозначні в детермінації формально-динамічних властивостей психіки. Найважливішими з них є властивості центральної нервової системи. Формально-динамічні властивості психіки формуються поступово, як системна якість узагальненої інтеграції біологічних властивостей, що оптимально поєднані з діяльністю. Залежно від рівня узагальнення в індивідуальній психіці виділяють те чи інше психічне утворення: якщо узагальнення відбувається з урахуванням біологічних та динамічних властивостей, то отримуємо концепцію індивідуальності як здатності до діяльності, як суб'єкта діяльності; якщо узагальнення відбувається з урахуванням динамічних властивостей, то отримуємо концепцію індивідуальності як здатності до діяльності, як суб'єкта діяльності.

востей людини, то йдеться про темперамент; якщо ж узагальнення здійснюється з урахуванням змістових та операційних особливостей когнітивних механізмів, то маємо справу з інтелектом; якщо узагальнюються динамічні та змістові характеристики спонукань та мотивів, то це пов'язано з формуванням характеру. В.М.Русалов уважав, що подальші експериментальні пошуки кореляцій між біологічними властивостями та змістовими характеристиками особистості не мають сенсу для вирішення понятійного трактування змісту індивідуальності як такої [245].

Розвиток формально-динамічних властивостей відбувається паралельно з розвитком людини. Це відбувається, по-перше, внаслідок вікового розвитку, а по-друге, як результат соціально організованих видів діяльності (гра, навчання, праця), які весь час змінюються. Наявність сталих формально-динамічних характеристик, насамперед темпераменту, дає змогу особистості оптимально витрачати свої енергодинамічні ресурси: рівень обміну речовин, активність гормональної сфери, особливості нервових процесів. Отже, темперамент можна розглядати і як самостійний рівень інтегральної індивідуальності. Це вся сукупність індивідуальних властивостей людини, велика ієрархічна саморегулювальна система, необхідна основа вищих рівнів структури особистості, зокрема інтелекту та характеру (за В.С.Мерліним) [172]. Формально-динамічні властивості психіки виступають не лише в ролі причин та передумов діяльності, не лише впливають на динаміку, своєрідність і стиль діяльності, а й можуть визначати кінцевий результат самої діяльності. До того ж, формально-динамічні властивості психіки складають більш високоорганізовані психічні структури: загальні здібності, інтелект, характер.

В наукових роботах В.М.Русалова наголошено на тому, що специфічність людської біології полягає не лише в тому, що утворення життєво важливих факторів відбувається способом утворення нових функціональних систем (навчання) у постнатальному періоді, а також способом морфогенетичного закріплення певних співвідношень та зв'язків у нервових структурах у пренатальний період, що забезпечує низку найважливіших стратегій і тенденцій. Завдяки цим вродженим програмам після народження, а може і до народження, соціальні

фактори “падають” не на аморфну біологію, а на специфічно індивідуальну, сuto людську. Тому біологічне і соціальне в людині з моменту зачаття є ланками системної детермінації єдиного процесу розвитку особистості і, зокрема, властивостей її подальшої життєдіяльності, виконання соціально важливих функцій і вимог.

Аналіз наукових першоджерел виявив, що індивідуальність розглядається як результат онтогенезу людини, сукупність ставлень, установок, цінностей, які в процесі соціалізації набувають особливого місця в характеристиці особистості. Індивідуальність зумовлює наявність самостійності людини не тільки по відношенню до суспільства, як до загальної системи, але й по відношенню до самого себе, до своїх власних елементів.

Можна стверджувати, що індивідуальність - це особлива форма буття людини в суспільстві, в рамках якої вона живе і діє як автономна та неповторна система. При цьому зберігається власна цілісність і тотожність самій собі в умовах неперервних внутрішніх і зовнішніх змін. В якості індивідуальності людина володіє здібністю до саморегулювання, саморозвитку, самовдосконалення. Таке наукове узагальнення поглядів вчених на індивідуальність людини наближує нас до більш глибокого розуміння і вивчення професійної індивідуальності майбутнього учителя, що одним із завдань даного дисертаційного дослідження

Розглядаючи індивідуальність в контексті різних теорій і концепцій психологічної науки, вважаємо за необхідне підкреслити змістовність вживання словосполучення “індивідуальність особистості”. З появою нових домінуючих психологічних новоутворень, властивостей пов’язується розвиток особистості. При цьому, на наш погляд недостатньо диференціювати ті ознаки, що характеризують власне особистість, а що її індивідуальність.

Поняття “особистість” в переважній кількості наукових теорій узагальнює соціальні риси людини, наявність яких забезпечується персоніфікованими суспільними зв’язками. Ціннісну значущість цих зв’язків можна визначати лише у формі і через вияви власне індивідуальності. Саме індивідуальне “Я” складає системоутворююче внутрішнє ядро особистості. Індивідуальні властивості особистості – це та глибина особистості, якою вимірюється її здатність в подальшому набувати рис суб’екта діяль-

ності. Так, індивідуальність виступає сутнісною рисою, що характеризує взаємодію особистості і її діяльності. Для нашого дослідження науковий принцип такої взаємодії є основоположним – йде мова про взаємодію особистості студента з професійно-навчальною діяльністю. Результатом успішної такої взаємодії є професійна, фахова підготовка учителя і виникнення інтегрованого психологічного новоутворення особистості – професійна індивідуальність.

В поглиблення сказаного додамо розуміння особистості як “творця діяльності”, визначене видатним українським психологом Г.С.Костюком. Вчений стверджував, що людина стає особистістю завдяки формуванню її свідомості і самосвідомості в міру того, як створюється система її психічних властивостей. Поглинюючи таке ствердження, Г.С.Костюк розвиває ідею саморозвитку особистості: “Виникають вищі форми саморуху особистості, що розвиваються, які виявляються в її свідомій цілеспрямованості, у прагненні працювати над собою, підкорити своїй владі гру сил своєї власної природи. При наявності такої цілеспрямованості особистість до деякої міри сама починає керувати своїм психологічним розвитком” [131]. Такий підхід українського вченого сприяє дослідженняю змістовних основ розвитку особистості і її індивідуальності в єдиній науковій системі.

Теоретично важливого значення в дослідженні поставленої нами проблеми індивідуальності і особистості мають праці вчених Л.І.Божович, В.В.Давидова та їх однодумців [44, 84]. У їх працях розкривається зв’язок особистості з продуктивною, творчою діяльністю. В дослідженнях вченого Л.І.Божович виділено дві основні наукові позиції, що підсилюють обґрунтування поставленої проблеми. По-перше, формування індивідуальності (неповторності) відбувається по мірі включення особистості у суспільні зв’язки та під впливом формування у неї особистісних якостей. Вченюо стверджується, що розвинута особистість гармонізує свої суспільні властивості із своїми типологічними природними особливостями. По-друге, індивідуальність зрілої особистості у великій мірі є впливовою на її подальший індивідуальний розвиток [44].

У своїх працях, виданих у 90-х роках нашого століття, В.В.Давидов визначає особистість як цілісний і самодіючий суб’єкт, як індивід, що відтворює суспільні зв’язки та має індивідуальні можливості в їх подальшому перетворенні [84].

Слід зазначити, що сьогодні у науці нараховується більше 70 означень особистості, більше 25 означень її структури. Разом з тим, ще не знайдено загального обґрунтування для однозначного тлумачення поняття особистості, яка б була водночас суб’єктом і відносин, і свідомої діяльності, і стійкою системою соціально значущих якостей, і сукупністю психофізіологічних і психологічних рис, що утворюють особливий тип індивіда як члена суспільства. Особистість відображається у різноманітній і багатосторонній діяльності, спрямованій на перетворення навколошнього світу, зміну власного психічного устрою.

Аналіз різних поглядів вчених у визначенні понять “особистість” та “індивідуальність” дозволяє використати робоче поняття досліджень В.В.Рибалки: “Особистість – це суб’єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою системою вищих психічних властивостей, що формується і виявляється у творчій та самоперетворюючій діяльності, спілкуванні та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколошнім світом” [238].

Поряд з категоріями “індивід”, “особистість”, “індивідуальність” у психології визначалась категорія “суб’єкт”. Таке визначення здійснювалось, переважно, шляхом створення пояснівальних конструктів, в яких категорійному змісту поняття “суб’єкт” відводилася певна роль. При цьому акцент робився на уявленнях про активність і обумовленість поведінки людини. Саме активність суб’єкта виступає фактором розвитку та специфічним “індикатором індивідуальності” [17]. У наукових працях, теоретичних концепціях стверджується, що сутнісну характеристику людини як суб’єкта діяльності складають: діалектичне поєднання індивідуальності і універсальності; індивідного, особливого, загального; тілесного і духовного; соціального і біологічного; індивідуального і суспільного (Б.Г.Ананьев, О.В.Брушлинський, В.О.Татенко, О.М.Ткаченко) [17, 52, 282].

Вітчизняний психолог В.О.Татенко у співвіднесенні по-нять “суб’ектність і індивідуальність” підкреслює, що перше з них доцільно розглядати визначальним у генезі, носієм сутніс-них характеристик розвитку людини. Другим – індивідуальністю – розкривається форма, якість, рівні презентації неповторних властивостей людини як суб’екта. Саме на найвищому рівні розвитку людини, де йдеться про її індивідуальність, максимально реалізуються здібності, прагнення, ставлення до свободи, саморозвитку, творчості. В індивідуальності сутнісно інтегрується індивідне, особистисне і суб’ектне. У загальній формі індивідуальність людини характеризує її як суб’екта діяльності, розкриваючи “яка вона є”, а не “хто вона є” [280].

Таким чином, кожен людський індивід має можливості стати особистістю, індивідуальністю та розвиватися до рівня універсальності. Реалізація цих можливостей людиною відбудеться за умов прояву себе суб’ектом життєдіяльності і саморозвитку.

У зв’язку з цим виникає необхідність змістового синтезу індивідуального і суспільного. Такий синтез, як вважають спеціалісти з методології психологічної науки, сприяє виникненню нових понять, що об’єднує в собі кілька тлумачень вихідного поняття особистості (В.В.Москаленко, Т.В.Говорун, С.К.Нартова-Бочавер, В.А.Петровський).

Категорія особистості виконує інтегрувальну роль в розкритті взаємодії окремої людини і суспільства. При цьому обґрунтуються внутрішні закономірності виявів людини як суб’екта соціально значимої активності, і досліджується процес формування даного суб’екта.

У формуванні суб’екта соціально-значимої активності необхідним є розкриття співвіднесення індивідуальної і суспільної свідомості. Завжди зв’язане з природним соціальним – це загальна, вихідна і найбільш абстрактна характеристика суб’екта, його індивідуальності і психіки в їх загальнолюдських якостях. В цьому зв’язку особистість виступає як система, що включається в соціальну систему.

При вирішенні нами питання про психологічні основи та принципи наукового дослідження професійної індивідуальності доцільно виходити з положення про те, що будь-яка психологіч-

на властивість особистості не може бути описана якою-небудь однією одиницею виміру — різні рівні реалізації якостей вимагають як різних прийомів опису, так і різних одиниць виміру. Тож функціональні прояви індивідуальності, зумовлені в одній ситуації, можуть бути відмінними в іншій. Вітчизняний психолог Б.М.Теплов відзначав, що “...немає нічого більш нежиттєво-го і схоластичного, ніж ідеї про те, що існує тільки один спосіб успішного виконання всякої діяльності. Ці способи нескінченно різноманітні, як різноманітні людські здібності” [285].

Б.Ф.Ломов розвинув положення Б.М.Теплова у науковій гіпотезі про те, що забезпечення будь-яких професійних вимог здійснюється не через локальне порівняння з ними окремо взятих здібностей особистості, а цілісним способом організації на будь-якому рівні активності [149]. Таким чином, ми беремо за точку відрахунку дану гіпотезу і організовуємо експеримент в умовах провідної діяльності студентів шляхом актуалізації їх психологічного потенціалу.

Узагальнений теоретичний огляд теорій та концепцій особистості підтверджив, що категорію особистості, в основному, віднесенено до системи суспільних відносин. При цьому особистість визначається як об’ективне, якісно розвивальне утворення. В такому ж утворенні систематизовано ознаки суб’екта: риси свідомості, здібності і схильності особистості будувати свої відносини із світом і здійснювати діяльність.

Внутрішній потенціал особистості, на думку цілого ряду психологів, складає цілісна сукупність психічних властивостей, які у рефлексивній взаємодії із їх зовнішніми умовами детермінують соціально-значиму активність, виконують необхідні функції психічної регуляції, і виступають передумовою саморозвитку особистості [1, 10, 41, 42, 160].

Дискусійність у визначенні значимих переваг внутрішнього або зовнішнього чинника щодо формування професійної індивідуальності, на наш погляд, виникає, насамперед, у виборі системоутворюючого поняття, що визначає систему явищ, до якого відноситься дана категорія. На основі аналізу досліджень таким основним вихідним поняттям виступає людина, що входить в систему соціально значимих суб’єктів діяльності, поведінки, життєвих стратегій (К.О.Абульханова-

Славська, Л.І.Анциферова, В.А.Богданов, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та інші). Якщо аналізувати категорію особистості в контексті поняття “людина”, то доцільним є виділення її соціальної якості як індивіда, що набуває структуру, організацію особистісних властивостей, механізми їх формування в психічній діяльності, змістовні особливості. Цим підтверджується наукова обґрунтованість значимості взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників у формуванні професійної індивідуальності особистості студентів. Аналіз категорії особистості свідчить, що з їх допомогою вивчається важлива соціально-філософська і психологічна проблема взаємодії індивіда з суспільством, індивіда як соціального суб’єкта. Особистість розуміється як соціальна якість і така якість проявляється у її індивідуальних властивостях, що реалізуються в психічній діяльності. Останнє твердження виступає обґрунтуванням того, що особистість як соціальна якість реалізується у зовнішньому плані у формі соціальної активності. Формування і зміни психічних властивостей особистості зв’язані із процесами системної детермінації, тобто викликають зміни інших властивостей психічного складу особистості в цілому.

Особливо необхідно підкреслити, що системний аналіз категорії особистості, як відносно стійкої соціальної якості індивіда, відкриває можливості отримати прогностично орієнтоване знання про майбутнього учителя як конкретної людини, здатної до вироблення індивідуального підходу, до самоуправління власною поведінкою і самоорганізації процесів в майбутній професійній діяльності.

Описана позиція підтверджується результатами теоретичних досліджень С.Л.Рубінштейна про те, що особистість виступає як воєдино зв’язана сукупність внутрішніх умов, через які преломляються всі зовнішні впливи (в ці внутрішні умови включені психічні явища, психічні властивості і стани) [244]. Данна формула розкриває діалектичну взаємодію зовнішнього і внутрішнього, ставить акцент на логіку внутрішнього, його власні закономірності. Цим положенням С.Л.Рубінштейна пояснюється і специфічна вибірковість особистості, її активність, індивідуальність, інтегративність.

Одним із аспектів конкретизації даного положення є поняття COPIMQ BEHAVIOR, що відображає індивідуальний спосіб взаємодії особистості із ситуацією у відповідності з її власною логікою, значимістю в житті і її психологічними можливостями (С.К.Нартова-Бочавер).

Таким чином, спираючись на результати досліджень специфіки категорії особистості, ми підійшли до обґрунтованої можливості у межах поставлених завдань розглядати особистість як сукупність властивостей, що проявляються у внутрішньому плані – в психічній діяльності (внутрішній чинник формування професійної індивідуальності) і зовнішньому плані – в різних формах соціальної активності (зовнішній чинник формування професійної індивідуальності майбутніх учителів).

Наукові підходи, про які йшла мова вище, підтверджують доцільність вивчення особистості з позиції категорії суб’єкта діяльності. Використання такого підходу зумовлюється й тим, що тільки охоплення особистості системою суспільних і виробничих відносин, перетворення її в суб’єкта діяльності забезпечує синтез психологічних вимог діяльності і можливостей, прагнень, здібностей і активності особистості. З позицій застосування особистості (студента – майбутнього учителя) до професійного навчання її дослідження повинно передбачати як оцінку стійких, сформованих і необхідних властивостей для оволодіння професійною діяльністю, так і облік можливих динамічних перетворень, які відбуваються у особистості через зміни вимог самої діяльності.

Сутнісною ланкою, що до певної міри здійснює процесуальний зв’язок між визначеними вище науковими поняттями є наукова, міждисциплінарна категорія “діяльність”. Досліджуючи теоретичні основи і експериментальні підходи щодо формування професійної індивідуальності майбутніх учителів, неможливо не брати до уваги діяльність, її види та особливості взаємодії з особистістю. Діяльність визначається як поліструктурне утворення і тому її аналіз повинен здійснюватися “з використанням загальної системно-структурної методології” (Щедровицький Г.П.).

Питання введення в дослідження термінів, що стосуються розкриття категорій “діяльність” і “особистість” безпосередньо зв’язані з науковим і методологічним обґрунтуванням їх ознак С.Л.Рубінштейном і О.М.Леонтьєвим. У працях С.Л.Рубінштейна зміст і розвиток діяльності розкривається в аспектах особистісного фактору. Зв’язок структурних компонентів діяльності з особистісним потенціалом людини простежується вченим за проявами активності суб’єкта в системі суспільних відносин. Саме людина як суб’єкт діяльності є творцем власної долі, а її діяльність завжди має зміст і індивідуальні форми реалізації.

В психологічній науці визначено основні характеристики діяльності – предметність і суб’єктність. Предметність діяльності обґрунтовується тим, що об’єкти зовнішнього світу не впливають на суб’єкта безпосередньо. Вони мають бути перетвореними в процесі діяльності. Суб’єктність діяльності виражається в тому, що в її суб’єкта діють психічні образи, зв’язані з минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями і мотивами. Ними ж визначається спрямованість і вибірковість діяльності. В особистісному розумінні суб’єктність діяльності визначається значимістю “для себе”, що надається мотивами, різними подіями, вчинками і діями.

Загальне формулювання поняття “діяльність” в психологічній науці зроблено О.М.Леонтьєвим. Вченим визначено структуру діяльності і її морфологічний об’єкт, який складає психічна діяльність людини. О.М.Леонтьєв відмічає, що “процеси навчання і виховання людини і засвоєння цінностей матеріальної і духовної культури здійснюються як результат діяльності людини” [143]. Остання позиція О.М.Леонтьєва і позиція С.Л.Рубінштейна про психічну діяльність людини в цілісному змісті її діяльності набуває особливого значення в дослідженні професійної індивідуальності майбутніх учителів. Як вихідне поняття, діяльність набуває видової своєрідності у певних ситуаціях прояву активності людини. В зв’язку з цим виникає потреба дослідження специфіки прояву професійної діяльності особистості, педагогічної діяльності, зокрема, професійно-навчальної діяльності студентів. Таке наукове

дослідження необхідне для обґрунтування наших позицій щодо проблеми професійної індивідуальності.

Велика кількість концепцій і теорій діяльності поглиблена працями українського психолога Г.С.Костюка. Цінним у працях вченого є вихідна позиція про динамічний зв’язок процесів інтеріоризації та екстеріоризації як перетворення внутрішнього у зовнішнє. Такий результативний динамічний зв’язок забезпечується структурними компонентами діяльності. Вченим виділено наступні компоненти: усвідомлення цілей, наявність мотивів, предметів, способів дій і операцій; спілкування, проміжні і кінцеві результати. У взаємодії таких складових криється успішність або неуспішність переходу внутрішнього змісту у зовнішній прояв [130].

Науково підтверджено той факт, що діяльність, як суто людський вид активності, набуває своєрідності у різноманітних сферах її реалізації. Саме тому зміст нашого дослідження складає розкриття специфіки конкретного прояву активності людини у навчально-професійній, професійній та педагогічній діяльності.

Психолого-педагогічне осмислення і виділення категорії діяльності дозволяє розглядати професійну діяльність як форму взаємовідносин людини з навколошнім оточенням та предметним світом. Професійна діяльність у сучасних наукових теоріях визначилася як соціально значуща діяльність. Виконання такої діяльності вимагає спеціальних знань, умінь, навичок і, безумовно, визначених якостей та індивідуальних властивостей особистості, що її здійснює.

Класифікації професійної діяльності, які зроблені науковцями, обумовлені метою, предметом, змістом, засобами та умовами самої праці. Співвідношення різних видів праці з фаховими вимогами до її суб’єкта утворює поняття “професія”. В понятті “професія” розкривається певний вид діяльності людини. Вважається, що людина оволодіває професією в результаті засвоєння теоретичних знань, практичних навичок, фахової підготовки і досвіду роботи. В окремих професіях виділено кілька спеціальностей. Так, і в педагогічній професії виділяються спеціальності: вчитель математики, вчитель біології, вчитель початкових класів тощо. На сучасному етапі

розвитку професійної освіти з'явилися нові спеціальності: вчитель – практичний психолог, вчитель – методист, вчитель – менеджер, тощо. Саме такий розподіл професії сприяє якісній підготовці та ефективній подальшій праці кожного фахівця і така соціальна необхідність нормативно задекларована законодавчими документами про розвиток освіти в Україні [85, 97].

Аналізуючи психологічне визначення понять “професія” і “індивідуальність” ми зосереджувалися на дослідженнях, що виявляють індивідуальний внесок особистості в розвиток професійної діяльності. Психологічний зміст професії розкривається в працях Є.О.Климова. Так, вченим стверджується, що професією визначаються об’єднання людей, які займаються близькими проблемами і ведуть одинаковий образ життя. При цьому вченим підкреслюється, що в професії люди мають одну базову систему цінностей. У дослідженнях Є.О.Климова поєднуються сутнісні ознаки професії, які зв’язані з виділенням (або уточненням) самого об’єкту і предмету професійної діяльності, розв’язується питання реалізації людиною себе як професіонала в певній сфері життедіяльності [119].

Поглиблюючи науковий підхід Є.О.Климова, Т.В.Кудрявцев акцентував увагу на підготовці фахівців у сучасній системі навчання. Вчений виділив і обґрунтував стадії професійного становлення особистості. Доцільність і змістовність стадій підтверджена їх критеріями – ставлення особистості до професії і рівень виконання нею діяльності. На підставі таких вченим виділено наступні стадії: виділення і формування професійних намірів особистості; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; входження в професію, активне її засвоєння, визначення себе в професійному середовищі; повна реалізація особистості в професійній праці [119, 135].

Співвідношення змісту понять “професія” і “діяльність” дозволяє стверджувати, що формування особистості як майбутнього професіонала відбувається як в професії, так і в діяльності. Відмінності в організаційних підходах до становлення фахівця визначаються їх психологічними основами. Для такого складного і тривалого процесу достатнім є створення відповідних зовнішніх умов – змістовна методична і технологічна забезпеченість. Для становлення фахівця у межах діяльності недостатнім є

лише зовнішні умови, важливого значення набувають внутрішні передумови. Йдеться про психологічний потенціал особистості фахівця, його активність і її джерельну основу – здібності, схильності, потреби, мотиви, інтереси тощо. Береться до уваги і мета та засоби діяльності – сукупність дій і операцій, дій самоконтролю, самооцінки, рефлексивність, їх моніторинг для прийняття рішень, стан емоційного супроводу, комунікативність, мовне вираження і оформлення дій відповідної поведінки.

Більшість сучасних досліджень, на основі яких проводиться наше дослідження формування індивідуальності майбутніх учителів, розкривають таку проблему як процес розвитку сукупності властивостей особистості – від психофізіологічних до особливостей творчого самовираження. Існують розходження в тому, чи вважати індивідуальність майбутнього учителя якісно новою, цілісною характеристикою його особистості. У наукових підходах припускається, що таку можна розглядати з позицій проявів психічних процесів, особистісних утворень тощо. Аналізуючи праці вчених психологів і педагогів, можна розглядати професійну індивідуальність майбутнього учителя як вияв конкретної форми його активності. У змісті виявів активності та через різні їх форми фіксується своєрідність, неповторність індивідних рис.

На підтвердження вище описаного вагоме місце у нашому дослідженні проблеми професійної індивідуальності майбутніх учителів зайняла моністична концепція багатовимірності розвитку особистості В.Ф.Моргуна [182]. У спрямованості навчально-професійної діяльності майбутніх учителів вченим виділено “спрямованість на перетворення самого себе”, що трактується ним як “самодіяльність учителя”. Становлення індивідуальності майбутнього учителя у дослідженнях В.Ф.Моргуна розглядається як детермінований процес перетворення індивіда в особистість. Вплив різноманітних детермінацій виявляються при вирішенні “головної рушійної суперечності між обмеженістю людини як природно-біологічної істоти та універсальністю людини як “родової” (суспільної) істоти” [182]. В.Ф.Морган пропонує вивчати конкретну за змістом “індивідуальну, особливу діяльність”. Системотвірним ядром такої діяльності може бути

активність, в якої є джерело, форма, об'єкт. Джерелом активності виступають потреби, смисл мотиву і мети діяльності, вторинна настанова. Форма активності виражається поведінкою, вчинками, що пов'язані з діяльністю, дією, операцією. До об'єкту активності відноситься природне і соціальне довкілля, завдання, яким визначається предмет, продукт і результат діяльності.

Визначена В.М.Моргуном структура індивідуальної, особливої діяльності дозволяє виділити ознаки індивідуальності особистості майбутніх учителів і досліджувати їх роль у формуванні професійної індивідуальності. “Особистість – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство й саму себе, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідності за їхні наслідки перед природою і своїм сумлінням” [182].

На підтвердження описаного, академік С.У.Гончаренко відмічає, що “особистість, особа – у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єднанні її природних і соціальних якостей; у вужчому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства” [77].

У розв'язанні проблеми формування професійної індивідуальності майбутнього учителя діють фактори, якими, з одного боку, забезпечується професія учителя, з другого – його педагогічна діяльність. В нашому дослідженні такими факторами визначилися психологічні новоутворення, в яких об'єднуються специфіка і вимоги професії учителя, його педагогічної діяльності. Ці новоутворення на початковому етапі формування професійної індивідуальності відображаються в структурі провідної діяльності студентів, професійно-навчальній, в умовах якої проводиться наше дослідження.

Провідну діяльність психолого-дослідники визначають як таку діяльність, що у розвитку якої відбуваються зміни в

психічних процесах і психологічних особливостях особистості на даній стадії її розвитку (О.М.Леонт'єв). Головне завдання професійно-навчальної діяльності як провідної діяльності студентів полягає у забезпеченні змістом і формами їх наступності з майбутньою професійною педагогічною діяльністю.

Наукові дослідження провідного типу діяльності зв'язані з проблемою вікової періодизації і з концепціями розвитку особистості (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Н.К.Маркова, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонт'єв та інші). Поняття “провідна діяльність” введено в педагогічну і вікову психологію в 30-х роках ХХ століття. Теоретичний пошук в психологічній науці суттєвих ознак, за якими розрізняється розвиток особистості і розвиток психіки, що характеризує вікові етапи розвитку особистості і її діяльності, спричинили появу деформації в розумінні рушійних сил розвитку. З метою уточнення відмінностей в цих параметрах Л.С.Виготським була сформульована ідея соціальної ситуації розвитку, “системи відношень між дитиною даного віку і соціальною дійсністю як “вихідного моменту” для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом даного періоду і якими визначаються “цілком і повністю ті форми і той шлях, йдучи яким дитина набуває нові і нові властивості особистості” [66]. У педагогічній і віковій психології теза Л.С.Виготського в концепції розвитку особистості визнано пріоритетною. Разом з тим, поряд з соціальною ситуацією вихідним моментом пояснення динамічних змін в розвитку використовується принцип “провідного типу діяльності” (О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов та інші). В.В.Давидов вважав, що соціальна ситуація, насамперед, відношення дитини до соціальної дійсності. Але саме таке відношення і реалізується завдяки людської діяльності. Тому, повністю правомірним в такому випадку використати термін “провідна діяльність” як синонім терміну “соціальна ситуація розвитку”. Зв'язок між поняттями “провідна діяльність”, що було вперше сформульовано в 40-х роках О.М.Леонт'євим і поняття “соціальна ситуація розвитку” не простежується. У визначеному понятті “провідна діяльність” за О.М.Леонт'євим підкреслено, що це така діяльність, розвиток

якої обумовлює провідні зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на даній стадії її розвитку.

Важливим результатом історичного аналізу проблеми провідної діяльності є відкриті дослідницькі можливості звертатися до ідей О.М.Леонтьєва, що обґрунтовані і стосуються розвитку особистості. На сучасному етапі розвитку педагогічної і вікової психології все більшої уваги приділяється конструктивній ідеї О.М.Леонтьєва про те, що “різні діяльності суб’єкта перетинаються між собою і зв’язуються в утворення об’єктивними суспільними за своєю природою відношеннями, в які йому необхідно вступати. Ці утворення, їх ієархія і утворюють той “таємничий центр особистості”, який ми називаємо “Я”; інакше говорячи, центр цей лежить не в індивіді, не за його шкірою, а в його бутті” (О.М.Леонтьєв). Зрозуміло, що в такому випадку можна стверджувати змістовність соціальної ситуації, що є впливовою на розвиток особистості. В розділі “Формирование личности” О.М.Леонтьєв підкresлював необхідну наукову позицію про те, що вивчення процесу об’єднання діяльностей суб’єкта, в результаті якого формується його особистість, представляє собою капітальну задачу психологічного дослідження.

С.Л.Рубінштейн у 1946 році висловлював сумніви з приводу гри як провідного типу діяльності. Вченім підкresлювалося, що для формування особистості як соціальної істоти, крім гри, слід шукати інші компоненти образу життя дитини, що спрямовані на оволодіння правилами поведінки і входження в життя колективу. Д.Б.Ельконін в своїй книзі “Психологія ігри” приводить міркування С.Л.Рубінштейна і їх не відкидає.

В 1978 році Н.Л.Лейтес писав, що підхід до проблем вікового розвитку з точки зору провідної діяльності застосовується ще надто в загальному вигляді. В наукових дослідженнях недостатньо уваги приділяється тим внутрішнім передумовам своєрідності діяльності, які відрізняють конкретний віковий період [141]. Головне полягає у виявленні більш конкретних психологічних характеристик діяльності і самих властивостей особистості на різних вікових етапах розвитку.

Тільки у 1984 році А.В.Петровський дав критичний аналіз концепції провідного типу діяльності. Вчений у своїй теоретичній психології підходить до висновку про те, що в галузі вікової, педагогічної і соціальної психології необхідна серйозна теоретична робота науковців, яка спрямована на змістовний перегляд суперечливо обґрунтованих наукових положень щодо впливу провідної діяльності і діяльності взагалі на розвиток особистості. А.В.Петровським підкresлювалося, що у кожного індивіда в результаті психологічного аналізу визначеної провідної діяльності може бути виділений властивий саме йому тип діяльності, що дозволяє відрізняти самого індивіда від багатьох інших [206].

В цьому контексті розроблено концепцію розвиваючого навчання. В ній представлені різні наукові школи, але спрямування і провідна ідея ефективності розвивального впливу процесу навчання мають спільні підходи (Л.В.Занков, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, А.К.Маркова та інших). Головною тезою принципу розвиваючого навчання є організація навчання на високому рівні складності, що передбачає не лише створення і дотримання відповідного рівня складності, але й формування вмінь долати труднощі, переходити від одного рівня складності до наступного. При цьому зазначається, слід організовувати роботу над розвитком всіх студентів, враховувати індивідуальні особливості кожного, але навчання повинно розвивати всіх, бо саме розвиток є наслідком навчання.

Досягненнями концепції В.В.Давидова є те, що в якості провідної для всіх етапів шкільного віку визначено учебову (навчальну) діяльність з конкретними структурними компонентами і особливими новоутвореннями. В цьому плані також варто погодитися з науковими позиціями В.Ф.Моргуна і Н.Ю.Ткачевої про те, що всі три періоди шкільного дитинства характеризуються однією і тією ж діяльністю – навчальною. Тобто, цей критерій залишається незмінним в трьох періодах, в той час, коли особистість розвивається, набуває індивідуального досвіду і якісно важливих властивостей. Індивідуальний досвід, навчальна компетентність, шкільні досягнення випускника школи складають базову основу формування професійно орієнтованого навчання студентів конкретної професії. При цьому професійно-

навчальна діяльність, що вважається провідною для студентів, набуває особливого життєвого смислу. Це та діяльність, коли очікуваний результат стає предметним образом життедіяльності. Професійно-навчальна діяльність, в якій виявляється вже набутий індивідуальний досвід студентів, сформовані у них психологічні основи навчальної компетентності з ознаками професійних компетенцій, сприяє поглибленню і ствердженю якісно нових властивостей особистості.

Сформульована Л.С.Виготським фундаментальна ідея про те, що навчання передує розвитку, стверджує, що навчання завжди залишається "провідним". Не має значення, в яких умовах розвивається особистість, навчання є рушійною силою неперервності освіти. Але, зберігаючи своє об'єктивне значення із закінченням школи навчання втрачає свою "провідність". Під впливом вимог суспільства навчання лише в комплексі з іншими діяльностями зберігає для особистості свій смисл [66].

Результати описаного аналізу проблеми провідної діяльності можна узагальнити у формі висловлення А.В.Петровського, що неможна вказати один раз і назавжди даний, фіксований для кожного вікового періоду, провідний тип діяльності [206].

В 1984 році А.В.Петровський запропонував психологічну концепцію цілісності розвитку особистості і вікової періодизації. В цій концепції виділено закономірності єдності неперервності і перервності. В контексті нашого дослідження важливо розкрити сутнісний зміст таких понять. Неперервність в розвитку особистості як системи відображає відносну стійкість її переходу від однієї фази (типу діяльності) до другої (другий тип діяльності) в даній для неї референтній спільноті. Перервність характеризує якісні зміни, особливості, що виникають під час входження особистості в нові конкретно-історичні умови. Останнє стосується взаємодії особистості з прийнятою в суспільстві системою освіти.

В указаній концепції А.В.Петровського виділено два типи психологічних закономірностей розвитку особистості. Джерелом розвитку особистості в діях первого типу закономірностей виступають протиріччя між потребами особистості в персоналізації і об'єктивною зацікавленістю

соціуму прийняти лише ті прояви індивідуальності, які відповідають його задачам, нормам, запитам, тощо. Другим типом закономірностей обґрунтовано положення про те, що індивідуальність особистості і її розвиток як системи детерміновано ззовні входженням в соціально організоване середовище – школу, або ж об'єктивними змінами, що відбулися у самій школі [206].

Проведений аналіз наукових позицій теоретичної психології, що стосуються категорій "індивідуальність", "особистість", "діяльність", "професійна індивідуальність" при всьому їх взаємозв'язку свідчить про те, що у педагогічній та віковій психології виділена проблема професійної індивідуальності чимало є дискусійною і невизначеною. У розв'язанні такої можливо щось прогнозувати, але не стверджувати. Йдеться про психологічну готовність студентів до самовизначення професійної індивідуальності, високий рівень професійної компетентності, щоб стверджувати про успішне входження в педагогічну професійну діяльність і прогнозувати неперервність навчання чи досягнення ними рівнів подальшої професійної майстерності. Для входження особистості майбутнього учителя в педагогічну професійну діяльність і реалізацію професійної компетентності в колективі учителів недостатнім є лише власні прагнення випускників. Необхідно, щоб індивідуальність особистості, сформована в навчально-професійній діяльності психологічна готовність, професійна компетентність були соціально визнаними і прийнятими колективом, з яким випускник буде вирішувати професійні задачі. Необхідним також є те, щоб педагогічний колектив, в який приходить випускник був теж підготовлений до його прийняття, незалежно від того, чи співпадають їх характеристи, чи особистісно сумісні вони за типом темпераменту, стилем поведінки, формами організації діяльності, тощо. Вияви індивідуальності, безумовно, мають місце у кожного вчителя, але в різних змістових вимірах. Важливо, щоб факт неповторні особистості, який не потребує спеціального дослідження, був зрозумілим самим суб'єктам на рівні їх природної чутливості і культури.

Наукові дослідження, що спрямовані на розкриття професійно-навчальної діяльності як провідної діяльності

студентів, обґрунтують формувальні можливості відповідних складових діяльності. На основі цих досліджень конкретизуються закономірності розвитку особистості, її сенсорно-перцептивних, mnemonicих і інтелектуальних процесів. Ефективна взаємодія визначених процесів з іншими індивідуальними психологічними особливостями студентів сприяє виникненню таких новоутворень як професійне мислення, професійний темперамент, професійне спілкування, індивідуальний стиль поведінки тощо. Ці новоутворення теж взаємодіють і піддаються інтегруванню під впливом відповідних зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на особистість [46, 87, 176, 205, 302].

Проблема вивчення психологічних новоутворень в провідній діяльності стала пріоритетною для вітчизняної психології починаючи з 30-х років ХХ століття. Але загальні теоретичні підходи, методологічна основа досліджень, що проводяться в педагогічній і віковій психології, залишаються дискусійними. Особливо це стосується досліджень проблеми психології педагогічної професійної діяльності. Хоча на сьогодні сучасні науковці приділяють багато уваги особистості учителя, умовам її розвитку, особливостям педагогічної діяльності, якостям учителя тощо. Предметність досліджень проблеми взаємодії індивідуальних властивостей особистості із складовими компонентами провідної діяльності чітко не набули чіткості у теоріях та концепціях психолого-педагогічної науки. В традиційних наукових підходах – діяльнісному, особистісному, особистісно-орієнтованому в їх характеристику ще не введено суттєве доповнення – індивідуальне. Разом з тим, розвиток індивідуальних властивостей особистості у майбутніх учителів і формування професійної індивідуальності як психологічного новоутворення, що відбувається в умовах провідної діяльності, об'єднано одним предметом дослідження. Щоб вивчити роль провідної діяльності у формуванні професійної індивідуальності майбутніх учителів, необхідним є визначення індивідуальних властивостей особистості, значимого і необхідного їх структурного і функціонального змісту.

Узагальнюючи наукові позиції окремих психологів і педагогів, виникає можливість констатувати, що особливостями новоутворень, що формуються в процесі професійно-навчальної

діяльності, виступають наступні ознаки: характер соціальних змін, новий зміст спрямованості особистості майбутніх учителів, закономірність перетворень, їх трансформація від етапу до етапу розвитку особистості; “надбудова” нових утворень над попередніми. Новоутворення мають кількісні виміри, але суттєвого значення набувають особливі їх якісні параметри [1, 45, 57, 66, 75, 153, 206, 237].

В контексті описаного виділяється положення про те, що на відміну від педагогічно-організованої професійної діяльності процес входження студентів в професійне навчання носить стихійний, некерований характер. Тому у визначенні професійної індивідуальності як певного новоутворення особистості майбутнього учителя важливою є постановка питання про співвідношення професійного його навчання з розвитком індивідуальних властивостей. Споріднені питання успішно досліджувалися Ж.Піаже, Дж.Брунером, Л.С.Виготським, Г.С.Костюком, В.В.Давидовим та іншими психологами. Продуктивним вважається методологічний підхід до розв’язання цієї проблеми, що розкрито в працях Л.С.Виготського. Вченим обґрунтovується детермінованість розвитку індивідуальності особистості процесами навчання в широкому масштабі. Цей принцип стосується новоутворень професійно-навчальної діяльності. Тому велика кількість наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених присвячена обґрунтuvанню взаємозв’язків між змінами в психічних процесах особистості і тими причинами, що їх викликають. Як теоретичними, так і практичними результатами підтверджується, що завдяки процесу інтегрування психологічних новоутворень розвиваються нові, професійні функції, зв’язки і взаємозалежності між складовими професійної діяльності [66].

На доповнення описаного, доцільно вказати на результати організованої науково-дослідницької роботи студентів психологом Ю.М.Швалбом [313]. Аналізуючи і узагальнюючи експериментальні дані, вченим було виявлено і охарактеризовано новоутворення провідної діяльності. Розкриття нашого дослідницького завдання формування професійної індивідуальності майбутніх учителів основувалося на змісті наступних новоутворень: системність професійних знань;

стимуляційна функція власної активності особистості у підтримці пізнавального інтересу; інноваційний підхід студентів до соціальної позиції - позиція стає діяльнісно-активною, відповідальною; дії цілеспрямованої установки на саморозвиток і розвиток інших; така установка є соціально-значимою і охоплює, передбачає підтримку міжособистісних відносин.

Важливого місця у системі досліджень вченого провідної діяльності набуває її мотиваційна і когнітивна функції. Разом з тим, як підкреслює Ю.М.Швалб, у структурі знань студентів, і в структурі діяльності поки що відсутні засоби і способи реалізації поставленої мети. Цільова установка на розвиток, що формується у студентів, починає виконувати смислоутворючу функцію в навчальній діяльності студентів і зв'язана з вивченням педагогічної психології. Аналіз міркувань вченого свідчить про те, що приділяється особливої уваги новому змісту структури діяльності і доводиться, що цей зміст наповнює особистісно-значиму професійну задачу, яку покликаний розв'язувати суб'єкт діяльності. Ю.М.Швалб результативно підтверджив, що включений новий зміст в діяльність студентів виконує функції якості і психологічного способу. Багатьма дослідженнями з вікової і педагогічної психології стверджується, що новий зміст не може залишатися довго в якості засобу. Такий новий зміст, його категорії та складові наповнюються новоутвореннями педагогічної діяльності [313].

У теоретико-методологічній організації нашого дисертаційного дослідження важливим вихідною основою виступив зв'язок понять "формування" і "розвиток" у віковій і педагогічній психології. Розвиток, як процес, проходить в залежності від типу впливів формувальних ситуацій. Задача формування включає в себе предмет того, як і заради чого формуються в людині нові її якості. За цією ознакою задачі формування поділяються на мікро і макро, тактичні і стратегічні. Вибір засобів, способів, форм, умов реалізації задач формування залежить від соціальної реальної ситуації і актуального рівня розвитку того об'єкту, який піддано формувальному впливу.

Якщо прийняти наукові дані про те, що головним результатом професійно-навчальної діяльності студентів є сформована особлива позиція суб'єкта навчальної діяльності, і професійно-

навчальна діяльність у вузі сприймається студентами як предмет їх майбутньої педагогічної діяльності, то задачею формування професійної індивідуальності повинно стати усвідомлення студентами педагогіки, психології і методики як такого інструментарію, що організовує їх взаємодію з майбутніми учнями. Така взаємодія вимагає відповідних професійних знань, умінь, навичок, які набуває і в подальшому буде реалізовувати сьогоднішній студент – майбутній учитель.

В контексті цієї задачі окреслюються перспективи власне професійного розвитку – організація саморозвитку, вихідними джерелами якого є самопізнання індивідуальних можливостей, набуття індивідуального досвіду і використання досвіду професіоналів, вироблення раціональних підходів до організації навчання. Погоджуючись з позиціями Ю.М.Швалба вважаємо, що саме з усвідомлення студентами задачі формування себе як професіонала з'являються психологічні засоби і особистісні новоутворення, до яких справедливо теоретично віднести професійну індивідуальність.

Професійна індивідуальність як інтегроване психологічне новоутворення особистості, що набуває сутнісного змісту в умовах професійно-навчальної діяльності, гарантує майбутньому вчителю творчу активність і підтримку в неперевному розвитку пізнавального інтересу до індивідуальних можливостей власної особистості. Тим самим ми стверджуємо наукові позиції вчених щодо провідної діяльності і її взаємозв'язку з основною педагогічною діяльністю, в результаті якого виявляються якісно нові професійні можливості, особистісні спрямування, психологічні новоутворення тощо. Якісно новими стають міжособові стосунки, іншого смислу набувають ставлення майбутніх учителів до професійного навчання. На основі цього неодмінно буде розвиватися індивідуально-психологічний потенціал сучасних фахівців освіти. Зокрема, йдеється про формування професійної індивідуальності майбутніх учителів.

Успішна реалізація формувальних функцій провідної діяльності буде відбуватися за умов чіткого уявлення структури професійної педагогічної діяльності, трансформація такої у

організацію професійно-навчальної діяльності студентів з на- повненням новим змістом складових її компонентів.

На основі проведеного теоретичного аналізу праць ви- датних вчених психологів щодо особливостей провідної діяльності, професійно орієнтованих ознак її структури, місце суб'єктів в ній, доцільно скласти характеристику її домінуючим компонентам, через які простежується індивідуальність особистості студентів. Таку сукупність складових у їх взаємодії нами узагальнено і відображене у психолого-педагогічному профілі діяльності.

Терміном “психолого-педагогічний профіль” розкривається змістовна багатофункціональна система професійно-навчальної діяльності, якою забезпечується базова психологічна та дидактико-методична основа для входження студентів в педагогічну професійну діяльність. З метою розкриття особистісного змісту психолого-педагогічного профілю і його понятійного значення у формуванні професійної індивідуальності студентів – майбутніх учителів нами визначено наступні складові компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; поведінково-стильовий; рефлексивно-оцінювальний; контрольно-результативний; прогностичний; дослідницько-діагностичний; міжособових стосунків.

У мотиваційно-ціннісному компоненті відображене сту- пінь розвинутості внутрішньої мотивації, рівні психологічної готовності студентів до наступних професійних і соціальних досягнень, ціннісне ставлення особистості до професійної праці вчителя, прагнення особистісного зростання.

Когнітивний компонент охоплює рівні сформованості професійних знань, умінь, навичок, способи дій, що необхідні для оволодіння наступним, вищим і складнішим рівнем професійної діяльності.

Поведінково-стильовий компонент узагальнено характеризує ступінь розвитку необхідної культури професійного спілкування: уміння майбутніх учителів раціонально організовувати навчальну діяльність (здійснювати самоменеджмент); потреби студентів в індивідуально-смисловому самовираженні власного “Я” в різних ситуаціях взаємодії з людьми; доцільність введення

ситуацій навчання та тренінгу з таким змістом у практику підго- товки учителів.

Рефлексивно-оцінювальний компонент включає особли- вості самооцінювальної рефлексії та саморефлексії; характери- зує схильність особистості до самоаналізу і об'єктивної справед- ливої самооцінки; схильності до підвищення рівнів саморозвитку та набуття індивідуальним шляхом професійної компетентності.

Контрольно-результативний компонент визначає дії са- моконтролю, умови цілепокладання, способи прийняття рішень, уміння майбутніх учителів самостійно підбирати засоби та критерії оцінки досягнутих результатів своєї діяльності, аналізу- вати їх ефективність у співвіднесені з поставленою метою діяльності.

Дослідницько-діагностичний компонент характеризує- ся наявністю у студентів умінь розробляти і використовувати комплекс методів психолого-педагогічних досліджень, підбира- ти діагностичні засоби для розв’язання ситуаційних проблем діяльності; виявляє уміння студентів вивчати, аналізувати, узагальнювати передовий педагогічний досвід, інтерес до іннова- ційних процесів, прагнення до програмної реалізації професій- ного спостереження.

Прогностичний компонент професійно-навчальної діяль- ності характеризується уміннями студентів вибирати перспекти- ві цілі, зміст професійної діяльності в різних формах у соціаль- них умовах, вибирати або самостійно створювати стратегії неперевного професійного саморозвитку.

Компонент міжособових стосунків – визначає розвиток у студентів умінь встановлювати ділові стосунки з людьми близь- кого середовища, з колегами; вміння здійснювати в них емоцій- но-вольову саморегуляцію поведінки; передбачає оволодіння культурою педагогічного спілкування.

Складений профіль має цілісний зміст і тому у нашому дослідженні в певній мірі може представляти систему засобів формування професійної індивідуальності майбутніх учителів або виступати критерійними вимірами професійної індивідуаль- ності як такої.

Специфіка провідної діяльності студентів, структура, процеси цілепокладання, мотиви, засоби, результати відтворюють психологічні особливості індивідуальних властивостей особистості майбутніх учителів, їх реальний стан очікувань, що закладувалася професійно-орієнтуальною системою професійного самовизначення. Показовими індивідуальними властивостями студентів, що чітко проявляються в умовах провідної діяльності є їх потреби абстрагуватися від конкретних форм навчання; викликати інтерес до нової ідеї, виправляти і співставляти результати; домагатися зворотного зв'язку в роботі з діагностичним матеріалом.

Виділені індивідуальні властивості студентів детермінують виникнення новоутворень у професійно-навчальній діяльності. Цілий ряд наукових досліджень з проблеми провідної діяльності присвячено виявленню утворень в ній. Узагальнюючи результати аналізу наукових праць, класифікуємо новоутворення провідної діяльності у підготовці спеціалістів освітньої сфери: усвідомлення студентами необхідності формування образу професійного “Я”; практична здатність до інтегрування індивідуального досвіду із вивченім педагогічним досвідом учителів і втілення у самоорганізацію навчання; цільова установка на професійний саморозвиток і розвиток інших шляхом вироблення і впровадження інноваційних технологій.

У свою чергу, новоутворення провідної професійно-навчальної діяльності забезпечують всі умови у виявленні індивідуальності особистості студента за функціональними ознаками. Презентаційні функції охоплюють акцентування студентів на конкретних фактах, подіях, явищах у міжособовому спілкуванні, інформаційних повідомленнях професійного змісту тощо. Інсентивні функції забезпечують вияви потреби особистості викликати інтерес, “захоплювати собою” і новою інформацією співбесідників. Названі функції, хоча у неповному обсязі, їх прояв буде залежати від стійкості та частоти професійних ситуацій. У зв'язку з цим можна стверджувати, і професійна індивідуальність може носити актуальний характер і постійно діючий. Для останнього характерним є сукупність сформованих професійних дій, які в структурі професійної педагогічної діяльності складають постійно-діючий операційний компонент. Ситуатив-

ність професійної індивідуальності обмежується окремими випадками і актуалізується кризовим станом особистості, який, як правило, пов’язується з пошуком необхідних засобів розв’язання неочікуваних проблем самої діяльності. Постійні операційні дії педагогічної діяльності складають стійке підґрунтя професійної індивідуальності й діють незалежно від зовнішніх умов середовища і станів особистості. Професійна індивідуальність майбутнього учителя, як ознака особистості, що формуються в умовах професійно-навчальної діяльності, у змістовному аспекті утворена такими складовими: усвідомлений образ професійного “Я” і місце в діяльності; психологічна характеристика індивідуальних властивостей особистості майбутнього учителя; індивідуально-особистісна готовність до самовизначення змісту і функцій професійної індивідуальності; індивідуально-інноваційний досвід, поглиблений інноваційними знаннями і інформаційними технологіями; цільова установка на саморозвиток і розвиток інших.

Описана вище характеристика психолого-педагогічного профілю професійної діяльності, вияви в ньому властивостей особистості, їх вплив на виникнення нових утворень у провідній діяльності, функціональні ознаки та умовно складові професійної індивідуальності дають підстави назвати рівні професійної індивідуальності. У процесі професійно-навчальної діяльності студентів професійна індивідуальність актуалізуються на трьох рівнях: креативному (риси творчого професійного мислення, самостійність у діях – високий рівень); виконавчому (середній рівень, потребує підказки у виборі засобів діяльності); імпульсивному (низький рівень, не відчувається проблемна ситуація і дії не мають усвідомленого рішення). Названі рівні професійної індивідуальності ми розглядаємо також у якості показників оформленості психологічної готовності і професійної компетентності у виконанні майбутньої діяльності і визначення особистістю свого місця в ній.

Таким чином, у дослідженні проблеми професійної індивідуальності теоретичні і практичні напрацювання сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів з питання провідної діяльності займають вихідну позицію. Професійна індивідуальність як інтегрована сутнісна властивість особистості

майбутнього учителя, безперечно, формується в умовах професійно-навчальної діяльності. Передбачається, що в професійній педагогічній діяльності учителя професійна індивідуальність буде виконувати також функцію постійно діючого ефективного стимулятора оновлення змісту і підвищення якості освітянських послуг.

Результати експериментального дослідження проблеми формування професійної індивідуальності, на нашу думку, розширить технологічне забезпечення “неперервної професійної освіти” і надасть широких умов зростання індивідуальних потреб і можливостей учителя в набутті професійної досконалості, професійної педагогічної майстерності, найвищого рівня професіоналізму.

1.2. Формування професійної індивідуальності майбутніх учителів як проблема педагогічної та вікової психології

Сучасний рівень освіти, вимоги суспільства до якості професійного підготовки молоді, конкурентоспроможність сучасного педагога, соціальні проблеми забезпечення учителів, вимагає нових підходів до розуміння необхідності реформування організаційно-методологічних заходів на всіх ланках роботи з підростаючим поколінням.

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) визначає нову ціль вищої освіти, яка спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які повинні визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації і всеобщий розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [97].

В зв'язку з цим виникає необхідність глибокого реформування змісту, форм, методів підготовки педагогів у вищих навчальних закладах. Організація навчально-професійної діяльності студентів як частина їх цілісної підготовки до майбутньої праці спрямовується на створення умов для розвитку особистості, формування у неї необхідних вмінь, навичок,

індивідуально-психологічних новоутворень, які забезпечать в майбутньому ефективну реалізацію запитів суспільства в освіті.

Сучасні підходи до проблеми створення ефективної системи професійної підготовки, розробки методології педагогічної майстерності і сучасних технологій підготовки майбутнього учителя, формування особистості сучасного учителя позначені у наукових працях Е.О.Помиткіна, С.О.Сисоєвої, М.М.Солдатенка, М.П.Лещенко, О.С.Падалки та інших. Певний інтерес викликають праці О.А.Дубасенюк, Л.М.Карамушки, В.О.Моляко, В.В.Рибалки, Т.С.Яценко, що пов’язані з проблемою професійної придатності як сукупності психологічних і психофізіологічних особливостей людини. Проблеми діяльності вищої школи, її спрямованості на підготовку педагогічних кадрів нової формациї розв’язуються у працях В.Г.Кременя, І.Д.Беха, С.У.Гончаренка, Н.В.Кузьміної, С.Д.Максименка, В.А.Семиличенко, О.В.Сухомлинської, О.Г.Солодухової.

У вищій школі інноваційні технології у підготовці сучасних фахівців набувають широкого впровадження. Підготовка учителя-професіонала є загальним соціальним завданням. Наше експериментальне дослідження формування професійної індивідуальності майбутніх учителів займає чинне місце у науковому обґрунтуванні доцільності освітніх реформ.

Будь-яке складне інтегративне явище, а саме таким і є процес формування індивідуальності майбутніх педагогів, вимагає обґрунтuvання теоретико-методологічних його зasad. В попередньому підрозділі визначалися категорії психологічної науки, що зумовили узагальнену можливість теоретичного визначення нового феномену “професійна індивідуальність”. В даному підрозділі йдеється про необхідність формування сутнісної властивості особистості майбутнього учителя, якою є професійна індивідуальність.

В основу обґрунтuvання необхідності дослідження процесу формування професійної індивідуальності покладено загальні філософські учіння про загальний зв’язок, взаємообумовленість та цілісність явищ оточуючого світу; про творчу сутність особистості як суб’єкта історичного процесу; про розвиток матеріальної та духовної культури особистості, її

соціальну діяльність; про єдність одиничного, особливого та загального.

Вихідними теоретико-методологічними аспектами формування професійної індивідуальності майбутніх учителів нами визначено: системний підхід, у контексті якого учитель формується і розвивається в системі неперервної педагогічної освіти (П.К.Анохін, Л.Берталанфі, Е.Гідденс, М.С.Каган, Б.Ф.Ломов); особистісний та організаційний підхід (К.О.Абульханова-Славська, О.Г.Асмолов, В.П.Казміренко, О.В.Киричук, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, А.Б.Орлов, Н.А.Побірченко, Т.М.Титаренко, В.Д.Шадріков); фундаментальний для психології принцип розвитку, єдності зовнішнього та внутрішнього (Г.С.Костюк, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн, В.А.Роменець); концептуальні положення про особистість та особистісно-орієнтований підхід (І.Д.Бех, І.А.Зязюн, В.В.Рибалка); класичні теорії діяльності (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн); принцип цілісності (В.С.Ільїн, В.А.Семиличенко).

На сучасному етапі у педагогічній психології та педагогіці значно зросла увага науковців до освіти, що визначається як особистісно-орієнтована професійна освіта. Тому наукова сутність формування професійної індивідуальності майбутніх учителів розглядається в контексті дослідженнях сучасних психологів і педагогів щодо проблем особистісно-орієнтованої професійної освіти (Г.О.Балл, Е.Ф.Зеер, Н.Г.Ничкало, В.І.Носков, В.В.Рибалка, С.О.Сисоєва, І.С.Якиманська). С.О.Сисоєва визначає, що “на сучасному етапі розвитку освітніх систем, визначаючи цілі навчання і виховання, її зміст, структуру і форми реалізації, все більше як парадигмальну розглядають концепцію особистісно орієнтованої освіти” [262]. Більш стисло та чітко визначає це поняття І.С.Якиманська. Вона наголошує, що “особистісно орієнтоване навчання це таке навчання, де основою є особистість, її самобутність, самоцінність, суб’єктний досвід якої спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти” [322]. Таким визначенням стверджується, що розвиток, формування, становлення особистості є “стрижневим поняттям педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям науки і визначає

сучасні вимоги до організації професійної підготовки в різних закладах освіти”. В теорії І.С.Якиманської визнається індивідуальність людини, як суб’єкта пізнання, що наділений неповторними здібностями і суб’єктним досвідом. Вчена пише: “... даний термін (суб’єктний досвід) означає досвід життедіяльності. Суб’єктний досвід називають особистим, індивідуальним, минулим, життевим, стихійним і т.п. Вживачи термін “суб’єктний досвід” ми підкреслюємо його належність конкретній людині якносю власної біографії”. Науковцями і практиками створюються багаторівантні моделі розвитку індивідуально-психологічних властивостей особистості фахівця освіти і структури педагогічних дій в умовах організації професійної підготовки. Пропонуються такі форми особистісно-орієнтованого навчання, як “особистісно-діяльнісний підхід” (І.О.Зимняя), “системний особистісно-діяльнісний підхід” (Л.М.Деркач), “індивідуально-особистісний підхід” (О.Я.Савченко) тощо. Такі форми організації навчальної діяльності підтримують пізнавальну активність і самостійність студентів в набутті соціальних якостей особистості через призму вимог майбутньої педагогічної діяльності. Студенти мають усвідомити свою особистісну та професійну задачу, своє місце та призначення в освіті, свою готовність до неперервного професійного навчання та самовдосконалення. Студенту, майбутньому учителю, необхідно усвідомити своє право на власну позицію у виробленні змісту майбутньої діяльності. Таким чином, теоретико-методологічне забезпечення процесу формування має здійснюватися таким чином, щоб набуття професійної індивідуальності молодого спеціаліста в умовах вищої школи стало предметним змістом організації навчально-виховного процесу. Як вважає О.М.Пехота “Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості” [209].

Чітке визначення методологічних засад забезпечить компромісне розв'язання понятійної розбіжності в обґрунтуванні структури педагогічної діяльності, психолого-педагогічних дій студентів, що утворюють процесуальну основу формування професійної індивідуальності. Йдеться про необхідність переглянути місцею майбутньої педагогічної

діяльності, визначити зміст психолого-педагогічних основ, на засадах чого можлива систематизація професійних знань, умінь, навичок, а також розкриття провідних напрямів, підходів до формування професійної індивідуальності майбутніх учителів. Вітчизняний психолог В.В.Рибалка стверджує психолого-педагогічний принцип особистісного підходу і наголошує на тому, що профільне і професійне навчання та виховання має ґрунтуватися на структурно цілісному і повноцінному уявленні про особистість, здійснюватись шляхом врахування розвитку і реалізації усіх складових особистості та усієї особистості в цілому [237]. Дослідження вченого ґрунтуються на концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. В даній концепції узагальнено погляди на структуру особистості відомих вітчизняних та зарубіжних психологів, таких як Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, К.К.Платонов, Г.С.Костюк, В.Ф.Моргун, О.М.Ткаченко та ін. Структура особистості визначається через три виміри – соціально-психологічно-індивідуальний, діяльнісний та віковий. І саме у соціально-психологічно-індивідуальному вимірі, за В.В.Рибалкою, особистість характеризують такі базові підструктури, як здатність до спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід (освіченість, компетентність), інтелект, психофізіологічні властивості.

В нашому дослідженні формування професійної індивідуальності майбутніх учителів основується на психолого-педагогічних умовах організації навчально-професійної діяльності студентів. Організаційним аспектам навчально-виховного процесу у вищій школі присвячено немало наукових психологічно-педагогічних нарібок. Разом з тим, врахування системою освіти особистості студента, її своєрідності, закономірностей функціонування і розвитку, їх внутрішньої психологічної структури забезпечить повне виявлення і використання продуктивного, творчого потенціалу у профільній та професійній підготовці до педагогічної праці.

У дослідженнях психолого-понятійної сутності професійної індивідуальності, що зароджується в сучасних галузях психологічної науки, виявлено немало різних підходів до використання та тлумачення понятійного апарату. Про це

йшлося у попередньому підрозділі. При їх оцінюванні нами внесено певні уточнення у формулювання деяких положень. Наприклад, у положеннях про те, що студенти мають знати всі структурні компоненти професійної діяльності, всі якості і властивості особистості, що співвідносяться з вимогами діяльності, названо системоутворювальні ознаки професійної індивідуальності майбутнього вчителя. Вони є тими профорієнтаційними опорами, що розкривають індивідуальні можливості студентів і складають один з напрямів у формуванні професійної індивідуальності.

Спираючись на аналіз практичних досліджень відомих науковців про технологічне забезпечення професійного навчання, професійну компетентність фахівців, неперервність освіти, стало можливим визначити провідні лінії рішення поставлених завдань. В нашому дослідженні психологічних основ формування професійної індивідуальності такими стали наступні:

- створення необхідних умов для різnobічної життєдіяльності, життєтворчості молодої людини (І.Д.Бех);
- відповідність основним принципам особистісно-орієнтованої професійної підготовки;
- підтримка індивідуального розвитку майбутнього учителя, надання необхідного поля свободи для ствердження єамостійних рішень, творчості, вибору засобів і змісту майбутньої професійної діяльності;
- створення стимулюючого, розвивального, творчого та прогнозуючого освітнього середовища;
- стимулювання пізнавальної активності майбутнього учителя;
- формування особистості майбутнього учителя як еуб'єкта соціальної діяльності, відношень, професійної діяльності тощо;
- формування професійної індивідуальності майбутнього учителя;
- розвиток педагогічної компетентності майбутніх учителів;
- забезпечення неперервності професійного саморозвитку і самореалізації.

У студентські роки розвиток індивідуальності особистості зазнає найбільших впливів, детермінований вимогами близького середовища, умови професійного навчання, соціальною роллю сучасного учителя тощо. Тому цей період — студентство — доцільно віднести до сенситивного, найбільш раціонального і продуктивного в набутті особистістю студента професійної індивідуальності учителя.

Психологічна сутність професійної індивідуальності майбутніх учителів розкривається в експериментально виважених положеннях індивідуальної психології, науково-теоретичних досягненнях сучасних та вітчизняних психологів і педагогів, у розробленій і практично апробованій нормативній базі документів про підготовку сучасних фахівців освіти і розвиток творчого потенціалу молоді, її здатності до педагогічної діяльності. Чітке визначення цієї сутності передбачає компромісне розв'язання проблеми поняттійної розбіжності при обґрунтуванні психологічних умов формування професійної індивідуальності. Зазначимо, що процес формування професійної індивідуальності майбутніх учителів будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне — він є складовою неперервної професійної освіти, у т.ч. педагогічної, залежить від конкретних історичних умов розвитку суспільства, враховує вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки учителів. Як особливе — має свою специфіку, враховує особливості організації навчально-виховного процесу у вузі. Як індивідуальне — відображає реалізацію особистісно орієнтованої моделі професійної підготовки учителів з відповідними її компонентами. Зокрема, йдеться про необхідність переглянути місію педагогічної діяльності, внести зміни у визначення психологічних умов, за яких реалізуються опорна структурализація компонентів професійної компетентності вчителя, а також авторське розкриття змісту основних напрямів, принципів розвитку професійної індивідуальності майбутніх учителів.

В узагальненому розумінні у професійній індивідуальності особистості, як системному утворенні, формується взаємна відповідність потенціалів та способів їх виявлення, самосвідомості та рефлексивних властивостей

особистості, складаються компоненти цінностей, мотивів, установок тощо. Таким чином, формування професійної індивідуальності стане процесом активізації самої людини під впливами зовнішніх факторів. Таке поєднання в подальшому визначатиме індивідуальний зміст професійної діяльності з виявленням здібностей особистості — високих загальних та певних спеціальних.

В процесі професійного становлення особистість не тільки взаємодіє з оточуючим світом її професійного середовища, з членами професійної спільноти, але й починає виробляти індивідуальний стиль свого відношення до цього. В результаті професійна дійсність стає частиною внутрішнього світу особистості. Так в широкому науковому аспекті формується професійна індивідуальність.

Формування професійної індивідуальності майбутніх учителів детерміновано комплексом об'єктивних і суб'єктивних факторів, що є впливовим і на процес, і на особистість. У зв'язку з цим, сутність цього процесу може розглядатися шляхом теоретико-методологічного аналізу психологічного феномену професійної індивідуальності з різних сторін, в межах різних систем і на різних рівнях.

Описане вище дає змогу визначити орієнтовні психологічні аспекти формування професійної індивідуальності майбутніх учителів на етапі їх навчання в університеті. Зміст їх в наступному:

- по-перше, ймовірним є те, що формування професійної індивідуальності можна здійснювати на будь-якому етапі професійного шляху і не може пов'язуватися тільки з періодом безпосереднього виконання особистістю професійної діяльності;
- по-друге, формування професійної індивідуальності необхідно здійснювати як на рівнях пошуку відповідності між індивідуальністю особистості студентів і змістом їх навчально-професійної діяльності, так і на рівні виявлення у студентів потенціалу для організації такого пошуку;
- по-третє, формування професійної індивідуальності майбутніх учителів обумовлено інтегрованою системою вимог і завдань педагогічної діяльності (розуміючи таку діяльність у

значенні обов'язків, ролей, функцій, проявів властивостей її суб'єкта);

- по-четверте, організація формування професійної індивідуальності дає підстави для визначення психологічної готовності студентів до самовизначення змісту професійної діяльності. Психологічна готовність при цьому має визначені за певними критеріями рівні, але ще не виступає результатом сформованої професійної індивідуальності вчителя.

Науковою передумовою та сутнісною опорою в аналізі проблеми формування професійної індивідуальності учителя виступає обґрунтування широко використовуваного у теоретичному і практичному обігу поняття "педагогічна діяльність". Парадоксальним є те, що у філософській, психологічній, педагогічній довідниковій літературі даний термін відсутній. Переважно, вживання такого має інтуїтивний характер, ніж теоретично обґрунтоване розуміння сутності своєрідного виду людської діяльності, виду професії. В більшості наукових поглядів на природу та зміст педагогічної діяльності переважають феноменологічні підходи, в яких певні уявлення про її вияви фіксуються на параметрі продуктивності. Завдяки такому параметру в науці досить умовно виділено підходи і рівні аналізу педагогічної діяльності. У сучасній психолого-педагогічній науці такими напрямами визначаються наступні: соціально-управлінський, змістово-функціональний, процесуально-динамічний.

Одним із варіантів розв'язування психолого-поняттійної сутності формування індивідуального професійного потенціалу молоді, що готується до педагогічної діяльності, може бути зміна практичних уявлень про здатність особистості до оволодіння і реалізації предметно-функціональних ролей в процесі набуття вмінь майбутньої діяльності.

Підходи до проблеми функціональності педагогічної діяльності досить різнобічні. Видатний науковець в галузі педагогічної психології В.А.Семиченко в педагогічній діяльності найбільш важливими виділяє термінальні функції-цилі (навчальна, виховна, розвивальна, соціалізуюча, а також життєзабезпечуюча), інструментальні функції-засоби (інформаційна, ілюстративна, смислоутворююча, дослідницька,

діагностична, диференціюючи, рекреаційна), операційні функції-прийоми (вимірювання й оцінювання, системоутворення, ієрархізація, а також методична, управлінська, коригувальна, формотворна) [257]. На думку В.А.Семиченко, сучасній вищій школі слід дійти висновку, що тільки усвідомлення всіма учасниками педагогічного процесу багатофункціонального складу педагогічної діяльності, досконале оволодіння засобами втілення кожної з них до практики може забезпечити загальний педагогічної діяльності, відповідні стосунки з учнями, надати можливість досягнути справжньої ефективності педагогічної праці.

Так, Н.В.Кузьміна виділяє наступні функції педагогічної діяльності – конструктивну, організаційну, комунікативну, ігодом, гностичну. Саме такі функції вчена розглядає як індивідуальні форми відображення структури педагогічної діяльності, які безпосередньо пов'язані з відповідними здібностями та властивостями учителя [138]. Можна не погодитися з такою класифікацією, з точки зору того, що ці функції можна віднести до будь-якої діяльності.

О.І.Щербаков дещо по-іншому підходить до функцій педагогічної діяльності. Вчений конструктивну, організаторську, дослідницьку функції відносить до загально трудових, а як епізетичні – виділяє інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну функції. При цьому перевагу надається інформаційній функції [315].

І.О.Зимняя пропонує дві групи функцій педагогічної діяльності: функції цілепокладання та організаційно-структурні функції. Перша група охоплює розвивальну, орієнтаційну, інформаційну, мобілізаційну діяльність. Ці функції співвідносяться із дидактичними, комунікативними, академічними, авторитарними здібностями педагога. Друга група – організаційно-структурні функції - розкриває зміст конструктивної, організаційної, комунікативної, гностичної функції [100].

Виділення в науковій літературі різних поглядів на функції педагогічної діяльності доводить необхідність наповнення змісту їх реалізації новими підходами у професійному розвитку суб'єктів такої діяльності. В зв'язку з цим, в нашому

дослідження йдеться про формування професійної індивідуальності майбутніх учителів, яке в умовах вищого навчального закладу має у навчально-виховному змісті підготовку до комплексної реалізації різноманітності функцій майбутньої педагогічної праці.

Визначальна роль особистості вчителя в педагогічній діяльності не є новою в науці, вона склалася історично, розглядається багатьма мислителями і вченими минулого. В їх працях виявляються, головним чином, вимоги до особистісних властивостей і якостей учителя. Під впливом активного розвитку вітчизняних та зарубіжних теорій особистості, методологічного застосування сучасних психолого-педагогічних технологій в дослідженнях проблеми вчителя змінюється система поглядів на педагога – від персоніфікованої основи педагогічної діяльності до визнання власної його цінності, унікальності, індивідуальності.

Професійно важливі якості вчителя в цілому у педагогічній психології, у психології праці, акмеології розглядаються як новоутворення особистості, що впливають на ефективність професійної діяльності, виступають детермінантами успішної праці, а також удосконалюються та розвиваються в самій професії.

Ф.Н.Гоноболін виділив професійно-особистісні і загальноособистісні властивості учителя. До перших автор відносить спроможність розуміти учня, доступно викладати матеріал, переконувати людей, швидко реагувати на педагогічні ситуації і гнучко поводитися в них, тощо, до других – переконаність, цілеспрямованість, принциповість, які забезпечують ефективність педагогічної праці [76].

А.К.Маркова провідними якостями вчителя називає педагогічну спрямованість, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічну рефлексію, педагогічний тakt [163].

Л.М.Мітіна виділяє понад п'ятдесяти особистісних характеристик властивостей педагога, акцентуючись на його самооцінці, образі “Я”, спрямованості. Подібні аналізи та описи професійно важливих якостей учителя дозволяють в дослідження професійної індивідуальності покладатися на співвідношення

необхідних і бажаних форм прояву професійної неповторності, унікальності учителя у виконанні власної діяльності. Щодо формування професійної індивідуальності у майбутніх учителів, то експериментально можливо довести можливість закладання таких індивідуальних властивостей у особистість студента шляхом ефективної організації самого процесу їх професійно-навчальної діяльності.

Дослідження проблеми формування професійної індивідуальності передбачає визначення професійних здібностей в їх сутністному контексті. Вчені вважають, що проблему професійних здібностей слід розглядати з позиції діалектики “загальних” і “спеціальних” здібностей (можливостей людини). На їх думку, поділ здібностей на загальні і спеціальні є умовним, будь-яка загальна здібність може стати спеціальною, тобто професійною. Так, стосовно масових професій (до яких належить і професія педагога) професійні здібності, зазвичай, є поєднанням загальних (властивих нормальний людині в певний соціально-історичний момент і зумовлених результатом попередньої життєдіяльності) і спеціальних здібностей. Про спеціальні здібності слушно говорити лише в двох випадках:

- 1) коли необхідні для професійної діяльності психічні властивості значною мірою зумовлені природними психофізіологічними властивостями людини;
- 2) коли певна якість чи рівень розвитку професійно важливих якостей досягається способом цілеспрямованого нормування (психотренінгу), бо “природний” шлях їх необхідного удосконалення надто довгий.

У всіх інших випадках, коли потрібна якість психічних процесів досягається завдяки загальнонавчальному чи спеціальному професійному навчанню, слід говорити про загальні здібності.

Стосовно “якісної” характеристики загальних здібностей спектр наукових думок досить широкий, але спостерігається тенденція пов’язувати їх з загальною активністю суб’єкта, на фамперед з пізнавальною. На думку вченого Н.С.Лейтеса, загальні здібності слід розглядати через універсальні властивості активності та саморегуляції (значною мірою в індивідуально-

типологічному та віковому аспектах) [141, 142]. Підкреслимо, що загальні та спеціальні здібності не вичерпують комплексний потенціал людини, що забезпечує ефективне виконання нею конкретної діяльності.

У роботах психологів В.В.Рибалки, Б.Й.Цуканова показано, що в психологічній теорії здібностей питання про загальні та спеціальні здібності залишається з'ясованими не в повному обсязі. В.В.Рибалка неодноразово у своїх працях підкреслює оперативний характер розвитку здібностей, що проявляється в пристосуванні властивостей особистості до умов діяльності. Тому спеціальні здібності — це ті загальні здібності, що набули рис оперативності під впливом вимог конкретної діяльності [235, 236, 300].

На основі власних експериментальних даних автори низки психологічних праць вважають, що професійно важливі якості (як прояв професійних здібностей) — це властивості психічних процесів, які неоднакові для різних професій. У роботах психологів пропонується опис психічних процесів, які можна вважати проявом професійно важливих індивідуальних якостей: чутливість у відчуттях та сприйнятті, продуктивність запам'ятовування, прийоми створення образів уяви, мислення. Вираженість і продуктивність певних психічних процесів для кожної професії неоднакові. Вони перелічені в кожній конкретній психограмі. Та через відсутність единого підходу до розуміння змісту професійних здібностей, у професіограмах (поряд з характеристиками психічних процесів) як професійно важливі якості нерідко називають особливості темпераменту (емоційна сталість, тривожність, нейротизм), риси характеру (охайність, спокій, посидючість), властивості нервової системи (працездатність, витривалість, стресостійкість). Окремо виділяються такі властивості як стійкість до монотонії, здатність до вольових зусиль тощо.

Аналіз теоретико-методологічного матеріалу показав, що виділені професійні здібності збігаються із загальними пізнавальними та психомоторними здібностями, тобто ніяких спеціальних здібностей немає, це тільки оперативний прояв загальних здібностей, це професійні навички.

Психологи окремо виділяють духовні здібності як здібності певного стану, стану осягнення істини, який за своїм механізмом наближається до мотивації, але пов'язаний з проникненням, розумінням. Духовні здібності — це поєднання інтелектуальних здібностей й духовного стану. Прикметним для духовного стану є розширення свідомості, активне зачуття підсвідомості до процесу осягнення істини, налагодження комунікативного зв'язку між свідомістю і підсвідомістю та, відповідно, розширення інформаційної бази розуміння проблеми, гармонізація особистості, усунення протиріч з навколошнім середовищем, перехід до образного мислення, висока продуктивність уяви. В духовному стані слова та поняття можуть перетворюватися в образи та почуття [27, 31, 49, 52, 89, 141, 176].

На природній зумовленості здібностей наголошує В.Д.Шадріков. Учений зазначає, що здібності слід визначати як властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальну міру вираженості, що проявляється в успішності та якісній своєрідності освоєння та реалізації діяльності [310]. За такого розуміння здібностей постає проблема співвідношення задатків та здібностей. Якщо функціональні системи, властивостями яких є здібності, є підсистемами єдиного цілого — мозку, то елементами функціональних систем можна вважати окремі нейронні модулі, що значною мірою спеціалізовані відповідно до призначення конкретної функціональної системи. Ян стверджують психофізіологи, саме властивості нейронів та нейронних модулів доцільно визначати як спеціальні задатки. Водночас, як свідчать численні дослідження, активність, працездатність, довільна та мимовільна регуляція, mnemonic здібності залежать від властивостей нервової системи, а вербальні та невербальні здібності значною мірою визначаються взаємодією та спеціалізацією півкуль головного мозку. Тож загальні властивості нервової системи, специфіка організації головного мозку, що проявляються в продуктивності психічної діяльності, доцільно вважати загальними задатками. Здібності не формуються із задатків. Здібності є властивостями функціональних систем, задатки — властивостями компонентів цих систем. Тобто слід говорити лише про їх подальший розвиток.

Схожі із зазначеними погляди на здібності як природо-зумовлені властивості людини викладено в роботах психологів та педагогів І.А.Заязона, В.Ф.Моргуна, В.В.Рибалки. Науковцями пропонується у структурі індивідуальності виділяти два рівні. Перший рівень — це базові властивості: темперамент, характер, здібності. Через них проявляються динамічні характеристики психіки: емоційність, темп реакцій, активність, пластичність, чутливість. Вони утворюють певний стиль поведінки та діяльності особистості. Ці властивості є сплавленням уродженого і набутого в процесі виховання і соціалізації. Другий рівень — це програмуючі властивості, які є головною рушійною силою розвитку індивідуальності. Це спрямованість, інтелект та самосвідомість.

Психофізіологія описує природні передумови здібностей взагалі і педагогічних, зокрема, та механізми їх функціонування. Психологія професійної діяльності розглядає змістовний прояв цих здібностей. Очевидно, що врахування даних тієї та іншої галузей науки конче необхідно для повного розуміння сутності розвитку здібностей у кожної індивідуально визначеній особистості майбутнього вчителя. Для застосування цих знань у практиці професійної підготовки вчителів та організації ефективного особистісно орієнтованого навчання у будь-яких типах навчальних закладів необхідним є взаємодія психологічних досліджень з базовим компонентом різних наук, що вивчають становлення професійної індивідуальності людини.

Здібності посідають певне місце в структурі психіки, конкретизуючи загальне поняття психіки як властивість мозку віддзеркалювати об'єктивний світ, диференціюючи цю властивість на окремі психічні функції, привносячи в неї міру індивідуальної вираженості, що проявляється в успішності, своєрідності засвоєння та реалізації окремих психічних функцій. У повсякденному житті здібності характеризують конкретну людину.

У понятті “педагогічні здібності” розкриваються професійно-індивідуальні особливості студентів, які не зводяться до наявних педагогічних навичок, умінь або знань, але які можуть сприяти їх набуттю. Високий рівень розвитку інтелекту як сукупності проявів перцептивних та пізнавальних процесів —

сприймання, пам'яті, мислення, уяви — може свідчити про наявність у студентів загальних здібностей. Відмінне навчання, яке дається легше одним, ніж іншим, створює стимульні мотиви до нього. Так, і професійна індивідуальність детермінується професійним покликанням, яке забезпечується спеціальними здібностями. Як приклад, легкість засвоєння іноземної мови ґрунтується на розвинених лінгвістичних здібностях; оволодінню історією, літературою, мовою та іншими гуманітарними дисциплінами сприяють загальні здібності.

Таким чином, педагогічні здібності як інтегровані потенційні можливості успішного втілення професійної діяльності, зумовлені як загальними, так і спеціальними здібностями. Із загальних здібностей майбутньому педагогові важливо навчитись реалізовувати у вищій школі професійні, методичні, організаторські та мовленнєві здібності. Із спеціальних педагогічних здібностей важливими є дидактичні, методичні здібності, що виявляються в уміннях робити доступним складний навчальний матеріал для засвоєння його учнями, викликати інтерес до предмета, активізувати самостійне визначення прийомів та способів діяльності. Дидактична здібність дає змогу реконструювати навчальний матеріал на провідних принципах дидактики.

Педагогічна здібність, що розвивається на засадах дидактики та методики викладання, створює ту міру, якою вимірюється ускладненість та популярність предмета. Міра — це те, що відрізняє майстра від звичайного вчителя. До педагогічних здібностей відносяться також ті вияви здібностей, які дають змогу студентові оволодівати різnobічними знаннями, що стосуються професії вчителя. Це перцептивна здібність ємпатійного ставлення студентів до своїх ровесників, єнотережливість за їх настроями, володіння контактністю, яка викликає довіру інших.

Досліджуючи проблему професійного становлення учителя, доцільно вказати на педагогічне спілкування, яке є особливим проявом мовленнєвих здібностей. Воно має бути жвавим, інтонаційно яскравим, виразливим, емоційно забарвленим. Мовленнєві здібності часто відносять до загальних і до спеціальних педагогічних здібностей. Вони піддаються

наслідуванню майбутніми вчителями, навіть без спеціальної мети і є складовою їхньої професійної індивідуальності. Педагогічне спілкування досить часто стає професійним виміром готовності учителя, майбутнього учителя до діяльності. Питанням педагогічного спілкування присвячено багато наукових праць видатних психологів і педагогів.

Інтелектуальні аспекти педагогічних здібностей полягають у розумовому саморозвитку, який є наслідком серйозного ставлення до процесу навчання. На кожному рівні інтелектуалізації, гуманізації та гуманітаризації, технізації, економізації є свої “студентські висоти” знань, свій рівень обізнаності, яких студенти досягають завдяки начитаності, засвоєнню навичок роботи з книгою, розвиткові абстрактно-логічної пам'яті та мислення.

З огляду на описане вище про педагогічні здібності, доходимо висновку, що вивчення майбутніми учителями своїх природних задатків допоможе їм на шляху вивчення і формування власної професійної індивідуальності, оволодіння способами саморозвитку професійних здібностей.

Індивідуальні та типологічні відмінності учителів з позицій даних підходів характеризують ступінь їх прояву творчості, креативності по відношенню до соціальних еталонів, які визначають цінність учителя як такого. В зв'язку з цим варто враховувати позицію В.О.Моляко у виділенні здібностей у загальній психологічній структурі особистості та необхідності їх пов'язування із творчим потенціалом людини. Вчений пропонує акцентуватися на обдарованості, і педагогічній, зокрема, та на вміннях і навичках, як критеріях цієї обдарованості. Педагогічні здібності в особистісних співвіднесеннях утворюють різні для кожного учителя індивідуальні стартові можливості досягнення успіху в педагогічній професії: як актуальні, так і потенційні [180].

Специфічним та показовим результатом готовності до творчої реалізації вчителя виступає сформованість у нього психологічної готовності до виконання власної діяльності, усвідомлення своєї неповторності в ній, подальшого професійного саморозвитку та самовдосконалення. Змістовна сторона індивідуальності учителя, її внутрішній план

характеризується завжди поєднанням біохімічних, фізіологічних властивостей, сформованістю світогляду, власної системи цінностей, адекватних засобів самовираження як показників особистісної та професійної зріlostі.

Для аналізу творчості учителя В.А.Семиличенко виокремлює як основні характеристики його мислення, серед яких: різnobічність, критеріальність, узагальненість, інтегративність, системність, комплексність, домінантність, динамізм, гнучкість, мобільність, відчуття міри, селективність, послідовність, аналітичність, логічна строгість, несуперечливість. Кожна з характеристик у окремої особистості виявляється як складне системне утворення, котре неможливо сформувати без високих інтелектуальних здібностей. В.А.Семиличенко зауважує, що “мислення учителя віходить від недоцільності еклектичності як неусвідомленої, концептуально нерозведеної суміші певних подій, воно прагне з'ясувати сутичні зв'язки і напрями інтеграції, в які включене явище” [256].

Традиційним в психолого-педагогічній науці важливе місце в дослідженнях проблеми індивідуальності особистості, а, згодом, в питаннях вимірів ефективності професійного навчання відводилося вивченням індивідуального стилю. Найбільш чіткі уявлення про індивідуальний стиль простежуються в дослідженнях А.Адлер, О.Олпорта, Е.П.Ільїна, Е.О.Клімова, В.С.Мерліна.

Вперше поняття “стиль” було використано А.Адлером для обґруntування своєрідності життєвого шляху особистості. А.Адлер в поясненнях причин вироблення індивідуальної стратегії і тактики поведінки підкреслює індивідуальні дефекти в організмі, психіці і соціальних відносинах. Людина намагається виробити стратегію і тактику поведінки, за допомогою яких захищається від усвідомлення своєї неповноцінності і намагається набути певних досягнень. При цьому під стилем життя розглядає характеристику системи цілей, які ставить перед собою людина, щоб захибити свою соціальну неповноцінність.

Наприкінці 60-х років ХХ ст. в науці було концептуально визначено поняття “індивідуальний стиль діяльності”. Вчені-

психологи розуміють це поняття як систему індивідуально-своєрідних психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається особистість, яка прагне їх використовувати з метою найкращого врівноваження індивідуальних дій з предметним середовищем. До основних рис індивідуального стилю діяльності віднесено: сукупність прийомів, засобів праці, "манери" поведінки, а також ті риси, що вирізняють творчість певної групи, належність її членів до певної школи майстерності.

Продовжуючи розкривати поняття "індивідуальний стиль діяльності" як таке, в якому відображені своєрідність розвитку професійної індивідуальності у майбутніх учителів, вважаємо доцільним обґрунтувати визначення даного поняття в працях В.С.Мерліна. Вчений користується терміном "стиль" для розкриття взаємовідношення об'єктивних вимог діяльності і властивостей особистості. Вченим підкреслюється, що в залежності від різних об'єктивних вимог діяльності одні і ті ж властивості особистості відображаються в різних стилях. Тому В.С.Мерлін використовує поняття не стилю особистості, а індивідуального стилю діяльності [170].

Індивідуальний стиль діяльності в психолого-педагогічній науці найчастіше пов'язується із здібностями особистості. Здібності у психології розглядаються як властивості, завдяки яким людина досягає успіху в тій чи іншій сфері діяльності. Тож поняття "здібності" використовується там, де йдеться про рівність людей; там, де досліджуються властивості людини, від яких залежить успішне виконання будь-якої діяльності або кількох діяльностей; там, де здібності не зводяться до суми знань, вмінь та навичок, які вже має людина, а лише до психологічного потенціалу їх кращого набуття. Дослідження проблеми формування професійної індивідуальності майбутнього учителя нами проводилося в умовах його підготовки у вузі. Тому характеристика стилю діяльності, як такого, розкриває особливості провідної діяльності студентів та його індивідуальні вияви в ній.

Учитель як суб'єкт виступає творцем свого життя взагалі, в тому числі й професійного, тому від нього вимагається здатність оцінювати способи своєї діяльності, контролювати їх, аналізувати результати та на основі такого аналізу здійснювати індивідуальні корективи власної діяльності. Професійна індиві-

дуальність учителя розкриває здатність особистості змінювати педагогічну дійсність, упроваджувати нове, прогресивне, інноваційне. В зв'язку з цим доцільно привести ствердження Абульханової-Славської К.О. в тому, що позиція суб'єкта – це комплексна характеристика психологічних режимів діяльності відповідно до здібностей, станів, ставлення суб'єкта до завдання, з одного боку, його стратегією і тактикою – з другого, нарешті, з об'єктивною динамікою діяльності – з третього [4]. Професійна індивідуальність учителя розкриває такі здібності, як прогнозування подій і готовність до труднощів, які передбачаються, уміння організувати час, планувати й програмувати свою діяльність, визначати оптимальні рівні управління педагогічним процесом. Чим вищий розвиток внутрішніх сил учителя (здібностей, волі, мотивів, інтересів тощо), тим більше в нього виникає позитивних емоцій від професійної діяльності, що породжує додаткові мотивації до самовираження, творчості, досягнень, новизни. Самі ж труднощі в професійній діяльності постають перед учителем як перспектива можливого їх розв'язання індивідуальними способами та підходами.

Науковий аналіз літературних джерел доводить, що найчастіше індивідуальність особистості, з позиції діяльнісного аспекту, пов'язують з високим рівнем ефективності професійної діяльності, з оригінальністю результатів, їх якісними і кількісними характеристиками. Але, ми стверджуємося в тому, що індивідуальне "наповнення" професійно-важливих та професійно-значущих якостей визначає неповторність та унікальність особистості учителя. Індивідуальність у ході професійного становлення має деякі періоди прояву, де і набуваються її якості. По-перше, на ранніх етапах, коли визначається професійний вибір, основний напрям і зміст професійного шляху – нашим дослідженням цей період охоплює перші – треті курси навчання у вузі. По-друге – індивідуальність виступає характеристикою професійної підготовки і форм професійної активності. Практика педагогічної, і вікової психології доводить, що професійно зріла особистість завжди неповторна, оригінальна, індивідуальна. Найбільш активно проблеми індивідуальності в психології досліджуються на рівні творчої, самостійної професійної діяльності, індивідуальний стиль (про

це йшлося в попередніх розділах). Відкладання формування професійної індивідуальності на періоди набуття вчителем досвіду, соціальної і педагогічної зрілості, гальмуватиме розвиток особистості в цілому.

Впливи сучасної соціальної ситуації життя студентів є значущим і визначають характер їхнього ставлення до оволодіння професійною діяльністю вчителя. У студентів виникає і починає діяти хибне настановлення щодо професійно-функціональних ролей вчителя і їх реалізації у майбутньому. Відбуваються істотні зміни в психолого-професійному сприйнятті студентами педагогічної освіти загалом. Образи і реалії діяльності учителя, соціальне визнання його майстерності змінюють ціннісну індивідуальну орієнтацію особистості студента. Під час навчання студентська молодь не відчуває дій ідентифікаційних процесів. Образи таких педагогів, як В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, А.С.Макаренко та інших, що розкриваються студентам у ВНЗ, викликають ситуаційну, нестійку дію в наслідуванні технологій їхньої педагогічної праці. На стадії ситуативного навчання, а таким здебільшого є навчання у вищій школі, потрібна цілеспрямована організація сприймання студентами професії учителя як соціально значущої. Набута в університеті професійна установка має стати для них критерієм економічних, соціальних і індивідуальних "вигод" педагогічної діяльності.

Звернемося до аналізу досліджень, в яких розкриваються психологічні основи формування професійної індивідуальності на етапі фахової підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Традиційними напрямами в генезі досліджень проблеми професійної підготовки було вивчення психологічних механізмів формування професійних навичок (сенсорних, сенсомоторних, інтелектуальних) (Бернштейн Н.А., Гальперін П.Я., Платонов К.К.). У межах такого підходу проводилися дослідження конкретного виду професійної діяльності.

Інший напрям досліджень пов'язано з формуванням професійно важливих якостей особистості, розвиток яких у професійній підготовці обмежувався вимогами діяльності (Є.О.Мілерьян, В.Д.Шадриков). Наступні напрями розкривали

процес формування професійних знань. Акцентувалася увага на інформаційних утвореннях, в якості яких визначалася орієнтовна основа дій, образно-концептуальна модель, інформаційна основа діяльності, оперативний образ тощо.

Нашим експериментальним дослідженням ми намагаємося, перш за все, виявити вплив традиційної системи підготовки і можливості її змін у вузі на особливості готовності студентів до майбутньої професії: які зміни у особистості і діяльності студента в процесі навчанні у педагогічному вузі; які етапи і в чому їх сенситивність на шляху професійного навчання; як формуються психологічні новоутворення особистості і як вони усвідомлюються самими студентами; які шляхи оптимізації процесу вибору студентами власних стратегій розвитку в майбутній професії педагога тощо. Формальними критеріями відповідності підготовленого учителя соціальним вимогам виступають показники академічної успішності (за навчальними предметами, практиками, спецкурсами). Головним змістовним показником прийнято вважати рівень сформованості і усвідомленості студентом психологічної системи педагогічної діяльності, структуру предметних, методичних знань, умінь, навичок, рівень сформованості педагогічної спрямованості і ставлення та такої праці. Узагальнюючим критерієм гіпотетично у нашому дослідженні виступає психологічна готовність до визначення студентами сутнісного змісту власної професійної діяльності. Психологічна готовність виступає системотвірним компонентом інтегральної готовності. Механізмом внутрішнього функціонування цієї системи є об'єднання мети досягнення і розвитку готовності до праці з єдністю свідомості і відомості студентів. Психологічна готовність виступає результатом усвідомлення студентом потреби в оволодінні професійними уміннями і якостями, відношення до них як особистісно значимих у реалізації функцій фахівця освіти.

Провідними показниками успішної підготовки студентів в психолого-педагогічній науці визначено: перебіг сенсорно-перцептивних процесів; уміння трансформувати оперативно-навчальну інформацію і виробляти власний стиль педагогічного мислення; здатність ініціювати і приймати рішення в умовах обмеженого часу і невизначеності ситуації; володіння заданим

підходом в постановці та розв'язуванні професійних задач; здатність самостійно створювати умови для наукового дослідництва, сумісної діяльності з дотриманням критеріїв оцінки результатів (якість, ефективність, раціональність, швидкість дій); уміння аналізувати і оптимізувати процес самостійного навчання з використанням нових його інформаційних технологій та джерел.

Фахова підготовка майбутніх учителів має унікальний шанс вирівняти технології навчання, удосконалити понятійну смислову основу, яка буде зрозумілою для студентів з будь-яким рівнем здатності до педагогічної діяльності. Тож на етапі навчання у вищій школі можна прогнозувати поліпшення освіти в її системі. Підготовку майбутніх учителів в університеті доцільно розглядати в контексті гуманізації освіти. При цьому поняття “гуманізація освіти”, “особистісно орієнтований підхід”, “суб’єктивно орієнтований підхід”, “індивідуалізація навчання”, “діяльнісна структура”, через зміст яких розкривається гуманізація освіти, необхідно привести у суттєво-поняттєву відповідність. Зміст гуманізованої освіти і психолого-педагогічних технологій підготовки фахівців освіти практично не втілюється в сучасних програмах вищих навчальних закладів.

Американський психолог А.Маслоу зазначав, що освіта має сприяти становленню такої людини, яка перебуває в русі, є творчою, імпровізаційною, довіряє собі, виявляє мужність і самостійність. Що стосується студентської молоді, то доречним є позиції вченого: “Ми зовсім не перебуваємо у становищі, коли нема з ким працювати. Старт уже відбувся, і уже якось проявилися здібності, таланти, спрямованість, місія, покликання”; “допомогти досягти більшої досконалості в тому, чим вони вже є, і повніше й дієвіше розкрити в собі те, що вони мають потенційно” [164, 167].

Погоджуючись з думками А.Маслоу про освіту, акцентуємо увагу на тому, що становлення індивідуальності не досягне своїх цілей, якщо не допоможе студентам у відкритій, наповненій реалізації своєї ідентичності. “Відкриття ідентичності”, за А.Маслоу — це “виявлення ваших справжніх бажань і характеристик, а також здатність жити так, щоб вони знаходили свій вияв. Оволодіння базовими знаннями має допов-

нюватись знаннями і розумінням себе, здатністю до тонкого сприймання своїх суб’єктивних станів” [164].

Цілі власних підходів у модернізації освітніх процесів психолог К.Роджерс сформулював у такий спосіб, щоб допомогти учням стати індивідами, які:

- здатні діяти за власною ініціативою і відповідати за ці дії;
- здатні на розумний вибір і самоврядування;
- виявляють критичність в ученні;
- здатні оцінювати внески, зроблені іншими;
- володіють знаннями, потрібними для розв'язання проблеми, що є вже важливішими;
- здатні гнучко й розумно адаптуватися до нових проблемних ситуацій;
- оволоділи адективним способом підходу до проблеми, вільно і творчо використовуючи весь придатний до цієї проблеми досвід;
- здатні ефективно співпрацювати з іншими людьми в цих різних видах діяльності;
- працюють не заради схвалення з боку іншого, а реалізуючи власні соціалізовані цілі [240].

Звернемо увагу на застосування підходу К.Роджерса до вищих навчальних закладів, у доборі, зокрема, психологічних засад формування професійної індивідуальності у студентській молоді. К.Роджерс на конкретних прикладах констатував, якщо студент відкриває для себе, що означає бути самостійним, що означає бути креативним, що означає досягти власних цілей, що означає бути вільною і водночас відповідальною особою, і яке надає йому цей досвід, то учіння описаного типу зумовить індивідуальні зміни у бік більшої свободи й спонтанності необхідності.

Поданий аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість виділити напрями, що характеризують змістовне наповнення формування професійної індивідуальності: з психолого-педагогічної точки зору – ефективна організації навчально-професійної діяльності у вузі створює оптимальні умови для виявлення природного і психологічного потенціалу в оволодінні студентами майбутньою професією; з соціальної – цілеспрямованістю

ваний вплив соціально-економічних факторів виступає стимулом усвідомленого сприйняття студентами вимог педагогічної праці та приміряння на себе її функцій у суспільстві; з психолого-гічної – вирішення індивідуальних проблем шляхом вибору студентами особистісно орієнтованих стратегій професійного саморозвитку, побудови інноваційної освітньої системи в майбутній діяльності або особливої форми її реалізації. Зрозуміло, що виділені напрями не окремі, а доповнюють один одного, допомагають більш повно зрозуміти сутність та багатозначність наукового феномену “професійна індивідуальність” та психологічних основ її формування у майбутніх учителів. Такі напрями стали провідними завданнями нашого дисертаційного дослідження.

1.3. Психологічний аналіз формування професійної індивідуальності у студентів педагогічного університету

У теоретичному дослідженні проблеми формування професійної індивідуальності у майбутніх учителів цільове призначення даного психологічного аналізу полягало у розкритті сутнісного змісту соціальної ситуації, особливостей взаємодії її зовнішніх і внутрішніх чинників, доцільності створення на цих результатах ефективних умов та шляхів вирішення поставлених завдань.

Сам хід розвитку суспільства, стрімка зміна світу, старіння знань, стереотипів мислення, звичних форм трудової діяльності безпосередньо зумовлює зміни освітньої системи, від початкової її ланки і до етапу професійної підготовки сучасних фахівців.

Навчання у вищому навчальному закладі – важливий період у житті людини, що пов’язаний зі зміною соціальної ситуації розвитку особистості, її соціального статусу і набуттям нової позиції. Динаміка й тенденції розвитку самої соціальної ситуації зумовлені зовнішнім характером змінних процесів, до яких студент може пристосуватися, а може й не пристосуватися, оскільки сам характер соціального впливу не передбачає власне психологічних механізмів адаптації. На противагу зовнішнім обставинам поняття “соціальна ситуація”, запропоноване

роздоблене Л.С.Виготським, передбачає складний і взаємний зв’язок особистості з реальною оточуючою дійсністю. Це суто психологічне явище, яке, знаходячись всередині соціальних обставин, формує специфічну для певного вікового періоду систему ставлень особистості до безпосередніх сторін навколошнього. За Л.С.Виготським, новоутворення, що виникають в системі стосунків між особистістю та соціальною дійсністю, призводять до перебудови всієї структури свідомості й тим самим змінюють усю систему ставлень до зовнішньої дійсності та до самої себе [66].

Вихідні наукові позиції в обґрунтуванні специфіки соціальної ситуації складено на результатах аналізу праць вчених, що досліджують сучасні проблеми соціології ринку, ринкових стосунків, психології економіки, менеджменту і самоменеджменту (І.Ф.Прокопенко, Г.А.Саймон, В.М.Соколинський, І.А.Райзберг).

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті освіту визнано дієвим чинником модернізації суспільства, а перспективним завданням стає розвиток освітньої системи країни.

Виходячи з цього, готовність учителів до реформування має спиратись на їх глибокі переконання в необхідності внесення змін і в оточуючу дійсність ринкових стосунків. Сучасним освітнім завданням в умовах реформування системи господарювання є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів, які володіють високим рівнем професійних теоретичних та практичних знань, вмінь та навичок. Обов’язково пронизливою лінією освіти виступає виховання соціально-активних членів суспільства та формування у них передового сучасного світосприймання, креативного мислення, системи високих людських якостей та цінностей, національної самосвідомості та менталітету.

Сучасна практика показує, що функції педагогічної діяльності постійно змінюються й поповнюються у зв’язку зі зростанням соціальних вимог і, відповідно, необхідним стає корекція цілей, змісту, форм організації професійної підготовки учителів. Найперше, потребує перегляду процес формування особистісно орієнтованої професійно-педагогічної спрямованості майбутніх

учителів. Щоб сформувати в майбутнього учителя професійно-педагогічну спрямованість на свою діяльність, необхідним складовим цього має стати формування професійної індивідуальності, як сутнісного, інтегрованого новоутворення особистості. На практичній актуальності такого процесу у соціальній ситуації реформування освіти акцентована увага нашого дослідження.

Експериментальне розкриття процесу формування професійної індивідуальності в контексті закономірностей психічного розвитку є складним науковим завданням. Потрібно, насамперед, визначити змістовність зовнішніх і внутрішніх закономірностей, що дієво впливають на розвиток особистості. Слід констатувати ті факти, що базові документи професійної освіти досить обмежено і непослідовно враховують і керуються такими закономірностями при розробці законів, концепцій, положень реформування та змін в суспільній політиці. Щодо питання освітніх перетворень, то в них майже відсутні системоутворюючі і змістовні установки, які регулюють інноваційну діяльність в системі сучасної професійної підготовки майбутніх учителів. В Концепції професійної освіти практично не визначаються конструктивні положення з освітньої інноватики. В нових типових положеннях про вищу школу не досить чітко розкрито соціальні установки, що стосуються оновлення і розвитку навчального процесу на діагностичній основі. Психологічний супровід професійної підготовки обмежується процесом оволодіння традиційними психологічними дисциплінами – загальною психологією та її основними розділами. В той же час, соціальний попит на психологізацію педагогічної професійної освіти невпинно зростає.

Не фіксуючи з достатньою повнотою закономірності онтогенезу, узагальнемо ті з них, що мають діяти в соціальних та економічних сферах, враховуватись в організації процесу формування професійної індивідуальності майбутніх учителів. Перш за все, це розвиток здатності відображати й усвідомлювати зміни, що супроводжують життєдіяльність особистості студентів і не залишають їх байдужими. Соціальні закономірності діють в умовах зростання об'єктивних потреб в освітніх реформах. Їх зміст в наступному:

- зростає рівень інноваційних рухів в педагогічних сферах;
- підвищується роль індивідуально-значимої інноваційної праці в структурі мотивів педагогічної праці;
- діє період соціальної адаптації освітян до нових умов, форм, методів, норм і цінностей нового освітнього середовища;
- виникають соціальні конфлікти між різними категоріями викладацьких кадрів в залежності від ступеня і масштабності оновлення навчального процесу;
- підвищується ризик в оплаті праці викладачів, ускладнюється педагогічна діяльність учителів в період модернізації освіти;
- зростає індивідуальний і груповий опір освітнім нововведенням; відбувається оновлення еліт у освітній сфері і виникається залежність якості нових еліт від дійсних, що реально виробляються, цілей, методів, технологій навчання;
- підсилюється соціальна диференціація освітян за рівнем прибутків в умовах проведення ринкових реформ в освітній сфері;
- знижується активність педагогічних і керівних кадрів навчального закладу із збільшенням їх середнього віку.

Економічні закономірності діють в період тимчасової дестабілізації фінансування освіти. У зв'язку з цим:

- зростає інтегральна ефективність затрат на освітні інновації в порівнянні з аналогічними ефективними затратами в традиційній освітній системі, програмами і заходами;
- відбувається швидке старіння освітніх інновацій в зв'язку з їх більш економічним відтворенням в іншому навчальному середовищі і появою ефективних профільних новацій;
- підвищується сприйнятливість освітніх систем і освітніх закладів в залежності їх багаторівантності і конкурентних ринкових основ в їх функціонуванні і розвитку;
- зростає ціна на підготовку спеціалістів у ВНЗ з інноваційним типом навчання при зниженні реальної ціни на професійну і особистісну готовність до педагогічної діяльності випускників ВПЗ.

З погляду на описані закономірності, розробка нових діючих психологічних основ формування професійної

індивідуальності у майбутніх учителів має відбуватися в її стратегічно-орієнтованих аспектах. Зокрема, йдеться про створення у ВНЗ освітньо-інноваційного середовища, призначеного для оволодіння студентами психологічними механізмами усвідомленого вибору власної стратегії саморозвитку у діяльності, що буде детермінувати формування їх професійної індивідуальності. На високому рівні професійної індивідуальності виявляється той учитель, який психологічно підготовлений до напруженої педагогічної праці.

Соціальні і економічні закономірності, що діють в середовищі навчання студентів, вимагають формування тих професійно важливих якостей особистості, які допомагають думати і діяти швидко, ефективно, всупереч негативним об'єктивним факторам, під впливом яких виявилась сучасна професійна підготовка учителів. Інакше, розробка стратегічно-орієнтованих психологічних основ формування має будуватися на врахуванні індивідуальних можливостей особистості до самоідентифікації, самоменеджменту, самодетермінації, психологічним регулятором яких є набуті способи самопізнання, зокрема, їх професійно індивідуальних варіантів.

У взаємодії зовнішніх та внутрішніх передумов соціальної ситуації професійного навчання студентів домінуючим є процес професійно-освітніх трансформацій. Динаміка цього процесу, з одного боку, оптимізує взаємодію зовнішніх та внутрішніх факторів, з другого створює передумови для обґрунтованого психологічного забезпечення формування професійної індивідуальності студентів. Об'єктами соціальних, зовнішніх факторів, зміст яких інтеріоризується у внутрішній особистісній передумові формування професійної індивідуальності студентів, є наступне: соціальні потреби, організаційні принципи; інноваційний освітньо-інформаційний простір і зміст професійного навчання; державно-нормативне регулювання напрямів професійного розвитку особистості; замовлення споживачів на якісну професійну діяльність тощо.

У студентів соціально-економічні потреби реалізуються в конкретних ситуаціях адаптації до темпу освітніх змін, тривалості навчання та фінансово-матеріального забезпечення професійної діяльності учителя. Процес інтеріоризації освітньо-

професійних трансформацій забезпечує безпосереднє пристосування студентів до очікуваних та неочікуваних, детермінованих та недетермінованих впливів, що діють на всіх етапах їх професійного розвитку. При цьому заслуговує на увагу професійна адаптація студентів, яка відбувається на першому — підготовчому етапі професійного навчання, зокрема, шляхом організації входження у професійне середовище, виконання тих професійних завдань, що нормуються соціальними вимогами, змістом та специфікою розвитку суспільства на сучасному етапі.

Підкреслимо, що інтеріоризація соціально-економічних потреб у зміст професійної освіти за відсутності чітких напрямів її перебудови має регулюватися на загальних організаційних принципах. До таких принципів віднесено:

- принцип нормативно-державного регулювання. Традиційні форми підготовки фахівців не зникають із виникненням нових, а діють разом у протиріччі, боротьбі за нові ресурси. Ефект взаємодії цих процесів забезпечується змістом комунікативних впливів;

- принцип поетапності. Зміни, які потрібно вносити в професійну освіту майбутніх учителів, спочатку мають експериментально розроблятися, апробуватися, а потім упроваджуватися постепенно в державні освітні реформи і при цьому не всі результати апробації є обов'язковими для вироблення закону чи концепції;

- принцип персональності. Метою трансформації соціальних потреб в освіті на підставі цього принципу є створення системи професійної освіти, за якої всі її споживачі мають бути забезпечені технологіями навчання, техніками, умовами та розвитку вмінь здійснювати навчання за персональними проектами та програмами з авторським науково-методичним забезпеченням;

- принцип диференціації, збереження єдиних підходів до різних організаційних форм освіти, до різної категорії студентів.

Вплив взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів соціальної ситуації навчання студентів, окрім професійної діяльності, вимагає їх постійного діяння у відповідь. Умовно

такий процес реагування можна поділити на етапи. На першому етапі уніфікуються знання, що спрямовані на обізнаність використання їх студентами в життєвій практиці. На другому етапі виробляються стандарти окремих складових, базових процедур та операцій, різних видів діяльності, що забезпечують усвідомлення студентами структурного змісту професії. На третьому етапі розробляються або обираються студентами персональні форми організації навчання, якими, на їхню думку, забезпечується їх професійний розвиток. На кожному з етапів студенти ВНЗ мають засвідчити сформованість таких загальних умінь:

- індивідуальна сконцентрованість, спостережливість та об'ємність мислення в розроблені власного навчального середовища, ділова демонстрація своєї участі в інноваціюванні діючих навчальних закладів різного типу;
- добування знань, спираючись на досвід професіоналів і за допомогою сучасних технічних засобів;
- розуміння, конструктивна думка, розширення власної комунікативності, самореалізація у групі і, нерідко, лідерування.

Майбутні вчителі помітно виявляють інтерес до нової освітньої та наукової інформації, її соціальних та професійних суб'єктів творення, до встановлення зв'язків зі своїм середовищем, зокрема з представниками бізнесової сфери, що нерідко спонсують професійну освіту, а також до способів власного та фахового розвитку. Впливи, що виникають у процесі інтеріоризації зовнішні і внутрішні факторів, спонукають учасників навчання у вузі виробляти нові технології, концепції, підходи до професійного зростання студентів. На перший план висуваються вимоги щодо розробки нової методології професійного навчання; створення умов для вибору кожним студентом власного освітнього шляху; забезпечення розвитку індивідуальних можливостей у реалізації освітньо-професійних потреб та здібностей особистості.

Сформульовані закономірності переконують в тому, що психологічні основи формування мають сприяти усвідомленню студентами того положення, що високий рівень індивідуального професіоналізму, якого вимагає ринкове освітнє середовище, набувається ним самостійно. При цьому студенти мають реально

знати, що відсутність психологічної основи в професійній підготовці породжує помилки в його життєдіяльності і навчальній діяльності його майбутніх учнів.

Критерієм успішної діяльності і окремої особистості, і організації, а отже, і суспільства в змінах соціуму найбільшою мірою залежить від того, як швидко, точно, своєчасно й адекватно вони відреагують на впливи середовища. Важливим при цьому виступають питання, чи зрозуміють та співвіднесуть студенти власні внутрішні чинники із зовнішніми впливами, які вимагають змін в поведінці або, навіть, у світогляді. Нині вже недостатньо вивчати чинники, які зумовлюють успіх чи провал різних нововведень, в тому числі і освітніх. Тільки глибоко усвідомивши тотальність освітніх, бізнесових чи технологічних змін, можливо отримати конкретний результат дослідження.

Сучасний світ стрімко розвивається, і тому потрібен прорив у стратегіях мислення, відстежування змін та практичні дії, пов'язані з ними. Це світ, де проблеми є тим, що допомагає, а не заважає розвиватися студентській молоді, де пошук допомоги — ознака сили, де постійно змінюються ініціативи, які йдуть згори і знизу, де продуктивно співіснують колегіальність і колективізм. Процес змін надто складний і часто непередбачуваний, і наука має бути готовою досліджувати й розв'язувати освітні проблеми, спричинені змінами.

Методологічна і дидактична організація нашого дослідження орієнтована на те, що на сучасному етапі розвитку суспільства потрібна особистість, яка була б і пошуковцем, і учнем; майстерна, і така, яка знає, як робити ту чи іншу справу в нових умовах, що відповідають передовим стратегіям особистостей-лідерів, здатних визначати та примножувати основні цінності і давати змогу іншим робити те ж саме. Поза всяким сумнівом, потрібно враховувати, що процес професійної особистісно орієнтованої підготовки майбутнього учителя на педагогічної діяльності закономірно супроводжується його неперервним удосконаленням. Сьогодні потрібна особистість, котра може працювати в команді, що має спільну мету, і допускає як індивідуалізм, так і колективізм у роботі задля розвитку організації; особистість, яка динамічно пов'язана з

навколошнім, соціальним середовищем, яке безперервно удосконалюється.

Дослідуючи в цілому проблеми становлення особистості, професійного її визначення, необхідним стає врахування науковцями феномена змін як самодостатньою силою. Тому проблема орієнтації студентів на зміни є досить актуальною, адекватною сучасному розвиткові суспільства. Вона дає змогу їм усвідомити, що зміни є самодостатньою силою розвитку суспільства, і щоб бути успішним, цю силу слід пізнати і вміло коригувати, узгоджувати свої дії.

Аналізуючи соціальну ситуацію, у якій відбувається наш експеримент з проблеми формування професійної індивідуальності майбутніх учителів, ми зосереджуємося на вимогах суспільства до сучасного фахівця і, зокрема, учителя. Такі вимоги висуваються, як описано вище, і до особистості і її професійної діяльності. Зміст професійно-орієнтованих вимог до учителя узагальнює вплив соціально-економічних змін. Йдеться про самодостатню силу змін. Зміна — найбільш загальна форма буття всіх об'єктів, суб'єктів і явищ, що є будь-яким рухом та взаємодією, переходом з одного стану в інший. Зміна передбачає різні просторові переміщення, внутрішні перетворення форм, всі процеси розвитку, а також виникнення нових явищ у світі. Зміна охоплює як кількісне збільшення характеристик, так і їх якісні трансформації. Тобто зміну можемо розуміти як певний розвиток, трансформацію, піднесення, спад, концентрацію або як зникнення будь-яких ідей, явищ, людських ресурсів, їх умінь та думок. Отож, зміна є окремою самостійною силою, певним процесом, який з самого початку має свою мету. Освітнє завдання сучасного реформування у суспільстві полягає в тому, щоб віднайти педагогічну мету, ефективні дії, професійну енергію фахівців і поєднати з цим процесом, аби результат зміни та бажання людей збігалися.

Сутнісний зміст змін, які відбуваються у суспільстві і є впливовими на освітню підготовку учителів, нами узагальнено таким чином:

- прагнення до змін, перетворень у світі людей, речей і явищ;

- оволодіння багатоманітними формами практичної діяльності;
- здійснення перетворень, що мають об'єктивне і суб'єктивне значення;
- інтеграцію діяльності в єдиний ефективний спосіб практичного зв'язку зі світом;
- легкість переходу від однієї форми діяльності до іншої;
- вільні взаємозамінні, взаємодоповнення, взаємозагачення діяльності однієї форми іншою;
- досягнення і переживання в діяльності гармонії духовного й практичного.

Рішення означеної проблеми професійної підготовки учителів буде успішним за умов створення інноваційного освітньо-професійного середовища для студентів, в умовах якого формується їх індивідуальність у виконанні професійної діяльності. Безумовно, створення умов враховує діючі в них зв'язки об'єктивного—суб'єктивного, зовнішнього—внутрішнього. Характеристику зв'язків можна простежити в наступних наших ствердженнях.

За умов соціального сприяння особистість студента:

- активно реалізує наявні й створює нові можливості саморозвитку й розвитку інших;
- частково стихійно відтворює позитивний соціальний зміст, залишаючись лише його носієм, виразником;
- виявляється нижче даних її засобів розвитку, вибраючи в себе й активно утверджуючи негативні тенденції суспільного життя.

В умовах соціального несприяння студент:

- стає на позицію “вище наявного”, самостійно беручи собі та іншим соціальні засоби високого індивідуального розвитку;
- стихійно відтворює наявний суспільний зміст, виступаючи його носієм і виразником; в) свідомо приймає й утверджує негативні суспільні тенденції, індивідуально поганіблює їх, активно залишаючи до цього інших;

г) прагне протистояти цим умовам, але не має для цього ні індивідуальних, ні суспільних засобів і рухається до саморуйнування.

Людина реагує на зміни в суспільстві як позитивно, так і негативно, що залежить від її особистісного потенціалу. Але в суспільстві, яке постійно розвивається, можливе протистояння конкретної особистості несприятливим соціальним чинникам. Умовою для цього є самостійність особистості, звільнення її від обмежувального наявного, відкриття нею в суспільному всезагального, чистого й справжнього значення, а саме: бути місцем, середовищем, де людина, що прагне визначитись як особистість, стане нею. Тут індивідуальне протистояння суспільному не є самоціллю. Для особистості, що прагне утвердитись, об'єктивні обмеження стають лише обставинами, які вона може і повинна змінити. Водночас, вона змінює у кращий бік як своє життя, так суспільство. Умови проведення нашого експерименту, безумовно, враховують такі особливості соціально-психологічного фактору взаємодії студентів із соціумом. Загалом, навчально-виховний процес у вищій школі своїм змістом, формами, завданнями створює умови для позитивної адаптації молодої людини до складних суспільних стосунків.

Звертаючись до наукових праць з проблем суспільної політики, розвитку особистості у нових соціально-економічних умовах, окреслимо коло прагнень молодої людини, що розвивається, аби гнучкіше узгоджувати їх зі змінами і зміні — з ними. Результати проведеного зрізового експерименту щодо впливу соціальної ситуації на розвиток особистості студента, їх ставлення до швидкозмінних впливів середовища, виявлення рівня розуміння студентами суспільних проблем, дали змогу узагальнити установки і прагнення сучасної молоді. Зміст їх в наступному:

- пошук найкращого для себе, відповідно до обраної мети шляху утвердження себе в соціумі;
- самореалізація себе в різних варіантах праці, розробок, запроваджень;
- самоактуалізація в процесах активного пошуку ідей, які можуть заповнювати все життя людини;

- прийняття в себе розвивальних впливів колективу, організації, суспільства або ж окремих їх представників;
- прийняття доброї поради, добродійного вчинку, співчуття від своїх товаришів та колег;
- визначення себе в суспільному середовищі згідно з глибинними смысловими, духовними, культурними, етичними настановами;
- самоздійснення у виявленні доброї волі до іншого і в прийнятті себе іншими;
- виявлення суті складностей, конфліктів, протиріч у тій чи в іншій організації або ж в соціумі й подолання їх;
- самоздійснення в такому професійному житті, яке задовольняє й радує своїми результатами і є джерелом оптимізму індивіда.

Перелічені вище прагнення відображають той напрям людських зусиль, який вона обирає для себе свідомо й самостійно. Знання цього напряму дає змогу урахувати його при коригуванні своєї поведінки відповідно до поведінки іншої людини, колективу, а далі — й суспільства, держави, соціуму, світу. Змін можна очікувати від кого завгодно: суспільства, організації, людини. І якщо є бажання не “потонути” в них, то необхідно зберегти щось “незмінним”, стабільним, зокрема ставлення до змін, настанова на сприйняття їх, готовність до них.

Усвідомлення і врахування особливостей соціальної ситуації розвитку студентства дає змогу науковцям, практикам психологічно-педагогічної сфери обґрунтовано будувати сумісну діяльність з метою досягнення позитивних результатів на різних рівнях взаємодії. До питання про ставлення студентів до суспільних змін доцільно акцентуватися на розвитку у студентів умінь правильно реагувати на них. У молодої людини народжується й визріває те, що рухає окрему особистість до учинку, до досягнень і звершень. Сутність такого правильного ставлення полягає в проникненні індивіда до нових глибин інтуїції, у відкритті ним законів буття, у постановці й розв'язанні ним нових проблем, у пошуку і в знаходженні відповіді на питання: яким насправді є життя.

Таким чином, сутність розуміння змін полягає в тому, що людина повинна мати певні прагнення і на шляху до їх утілення використовувати всі можливості, які надають їй для цього зміни. А якщо таких можливостей бракує, то слід знаходити, творити, змінювати себе та обставини, аби досягти мети.

На зміни в соціальній ситуації, які відчувають студенти у своєму середовищі, впливають багато факторів і вони мають певні передумови. До них передусім відносяться:

- 1) повнота, глибина, різноманітність зв'язків студентів із суспільством;
- 2) активність студентів в опрацюванні різних форм суспільної діяльності;
- 3) ефективність розвитку студента як суб'єкта суспільної діяльності та суспільних відносин;
- 4) рівень свідомої організації студентами свого суспільного життя;
- 5) міра віддзеркалення та замовлення у внутрішніх якостях і рисах індивіда прогресивних та регресивних суспільних тенденцій;
- 6) стійкість та обсяжність соціально значущих позицій студентів;
- 7) рівень продуктивної діяльності та масштаб тих змін, які здійснює студент у суспільних відносинах і власному житті.

Від особистісної позиції — діяльної, активної чи пасивної бездіяльної, самостійної чи залежної, глибоко сягаючої діяльності чи навпаки, творчої чи руйнівної, заснованої на внутрішній гармонії чи такої, що руйнується внутрішніми протиріччями, — залежать і ті інновації, які особистість здійснить у своєму професійному та суспільному житті.

Вибір студентами тієї чи іншої позиції, певним чином зумовленої, визначає те, якими концепціями і вміннями вони повинні володіти, щоб стати ефективними носіями змін.

Для сучасної парадигми життя молодій людині конче необхідною є наполеглива допитливість, яку і називають пошуком. Пошук — це двигун життєздатності й самооновлення. Пошук упродовж усього життя — це продуктивна риса, адже постмодерне середовище постійно змінюється. Пошук потрібний на початку формування особистої мети. Такий пошук

новсякчас повинен підживлюватись інформацією, ідеями, дилемами та іншими речами, які оточують особистість. Пошук сприяє накопиченню норм, звичок і технік для неперервного навчання. Поряд із пошуком завжди здійснюється розвиток особистісного бачення. Взаємозв'язок між баченням і пошуком — це здатність постійно виражати й збільшувати те, що цінує особистість. Початок змін починається із цього динамічного напруження.

Особистість студента на шляху свого професійного зростання зазнає змін, вбирає в себе тенденції розвитку суспільства, я також вносить зміни у процес оволодіння професією. Дієви зміни, які впливають на навчально-виховний процес у вузі, дають можливість особистості студента визначити певні завдання, які необхідно виконати, щоб відбулося професійне становлення і визначення у майбутній діяльності. Зміст особистісних завдань студентів у наступному:

- пізнання себе в конкретних професійних ситуаціях, усвідомлення значення і наслідків своєї поведінки;
- об'єктивна оцінка своїх професійних можливостей, потенціалу своїх професійних прагнень, досягнень і своєї реальної особистісної цінності для інших;
- спроби самодослідження з метою зрозуміти істотне в собі, щоб виконувати адекватну роль у суспільстві;
- дії самовираження у вільно обраній “ролі для середовища” (мислитель, ерудит, учитель, організатор, бунтар, популяризатор, арбітр і т.ін.);
- визначення своїх перспективних цілей у середовищі відповідно до місії різних організацій і згідно створеного образу “бажаного майбутнього”;
- звернення до товаришів чи наставників за допомогою в розв'язанні професійних завдань і в подоланні особистих труднощів;
- досягнення й підтримання умов задоволення собою як цінності професійно-особистісного самовизначення;
- утвердження власної Я-позиції в середовищі професійно значущих людей, власного професійного рівня, якого прагне досягти;

- перенесення прийомів самовідчування, саморозуміння у форму співчутливого, проникливого ставлення до інших;
- збереження власної гідності в ситуаціях конфлікту або ж тиску;
- визнання власних помилок, прорахунків, труднощів у спільній праці або у навчанні;
- напрацювання методів і моделей самопізнання, духовного пошуку, самовдосконалення;
- обмін думками, відверта бесіда з авторитетними, знающими людьми задля саморозвитку.

На етапі становлення системи сучасного професійного навчання організована взаємодія зовнішніх умов навчання з внутрішніми, індивідуальними можливостями студентів, утверджується як самостійний дослідницький аспект. Узагальнення результатів досліджень вчених дозволило сформулювати основні науково обґрунтовані ідеї щодо поєднання впливів внутрішніх і зовнішніх факторів в професійному навчанні. Зовнішнє навчання студентів відбувається у взаємозв'язках, багатокультурності, де вони вчаться на різноманітності. Таке навчання є поєднанням внутрішнього "Я" із людьми, що довкола — на роботі, у сім'ї, суспільстві. Людина не виживе, якщо не матиме діалектичного зв'язку із навколоишнім середовищем, соціумом і т.ін. Зростання відбувається тоді, коли окремі особи чи групи осіб дають раду важливим та складним проблемам і долають їх.

Перша важлива наукова ідея в поєднанні внутрішніх і зовнішніх факторів навчання полягає в тому, що окремі особи повинні виявляти ініціативу, якщо бажають уникнути свого перетворення на безпомічну, перевантажену та залежну жертву змін. Якщо цінності та звичаї вже не є тим каркасом, що підтримує духовне існування людини, як було колись, то вона мусить використовувати будь-які можливі інструменти, щоб створити собі осмислене життя.

Друга важлива ідея — це використання сили зв'язку, яка полягає в тому, що зростання, зміни та, зрештою, еволюція відбуваються тоді, коли окремі особи, організації та суспільства поглинюють свої стосунки через постійне поширення та поси-

лення своїх незалежних зв'язків. Життєво необхідною для особистості є здатність її побудувати якомога більше зв'язків у різноманітному середовищі.

Третя важлива ідея полягає в тому, що комбінація особисто керованого внутрішнього потенціалу та зовнішнього навчання — найкраща стратегія для системних змін, адже організації і події іноді не змінюються — змінюються тільки особистості. Система змінюється, коли багато споріднених душ об'єднуються в одному напрямі.

Четверта ідея визначається тим, що недостатньо бути членом групи, в якій вчиться студент, яка тісно співпрацює із загальною організацією професійної підготовки. Особиста здатність студента до реалізації внутрішніх можливостей у зовнішніх умовах навчання повинна бути стійкою, тому що впродовж життя їм обов'язково потрібно переходити з однієї групи в іншу, а самі групи безперервно переживатимуть зміну своїх членів. Навіть найуспішніша кар'єра, найблагополучніші стосунки — це лише генеральна репетиція. Студентам потрібна здатність продуктивно формувати й реформувати ці стосунки. Чим більше з них мають цю здатність, то ймовірніше, що виникнуть зв'язки, які творитимуть новіший досвід.

Хід соціальних змін має свої правила та особливості. Особистість студента, стаючи суб'єктом змін в умовах професійного навчання, повинна бути готовою до них, має їх ураховувати й керуватися їх особливостями. До правил та особливостей відносяться наступні:

- конфлікт як обов'язкова частина змін;
- навчитися поводитися по-новому;
- створення команди має охопити всю організацію;
- процес і зміст взаємопов'язані (міжособистісна динаміка та ідеї повинні працювати разом);
- виділення часу для змін уселяє передчуття успіху;
- бачення, які складаються з "маленьких цеглинок, сприяє жоді та прогресу";
- керовані ініціативні проекти із за участням широких груп учасників і конкретні результати підтверджують процес змін та реструктуризації;

- щоб зусилля, спрямовані на реструктуризацію, були успішними, цей процес має бути забезпечений відповідними можливостями та фахівцями, які полегшують їх виконання та використання (фасилітаторами).

Розглядаючи динамічну складність більшості проектів, спрямованих на освітні зміни, доходимо висновку, що конфлікт та незгода — це частина продуктивного процесу змін. Немає нічого поганого в тому, щоб утілювати багатообіцяючі ідеї без цілковитої впевненості в їх реальності. Ставити питання, зокрема, ініціювати зміни на ранніх стадіях, природне прагнення. Адже ті, хто по-справжньому співпрацює, постійно конфліктують і сперечаються.

Усі зміни, які повинні бути продуктивними, вимагають умінь, спроможності, а також обережності в миттєвих судженнях. Якщо є кардинальне правило, як змінити людський стан, то воно полягає в тому, що неможливо змусити людину змінитися. Ми не можемо силувати її думати по-іншому чи примусити розвивати нові вміння. Це є природний процес, який має почнатись із власної зацікавленості студентів у тому, щоб мати успіх, бути кращим, адекватнішим. Його метою повинно стати на цьому шляху те, як зрозуміти обставини і як впливати на них.

Студент не ігнорує свого середовища і не намагається домінувати над ним. Радше він учиться жити з ним у взаємодії. Безперервна зміна вбудована в ці стосунки, адже загальноподібна взаємодія в умовах динамічної складності вимагає постійної уваги й руху. Змін не уникнути, і вони є життєво необхідними для навчання й зростання.

Головна думка полягає не в тому, що можна знайти кращі зв'язки через ретельне дослідження середовища (що є справді корисним), а в тому, що студент, який навчається, — це частина чогось більшого й складнішого, що вимагає цілісного погляду для збереження й розвитку.

Сутністю результатом впливу соціальної ситуації та взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів на підготовку студентів стає поява у них нової за суттю пізнавальної потреби визначати власну наукову позицію у вирішенні професійних завдань та створювати власне освітньо-інноваційне середовище

для впровадження соціально-економічних змін у зміст і форми розвитку індивідуально-орієнтованої професійної діяльності.

Особистість, прагнучи стати успішним творцем інновацій, має враховувати безліч протиріч, які закономірно існують як усередині неї, так і при її взаємодії із соціумом. Якщо подивитися, що таке адекватна реакція на зміну, то буде видно, що вона існує як щось третє при врахуванні двох чинників. Скажімо, особистість має не втратити власної індивідуальності і водночас перейняти закони й правила існування в суспільстві. Найадекватніший спосіб вирішення протиріччя між індивідуальністю і суспільством полягає в розумінні міри і першого, і другого. Саме через цю міру складається чинник проблеми, який і є її найбільш оптимальним вирішенням. Тому дуже важливо знати такі протиріччя особистості, які вже у своєму окресленні мають в наявності ключ до свого вирішення. Ним, як уже було сказано, є необхідна міра першого і другого для їх оптимального балансу; майбутній учитель визначає її згідно з потребами власної особистості та реальною ситуацією. Протиріччя широко та грунтовно представлені в моделях психологічного розвитку особистості О.Б.Старовийтенко, зокрема в її праці “Життєві відносини особистості” [272].

За О.Б.Старовийтенко, протиріччя відносин особистості вироджуються у зв'язках між суттєвими детермінантами, способами реалізації, структурними детермінантами відносин. Можуть бути виділені такі парні зв'язки у відносинах, потенційно здатні втримувати, вбирати протиріччя:

1. Зв'язок об'єктивних умов життя більшості людей у суспільстві і умов, які особистість визначає як умови власного приватного життя.
2. Зв'язок об'єктивних умов життя особистості і її імпрічних динамічних відносин, за допомогою яких вона внутрішньо присвоює, пристосовується до об'єктивних умов.
3. Зв'язок тенденції особистості до прийняття існуючих, зовні заданих імперативів, норм, правил, технік відносин до світу й тенденції до самостійності, до творчих, креативних відносин.

4. Зв'язок емпіричних, динамічних, мінливих відносин і сутнісно стійких відносин особистості, які створюють її якісну визначеність.

5. Зв'язок тенденції ідеалізації життя, тобто перенесення життєвої активності переважно в план свідомості, усвідомлення, самосвідомості, і тенденції до дієво-продуктивного, практичного втілення життєвих відносин.

6. Зв'язок особливостей відносин особистості: спрямованості відносин до зовнішнього світу речей, людей, природних і соціальних явищ і спрямованості відносин до "Я" з метою самопізнання, самореалізації.

Таким чином, протиріччя всередині особистості, які об'єктивують її взаємодію із соціумом та світом, цілком закономірно стають джерелами тих змін, які здійснюють особистість внутрішньо й ззовні і які ініціює згідно із своїм розвитком. А зростання особистості відбувається через способи та можливості вирішити ці ґрунтовні протиріччя.

К.Роджерс, визначаючи основні принципи гуманістичної психології, зауважував на взаємодії індивіда із середовищем. Вчений зосереджував увагу на тому, що:

— індивід перебуває в центрі світу, який постійно змінюється, а тому для кожної особистості значущим є власний світ сприйняття навколошньої дійсності, і цей внутрішній світ не може бути до кінця пізнаним ззовні;

— людина сприймає навколошню дійсність крізь призму власного розуміння; індивід прагне до самопізнання і самореалізації, і він має внутрішню потребу до самовдосконалення;

— взаєморозуміння, яке вкрай потрібне для розвитку особистості, може досягатися лише завдяки спілкуванню;

— індивід самовдосконалюється і розвивається на основі взаємодії його із середовищем, з іншими людьми, зовнішню оцінку, яка визначається через прямі і приховані контакти людини [240].

Узагальнюючи все описане вище, можна стверджувати, що у неперервності професійної освіти, зокрема, педагогічної, стрімкій її технологізації та модернізації соціальні впливи, результати взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів, поширю-

ються на всі етапи і види підготовки студентів. Актуалізується професійна адаптація студентів, підсилюється їх індивідуальна активність, стимулюється потреба у діяльності (науковій, практичній, діагностичній тощо), в піклуванні про власне здоров'я (психологічний аспект підготовки); збагачується процес соціалізації студентів, зростає інтерес до національних обрядів, ритуалів, традицій, змінюються зв'язки студентів з близькими людьми, професійним середовищем, громадськістю, забезпечується ефективне прийняття нових соціальних ролей та позицій (соціальний аспект); активізується інноваційність у організації професійного навчання, формується високий рівень культури поведінки, стиль міжособового спілкування через нові і традиційно стійкі навчальні дисципліни; зростає відповідальність за виконання професійних обов'язків, підвищується якість фахового результату підготовки (предметний, дидактичний аспект).

ВИСНОВКИ

1. Проведений теоретичний аналіз засвідчив наявність різноспрямованих підходів до визначення вихідної категорії індивідуальності та розуміння психологічних основ формування професійної індивідуальності в онтогенезі взаємодії особистості і діяльності майбутнього учителя.

Наша позиція щодо визначення поняття “індивідуальність” полягає у розумінні її як сутнісної властивості особистості, в якій відображені своєрідний інтеграл центральних суб’єктивних рис (за В.О.Татенком), що сприяють саморозвитку (за Г.С.Костюком) і формуванню у майбутніх учителів особливої особистісної якості для здійснення педагогічної професійної діяльності.

2. Шляхом аналітичного оцінювання дослідженості проблеми індивідуальності виявлено зовнішні і внутрішні чинники формування професійної індивідуальності у майбутніх учителів. До перших віднесено різні форми соціальної активності особистості. До других своєрідне поєднання психофізіологічних ознак, неповторних психічних властивостей і утворень особистості майбутнього учителя.

3. На підставі результатів аналізу методологічних підходів до формування професійної індивідуальності обґрунтовано професійне становлення особистості у підготовці до майбутньої педагогічної діяльності: виділення і формування професійних намірів, професійне навчання і підготовка до професійної діяльності, входження в професію, активне її засвоєння, визначення себе в професійному середовищі, повна реалізація особистості в професійній праці. Особливого значення надається організації професійної підготовки майбутніх учителів, що основується на структурно-функціональних засадах провідної діяльності; визначається сукупність професійно орієнтованих дій, операцій; змістово наповнена діями самоконтролю, самооцінки, рефлексивності, їх моніторингу у прийнятті професійних рішень; означена емоційно-вользовим супроводом, станом комунікабельності, мовного і мовленнєвого вираження і оформленням відповідним поведінковими актами студентів.

4. В результаті теоретичного дослідження проблеми встановлено вихідні позиції формування професійної індивідуальності у наступному змісті: створення змістово-інноваційної

методичної і технологічної забезпеченості навчально-розвивального процесу на всіх етапах провідної діяльності студентів; актуалізований психолого-індивідуальний потенціал особистості, його джерельна база – здібності, схильності, потреби, мотиви, інтереси тощо.

5. Методологічно визначені підходи і обґрунтовано закономірності, що діють в соціальній ситуації розвитку студентів, акцентували дослідження на дотримання організаційних принципів у формуванні професійної індивідуальності майбутніх учителів. До таких віднесено: принцип поетапності, принцип персональності, принцип диференціації, принцип стратегічно орієнтованого мислення з опорою на актуальний інтеграл індивідуально-суб’єктного психологічного потенціалу професії учителя.

6. Теоретично визначені поняття “індивідуальність особистості” і “професійна індивідуальність майбутніх учителів”, обґрунтована соціальна ситуація розвитку студентів визначили загальні положення організації експериментальної програми формування професійної індивідуальності у майбутніх учителів. Зміст їх в наступному:

- формування професійної індивідуальності можна здійснювати на будь-якому етапі професійного шляху і не може пов'язуватися тільки з періодом безпосереднього виконання особистістю професійної діяльності;
- формування професійної індивідуальності необхідно здійснювати як на рівнях пошуку відповідності між індивідуальністю особистості студентів і змістом їх навчально-професійної діяльності, так і на рівні виявлення у студентів потенціалу для організації такого пошуку;
- формування професійної індивідуальності майбутніх учителів обумовлено інтегрованою системою вимог і завдань педагогічної діяльності (розуміючи таку діяльність у значенні обов'язків, ролей, функцій, проявів властивостей її суб’єкта);
- організація формування професійної індивідуальності дає підстави для визначення психологічної готовності студентів до самовизначення змісту професійної діяльності. Психологічна готовність при цьому має визначені за певними критеріями рівні, але ще не виступає результатом сформованої професійної індивідуальності вчителя.

РОЗДІЛ 2

СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У розділі теоретично виявлено і проаналізовано впливи суспільно-економічних д детермінацій, що обумовлюють реформування освітньої підготовки учителів, стимулюють визначення шляхів формування професійної індивідуальності студентів. В дослідженні обґрунтовано взаємовпливи і взаємозв'язки економічного розвитку суспільства з професійно-особистісним становленням особистості; розкрито інтегративну взаємодію соціальних та особистісних д детермінацій та їх впливово-визначальні передумови у формуванні професійної індивідуальності; описано соціально-психологічну професійну орієнтацію майбутніх учителів.

2.1. Економічні передумови професійної зрілості майбутніх учителів

Головним вектором інтеграції молоді в економічні відносини є її вихід на ринок праці. В житті студентів відбувається складний процес подолання соціальних протиріч та особистісної позиції, що відбуваються на суперечностях між навчанням і професійною діяльністю. Цей процес передбачає суспільне визнання здібностей молодої людини, її індивідуальний стиль, прагнення застосувати на практиці свої знання, досвід й отримувати за свою працю матеріальну винагороду. Нові реалії ринково орієнтованої трансформації розширили можливості молоді щодо вибору сфер і видів діяльності, скоригували її вимоги щодо майбутнього професійного робочого середовища. Наявність високого освітнього та професійного рівня стає все більш важливим чинником конкурентоспроможності особистості на ринку праці України.

Успіх ринкового реформування значною мірою залежить від рівня сприймання та підтримки різними соціальними верствами, і в першу чергу молоддю, започаткованих перетворень, від залучення молодого покоління до нових суспільних структур,

реальних можливостей щодо реалізації притаманного молодим великого потенціалу. Не новим для науковців є факт, що відповідно до темпу на напряму економічних трансформацій формується й суспільна свідомість молодої людини, набувають стійкості мотиваційні структури їх діяльності, стиль життя, форми поведінки, життєві плани, ціннісні орієнтації. За оцінкою соціологічних досліджень Українського інституту соціальних досліджень майже дві третини молодих громадян віком 18-28 років є прибічниками ринкових стосунків, в яких переваги набувають мотиви щодо змісту праці, професійної самореалізації в ній, гармонії у соціальному житті, проте з визначенням високого рівня матеріального забезпечення. Причому у своїх прагненнях до кращого молоді люди більше від старших надіються на самих себе, ніж на допомогу з боку інших: близько 30% опитаних молодих людей переконані, що їх доля залежить від них самих.

Проводячи наше дослідження у вищому навчальному закладі, у організації різних його етапів, ми покладалися на ті очевидні факти, що сучасна студентська молодь, у своїй свідомій більшості, віддає перевагу активній життєвій позиції, найбільшою мірою покладається на особисті знання, здібності та ентузіазм, спрямована на самореалізацію і кар'єрний ріст у майбутній професійній діяльності. Саме це засвідчує достатню зрілість сучасних студентів у сенсі самостійності, віри в особисті здібності, готовність до активної побудови свого життя і вершення змін в оточуючому. Сучасними науковими дослідженнями доведено, що студентський період відмінний активним усвідомленням особистості власного життєвого шляху. У цей період відбувається життєве усвідомлення і самовизначення особистості, розвивається рефлексія, випробуються різні соціальні ролі та види діяльності, закладається власна життєва позиція. Суттєвим на цьому етапі науковці визначають орієнтованість на майбутнє, визначення професійної внутрішньо угоджені життєвої перспективи, що може складати основне психологічне новоутворення студентського віку. Тому, можна ще раз підкреслювати необхідність організації оптимальних умов професійного становлення особистості на етапі навчання у вузі.

Складність сучасної суспільної ситуації у тому, що і економічні, і екологічні, і соціально-психологічні проблеми

потребують негайного вирішення одночасно, у руслі єдиної стратегії. Функціонального пріоритетного значення набуває соціальна роль молодої особистості, студента, цінність якої у потенційних можливостях вирішення зовнішніх криз, ефективної перебудови себе і оточуючого середовища, творінні нових стосунків та систем суспільного життедіяльності. Заважаючи на описане вище, зазначимо, що формування ринкових відносин і демократизація суспільного життя зумовило зміну цільових установ професійної освіти як соціальної системи та елемента інфраструктури ринку праці: не забезпечення потреб держави у спеціалістах різних професій і рівнів кваліфікації, а задоволення різноманітних освітніх потреб особистості заради її розвитку і самореалізації, а також для забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці. Професійна освіта сьогодні розглядається як одна з основних цінностей, без яких неможливі як становлення особистості, так і подальший розвиток суспільства. Реформи в освіті повною мірою мають сприяти формуванню самостійного мислення, посиленню індивідуального підходу до розвитку творчих здібностей, докорінному покращенню професійної підготовки спеціалістів, здатних працювати у нових соціально-економічних умовах. Від цього багато в чому залежить, в якій мірі майбутні спеціалісти зможуть поєднувати сучасні знання, професіоналізм із соціальною активністю та високою моральністю.

Суспільно-економічні суперечності і сучасні потреби суспільства, що розвивається, виступають як вимоги до системи освіти і професійної підготовки фахівців, зокрема. Водночас, ці суперечності і потреби спонукають до створення інтегрованих умов гармонійного становлення і розвитку особистості як індивіда і члена суспільства; відтворення у молодої людини соціальної, національної і світової культури; формування ціннісної системи, яка базується на загальнолюдських і загальнокультурних цінностях. Щодо професійної освіти, то вона має передбачати формування у особистості відповідних властивостей, які забезпечують її конкурентоздатність на ринках праці, таким чином, можливість її активної участі в соціально-економічній діяльності суспільства. Намагаючись брати активну участь в житті суспільства, молоді люди, з одного боку, прагнуть

якнайшвидше соціалізуватися, а з іншого боку, як основний людський ресурс розвитку країни, виконують роль рушійної сили до перетворень, є творцями соціальних змін, економічного розвитку і технічного прогресу.

Здатність бути фахівцем високого гатунку на сьогодні важлива якість, високому рівню якої має відповідати особистості. Соціальні детермінанти стимулюють особистість спрямовувати на зміни не тільки свої думки, а й свою поведінку і діяльність. Тому, професійна компетентність і професійні зміння особистості студентів визначають підхід до життедіяльності як до творчого процесу, прийняття суспільно-значимої і активно-спрямованої життєвої позиції. Протиставлення студентами картини реальності і власного бачення ідеального майбутнього створює те, що називається “творчим напруженням”. “Учитися” в цьому контексті означає не отримувати більше інформації, а збільшувати здатність досягти тих результатів, які потрібні в житті і в професійній діяльності, зокрема. Це постійне навчання впродовж усього життя. Студенти у професійному навчанні мають усвідомити, що зріла і професійно грамотна особистість не нав’язує свої цілі середовищу. Вона розуміє, що зовнішній світ є і завжди буде невпорядкованим, складним і мінливим, і обирає свій шлях, намагається використовувати конкретні події як катализатор для власних дій, перетворює зовнішні обмеження на додаткові можливості та притуплює чи зменшує ті примусові запровадження, які не мають сенсу. Головним є розуміння особистістю, що середовище не робитиме її ніяких послуг і тому пріснується на навчання як провідний спосіб досягнути професійного успіху і вижити в складних швидкозмінних соціальних умовах.

Слід зауважити, що професійна індивідуальність як психологічне новоутворення особистості студента, безперечно, є результатом поєднання індивідуально-психологічних і соціально-значимих якостей. Ці якості сформувалися, розвинулися, набули певного рівня вияву під впливом загального процесу соціалізації особистості і виконання нею певної діяльності.

Разом з тим, можна стверджувати, що професійна індивідуальність стає “проміжним містком” у свідомості студен-

та між тим, яким він себе уявляє і тим, яким він себе мислить і уявляє у статусі учителя. Саме це означає пізнавати себе (розвіднати, ідентифікувати) як учителя-професіонала з усвідомленням власного професійного почерку, стилю, типу і способів професійної поведінки і діяльності, компетентного виконання функціональних обов'язків і неперервності у професійному саморозвитку. Підтвердити описане можна позицією С.Я.Батищева, що головним у професійному рівні фахівця не об'єм інформації, а уміння творчо її використовувати, знаходити, засвоювати на підтвердження своєї особливості у професійній практичній діяльності.

У ході досліджень професійної підготовки молоді в системі неперервної освіти співробітниками відділу психології трудової і професійної підготовки Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України визначено ряд психолого-педагогічних принципів, на основі яких доцільно будувати таку підготовку. Актуальність розкриття взаємовпливів соціально-економічних умов і професійного зростання студентів у нашому дослідженні поряд з іншими підтверджують наступні принципи: еврилогізації, єдності соціалізації та індивідуалізації, соціальності та індивідуальності, суспільно-особистісного прагматизму та партнерства у професійному розвитку та самовираженні фахівця.

За принципом еврилогізації продуктивна, творча діяльність і соціальна поведінка визначається як провідна у професійному розвитку особистості; за принципом єдності соціалізації та індивідуалізації у професійній підготовці мають бути реалізовані як соціальні, колективні, так і індивідуальні форми, методи навчання і виховання, що відповідають соціальній, суспільній природі особистості і, безперечно, її біологічній, індивідній природі.

За Г.С.Костюком, згідно сформульованого ним принципу розвитку, становлення особистості ґрунтуються на "соціальній та біологічній спадковості людини", воно здійснюється і як "саморух" і, і як соціально-організований процес, через долання як спонтанних так і цілеспрямовано заданих протиріч і суперечностей".

Принцип суспільно-особистісного прагматизму і партнерства характеризує наявність принципової залежності

суспільства від особистості і, навпаки, особистості від суспільства – як важливої передумови сталої економічного і соціального розвитку країни.

Важливими у вирішенні питання ефективної організації освітньої підготовки сучасної молоді до життя за даними діяльності Міжнародної Комісії ЮНЕСКО залишаються проблеми суспільних протиріч між глобальними законами існування людства та локальними проблемами, пов'язаними з їх національною та етнічною ідентичністю. В руслі цього провідного значення набуває виховання кожної особистості водночас і громадянином світу, і представником нації із збереженням власної національної ідентичності та активної позиції у житті свого народу і світової спільноти. Між тим, найсерйознішою негативною тенденцією сьогодення є втрата унікальності індивідуальних рис кожною особистістю, спільнотою, нацією, етносом. Небезпека втратити власну ідентичність породжує небезпеку втратити можливість вибору власної стратегії життя, культурної традиції та перспектив її розвитку. У зв'язку з цим, освіта розвинутого суспільства призначена подолати протиріччя між потребами розвитку універсальних якостей та збереженням потенційно індивідуального ядра кожної особистості.

Спираючись на описане вище, у нашій експериментальній концепції формування професійної індивідуальності майбутніх учителів враховувалися протиріччя між стратегічними та короткосрочними завданнями професійної освіти, між освітнім різноманіттям та рівнями якісної підготовки фахівців, між духовним світом людини та її потребами. Стимулюючими чинниками вирішення таких протирічч є, на нашу думку, реалізація неперервності освіти, що передбачає професійне навчання упродовж усього життя людини, постійне поновлення власного професійного та загальнокультурного рівня, стабільний інтерес до пізнання нового та самопізнання, забезпечення технологіями самостійного розвитку та самореалізації у професійній діяльності, усвідомлений вибір особистісних стратегій розвитку тощо. Окреслені напрями знайшли практичне втілення у організацію нашого експериментального дослідження в умовах професійно-навчальної діяльності студентів педагогічних вузів.

2.2. Інтегративна взаємодія соціальних та особистісних змін у формуванні професійної індивідуальності майбутніх учителів

Для дослідження визначеної проблеми впливів суспільно-економічних детермінацій на особистість студента і її професійне становлення, ми покладалися на існуючі в науці теорії і концепції взаємодії та взаємовпливів особистості із зовнішнім середовищем, аспекти системного підходу у дослідженнях особистості за різними науковими напрямами. Б.Ф.Ломов висунув положення про те, що дослідження індивідуальної форми буття людини має відбуватися шляхом аналізу як суб'єктно-об'єктних відносин, так і аналізом зв'язків людини з іншими людьми – суб'єкт-суб'єктних відносин. Виходячи з того, що людина виступає найскладнішою з відомих в науці систем, яка володіє унікальними характеристиками, за Б.Ф.Ломовим, її здатність до здійснення та сприйняття цілеспрямованого психологічного впливу слід розглядати з позиції системного підходу. Згідно такого підходу психічне розглядається в безлічі зовнішніх і внутрішніх відносин, у яких воно існує як цілісна система.

В.М.Куликов, теоретично досліджуючи проблему цілеспрямованого психологічного впливу, наголошує на тому, що вплив повинен розглядатися як замкнута система, структурні компоненти якої об'єднуються в єдине ціле складними багаторівневими зв'язками та відношеннями. Когнітивна психологія розглядає активність й індивідуальну вибірковість психічного відображення зовнішніх впливів. При цьому суб'єкт сам здійснює перетворюючий вплив зовнішньої інформації і змісту суспільних обставин. Представники гуманістичної психології А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, Е.Фромм проголосуючи ідею неповторності та унікальності кожної особистості, творчу основу в кожній людини, психіку розглядають як багатовимірну та інтерсуб'єктну за своєю суттю систему, що перебуває в постійній взаємодії й має внутрішній і зовнішній контури регулювання.

Існувати для людини означає, за словами Налимова В.В., "... діяти, впливати і піддаватися впливам, брати участь у

нескінченному процесі взаємодії як процесі самовизначення сущого, взаємного визначення одного сущого іншим". Людина як природна істота і соціальна істота в кожний момент свого життя зазнає безліч різноманітних впливів, кожний з яких за різних умов і обставин може набувати виключного, іноді доленосного значення. Як писав М.Бубер, життя людини відрізняється від інших форм життєвої активності тим, що її притаманна сила рішення, відмінні від усіх інших сил".

Перехідний період в суспільному житті завжди пов'язаний з величими труднощами, які перш за все визначаються необхідністю засвоєння особистістю нового суспільного і професійного досвіду. Відбувається процес перегляду стереотипів традиційних форм професійного становлення особистості як з боку самої особистості, так і збоку тих соціальних інститутів, що його забезпечують. Образ професії, як певне соціально-психологічне утворення, в певній мірі змінює систему загальних орієнтирів у суспільній та індивідуальній свідомості людей. Раніше ідеальний образ професіонала у значній мірі пов'язувався з образом конкретної людини та її професійної біографії, її професійними цінностями. Сьогодні можна спостерігати, що в деякій мірі "ідеальний образ професіонала" замінюється на "ідеальний образ життя" (новий американський стиль, європейський стиль тощо). Невизначеність ціннісних переваг самої професії знижує престиж фахівця, і тим самим визначає актуальний засіб досягнення ідеального стилю життя у молодої людини. Таким чином, виникає небезпека порушення у становленні цілісності особистості молодої людини, визначені її індивідуальності, зміни відносин з близькими людьми, нестійка система сенсу життя, розчарування у виборі стилю подальшої життєдіяльності, і професійної, зокрема.

Аналіз праць К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, С.Л.Рубінштейна, Л.В.Сохань показав, що вченими визначається нерозривний зв'язок людини з життєвою ситуацією, в якій вона знаходитьться. Взаємодія з цією ситуацією визначає особливості життєдіяльності, якість життя людини, її реакції на впливи різних сторін суспільного життя. Найчастіше розглядається соціально-економічне середовище з

організаційними моделями життя, сутністю характеристиками діяльності, системою міжособистісних відносин і т.д.

Л.Ф.Бурлачук, Т.Б.Карцева й О.Ю.Коржова виділяють термін “життєва ситуація” і похідні від нього “конфліктна життєва ситуація”, “критична життєва ситуація”, “важкі умови”, “ ситуація життєвих змін”. Негативний відтінок цих понять обумовлений наявністю в них визначених перешкод, і, відповідно, зусиль людей з їх подолання. Проведені експериментальні дослідження вчених Л.Ф.Бурлачука, Т.Б.Карцева й О.Ю.Коржової дозволяють узагальнити актуальні життєві проблеми, які виникають у студентському середовищі як відповідь на соціально-економічні негаразди: сфера освіти (якість та спрямованість); сфера інтимно-особистісних відносин (проблеми у партнерстві); сфера стосунків з оточуючими людьми (близькими та ровесниками); сфера власного образу (професійного, соціального, гендерного); сфера майбутньої професійної діяльності (іміджовість та матеріальне задоволення); невизначеність власної соціальної позиції; сфера здоров'я; сфера побутової невпорядкованості; екологічні проблеми у державі.

З погляду на описане, концепцією формування професійної індивідуальності майбутніх учителів передбачено на етапі формувального експерименту введення у зміст зон активного навчання і зон творчої самостійності змісту психологічного забезпечення усвідомленого вибору студентами особистісно-орієнтованих стратегій розвитку – самопізнання, самоменеджменту і ідентифікації шляхом діагностичного та самодіагностичного обстеження. На нашу думку, визначені особистісно-орієнтовані стратегії стануть у нагоді при вирішенні як професійно-визначених проблем, так і соціально-економічних змін у оточуючому середовищі.

Аналізуючи соціально-економічні детермінації та їх вплив на сучасну систему освіти, ми звернулися до останніх наукових досліджень у галузях соціології, соціальної психології, психології праці. І.А.Мірошник визначає, що невизначеність свідомості особистості, втрата її самоідентичності, що виникає за умов трансформації соціальної системи, що виникає за умов трансформації соціальної системи, виступає у якості стрес-фактору, який провокує дисфункції соціальних ролей,

професійна невизначеність, прояви девіантної поведінки, дисорієнтацію у оточуючому середовищі, зниження рівня спілкування, психосоматичні та нервово-психічні розлади. Нажаль, таті прояви ми спостерігаємо і у середовищі студентів.

Негативно впливовим вчені Бодров В.А., Леонова А.Б., Лушин П.В [149]. та інші визначають ринок праці. В Україні на сьогодні: високий прожитковий мінімум, підвищена пропозиція робочої сили, явне та приховане безробіття, економічна еміграція. Все це ускладнює прогнозування, передбачення сучасною молоддю свого місця на професійному ринку праці учителя. У професійній сфері з негативними наслідками розвиваються потенційно-небезпечні технології; порушується працездатність активної частини населення; спостерігається втрата кваліфікованої робочої сили; визначається у людей низький рівень адаптації до нових умов і форм праці; стає загрозливим підвищення виявлених форм психічного виснаження, синдрому хронічної перевтоми, де соціалізації; професійно-особистісних деформацій. Гостро останнім часом стає проблема перепрофілізації, що викликана відмиранням одних професійних сфер та збільшенням попиту на інші. Така перекваліфікація охоплює усі верстви населення: від випускника, що залишився поза попитом, до фахівців з великим стажем професійної діяльності. Отже, за словами К.О.Абульханової-Славської, особистість та її свідомість опинилися у стані певної невизначеності як власної соціальної позиції та життєвої перспективи, так і подій у соціумі в цілому [1-5].

Таким чином, за ускладнення соціальних умов оточуючого середовища можна очікувати неоднозначні реакції людей на їх впливи. Різний рівень активності, стала позиція суб'ектності, стійкість емоційно-вольової сфери, впевненість у власному “Я”, відношення до організації власного життя визначають той факт, що одні особистості виявляються залежними від оточуючих подій, ледве встигають за ними, інші – передбачають, прогнозують, творять, організують, скеровують їх вплив. Такі різні підходи до власного життя, у створенні організаційної моделі існування дозволяють визначити типи реагування – фрустрацію з подальшою дезорганізацією життя і актуалізацію

із наступним вдосконаленням життєдіяльності, прилаштуванням до оточуючих змін, самоактуалізацією.

У міжгалузевих наукових працях соціальне благополуччя, ефективне функціонування у житті, продуктивність життя, задоволеність життям, стандарти життя, об'єктивні показники фізичного, соціального та психічного здоров'я узагальнюється терміном "якість життя". В більшості досліджень з цього питання переважають медичні аспекти якості життя: розглядаються соціальні індикатори благополуччя, вивчення якості праці, сімейного життя та відпочинку, рівні суб'єктивного комфорту у середовищі тощо. Психіатрична та психотерапевтична практика, психоаналітичні концепції на сучасному рівні приділяють увагу взаємодії особистості і середовища з метою уникнення психо-соціальних негараздів та конфліктів.

Вважаємо за доцільне проаналізувати підходи науковців до визначення зовнішніх впливів на особистість. Починаючи з праць З.Фрейда досліжується поняття бар'єру як перешкоди на шляху задоволення потреб. На думку К.Левіна, успіх переборення перешкод стимулює активність та психічний розвиток особистості, а непереборні перешкоди знижують ініціативу та активність людини, втрачається система домагань та зміст інтелектуальних потреб.

Б.М.Кедров визначає позитивну роль бар'єру у науковій творчій діяльності. На думку вченого, інтерес підвищується інформаційними бар'єрами між новими завданнями та набутим раніше досвідом, будь яке відкриття стає процесом переборення бар'єру.

К.Бункер, Л.М.Фрідман підkreślували розвивальний вплив бар'єрів. За їх висловлюваннями, зовнішні перешкоди розвивають мислення тоді, коли їх переборення стикається із внутрішніми суб'єктивними бар'єрами [298].

К.О.Абульханова-Славська вказувала на розвивальний потенціал життєвих протиріч. На її думку, одні протиріччя утворюються об'єктивним впливом життя і вони не можуть бути подолані суб'єктом цього життя навіть за умов його активності. Інші суперечності (об'єктивні за змістом) вимагають сукупності осіб для їх вирішення, або можуть розв'язуватися будь-якою людиною, або знайдуть обґрутованого рішення лише даною

особистістю. Тим самим, вчена пропонує використовувати моделі різких змін життя із реальним змістовним наповненням життєвої позиції суб'єкта. Такі моделі доводять, що між об'єктивізацією та активністю суб'єкта не існує прямої та однозначної залежності, оскільки об'єктивізація може мати прояв у продуктивності, рівні активності або результативності особистості. Спосіб, за допомогою якого особистість проявляє, регулює свою активність К.О.Абульханова-Славська називає "самовираженням". Від способу самовираження – повного, адекватного, своєчасного, індивідуального – залежить подальша активність особистості. Співвідношення зовнішнього впливу (об'єктивізації) та внутрішньої реакції (активності) особистості можуть мати як прогресивні, так і регресивні наслідки для самої особистості. Разом з тим, будь-які наслідки, що розширяють чи обмежують активність особистості, роблять її більш стійкою, сильною, адаптованою або ж, навпаки, докорінно розхитують її структуру, дезорганізують життя та діяльність, деформують функціональних стан, детермінують втрату здоров'я [1-4].

На думку Л.Г.Дикої, під час адаптації особистості до негативних впливів, у неї формується психологічна система саморегуляції, що визначає адаптивні особистісні властивості суб'єкта, виявляється у надійності, працездатності, ефективності професійної діяльності та стійкості до об'єктивних та суб'єктивних конфліктів та неуспішних ситуацій.

Коли людина стикається з перешкодами на шляху реалізації своїх планів та можливостей, за позицією Р.Мея, виникає тривога, яка може викликати застой, занепад, або ж стимулювати до змін та зростання. Тривога може бути і приемною, і хворобливою, і конструктивною і деструктивною.

Р.Х.Шакуров підkreслює необхідність поглиблення теорії розвивальної діяльності з головним розвивальним фактором, бар'єром, та його впливовим на особистість потенціалом.

Як актуальну психологічну тенденцію П.В.Лушин називає проблему ставлення людини до самої себе в аспекті байдужості, індинферентності, відсутності відмінностей між тим, що було, і що є тепер. За позицією вченого, байдужа людина перебуває у стані прихованого пошуку нових стимулів як стосовно себе, так і свого оточення, відбувається неусвідомлена або

автоматизована оцінка чи конструювання нової життєвої ситуації.

С.Л.Рубінштейн у своїх працях з проблем особистості, її становлення, розвитку в системі суспільних стосунків, визначає способи ставлення людини до життя. Перший спосіб вчений називає “життя-автомат”, а другий – “ціннісно-смисловим визначенням життя”. Саме другий спосіб надає нам можливість розглядати актуалізацію умов, форм, методів щодо переходу до нового способу існування в оточуючому середовищі. Це той стан, коли загострена ситуація неможливості жити по-старому, система “Я” з багатосторонніми сферами руйнується і, безумовно, як відповідь на такий психологічний дискомфорт відбувається зародження нової соціально-психологічної ідентичності особистості.

Положення С.Л.Рубінштейна слугувало для побудови нашого експериментального дослідження: у підготовці сучасного учителя ми намагалися відійти від ситуації пристосування до наявних інтересів, самооцінок, рівнів домагань студентів, шаблонності та стереотипності у виконанні ними професійно-навчальних дій на побудові міжособистісних стосунків [244]. У експериментальному навчанні нами створювалися умови для формування здібностей молодих людей вийти за межі адаптивного пристосування, розвитку можливостей студентів стати власником, автором, творцем свого майбутнього, усвідомлення вибору особистісно-орієнтованих стратегій саморозвитку, визначення соціальних цінностей педагогічної професії і своєї позиції в ній. Окреслені перспективи особистісного і професійного росту дозволяють студентам приймати, усвідомлювати і оцінювати труднощі та протиріччя різних сторін професійної діяльності, самостійно і конструктивно вирішувати їх у відповідності з власною системою ціннісних орієнтацій, розглядати будь-яку перешкоду як стимул подальшого розвитку, експериментування, пошуку, творчості, вибору тощо. Таким чином, можна стверджувати, що основною руховою силою розвитку студента у професійній підготовці є внутрішньоособистісне протиріччя між Я-дійсним та Я-уявним, де провідним стрижнем цього є Я-творець. Така схема зумовлює перебудову особистості студента у професійному

аспекті: професійне самовизначення – професійне самовираження – професійна самореалізація. У реалізації таких напрямів формується стійка життєва позиція студента, усвідомлюється сенс життя, власна суспільна цінність, потенційні можливості професійного росту та кар'єри тощо. Слід замітити, що така система забезпечується різними типами активної поведінки студента – від адаптивних форм до вибору оптимальних, сприятливих рішень.

Л.М.Мітіна у розробленій нею психологічній технології конструктивної зміни поведінки, у професійному зростанні особистості обґруntовує перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної та поведінкової її структури. Вчена, експериментально перевіреними фактами роботи з учительською аудиторією підтверджує, що чим більше можливостей апробації у змінах поведінки, чим більше стильових спроб змінити щось у собі, тим більше нового рефлексивного досвіду набуває студент, молода людина, з більшою ймовірністю високого рівня досягає професійна самосвідомість і подальший професійний розвиток і саморозвиток [177].

На нашу думку, означені вище проблеми мають пряме відношення до системи професійної підготовки сучасної молоді, в умовах якої проводиться експериментальне дослідження. Введення в освітню систему болонських інновацій, технологізованість навчально-виховного процесу, зміна рівнів оцінювання на рейтингову оцінку, кредитно-модульна організація у вищій школі, різного роду нововведення стають в певній мірі і негативними, фрустраційними механізмами впливу як на викладачів, так і на студентів. Зрозуміло, що сама система “викладач – студент” буде потерпати від такого дестабілізуючого впливу. Тому, важливим стає наше завдання відшукування, застосування прискіпливо вибраних форм, засобів, методів активізації ресурсних факторів, потенційних можливостей, та властивостей сучасного студента з метою його підготовки до психічного та фізичного виживання у життєвій ситуації сьогодення. Виникає необхідність теоретичної і практичної розробки та впровадження екологіко-психологічних програм, спрямованих на формування у підростаючого покоління вмінь та навичок турботи про власний психологічний

стан та статус. Професія учителя відноситься до так званих професійних груп ризику, де визначається високий рівень особистісних та поведінкових деформацій, збільшується ймовірність негативних випадків професійного вигорання, обмеження індивідуального оцінювання соціальної позиції, часте виникнення психосоматичних розладів тощо. Особливими деформаціями учителів стають авторитарність, педагогічний догматизм, індинферентність, консерватизм, поведінковий трансфер. У практику психологічного забезпечення сучасної системи професійно-навчальної діяльності студентів, у зміст психологічної служби освітнього закладу, у напрями роботи соціальних служб доцільно вводити ефективні форми соціально-психологічного захисту та реабілітації особистості, впроваджувати особистісно орієнтовані технології корекції і профілактики професійних деформацій. Таким чином, сьогодні у науці набувають актуальності проблеми вивчення система “людина – середовище”: дисбаланс між вимогами оточуючого середовища – фізичного, трудового, соціального та наявними ресурсами людини; розвивається процесуально-когнітивна парадигма, що базується на моделі стресу Р.Лазаруса, де стрес розуміється як процес розвитку індивідуально-особистісних форм адаптації до ускладнених умов діяльності, компонентами яких є когнітивна оцінка ситуації і актуалізація внутрішніх засобів подолання ускладнень; створюються цілісні концепції професійного стресу з визначенням причин, джерел та наслідків стресу, відображення взаємовпливу факторів стресу та індивідуального досвіду суб'єкта з його подолання, аналізом механізмів активації адаптаційних психофізіологічних ресурсів особистості.

Належність особистості студента до певного суспільства, включеність в певну систему суспільних відносин визначає її психологічну та соціальну сутність. У роботах С.Д.Максименка зазначається, що пізнавальна, емоційно-вольова діяльність особистості, її потреби, інтереси, ідеали та переконання, самосвідомість виступають складовими компонентами життя особистості, що у взаємодії і єдності становлять її “Я” [153]. Цим самим відбувається спрямування всіх аспектів внутрішнього життя особистості та керовані вияви в діяльності та стосунках з оточенням. Традиційно, науковцями у структурі

особистості, що стоїть на шляху професійної підготовки, визначають мотиваційну, когнітивну та поведінкову складові. З метою найповнішої характеристики майбутнього учителя передбачається вивчення змістового наповнення цих складових, визначення їх специфічної спрямованості з урахуванням психологічних впливів динамічних процесів оточуючої дійсності. Мотиваційна складова узагальнює предметно-орієнтовані інтереси, усвідомлювані власні здібності студентів до професійного майбутнього. Когнітивна складова утворюється уявленнями про соціальну значущість даної професії, її соціальний престиж, соціальний сенс та власно створеним образом фахівця даної професії. Уявлення студентів про професійні задачі, зміст, суспільну місію професійної діяльності складають поведінкову складову. У структурі особистості такі уявлення стають основою визначення стилівих напрямів та культури поведінки у діяльності, міжособових стосунках, спілкуванні з оточуючим середовищем тощо. Аналіз наукових праць Г.М.Андреєвої, М.Н.Корнєва, К.К.Платонова та інших вчених дозволив зробити акцент на тому, що студентський вік характеризується, наряду із іншими вимірами, певним рівнем соціальної зрілості особистості. Безперечно, вплив соціального-економічного та культурного рівня розвитку суспільства, у якому розвивається і з яким взаємодія особистість, стає визначальною детермінантою. Соціально зрілі люди властиві розвинутому почуттю відповідальності, потреба у турботі за інших людей, здатність до активного використання своїх знань і можливостей, спрямування на самореалізацію, здатність до активного суспільного життя, толерантне відношення до труднощів і здатність їх вирішувати, реалізація моральних та культурних принципів [19,217].

В цілому, наукове визначення і практичне розуміння соціально-економічних і особистісних проблем у професійній підготовці студентів до майбутньої діяльності ставить питання понятійної реконструкції психологічно-педагогічних теорій, системи психологічних новоутворень, змісту професіогенезу як такого, визначення соціально-психологічної значимості педагогічної праці. Соціальне середовище надає особистості ідеї, образи,

стандарти, цінності, систему світогляду, професійну спрямованість тощо.

Індивідуальність особистості актуалізує процес усвідомлення і реалізації суб'єктивної значимості своєї неповторної форми буття у світі, розкриття потенціалу психіки і поєднання її зі світом. Глибоке взаємопроникнення індивідуальності особистості і оточуючого середовища зі своїми законами та організаціями дозволяє людині найбільш повно, адекватно, впевнено увійти на повноцінний рівень стосунків суспільних суб'єктів та об'єктів. Індивідуальне співвідношення життєвих цілей і образу дій, їх взаємопроникнення складає сутність, оригінальність людини, яку гуманістична психологія визначає як автентичність.

Згідно з Ж.Піаже, суб'єкт перебуває у постійній взаємодії з середовищем, йому властива функціональна активність пристосування, за допомогою якої ним структурується середовище, що є надто впливовим [211].

А.В.Петровським доведено, що суб'єктність людини – це властивість самодетермінації її буття у світі, і щоб бути особистістю, необхідно бути суб'єктом діяльності, спілкування, самосвідомості [207]. Щодо нашого дослідження, то у студентському віці суб'єктність виявляється і саморозвивається завдяки усвідомленню ними системи професійно значимих якостей: формулювання професійної мети, професійне мислення, професійна спрямованість, професійна рефлексія, професійне самопізнання тощо. На цій основі у студентів формується адекватне ставлення та прийняття соціальних норм, вироблення власної життєвої і професійної позиції, змістовно наповнюються світогляд, підвищується рівень відповідальності тощо. Такі особливості суб'єктності дають підстави визначати основи професійної індивідуальності студентів. За К.Роджерсом, безпосередність взаємопроникнення цілей і дій створює відому природність поведінки, благородну простоту у відношенні людини з дійсністю [240].

Б.Г.Ананьев безпосередньо пов'язує оригінальність з цілісністю. Вчений наголошує, що самобуттєвість людини знаходиться в прямому зв'язку з її цілісністю, але зв'язком є специфічні особливості особистості, які відображають її як

суб'єкта діяльності. Ці особливості Б.Г.Ананьєва визначає як характер. Характер в цьому аспекті є продуктом сукупного впливу світогляду і діяльності, що втілюється і являє собою спосіб свідомої активності людини. Нам близька позиція Б.Г.Ананьєва у тому, що образ життя є “обставини..., політичні, правові, господарсько-економічні, побутові, моральні в своїй динамічній взаємодії”, тому відтворюючи своє життя, людина змінює напрям власного життя, вносить нові обставини, відношення, вчинки. Подібні нові обставини обов'язково приведуть до зрушень у внутрішньому суб'єктивному житті людини [16,17].

Освіта, професійні знання і уміння, загальні та спеціальні здібності, соціально значимі і професійно важливі якості складають професійний потенціал особистості. Але, водночас, ведучим фактором залишається система об'єктивних професійних вимог до особистості.

Практичного значення набуває змістовна їх характеристика з метою ефективної методологічної організації навчально-виховного процесу у педагогічному вузі і соціально-психологічна специфіка майбутньої діяльності учителя.

Професійна компетентність гармонійно поєднує знання, уміння і навички педагогічної діяльності, а також вироблення індивідуальних прийомів, способів, пошук засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації у діяльності. Професійна педагогічна гнучкість являє собою досить складне особистісне утворення, що поєднує у собі змістовні, динамічні характеристики учителя щодо його емоційно-вольового і поведінкового реагування у невідповідних, нестандартних, неочікуваних ситуаціях, вироблення оригінальних, індивідуальних підходів вирішення проблем при незмінних моральних позиціях та принципах життєдіяльності.

Узагальнена модель інтегрованої взаємодії соціальних і особистісних детермінацій професійної підготовки майбутніх учителів представлена на рисунку 2.1.

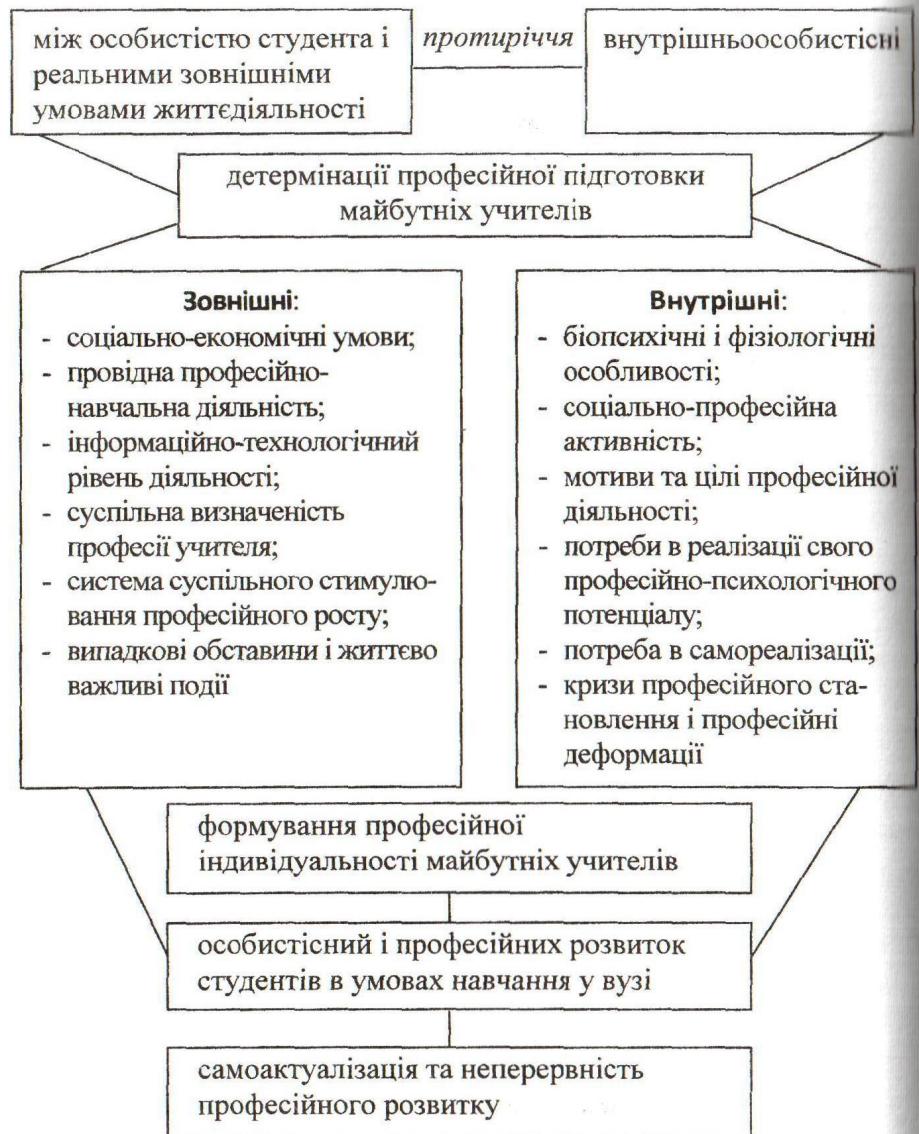


Рис. 2.1. Узагальнена модель інтегрованої взаємодії соціальних і особистісних детермінацій професійної підготовки майбутніх учителів

Таким чином, сучасному учителю для того, щоб прогнозувати міжособові стосунки (Е.Торндейк), вміти прогнозувати вірогідність реакцій людини в умовах соціальної адаптації (Г.Олпорт), розпізнавати поведінкову та культурну інформацію (Д.Гілфорд), успішно встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки і вірно інтерпретувати поведінку особистості (В.А.Лабунська), а також самому оцінювати власні переваги та недоліки (О.О.Бодальов), тобто спрямовуватися до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, необхідним є володіння відповідною системою мотивації (професійна спрямованість), певними знаннями, уміннями, навичками педагогічної діяльності і педагогічного спілкування (професійна компетентність) і вміти виробляти нові підходи до вирішення професійних завдань та проблем (професійна гнучкість). На сьогодні досить широко у системі підготовці учителів застосовуються методи активного соціально-психологічного впливу (соціально-психологічні тренінги, дискусії, ігрові тренінги, відеотренінги, клуби за інтересами, школи-майстерні, методологічні семінари, професійні діалоги, тощо).

Узагальнюючи вище описане, можна окреслити шляхи оптимізації професійного становлення майбутніх учителів в умовах соціально-економічних впливів. Їх зміст у наступному: формування стійкої мотиваційної системи у студентів до здійснення професійно-навчальної діяльності, усвідомлене ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, усвідомлене володіння способами самопізнання, прийомами самоменеджменту, самореалізації, саморозвитку тощо; враховування відповідності між об'єктивною інформацією та суб'єктивними уявленнями студентів щодо педагогічної діяльності та соціально-психологічно значимості учителя; підвищення рівня рефлексивності у спілкуванні, практичній реалізації набутих професійних якостей, спонукання до прогнозувальних дій та творчого підходу у визначені власної професійної значимості як учителя. У розробленій нами концепції формування професійної індивідуальності знайшли відображення названі шляхи оптимізації професійної підготовки учителів, і особливо-го значення набуває необхідність формування професійної індивідуальності майбутніх учителів як інтегрованої, сутнісної їх властивості.

2.3. Навчально-професійні орієнтації майбутніх учителів

Проблема професійної підготовки молоді до майбутньої педагогічної діяльності не вичерпується характеристикою зовнішніх впливів середовища та визначенням професійно значимих якостей учителя. Важливим освітнім завданням сьогодення є реформування професійної підготовки спеціалістів, учителів, зокрема, у вищому навчальному закладі. Вивчення людини в діяльності дозволяє найбільш повно і в достатній мірі розкрити причинно-наслідкові зв'язки, що зумовлюють її взаємодію з професією у конкретних соціальних, економічних, інформаційно-технологічних умовах. Це дає підґрунтя у визначенні відношень суб'єкта до себе, до інших людей, до об'єктивної реальності; стає можливим оцінити знання, уміння, навички, які забезпечать успішну професійну кар'єру; актуалізуються прогнозувальні аспекти у спрямованості суб'єкта професійної діяльності, уникненні та профілактиці професійних криз та деформацій.

Зупинимося на тому, на що орієнтована студентська молодь в умовах взаємодії педагога й учня та оцінювання його з боку держави. Через кризу й складність перехідного часу сьогодення спостерігається не розпад, а навпаки, повне збереження і навіть посилення державної моделі освіти.Хоча держава безпосередньо не готує молодь до успішної життєдіяльності за умов ринку, проте контрольне та програмне забезпечення підготовки фахівців вона залишає за собою. Через неплатоспроможність молодь практично позбавлена вибору професій, які матеріально не перспективні. Держава бере на себе функції того, хто визначає за особистість, яка освіта її потрібна і платить тим, хто надає цю “правильну” державно визначену освіту.

Однією з причин, чому вища школа не готує випускників для успішної роботи в школі за умов конкурентної економіки, є активне втручання держави в професійну підготовку майбутніх учителів, хоча це не підтверджено необхідними матеріальними ресурсами. Це призводить до консервування індивідуально-особистісного потенціалу як самих учасників освітянського процесу, так і розвитку освіти взагалі. У молоді недостатньо

розвивається критичне ставлення до самих себе, вони втрачають здатність бачити себе очима інших, набувати досвіду в організації власної професійної діяльності. Зусилля індивідуумів не можуть змінити становище, якщо на загал відсутній рівень знань, на якому основується високий професіоналізм фахівців освіти в суспільстві, які забезпечують розвиток освіти в цілому. Тож цей розвиток має здійснюватися на засадах грамотних, розумних, оптимальних і взаємовигідних стосунків об'єкта і суб'єкта професійної освіти учителя. Отже, ще на студентсько-му етапі потрібно ставити завдання формування професійної індивідуальності. Підкреслимо, що основним процесом має бути не перерозподіл територій, впливів на молодь, не протистояння “таборів” в освіті, а світова і європейська інтеграція. Викликом ХХІ ст. стає пошук варіантів партнерства, мирного співіснування освіти з різними культурними, політичними, релігійними, етнічними явищами, подолання світових екологічних проблем. Цього треба вчитися. Адже перед країнами постали проблемні питання, на які немає відповіді. І тільки бажання зберегти себе і досягнути кращого рівня життя спонукає вчених різних наук і професійних шкіл до пошуку нових методологічних основ, які стануть виходом із кризових становищ та сприятимуть професійно визначеному поступу суспільства.

Сучасна психолого-педагогічна наука ставить проблеми дослідження професійної діяльності від моменту вибору особистістю професії і до завершення кар'єрного поступу в ній. Це питання професійного самовизначення і становлення професіонала; професійного навчання, готовності і здатності; професійної адаптації, росту, криз, деформацій; безпеки професійної праці та високої її результативності в галузевих межах тощо. Слід зазначити, що розкриття змістової сутності соціально-особистісної взаємодії починається з тлумачення людини як особистості, що наділена певною соціальною якістю і яка виявляється у її діяльності. Соціальна якість особистості об'єднує наступні ознаки: соціально визначена мета, соціальний статус і роль, соціальні норми і цінності, рівень освіти і спеціальна підготовка тощо. Разом з тим, щоб пояснити поведінку суб'єкта праці в процесі професійної діяльності,

необхідно розуміння закономірностей й тенденцій формування, перетворення, змін професійної спрямованості з певними компонентами (інтересами, мотивами, цінністями орієнтаціями, установками, вольовими якостями); знання механізмів перебігу психічних процесів; врахування індивідуально-типологічної своєрідності проявів психічної діяльності у поведінці і діяльності особистості.

Підтвердженням описаного стає позиція Е.Фромма, згідно якої людську природу можна спостерігати у взаємозв'язках і взаємозалежностях соціально-економічних, психологічних та ідеологічних факторів. Вчений відмічає унікальну здібність людини вирішувати свої проблеми через особливу роль орієнтації у специфічних відношеннях з оточуючим світом. За посередництва орієнтацій людина вступає у відношення зі світом і визначається суть її характеру. При цьому, характер являє собою сукупність всіх або деяких орієнтацій, при умові одної домінуючої.

Е.Фромм пропонує умовно розмежувати різні орієнтації – “плідна й неплодотворна” - на основі того, що кожна людина по-своєму сприймає середовище, в якому живе, взаємодіє, мислиль, переживає тощо. Плідність розглядається Е.Фроммом як реалізація людиною потенційних сил, як спосіб реакції і орієнтації по відношенню до оточуючого і до самого себе. За такої орієнтації у людини переважно діють установки чесності, наполегливості, вірності, любові, загальної позитивної спрямованості на людину. Неплодотворна орієнтація характеризується авторитетністю, владністю, захищеністю, маніпулюванням, загрозливістю у стосунках, конфліктністю тощо. Разом з тим, у поведінці людини простежується взаємодоповнення та взаємопроникнення орієнтацій. Різні орієнтації можуть по-різному діяти в матеріальній, емоційній, мисленнінневій, вольовій сферах діяльності, тому це слід враховувати в аналізі взаємодії об’єктивних ситуацій і людини. На нашу думку, описане є важливим фактом у з’ясуванні специфіки педагогічної діяльності в цілому, і особистості учителя в ній, зокрема.

Сучасна система освіти підтверджує взаємопроникнення об’єктивних впливів середовища та суб’єктивного їх сприйняття

й відповідного діяння. Реформування вищої освіти не стойть осторонь від таких процесів. Професійна підготовка спеціалістів різних професій, як неодноразово про це йшлося у попередніх розділах, у змісті своєї місії покладається на той принцип, що суб’єктивність, суб’єктивний підхід, суб’єктивне відношення органічно властиве пізнанню, поведінці, відношенням особистості студента до життєвої дійсності, являють собою закономірний прояв їх індивідуальності, особистісних суджень, власної точки зору на основі певних установок, накопичених знань, досвіді, системи цінностей тощо.

Слід зауважити, що неможливо виявити об’єктивне, не оцінюючи і не пізнаючи суб’єктивного. Одностороннє вивчення змісту, засобів, умов, функцій певного виду праці є лише об’єктивним орієнтиром вивчення професійної діяльності. Разом з тим, це дає можливість розуміти сутність самого суб’єкта професійної діяльності як регулятора поведінки і відношень об’єктивній реальності. За такого підходу розуміється сутність суб’єкта праці як особистості і як професіонала, а суб’єктивне відображення людиною об’єктивної дійсності є регулятором її поведінки і діяльності.

Суб’єктивне відображення реальності завжди індивідуальне, тому, за словами Б.Ф.Ломова, психологія має займатися вивченням діяльності індивідів, індивідуальною діяльністю, а потім вже її проявами у сумісній професійній діяльності людей [149]. Дане питання доцільно вивчати з використанням знань законів про розвиток суспільства, про механізми їх дій, форми проявів, результати впливів, соціальні закономірності груп тощо. З такої позиції суб’єкт професійної діяльності визначається за такими ознаками: соціальною метою діяльності, соціальним статусом і роллю, нормами і цінностями, рівнем фахової освіти і спеціальною підготовкою, тощо. Ці характеристики в певній мірі зумовлюють активізацію психічних і психофізіологічних процесів, особистісних якостей, емоційно-вольової регуляції та ін., що є показниками професійної готовності особистості до реалій життєдіяльності.

Дослідження психологічних засад професійного навчання студентів, в умовах якого відбувається формування їх професійної індивідуальності, здебільшого спрямовано на вияв-

лення реальних дій суб'єкта діяльності. Водночас, прогнозування організаційних форм підготовки фахівців для освіти, яке неперервно технологічно ускладнюється, ще не набуло необхідної гостроти. Адже впровадження нових методологічних технологій, як уже зазначалося, вимагає від студентів зростаючої здатності формулювати та вирішувати нестандартні педагогічні завдання. В останньому йдеться про масовість здібностей, а не лише про індивідуальні, які не можуть мати великого впливу на процес підготовки. Ускладнені вимоги спроможні виконати учасники професійного навчання як носії професійної здатності впроваджувати інновації в зміст і методи навчання.

Доведено, що пріоритетною в науці є проблема взаємозв'язку всіх суб'єктів професійного навчання: тих, які його організовують, які втілюють його вимоги, і тих, хто користується його результатами. Методологічно грамотні суб'єкти професійного навчання є носіями здібностей рефлексивного оцінювання ефективності процесу професійної діяльності. Їхні здібності виявляються в індивідуальній професійній здатності критично себе відтворювати, здійснювати власну діяльність всупереч соціальним змінам і викликам непередбачених ситуацій. Відповідно, формування професійної індивідуальності особистості майбутнього учителя надає їм змогу професійно самоідентифікуватися, самоорганізовуватися, вносити зміни в мету і процес професійного навчання.

Сучасному учителеві потрібно володіти не тільки базовими знаннями з психології, педагогіки, методик викладання навчальних дисциплін, а й технологією їх ефективного застосування. Для цього йому потрібні знання з економіки, професійної психології, комунікативних систем, і, навіть, сфери реклами та іміджу. Адже від цього залежить те, як сприйматимуть учителя в соціальному середовищі.

В останні десятиріччя у вітчизняній психології з'явилося цілий ряд наукових праць з питань пізнання людини як суб'єкта, визначення місця суб'єкта у діяльності, професійного розвитку особистості. На наукових ідеях Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Б.Г.Ананьєва на прикінці 80-х років Є.О.Климов починає розробку суб'єктно-діяльнісного

підходу у психологічному вивчені професійної діяльності особистості. Даний підхід за Є.О.Климовим забезпечує пізнання індивідуальних процесів психіки, що актуалізуються людиною у трудовій діяльності і спрямовуються на об'єктивні закономірності побудови образу майбутнього продукту, результату, ефектів, способів, форм діяльності тощо. Водночас, особливість концепції вченого дозволяє пізнавати шляхи формування тих когнітивних, особистісних і емоційно-вольових компонентів, що забезпечуватимуть реалізацію особистості в самій професійній діяльності. Формування професійної індивідуальності спеціаліста освіти передбачає його ґрунтовну психологічну підготовку.

Відсутність достатньої психологічної освіти учителів неминуче призводить до поширеного зараз формалізму в шкільному навчанні та вихованні. Учитель не здатний аналізувати й регулювати стосунки з учнями, ефективно організувати навчально-виховний процес. Отож змушений вдаватися до методів тиску на учнів, погроз тощо. Недостатня психологічна підготовка вчителя — одна з причин нечуйності, жорстокості, байдужості, значних помилок у вихованні, що може привести до психологічного надлому особистості школяра і навіть до каліцтва людської долі.

Тому розроблена нами концепція формування професійної індивідуальності майбутніх учителів у межах суспільної необхідності інноваціювання освітньої політики змістовою і організаційно охоплювала виділені Є.О.Климовим психічні регулятори праці, в які включено образ об'єкта, образ суб'єкта та образ суб'єктно-об'єктних відносин. Дані компоненти являють собою відображення рефлексії як способу саморегуляції і оптимізації діяльності та групуються наступним чином: образ об'єкту (предмет праці, зовнішні засоби, умови і прояви трудової діяльності): чуттєвий образ, репрезентативний конкретний образ (пам'ять, уява), репрезентативний абстрактний образ (поняття, схеми, системи понять, алгоритми дій); образ суб'єкту: актуальний "Я"- образ (знання про свій стан у даний момент, місце в системі відносин, свої можливості і обмеження), узагальнений "Я"- образ (моє минуле, теперішнє, майбутнє, місце серед інших, моє місце в професії, мій фізичний стан, вияви індивідуальності,

місце в соціумі); образ суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних відносин: потреби, емоції, почуття, емоційні стосунки, характер, спрямованість особистості, світогляд [119]. Таке розмежування ще раз підтверджує, що успішність діяльності залежить від ступеня її усвідомлення суб'єктом, який здатний орієнтуватися у всьому різноманітті протиріч та суперечностей реальної дійсності та володіє стратегіями оновлення оточуючого світу та себе в ньому.

Таким чином, особистісно орієнтована професійна освіта, про яку йшлося у попередніх розділах, в повній мірі забезпечуватиме підготовку учителів з врахуванням індивідуально-психологічних і соціально-статусних особливостей. При цьому, студенти не просто оволодівають знаннями, уміннями та навичками професійної діяльності, але й вчаться вносити індивідуальний, творчий зміст у її здійснення.

Згідно методології системного підходу, науковим теоретико-практичним розробкам Іванової О.М. у психолого-педагогічній науці було визначені загальні правила системного вивчення професійної діяльності, тобто програми вивчення конкретних суб'єктно-об'єктних зв'язків, що зумовлюють взаємовідповідність людини і професії: поетапність, цілеспрямованість, селективність, структурованість, багаторівневість, ієархічність. Ці правила дають змогу характеризувати стратегії дослідження як суб'єкта, так і об'єкта професійної діяльності. У нашому експерименті ми спиралися на такі з метою більш чіткої та ефективної організації професійної підготовки учителів з формуванням у них професійної індивідуальності як необхідного психологічного новоутворення. Безумовним початком нашої експериментальної програми стала професіограма педагогічної діяльності, яка стала провідним орієнтиром. Схема системної професіограми розкриває структуру професійної діяльності як системи, функціонування якої забезпечується взаємодією суб'єкта праці з її об'єктом. У вітчизняній психологічній науці з початку ХХ століття розвивались технології професіографії, які змістовно визначали напрями вивчення професійної діяльності: операційно-технологічний, системний операторно-психологічний, та системний суб'єктно-діяльнісний. Професіограма дозволяє здійснювати збір, опи-

аналіз інформації про професійну діяльність, її організацію і підготовку до неї з різних сторін: соціально-економічної, виробничо-технологічної, психологічної, психофізіологічної тощо; вона являє собою соціально-психологічний "портрет" професії.

Оскільки мета освітянських реформ — це зміна філософії і методології педагогічної освіти та реформування її змісту, то її інструментом є учитель, який готовий сприймати зміни і впроваджувати їх у своїй діяльності. Аналізуючи основні орієнтири професійної підготовки учителів в межах системного підходу, нами враховувалися психологічні ознаки педагогічної праці як дослідницькі елементи взаємовідповідності особистості студента і педагогічної професії з визначенням рівня усвідомлення студентами соціальної реальності і своєї ролі у професійному середовищі. Це наступні ознаки:

- соціальна цінність результату праці;
- усвідомлене досягнення соціальної мети, свідомий вибір або створення власних засобів діяльності;
- усвідомлення виробничих залежностей, міжособистісних професійних стосунків.

В цілому, названі ознаки являють систему наукового пізнання з вивченням горизонтальних і вертикальних зв'язків, що дозволяють дослідити суб'єкта праці як складну динамічну функціональну систему.

На нашу думку, доцільною є опора нашого аналізу на дослідження Маркової А.К., як розкриває проблему особистості у професії, виділяє особливості її мотивації, систему спрямованостей, ціннісні орієнтації, сенс праці для самої особистості. Як необхідну умову розкриття проблеми професійного становлення особистості вчена визначає взаємозв'язок мотиваційної і операційної сфер професійної діяльності особистості за наступними критеріями:

- об'єктивні і суб'єктивні (відповідність професії вимогам самої особистості, її мотивам, схильностям інтересам);
- результативні (позитивні якісні зміни у розумовому і особистісному розвитку);
- нормативні (засвоєння норм, правил, еталонів професії), рівень професійного розвитку (певні знання, уміння, навички, потенціал);

- професійна освіченість (готовність до неперервності освіти);
- соціальна активність (готовність до реформування, змін у професійній діяльності, підняття престижу професії тощо) [163].

Загальна професійна підготовка учителя складається з соціально-психологічної культури та його професійно-психологічної обізнаності. Так, будь-яка професійна діяльність без високої соціальної зрілості й культури спеціаліста є лише ремеслом. Соціально-психологічна культура спеціаліста - це сукупність розвинених з урахуванням вимог до професії здібностей, якостей, умінь. Вона має певну структуру, до якої належать схильність до комплексного вирішення професійних завдань; постійна увага й повага до особистості учня, до його прав, його почуття власної гідності; орієнтація на те, щоб зрозуміти учня, його індивідуальні особливості, психічний стан, мотиви поведінки, склад думок; обізнаність у питаннях наукової психології; стриманість, самоконтроль, самоаналіз, адекватна самооцінка, вимогливість до себе, тобто вміння саморегуляції.

Наявність у вчителя соціально-психологічної культури уbezпечить його від професійної деформації, яка дуже загрожує особистості освітянина через високу внутрішню психологічну суперечливість педагогічної діяльності.

У зв'язку з описаними вище фактами, можна окреслити провідні орієнтувальні основи організаційного процесу фахової підготовки учителів. Вони полягають у такому змісті: орієнтування на виховання людських цінностей, морально-етичної та правової культури; орієнтування на необхідність володіння стандартом освіти: знання місії, завдань, засобів, визначених стандартом освіти як напрями розвитку професійної компетентності; орієнтування на професійні досягнення: своєчасність та систематичність оцінювання результатів навчання у зіставленні з реальними досягненнями особистості та самостійним обґрунтуванням студентами цих результатів; орієнтаційна індивідуальна основа оригінального вирішення навіть звичайних завдань.

Слід наголосити на тому, що провідні орієнтувальні основи професійної підготовки обов'язково мають враховувати

ціннісно-дієві складові особистості майбутнього учителя: потяг до постійного покращення якості виконання дій; потреба робити щораз краще; задоволення результатами навчальної роботи; уміння формулювати “далеку” професійну мету діяльності; уміння формулювати реальні досяжні цілі навчальної діяльності; довіра до самого себе, віра в свою здібності; відповідальність за наслідки вирішування у разі задіяння особистісних можливостей і зацікавленості у досягненні загального високого результату навчання; уміння створювати позитивний емоційний клімат, довірливі міжособові відносини з викладачами та ровесниками.

На рисунку 2.2. представлено узагальнену системну професіограму педагогічної діяльності, яку покладено в основу нашого аналізу стану проблеми формування професійної індивідуальності майбутніх учителів і розробку концепції експериментальної програми дослідження.

Впровадження інноваційних психолого-педагогічних технологій у професійно-навчальній діяльності студентів, що є необхідною вимогою особистісно орієнтованої освіти, інтегруватиме у єдину взаємодію мотиваційні, особистісні і діяльнісні фактори впливів на становлення особистості майбутнього учителя. Мотиваційний фактор впливу забезпечує необхідність виникнення у студентів мотивації до пізнавальної діяльності, особистісний фактор зумовлює врахування системою підготовки активної позиції студента, розвиток його індивідуально-психологічних особливостей, діяльнісний фактор охоплює важливість власного і набутого практично-професійного досвіду та формування необхідних для цього властивостей студента.

Спираючись на описані фактори впливів на особистість студента і враховуючи їх значимість, можливо визначити основні змістовні орієнтири професійної підготовки у сучасній системі вищої освіти учителів; про це також йшлося у попередніх розділах і враховано у нашій концепції формування професійної індивідуальності майбутніх учителів.



Рис. 2.2. Узагальнена система професіограми педагогічної діяльності

У студентів з'являються можливості встановити відповідність освіти пріоритетам розвитку професійного середовища; виконувати завдання, що постають перед сучасною професійною освітою; створювати умови для професійного саморозвитку; визначати відповідність професійної освіти учителя потребам розвитку особистості загалом; формувати вміння адаптуватися до нових соціальних умов. Оскільки мова йде про студентів, що готуються до педагогічної діяльності, то слід починати з того питання, що спонукає їх до такого вибору і яким чином буде підтримуватися їх загальна пізнавальна активність. В якості таких потенційних причин і факторів виступають об'єктивні суспільні цінності, інтереси, ідеали, що у процесі їх інтеріоризації особистістю студента набувають спонукальної сили, стають реально діючими мотивами визначення смислу майбутньої життедіяльності. При цьому мотивована поведінка розглядається в якості результату дій особистісного і ситуативного чинників, де особистісний чинник узагальнює потреби, мотиви, установки, цінності, а ситуативний чинник аналізується через зовнішні, оточуючі студента умови. Вихідним положенням аналізу даного питання стали класичні теорії мотивації К.Левіна, Г.Мюррея, Ф.Хайдера та інших, питання психології мотивації, її біологічні механізми (Д.Маккланд), проблеми зв'язку з емоціями (Б.Вейнер), залежності від ціннісних орієнтацій (Н.Фізер), орієнтації на майбутнє (Дж.Рейном), аналіз мотивації досягнень (Дж.Аткінсон, В.Мейер). В узагальненому змісту можна визначити, що більшість означених теорій розкривають наступні типи мотивації з відповідними їм типами поведінки: зовнішня мотивація із зовнішньо мотивованою поведінкою і внутрішня мотивація з відповідною внутрішньо мотивованою поведінкою. Саме внутрішня мотивація виступає тим особливим утворенням особистості, що детермінує поведінку і діяльність, активізує і регулює її прояви тощо. Означене підтверджується зарубіжними теоріями компетентності і мотивації ефективністю, теорією активації і стимуляції, теорією особистісної причинності, теорією "потоку" тощо. Науково значимою у нашому дослідженні стала розроблена Р. Уайтом модель компетентності, яку ми враховували у подальшій експериментальній програмі. За автором, компетентність

включає маніпулювання, гру та творчість, при виконанні яких підвищується рівень самої компетентності і ефективність самої особистості. Детермінаційною силою таких видів поведінки стає “мотивація через почуття ефективності”, яка має місце кожного разу, коли виникає у людини потреба у ефективності, компетентності й майстерності. При цьому слід зауважити на такій залежності: чим сильніше діяльність дозволяє людини відчувати себе компетентним і ефективним, тим вище буде внутрішня мотивація до даного виду діяльності. Такий висновок є доцільним стосовно професійно-педагогічної діяльності. Як відомо, однією із особливостей педагогічної діяльності є неочікуваність професійних ситуацій. За дослідженнями зарубіжних психологічних шкіл, представниками яких найбільше розроблена проблематика мотивації професійної діяльності, основними факторами внутрішньої мотивації у більшій мірі виступає новизна, перцептивна і когнітивна складність та неочікуваність завдань та ситуацій, що у свою чергу, забезпечує підвищення рівня компетентності. Коли йдеється про професійну мотивацію, то обов'язково слід враховувати ті мотиви, що спонукали людину до вибору даної професії. Вчений Е.Ро свою теорію професійних мотивів основує на відомій класифікації потреб А.Маслоу, де виділяються вищі та нижчі потреби і їх ієрархія: потреби фізіологічного ряду, потреби у безпеці, любові, повазі, незалежності, інформуванні, розумінні, потреби у самоактуалізації, як вищій у ієрархії. Е.Ро вважає, що сам вибір особистістю професії зумовлений структурою її потреб. Тому головним для успіху і задоволення працею є вибір такої професійної діяльності, яка в повному обсязі дасть можливість реалізуватися потребам особистості. Безумовно, при цьому відіграє важливу роль соціальна сторона такої професії: майбутня перспектива, соціальне визнання, професійна повага, матеріальне задоволення, повага оточуючих тощо. Питання професійної мотивації, як підтверджує вище зроблений аналіз, традиційно пов'язаний з потребами. За О.М.Леонтьєвим, слід розрізняти потреби у якості того, що спрямовує і регулює діяльність та потреби як внутрішні передумови діяльності. При цьому потреби співвідносяться з конкретною ситуацією, поєднуються в деяке новоутворення, яке в теорії Д.М.Узнадзе

визначається установкою. У цьому випадку у особистості виникає такий специфічний стан, який характеризується готовністю, установкою до здійснення певної діяльності з метою задоволення актуальної потреби. У свою чергу така готовність, установки змінюють мотивацію особистості, і професійну мотивацію, зокрема.

Аналіз наукової літератури, наші власні спостереження дозволили умовно констатувати відношення суспільства до професійної освіти у наступних альтернативних аспектах. По перше, професійна освіта розуміється як самостійна мета особистості, заради якої вона вчиться. Освічена людина при цьому та, яка продовжує навчання протягом усього життя, є інтелектуально активною, отримує задоволення від пізнавальної напруги тощо. Другий аспект полягає у тому, що професійна освіта виступає засобом досягнення певних результатів. Знання людини – це та основа, яка робить її діяльність і майбутню працю ефективною, особистісно значимою і суспільно корисною. В узагальненому вигляді професійна педагогічна освіта саме так і характеризується. Тому і реформування системи освіти у великий мірі спрямовується до тенденцій особистісно спрямованого професійного навчання, індивідуального підходу, особистісно орієнтованого змісту професійної підготовки тощо.

Підсумовуючи вище описане, можна виділити пріоритетні напрями у професійній підготовці учителів. Зміст їх в наступному:

- інтегрування педагогічної діяльності з вимогами економічної та правової освіти, що підвищує персональну відповідальність її суб'єктів;
- розробка і втілення в навчання вищих професійних педагогічних закладів генеральної стратегії реформування освіти;
- інформування учнівської молоді й всіх учасників освітянського процесу щодо змісту нових педагогічних технологій, методологічних основ організації навчального процесу;
- уточнення місії та цілей сучасної педагогічної освіти;
- оптимізація системи управління освітою (розмежування повноважень);

- ефективне створення системи методичного забезпечення інноваційної освіти (розвиток змісту, підготовка фахівців);

- спрямованість активності громадськості в процесі управління освітою;

- створення системи раціонального оцінювання якості освіти;

- розвиток системи національного та громадського виховання;

- акцент на самостійності й відповідальності особистості в процесах прийняття соціально значущих освітніх документів.

Реально відчутні результати нової системи професійної підготовки майбутнього освітянина будуть отримані за умов:

- розробки нових навчальних планів, які ґрунтуються на принципово новому змісті (психологія спілкування, технології дослідження, менеджмент, організація);

- практичного обґрутування нового індивідуально-професійного профілю учителя;

- створення нових інституцій як центру підготовки студентів для оновлення змісту освіти існуючих навчальних закладів;

- організації курсу й школи освітньої політики й менеджменту в підготовці студентів і молодих учителів, керівників середніх і вищих навчальних закладів;

- впровадження дистанційних курсів навчання освітньої політики, постійно-діючих шкіл-семінарів, шкіл-майстерень з проблем реформування освіти з участю іноземних експертів та консультантів.

ВИСНОВКИ

1. Унаслідок проведеного співвіднесення економічних детермінацій із становленням професійної індивідуальності майбутніх учителів доведено, що, по-перше, означені психологічні впливи можуть бути покладені за основу для структурування інноваційних технологій формування психолого-економічного ставлення студентів до умов та вимог сучасного професійного навчання; по-друге, модифіковані нами психологічні впливи можуть бути перенесені в педагогічний контекст, набути змісту дидактичних принципів, що також свідчить про роль соціально-економічних детермінацій у становленні професійної індивідуальності студентів, майбутніх учителів.

2. Психологічні впливи соціально-економічних детермінацій в силу їх природи можуть виступати предметом не лише психолого-педагогічного, а й соціального вивчення процесу становлення професійної індивідуальності майбутніх учителів.

Виділені нами зміст і функції соціально-економічних детермінацій дозволяють нам визначити становлення професійної індивідуальності в термінах процесу нелінійного, малопередбачуваного переходу майбутніх учителів до нової професійної ідентичності. Професійна ідентичність при цьому являє собою систему смыслових цінностей особистості, що умовлюють соціальну зрілість індивідуальності особистості і її діяльності у багаторівневому контексті.

3. Зміст і форми соціально-економічних детермінацій – цінні цільові установки професійної освіти, спрямованість на формування у майбутніх спеціалістів конкурентоспроможності, вироблення самостійності мислення – виступили психологічним явищем, що відображає тенденцію відкритого переходу особистості до індивідуальних форм діяльності. Дані тенденції процесуально розглядається у виборі стратегій неперервного саморозвитку, що є ознакою професійного становлення особистості студента.

Вибір стратегій змусить майбутніх учителів вчитися поєднувати сучасні знання із соціальною активністю та високою моральністю.

4. Обґрутовані психологічні впливи соціально-економічних детермінацій стверджують необхідність дотримання принципів еврилогоїзації, єдності соціалізації та індивідуалізації, суспільно-особистісного прагматизму та партнерства, як таких, що сприяють інтегративній взаємодії соціальних та особистісних детермінацій у формуванні професійної індивідуальності майбутніх учителів.

5. Проаналізовані психологічні впливи соціально-економічних детермінацій окреслили шляхи становлення професійної індивідуальності майбутніх учителів. Основний зміст їх в наступному: формування стійкої мотиваційної системи в реалізації вимог професійно-навчальної діяльності; усвідомлене ставлення до майбутньої професійної діяльності; оволодіння способами самопізнання, прийомами самоменеджменту, як освітніми технологіями неперервного саморозвитку індивідуального професіоналізму.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНИХ ОСВІТЯН

В розділі розкрито вихідні засади розробки експериментальної програми, визначено психологічні основи формування у студентів професійної індивідуальності; проаналізовано результати дослідження та визначено потенційні освітні ресурси експерименту.

3.1. Вихідні засади та психодіагностичний інструментарій експериментальної програми

Особистісно орієнтовані психологічні основи в контексті дослідження проблеми розглядались як провідний методологічний принцип, зміст якого складає сукупність теоретичних положень та аналітично обґрутовані результати констатуючого дослідження.

У змісті мети поставлених завданнях, програмі формувального експерименту відобразилася специфіка дослідження. Таку специфіку складала соціальна ситуація організація дослідження, зміст провідної діяльності студентів, необхідність дотримання неперервності розвитку і збереження контингенту піддослідних в реальній їх кількості. Загальною організацією експерименту передбачалося здійснити не лише зразові, а й лонгітюдні дослідження.

Цільове призначення експерименту полягало у розкритті особистісно орієнтованих психологічних основ, завдяки яким забезпечувалася розвивальна взаємодія і зміцнювалася відповідність між індивідуальними властивостями особистості студента та структурним змістом компонентів навчально-професійної діяльності.

Провідне завдання експерименту полягало у розробці та експериментальній перевірці програми формування професійної індивідуальності. Очікуваним результатом такого формування виявилася психологічна готовність студентів до самовизначення структурного змісту майбутньої успішної професійної діяльності.

та власного місця в ній. Структурний зміст склали задачно-цільовий, дослідницький та прогнозуючий компоненти професійної діяльності майбутніх учителів.

Науковими підходами до організації експерименту врахувалася соціальна необхідність індивідуально-психологізованого навчання студентів самоорганізації навчально-професійної діяльності. Експеримент проводився в умовах діючої організації навчання студентів. У процесі експерименту вносилися доцільні зміни в методику викладання, в методи та форми контролю успішності, в критерії оцінювання знань студентів; удосконалювалася психодіагностична основа дослідження та розроблялася нова – самодіагностичне обстеження. Поглиблено досліджувалася психологічна вибірковість між індивідуальними властивостями особистості, вибором студентами структурного змісту компонентів навчально-професійної діяльності; надавалися переваги прогнозуванню індивідуальної успішності.

В процесі дослідження обґрунтовувались наступні позиції: особистісно орієнтовані психологічні основи стимулюють психологічну взаємодію між зовнішніми і внутрішніми факторами формування у студентів професійної індивідуальності. Внутрішні фактори склали індивідуальні властивості особистості; зовнішні – структурний зміст професійної індивідуальності. У динамічній взаємодії індивідуальних властивостей особистості та структурним змістом професійної індивідуальності утворюється психологічно новий рівень виконання навчально-професійної діяльності – професійний індивідуалізм.

Таким чином, особистісно-орієнтовані психологічні основи формування професійної індивідуальності досліджувалися в контексті виявлення психологічного новоутворення в структурі навчально-професійної діяльності.

В дослідженні враховувалися визначені в емпіричному експерименті результати становлення системи ставлень студентів до професійного навчання ; дані про особистісну готовність до професійної діяльності; варіативний зміст індивідуально-професійної компетентності; продуктивність адаптації індивідуальних властивостей особистості до соціальних нововведень. Таким чином, базові засади дослідження особистісно-орієнтованих психологічних основ формування професійної

індивідуальності склали динамічна за змістом, задана в експерименті структура професійної діяльності вчителя та виявлені в дослідженні індивідуальні властивості особистості студентів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали поняття: “професійна індивідуальність”, “структурний зміст”, “стратегія професійного саморозвитку”, “особистісно-орієнтоване професійне мислення”, “психологічна готовність до самостійного визначення змісту майбутньої успішної професійної діяльності”, “моделювання освітнього середовища”.

Поняття “стратегія професійного саморозвитку” характеризує організаційно-цільовий зміст розвитку особистості в професії, яким охоплено індивідуальний план становлення “Я-концепції” та вироблення образу професійного Я.

Поняттям “особистісно-орієнтоване професійне мислення” в контексті проблеми розкриваються індивідуальні особливості мислення, до яких віднесено: самостійність, ідентичність, стійкість.

Самостійність мислення виявляється у ствердженні суб'єктом професійної компетентності. Самостійність мислення сприяє науковому дослідженняю, активному пошуку нових знань, професійної інформації, способів правильного й оптимального розв'язування професійних задач. Функції самостійного мислення складають психологічне середовище для вибору студентами стратегії розвитку професійного самопізнання.

Ідентичність мислення виявляється в потребі особистості наслідувати діяльність, стиль поведінки, спілкування іншої особистості, в результаті чого формується професійна ідентичність. Виявами формування стали уміння студентів самопланувати індивідуальну діяльність, вивчати передовий педагогічний досвід. Дії ідентичного мислення інтегруються у зміст психологічної основи і сприяють вибору стратегії професійної ідентичності.

Стійкість мислення, як індивідуальна властивість особистості студента, виробляється на сукупності вже набутих знань, досвіді, на перевірених власних професійних можливостях. Формуванню стійкості мислення сприяють тренінгові заняття, вироблення прийомів самоорганізації, самодисципліни. Таким чином, формування стійкості мислення може скласти і поглиб-

лювати психологічну основу і сприяти вибору студентами стратегії самоменеджменту.

В понятті “психологічна готовність до самостійного визначення змісту успішної професійної діяльності” розкривається зміст психологічних знань (когнітивний компонент готовності); визначено професійну індивідуальність (операційний та практично-дієвий компонент готовності); узагальнено індивідуально-мотиваційні прагнення особистості (мотиваційний компонент готовності).

Формування професійної індивідуальності – це науково-методичне забезпечення соціальної адаптації студентів до психологічної індивідуалізації професійної діяльності, до визначення соціумом ступеня якості їх педагогічної індивідуальності.

Рушійні сили особистісно-орієнтованих психологічних основ формування професійної індивідуальності закладено становленням у студентів провідних професійних компетенцій: інтерактивної, проектно-дослідницької, рефлексивно-навчальної, контрольно-оцінної; індивідуальним соціальним зростанням практично-креативного, емоційно-толерантного, ціннісного ставлення до змін в освіті і її зв’язках з близьким середовищем.

Формування професійної індивідуальності майбутніх учителів залежить від рівня пізнавальної активності студентів; чим вищий рівень, тим успішнішим результат формування, вищий рівень трансформації психологічних знань в самоосвіті; процесу актуалізації – в самоактуалізований вибір стратегії розвитку.

В залежності від індивідуальних властивостей особистості студентів, базової освіти, пізнавальних процесів, умов життєдіяльності і соціальної ситуації розвитку зміст науково-методичного забезпечення, форми і термін проходження етапів формування повинні бути ситуаційними. Такий підхід в особистісно орієнтованому формуванні професійної індивідуальності в дослідженні розглядався в двох аспектах: в першому – це багатозмістовість, різномірність у фіксуванні результатів формування професійної індивідуальності; диференційованість і наступність програмного змісту, засобів, можливості впровадження випереджуючих ситуацій навчання; в другому –

це право особистості студентів на формування професійної індивідуальності у відповідності зі своїми властивостями, здібностями, інтересами, життєвими планами. Це право студентів передбачає самостійність у визначені структурних компонентів професійної індивідуальності; вибір індивідуальної стратегії професійного розвитку; мети і засобів індивідуального навчання; навчальних освітніх закладів, додаткової практичної професійної освіти, викладачів, наукових і методичних консультантів, досвідчених вчителів тощо.

Описані загальні положення, організаційна специфіка в реалізації програми формування професійної індивідуальності, розкриття поняттєвої основи формування професійної індивідуальності майбутнього учителя приводить до необхідності розглядати особистісно-орієнтовані психологічні основи формування в їх двохвимірному варіанті: здійснювати теоретичне забезпечення програми формування та практично апробувати результат. В першому – теоретичному варіанті – здійснювалося обґрунтування доцільності внесення якісних змін в зміст і методи навчання, мотиваційні, функціональні та операційні сфери навчальної діяльності особистості студентів; здійснювалося теоретичне спрямування програми формування на розвиток у студентів здатності до набуття індивідуального професійного досвіду в своїй вибраній предметно-професійній галузі і спеціальності. В другому варіанті – практично апробувалася особистісно орієнтована психологічна основа формування професійної індивідуальності, відбувалася перевірка самостійно складеної її структури, зв’язок такої із вибраними стратегіями розвитку та індивідуальними властивостями особистості студента. Таким чином, особистісно орієнтовані психологічні основи формування поглиблювалися ситуаційно визначенім змістом практичних завдань та індивідуально-орієнтованим експериментальним матеріалом, цільовим призначенням яких здійснювався вибір студентами стратегій саморозвитку професійної індивідуальності.

У експерименті переважали методи, які активізували пошук способів самопізнання, ідентифікаційні процеси та прийоми самоорганізації навчальної діяльності. Це були методи програмного спостереження, інтерпретації результатів спостереження, індукції, прийоми продуктивного запам’ятання, пошук

інформації, обговорення проблем загальнонаукового та професійно-орієнтованого характеру, що має на меті досягнення поглибленого розуміння, будова діалогу за змістом тексту, підготовка доповідей-презентації до певної професійно-орієнтованої галузі. Основні методи: дослідницький – діагностографія; особистісний – самопостереження (інтроспекція, “внутрішнє сприймання”); методи генетичного та індивідуального підходу; опитувальники; тестування; бесіди; анкети; аналіз процесу і продуктів діяльності; метод моделювання; кореляційний та факторний аналіз результатів.

Методикою передбачалося виконання студентами ситуаційних завдань навчання процесу вибору: робити записи, виписки, складати план тексту, письмові повідомлення, що відображали постановку, формулювання певної професійно-індивідуальної задачі. У процесі навчання студенти розробляли і заповнювали анкети, складали договори, проводили анатування, фіксували цільову, тематичну інформацію, отриману під час слухання лекції чи читання тексту, складали моделі поведінки власної, викладачів, ровесників, за уявою структурували діяльність відомих педагогів, вчених В.О.Сухомлинського, А.С.Макаренка, Л.С.Виготського та інших. Студентам пропонувалось самостійно вибрати особистість, її діяльність, про яку вони бажали розповісти і поставити пошукові запитання про професійну діяльність. З врахуванням визначеної власної ролі та оточуючих, використовуючи методи соціометрії та референтометрії, визначали їх правильність, достовірність. При здійсненні навчальної діяльності на основі власних спостережень за реальними процесами використовували психологічну термінологію та рефлексії, відомі навички, типологізувати результати спостережень; за допомогою наданих критеріїв оцінювання накопичувати необхідний для структурування обсяг розрізненої інформації, за допомогою дій розподілу та класифікації структурувати інформацію. За певними психодіагностичними методиками студентам пропонувалось розробляти практичні рекомендації щодо здійснення власної діяльності. Наприклад, підготувати і провести лабораторне заняття, семінар, урок в школі. На основі аналізу результатів виконання практичних рекомендацій студенти встановлювали ступінь відповідності теоретично визначеним правилам, позиці-

ям. На підставі теоретичних знань про діяльність, її структуру, визначену мету студентам пропонувалось встановити їх відповідність розробленій структурі власної індивідуальної діяльності та її сформульованій меті.

Таким чином, методика експериментально-дослідницького навчання сприяла формуванню у студентів умінь формулювати професійну задачу власної навчальної діяльності, визначати проблеми професійної діяльності, їх вирішувати.

Методикою експериментального навчання передбачалося вироблення у студентів умінь проводити дослідження на заданій діагностичній основі та самостійно підбирати психодіагностичні методики для вирішення певних проблем.

На основі аналізу заданого змісту психологічного матеріалу студенти оцінювали технологію дослідження, проводили дослідження за заданою технологією.

В усіх описаних вище методичних формування експериментального навчання необхідним для студентів було самодослідження власного “Я”; врахування його результатів при виборі методів та змісту експериментальних завдань. Таким чином будувався процес вибору студентами стратегії самопізнання.

На основі аналізу державних нормативно-правових документів про освіту, її реформу, концепцію розвитку освіти студенти визначали тип конкретного державного закладу, визначали тип особистості його керівника і персоналу, на основі їх ознак будували образ професійного “Я” і Я-концепцію, аналізували, презентували власні професійні ролі. Таким чином організовувався вибір студентами стратегії професійної ідентичності.

В умовах експериментального дослідження формувалася у студентів контактність, провідними засобами якої було організоване ділове спілкування. В ситуаціях ділового спілкування у студентів формувалася професійна компетенція, уміння користуватися психологічними знаннями як засобом встановлення соціального партнерства, раціонального використання часу, планування діяльності. В таких ситуаціях у студентів формувалися уміння формалізації – переводити зовнішні процеси у знаковий вигляд, здійснювати теоретичне абстрагування та реалізовувати знакову інформацію через зовнішні процеси. За

описаною методикою здійснювався вибір студентами стратегії самоорганізації і самоуправління (самоменеджменту) власною діяльністю.

Діагностичну основу експерименту складено на основі підібраного комплекту методик “Вибір стратегії розвитку професійної індивідуальності”.

В змісті комплекту діагностичних методик визначено три провідні напрями: психологічні орієнтири стратегії професійного самопізнання, психодіагностичне забезпечення вибору стратегії професійної ідентичності та матеріал формування стратегії педагогічного менеджменту, самоменеджменту.

В змісті методик синтезовано цілий ряд однорідних або споріднених умінь і знань, якими характеризується професійна індивідуальність майбутніх учителів. В комплектуванні діагностичної основи важливою перевагою особистісно-орієнтованих основ професійної індивідуальності було те, що увесь навчально-формуючий простір став особистісно спрямованим, слугував студентам підтримкою і індивідуальним стимулом.

Під час проведення експериментальної роботи апробувались особистісно-орієнтовані підходи до оцінювання студентів. Оцінювався рівень розвитку у студентів системи ставлень до оволодіння професійною індивідуальністю. Зокрема, оцінювалася особистісна готовність, індивідуально-професійна компетентність та індивідуальні властивості професійного мислення майбутніх учителів.

Кожен студент оцінювався відповідно до своїх попередніх результатів, тих результатів, що фіксувалися на етапі констатуючого дослідження. При оцінюванні використовувалися результати спостереження, тестування, усного опитування, виконання індивідуальних завдань. Особлива увага надавалася результатам самодіагностичного оцінювання, що проводили студенти самостійно.

Таким чином, діагностична основа формувального експерименту – це спеціальний відбір перспективних психологічних засобів; особистісних орієнтацій, спрямованих на оволодіння студентами значущими цінностями професійної індивідуальності; врахування індивідуальних властивостей стратегічного мислення студентів таких, як самостійність,

ідентичність, стійкість. Діагностична основа – це визначені і використані в експерименті способи постановки професійно-індивідуальної задачі, дії у ситуаціях вибору її альтернативного рішення; це ситуативні завдання, які відповідають рівню розвитку кожного студента, створюють наукову базу формування проектно-дослідницької діяльності майбутніх учителів.

У нашому дослідженні ми спиралися на особистісно орієнтовані принципи формування професійної індивідуальності:

- принципи природовідповідності – відповідність об’єму психологічного змісту навчального матеріалу, методів його подачі природозумовленим індивідуальним властивостям студентів, орієнтування на їх сенситивність до творчого супроводу професійної індивідуальності;
- принцип безперервності – втілення на всіх етапах дослідження єдиних пріоритетів – особистісно орієнтований підхід, центрування індивідуальності, незалежно від обставин;
- принцип багатовимірності – орієнтація студентів на широкий вибір форм і видів організації професійно-індивідуальної діяльності, надання реальних можливостей вільного вибору на індивідуальних рівнях розвитку пізнавальної самостійності;
- принцип інтегративності в здійсненні індивідуалізації і соціалізації у створенні навчального середовища, результатом діяльності студентів в якому є креативне мислення, індивідуальні форми організації діяльності та конструктивне оволодіння досвідом соціальної взаємодії з будь-якою професійною групою, прагненням до збереження власної інтегральної індивідуальності.

У дослідженні концептуально обґрунтовано доцільність виявлення і експериментальної перевірки результивності особистісно орієнтованих психологічних основ формування професійної індивідуальності на етапі професійного навчання студентів четвертих та п'ятих курсів. Передбачалося, що студенти цих курсів вже набули певного професійного потенціалу, досвіду з тим, що усвідомлено здійснити вибір стратегії для саморозвитку професійної індивідуальності, самостійно створи-

ти освітнє середовища (організацію) для реалізації надбаних і розвитку нових індивідуально-професійних психологічних можливостей. Саме на цілеспрямований розвиток у студентів усвідомленого вибору стратегії саморозвитку професійної індивідуальності, самостійність у створенні освітнього середовища у якості результативності дослідження проблеми було спрямовано формуючий експеримент.

Експериментальне розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності у майбутніх учителів мало два аспекти – теоретико-актуалізуючий і практико-значущий. Теоретико-актуалізуючий аспект пов'язаний із інноваційними освітніми впливами та цілеспрямованим формуванням у студентів усвідомленого вибору стратегії саморозвитку професійної індивідуальності. Практично-значущий аспект - із стимулюванням індивідуальної активності, творчого потенціалу студентів та моніторингового оцінювання психологічної готовності до набуття професійної успішності на засадах використання індивідуально-ціннісних властивостей особистості.

Для участі в експерименті на принципах добровільності були запрошенні студенти ГУ-У курсів педагогічних освітніх установ в кількості 67 осіб, які на І-ІІІ курсах були учасниками емпіричних зрізів. Експеримент проводився в режимі навчання протягом двох років. На ІУ курсі (умовно) розв'язувався теоретико-актуалізуючий аспект, на У курсі – практично-значущий аспект експерименту.

У дисциплінарних теоретичних моделях професійного навчання використовувалися лекції, лабораторні і практичні заняття, самостійна робота, навчальна і виробнича практика, курсові і дипломні проекти, здійснювався контроль засвоєння знань, визначався рівень розвитку самостійності студентів у виконанні навчальних завдань. Ефективним в реалізації теоретичної і практичної частин формуючого експерименту було використання студентами діагностичного матеріалу для самодіагностики індивідуальних якостей та властивостей.

Програма формувального експерименту присвячена розкриттю обох напрямів, які є взаємодіючими і актуальними у формуванні професійної індивідуальності. Okрім того, наш практичний досвід викладання психології на всіх курсах навчан-

ня студентів у вузі доводить необхідність активізації у них процесів самостійного визначення психологічних ознак професійної індивідуальності, їх структуризацію та співвіднесення з індивідуальними властивостями особистості.

Зміст експериментальної програми формування професійної індивідуальності майбутніх учителів.

I етап – теоретико-актуалізуючий: “зони” активного навчання

- впровадження активних методів та форм викладу теоретичного матеріалу;
- актуалізація когнітивно-інформаційного, операційного, комунікативного компонентів професійної діяльності учителя;
- визначення задачно-цільового та дослідницького змісту професійної діяльності;
- оптимізація мотиваційного та емоційно-вольового компоненту професійної діяльності;
- стимулювання досягнення результатів та прогнозувального ефекту професійної діяльності на змісті особистісно орієнтованих стратегій – самопізнання, професійної ідентичності та самоменеджменту.

II етап – практично-значущий: “зони” творчої самостійності

- створення практичного середовища на засадах співпраці студентів з навчально-методологічними закладами освіти;
- практична реалізація набутих професійних знань, умінь, навичок шляхом моделювання власного майбутнього середовища діяльності.

III етап – контрольно-оцінювальний:

- визначення процедури психологічного моніторингу;
- аналіз вибору студентами стратегій розвитку професійної індивідуальності;
- визначення рівнів психологічної готовності до самовизначення структурного змісту професійної індивідуальності;
- проведення порівняльного аналізу.

Нижче в підрозділах описано теоретичний та методологічний зміст виділених аспектів і етапів програми формувального експерименту.

3.2. “Зони” активного навчання студентів – майбутніх педагогів

Серед основних факторів, які спонукали студентів до активності на заняттях, можна назвати: пізнавальний та професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; дух суперництва; функціонально-ігровий характер проведення занять; емоційний вплив названих вище факторів.

Згідно визначень в концепції “зон” активного навчання з метою ефективного формування професійної індивідуальності майбутніх учителів, під час навчального (тобто повідомлення навчальної інформації) доцільним було використання таких її форм:

- лекції-бесіди, або діалогу зі студентами. Така лекція передбачала безпосередній контакт з аудиторією. Вона давала змогу привертати увагу слухачів до найбільш важливих питань теми; визначати зміст і темп викладу з урахуванням специфіки аудиторії; розширювати коло думок студентів; використовувати колективний досвід та знання. Коли не вдавалося відразу ж привернути увагу слухачів, використовували питання, які допомагали з’ясувати думки, рівень обізнаності з певної проблеми, ступінь готовності до сприйняття лекційного матеріалу, проблемні питання, що стимулювали самостійні висновки та узагальнення;

- лекції-дискусії — використання не лише відповідей студентів на запитання викладача, а й вільний обмін думками в проміжках між логічно оформленими розділами повідомлення лекційного матеріалу;

- лекції з інтенсивним зворотним зв’язком: нараз із традиційною лекційною роботою періодично використовуються технічні засоби для отримання інформації про реакції всієї групи на різні запитання викладача. Лекція мала характер розгалуженої навчальної програми, в якій запитання ставилися на початку та наприкінці кожного логічно завершеного розділу

лекційного матеріалу. Таку інформацію повідомляв викладач у традиційній лекційній формі. Запитання на початку чергової порції матеріалу призначенні для оцінки ступеня обізнаності студентів щодо проблеми, яка з’ясовувалася на лекції. Якщо група загалом показувала достатню обізнаність, то викладач обмежувався лише коротким викладом та переходив до наступного розділу лекції. Якщо ні, то він детально пояснював проблему й ставив аудиторії контрольне запитання, яке давало змогу діагностувати рівень засвоєння тільки-но викладеного матеріалу;

- лекції із застосуванням елементів “мозковою штурму”, якої слухачі продукували різні ідеї, рішення тощо із запропонованої проблеми з наступним узагальненням викладачем таких відповідей. Викладач пропонував аудиторії спільно винести певне правило, набір вимог, закономірність і т.д. У цьому разі він звертався до особистого досвіду та знань слухачів, уточнював, доповнював і систематизував пропозиції та «повертав» їх студентам у вигляді “разом напрацьованого” узагальненого знання;

- лекції з дослідженням мікроситуацій, яка за формулою аналогічна лекції-дискусії, але при цьому обговорювалися конкретні ситуації з реальної практики. Такі ситуації викладач пропонував або у формі словесного опису, або демонструючи короткий відеозапис чи діафільм. Ці ситуації аналізувалися та обговорювалися всією аудиторією. При цьому викладач активізував студентів, ставлячи запитання; з’ясовував їхні оцінки суджень інших студентів; розвивав дискусію, спрямовані її в необхідне русло; ненав’язливо, але аргументовано підводив групу до колективного висновку або узагальнення. Для аналізу обиралися ситуації, типові й суб’єктивно значущі для більшості учасників дискусії; лекція-консультація складалася з короткого викладення основних питань нової теми та наступних відповідей викладача на запитання, що ставили студенти. Такі лекції найбільш ефективно проводилися з тем, що мали практичний характер. Відповідям на запитання відводилося зазвичай до 50% навчального часу. Наприкінці заняття викладач організовував вільний обмін думками та підсумовував його;

- групові консультації — пояснення студентам окремих, найбільш складних, але практично значущих питань курсу психо-

логії. Викладач визначав зміст консультації на основі аналізу практичної значущості та важкості різних тем курсу з урахуванням побажань слухачів. Ці побажання визначалися шляхом письмового опитування їх за кілька днів до консультації. Групова консультація найбільш ефективна: 1) для детального розгляду практичних питань, недостатньо розглянутих на лекціях; 2) при наданні допомоги студентам в самостійній роботі;

- прес-конференції, які проводилися із за участем висококваліфікованих спеціалістів у галузі проблеми, що вивчалася. При організації конференції студенти, попередньо пінформовані про профіль запрошеных спеціалістів, готовали перелік запитань і, письмово оформивши його, здавали викладачеві. Запрошенні спеціалісти повинні бути заздалегідь ознайомлені з зазначеними питаннями.

При проведенні семінарських та лабораторно-практических занять з психології доцільним були використання наступних методів активного розвитку:

- розв'язання професійно-педагогічних задач безпосередньо на місці (в освітньому закладі);
- групове ігрове проектування в реальних умовах;
- “аналіз та узагальнення” конкретних робочих матеріалів (документи, продукти практикої діяльності учасників педагогічного процесу і т. ін.);
- стажування на робочих місцях; виконання спеціальних завдань аналітичного характеру одночасно з навчальною та практикою (консультативно-дослідницькою) метою і т. ін.;
- війзні тематичні заняття; тематичні дискусії тощо.

Удосконалення набутих психологічних навичок та вмінь ефективніше здійснювалося завдяки: розігруванню ролей (інсценування); проведенню ділових імітаційних ігор; ігровому проектуванню та використанню інших ігрових форм заняття.

Узагальнивши перелічені методи, що використовувалися на семінарських та лабораторних заняттях з психології, виділимо такі їх основні блоки:

- дискусійні методи (групова дискусія, розбір казусів з практики, аналіз ситуацій морального вибору та ін.);

- ігрові методи: дидактичні та творчі ігри, в тому числі ділові ігри, рольові ігри (поведінкове наукіння, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); контргра (трансакційний метод усвідомлення комунікативної поведінки);

- сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості та сприйняття себе як психофізіологічної єдності).

Усі перелічені методи мали на меті активізувати наявний в студентів життєвий досвід, обмін знаннями та бачення розв'язання професійних ситуацій. Суть цього процесу полягала в тому, щоб зацікавити майбутніх учителів психологічним досвідом, переконати їх у його прогресивності, сформувати конструктивну позицію стосовно майбутньої професійно-педагогічної діяльності, пробудити почуття нового, виробити творчий підхід до психологічно-педагогічних ситуацій, сформувати критичну самооцінку власної практики тощо.

Щоб підвищити рівень підготовки майбутніх учителів до користування психодіагностичним інструментарієм, запропоновано наступні рекомендації:

1) користуватися тестовими методиками, які задовільняють такі вимоги: суворо формалізовані пред'явлення та обробка; порівняно невелике число показників тесту (зазвичай, не більше трьох-чотирьох), інтерпретація яких можлива без урахування взаємодії між показниками (тобто того, як інтерпретується один показник залежно від значення іншого);

2) користуючись порівняно складними методами психодіагностики, доцільно самостійно вивчити метод у літературі і користуватися ним з обмеженнями: результати психодіагностики за недостатньої компетентності користувача мають використовуватись лише для формулювання гіпотез, які потім перевіряються в процесі подальшої роботи;

3) отримувати консультацію у кваліфікованіших колег чи психологів з метою роз'яснення ними специфіки того чи іншого психодіагностичного методу, отриманих результатів.

Особливою увагою та інтересом користувалися наступні навчальні прийоми, які застосовувалися як викладачами на заняттях зі студентами, так і самими студентами у підготовці до педагогічної практики у закладах освіти. Змістовне наповнення

було індивідуально розроблено для кожного тематичного розділу або освітнього замовлення чи ситуації. Перелічені далі прийоми використовувалися також як засіб усвідомлення стратегій саморозвитку студентів, про які йдеться у наступних параграфах.

Обґрунтуємо психодіагностичну та розвивальну функцію прийомів навчання.

Діатеатр — спеціально організована діяльність, змістом якої була підготовка, демонстрація та обговорення діафільмів. Діатеатр розвивав уміння “читати для всіх”: виразно, передаючи суть та почуття. В його формах організації передбачено рольове читання та розігрування змісту прочитаного. Діатеатр дозволяв налагодити групову роботу, надав кожному змогу проявити себе, сприяв розвиткові пізнавальних потреб, “ставив голос”, навчав “перевтілюватися”. Активною була робота з формуванням уміння аналізувати витвори мистецтва, а також готовував підгрунтя для психологічного театру дорослих.

Психологічний театр — це власне театральна діяльність, якої організація полягала в пошуку матеріалу, проведення репетицій, виступів. Психологічний театр створював можливості для розвитку комплексу психологічних умінь та навичок, безпосередньо пов’язаних з механізмом самовиховання. “Театр” було спрямовано на розвиток почуттів, думок і ставлень.

Клуб “Я та мої права” — практичний курс “навчання прав людини” (Концепція ООН). Головна мета цього курсу — розвивати у молоді почуття довіри та поведінкової толерантності, які складали основу культури правовідносин між людьми. Для самовиховання цей курс відігравав велику роль, адже розвивав процеси емпатії та рефлексії, сприяв їх усвідомленню, ускладнював та збагачував уявлення про себе та інших, допомагав формувати позитивну самоконцепцію та вводив у внутрішній світ особистості категорію самодосконалості.

Тренінг прийняття рішень. Розвиток навичок прийняття рішення, ініціативності та незалежності мислення як головна мета курсу переконали в тому, що завжди можливі варіанти рішень та дій щодо їх практичної реалізації. Розвиток навичок було спрямовано на формування рефлексивності, творчого ставлення до власного стилю поведінки.

Тренінг протистояння негативу в житті. Розробка такого місця розвивального курсу сприяла оволодінню зв’язками з передовищем, налагодженню соціальних контактів. Значне місце в цьому посідали вияви і профілактика негативної поведінки тих, хто поруч. Профілактика розглядалась як частина тренінгу поведінки самих студентів. Його мета полягала в тому, щоб показати майбутньому вчителеві можливі лінії поведінки у різких ситуаціях. Вона давала змогу “програти” їх, напрацювати певну поведінкову систему власного захисту. Такий тренінг мав велике значення для становлення і розвитку позитивної самоконцепції. Адже відомо, що саме досвід “суворого життя і навчання” часто ламає “слабку душу”.

Тренінг спілкування. Мета — дати практичні навички спілкування в системі організації психологічної допомоги. Студенти користувалися поняттями «рефлексія», «емпатія», «самоконцепція» у реальному змісті діяльності, робили ці поняття об’єктом уважності та спостереження за поведінкою людей.

Практичний курс «Пізнай себе». Спрямований на підвищення інтересу до самого себе, до пізнання себе. Він допомагав студентам відкривати і стверджувати свій внутрішній індивідуальний потенціал, переконував в тому, що психологічними процесами розвитку цілком можна управляти.

Аутотренінг. Призначений для практичного оволодіння навичками саморегуляції.

Тренінг творчості. Використовувався як стимуляційний засіб, запобігав марним витратам робочою часу, а, по суті, виконував профілактичну функцію в розвитку бажань та вмінь створювати нове. Акцент робився на другому — використанні тренінгу для розвитку вміння створювати нові психодіагностичні практичні ситуації для майбутньої професійної діяльності.

Тренінг упевненості в собі (тренінг поведінки). Мета цього тренінгу полягала в поглибленні соціальної зрілості, тобто в розвитку вміння досягати компромісу між самореалізацією та соціальним пристосуванням.

Практичний розвивальний курс «Мистецтво буття». Спрямовувався на пошук відповідей на «вічні» питання,

усвідомлення цінностей власного життя, вміння працювати в умовах «прози», яка існує в педагогічній діяльності.

Запропонована “зона” активного навчання згідно робочої гіпотези формувального експерименту сприяла підготовці студентів-випускників вузу до усвідомленого самостійного вибору стратегії розвитку професійної індивідуальності з його подальшою реалізацією в майбутній діяльності.

Нижче подано теоретико-методологічні характеристики особистісно орієнтованих стратегій розвитку професійної індивідуальності, зміст яких подавався студентам у професійному навчанні у вигляді спецкурсів або окремими тренінговими заняттями. На основі ознайомлення студентів з поданим матеріалом, ними робився вибір власної стратегії саморозвитку, що стало у нашому дослідженні показовим критерієм певного стану сформованості їх професійної індивідуальності.

3.2.1. Стратегія самопізнання

Змістом стратегії самопізнання є актуалізовані взаємозв’язки процесів самопізнання і оволодіння професійною індивідуальністю, категоризація понять “професійне самопізнання”, “статус”, “Я- концепція”; “соціальна роль”, “ суспільна позиція особистості”; проблеми і особливості організації допрофільного і професійного навчання молоді психології; актуальний рівень і потенції особистості студентів у професійно-індивідуальному виборі психології самопізнання як стратегічно орієнтованої дисципліни для неперервної професійної самоосвіти.

Формування професійної індивідуальності особистості супроводжується самоузгодженням вимог діяльності із змінами потреб, прагнень, бажань. Адже вони теж зазнають змін разом із реально діючою соціальною дійсністю. І тоді на перше місце в професійній підготовці виходить організоване самодослідження особистістю себе як майбутнього професіонала. Вимоги суспільства — бути хорошим спеціалістом — залишаються. Що ж тоді змінюється і найбільше цінується? Це інтелект, соціальний статус, самореалізація, свобода, тощо.

Тобто образ професіонала не є заданим, він постійно видозмінюється. Усвідомивши на початку навчання образ своєї професії, зокрема визнавши узагальнені нові вимоги суспільства

до освітнян, майбутні учителі в кінці навчання намагаються наповнити його своїм змістом, потрібними професійними якостями. Найбільше цінуються особистість-індивідуальність, що наповнена змістом сучасної професійної ролі. Самопізнання виконує ту професійну функцію, що наповнює індивідуальність нинішнім професійним змістом. Можна сказати, що з вилученням самопізнання із структури діяльності особистості, її професійна індивідуальність переривається в розвитку. Без самопізнання в кращому разі здійснюється підготовка спеціаліста, який виконує професійні завдання, функції, але зростання його педагогічної майстерності, як таке, припиняється. Тільки постійна саморефлексія, аналіз самого себе — дій, вчинків, відчуттів, що є складовими самопізнання, приводить до постійного зростання в особистості професійної індивідуальності.

Одним із важливих психологічних чинників самопізнання, як стратегічно орієнтованого напряму, є повна індивідуальна вичерпність ними образу професіонала, запропонованого суспільством. Скажімо, вчитель — добре одягнений, в модному взутті, з дорогими окулярами, обіймає високу посаду (директор, завуч, декан), працює у приватній школі й має хорошу зарплату — може стати своєрідним еталоном професіонала для молодого вчителя. Або ж елегантно одягнена жінка, яка теж добре заробляє й усвідомлює важливість своєї роботи, яка може приводити своїх дітей, є також взірцем для юної вчительки, яка шукає можливостей для свого професійного росту, збільшення матеріальних доходів, для затребуваності своєї праці та її оцінювання.

Проте слід врахувати один важливий момент. Ці образи, як і багато інших, які нам рекламируються, є всього лише уніфікованими стандартами суспільства, зовні пов’язаними шкалою цінностей. Особистість жива, зі своєю неповторною зовнішністю і смаком, але з низьким рівнем рефлексії, тобто з несформованими навичками самопізнання, намагається втілити цей образ без аналізу: що я собою являю, а чого, власне, я хочу й що потрібно тільки мені? Вона сліпо копіює заданий образ професіонала, який гарантує її успіх, визнання того, не усвідомлюючи, що успіх — це творче досягнення окремої

особистості, це втілення прагнень в життя. Це не досягнення зразка «як у рекламі», а привнесення власної індивідуальності у світ тієї ж реклами. Це не життя за шаблонами, а навпаки, ламання їх та утвердження своєї, сутно особистісної моделі існування.

Тільки тоді, коли випускник вузу усвідомить різницю між власною індивідуальністю й стандартами суспільства, може відбуватися творче її сходження його професійної індивідуальності. Коли цінності вже не матимуть влади над особистістю, не задовольнятимуть її своюю уніфікованістю, тоді і відбудеться індивідуальний поступ у розвитку професіонала. Лише уважне, ретельне самопізнання може відстежити і запропонувати момент особистісного росту або праці на стандарт, як усвідомлення різниці дасть спеціалістові змогу відшукати те, що він може й хоче робити.

Основу для самопізнання у навчанні майбутніх учителів прогнозуванню, складає поняття “Я-концепція”. У ньому синтезовано сукупність усіх уявлень індивідуальності про себе, поєднано з їх оцінкою. Описову складову професійної індивідуальності часто називають “образом Я професій”. Компонент, пов’язаний із ставленням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе. Професійна індивідуальність, по суті, визначає не лише те, що являє собою особистість студента, а й те, що він думає про себе, як оцінює свою діяльну активність й можливості розвитку в майбутньому.

Отож професійна індивідуальність — це система дій, спрямованих на самого себе. Іншими словами, це стиль професійної поведінки, що виявляється в особливостях способу розвитку своєї професійної індивідуальності.

Єдність професіоналізації навчальної діяльності і визначеного змісту стратегії розвитку професійної індивідуальності дає студентові змогу розглядати себе як діючого суб’єкта стосовно своєї індивідуальності. Стратегія розвитку професійної індивідуальності відображає те, що означає для студента бути індивідуальним для самого себе і для інших. Тому збереження й підвищення цінності відчуття індивідуальності є однією з основних потреб, яка стимулює психологічно виважений вибір стратегії розвитку і є необхідним у професіоналізації навчальної

діяльності. Якщо студент вважає себе не здатним ні до чого, то наприяд, чи докладатиме він зусиль, щоб досягти професійних успіхів.

Професійна індивідуальність студентів може відображатися в символах. Йї належать: ім’я, тіло, обличчя, одяг, зрозумілі тільки студентові атрибути навчальної діяльності. Найбільш очевидно професійна індивідуальність виявляється у видах самоставлення, ставлення до зв’язків із середовищем. Ці вияви можуть бути неусвідомленими. Орієнтири, раз встановлені індивідуальністю як критерії самоцінності, набувають сили інерції, і тому їх реорганізація для покращення психологочного пристосування до середовища часто є нелегкою справою. Водночас діапазон вибору таких орієнтирів надзвичайно широкий, і здійснюється він самостійно кожним студентом. Отже, можна сказати, що вибір альтернативних ліній поведінки має у своїй основі індивідуальну організацію особистості, а об’єктивна ситуація дає змогу здійснити цей вибір. Ідеється про індивідуальну організацію вибору стратегії розвитку професійної індивідуальності.

Як пов’язується поняття «професійна індивідуальність» із професіоналізацією? Цей зв’язок полягає в тому, що відчуття власної індивідуальності може бути організованим у розвитку. Воно набуває цілісності тільки тоді, коли особистість визначить себе як таку, що відрізняється від інших. Вибір стратегії розвитку професійної індивідуальності і професіоналізації визначає бачення студентом себе в професії вчителя. Виокремлення себе із групи, в якій вчиться, по суті, і є метою психологічного вибору стратегії розвитку професійної індивідуальності. Але такий вибір здійснюється тільки на основі взаємодії студента із ровесниками, викладачами. Тобто професійна індивідуальність розвивається в соціальній взаємодії. Індивідуальний вибір стратегії розвитку детермінований умовами співпраці певної професійної групи людей і статусом студента в цій групі.

Нижче розкриємо взаємозв’язок статусу визначення студентами психологічного змісту стратегії самопізнання.

Психологічними дослідженнями обґрунтовано факти, що те, як студент оцінює сам себе, відповідає тому, що про нього думас його група. Те, що насправді ровесники, викладачі дума-

ють про окремого студента, може виявится зовсім протилежним. Тобто індивідуальне визначення стратегії розвитку ґрунтиться на оцінках «взагалі», а не на реальних думках конкретних людей. Відображення психологічного змісту стратегії може символізуватися. Більше того, коли у студента виявлено здатність користуватися символами у виборі і ствердженні індивідуальної стратегії, межі між ним та його оточенням стираються або взагалі зникають.

Зв'язок вибору стратегії розвитку професійної індивідуальноті із статусом студента найбільш виразно видно в тих ситуаціях, де чітко встановлена система статусів: тут кожен знає, яких шаблонів поведінки та особистісних рис вимагає те чи інше становище.

Скажімо, якщо з людиною поводяться зверхнью, вона часто вважатиме себе нижчою істотою, і її поведінка може стати інфантильною. Тобто тут професійне ставлення впливає на Я-концепцію. Кожного разу, коли змінюється статус людини, реакції на інших людей, шаблони її власної поведінки, концепція — все підлягає видозміні.

Участь у діяльності значної кількості соціальних груп дає змогу знати про загал оцінок і наповнити різноманітнішим змістом свою Я-концепцію, а також визначити себе її своє становище. Таким чином, вплив професіоналізації на Я-концепцію окреслює її як значення, в якому поєдналися очікувані реакції інших людей. Інакше кажучи, професіоналізація є тим дійовим компонентом, який впливає на Я-концепцію, а Я-концепція є неодмінною складовою процесу професіоналізації. Врахування вимог інших — це професіоналізація. Кристалізація власного «Я» — це самопізнання.

На думку вчених-психологів, тільки та індивідуальність, яка отримує статус усередині спільноти людей, сприймається як визначена людська істота. Невідокремлена, невідмежована для себе самої і, відповідно, для інших особистість не може мати статус усередині спільноти, оскільки невідоме місце, на яке її слід поставити, невідома роль, яку вона мусить виконувати та необумовлене ставлення, яке слід до неї виявити. Статус — це соціальний процес. Людина може мати статус тільки стосовно інших, які визнають її місце і ставляться до неї відповідним

чином. Статус, яким би низьким він не був, важливий, адже без цього людина не має прав щодо інших. Володіння статусом, тобто окремою визначеністю щодо самого себе, дає людині змогу очікувати й вимагати певного ставлення з боку людей, що поруч [5, 29, 93, 109, 132, 210, 281, 288, 294].

Відокремленість особистості є основою організованого соціального життя. Тільки тоді людина визначається її посідає відповідне місце, коли може бути встановлена її відповідальність. Особистість в змозі користуватися своїми правами тільки тоді, коли здатна відмежувати себе як відокремлену від усіх інших людську істоту. Якби люди не могли визначати себе та інших, наша соціальна й економічна система опинилися б у небезпеці. Буває, що людина не може згадати пункти, які розкривають її індивідуальність: ім'я, місце проживання, місце роботи, друзів і т.ін. Цього вже досить, щоб перестати бути членом суспільства. Життя такої людини не відповідає організованому порядку, бо без особистісної визначеності не існує спільноти, де б людина мала конкретний статус.

Кожен індивід, який володіє стійким уявленням про себе, долучається до дій групи, членом якої він є, оскільки відчуває з боку інших відповідне ставлення. Воно підсилює його почуття визначеності й дає змогу продовжувати виконання певних обов'язків.

Я-концепція, як і все інше в символічному оточенні, конструктується через вибіркове сприйняття та уяву. Вона формується в процесі участі в соціальних групах. Ідентифікація з ними або з окремими істотами, значними для індивіда, відіграє надзвичайно важливу роль для Я-концепції. Щоб зрозуміти когось або певну групу чи спільноту, людина повинна знати дещо з її минулого і враховувати її уявлення про майбутнє, які, безумовно, впливають на теперішню поведінку.

Таким чином, багато особливостей поведінки людей пояснюються тим, що вони не просто задовольняють інстинктивні потреби, а й забезпечують здійснення того, що пов'язане з їхніми Я-концепціями.

У навчальному середовищі майбутній учитель має змогу відласті свою Я-концепцію: поставити цілі, пов'язані з різними

компонентами діяльності, самостійно оцінити успішність своїх життєвих планів щодо цих цілей. Звідси визначається його наукова позиція: самооцінка особистості майбутнього вчителя залежить від того, ким би він хотів стати, яке становище мати в середовищі професійної діяльності. Це слугує точкою відліку в оцінці ним власних успіхів або невдач.

Можливо, всім студентам притаманне прагнення максимально розвинути різноманітні складові свого Я. Але обмеженість здібностей, визначені простір і час, змушують кожного студента реально підходити до вибору лише окремих аспектів особистісного розвитку й ставити певні кінцеві професійні цілі. Адже з досягненнями їх студенти пов'язують свій життєвий успіх. Коли такий вибір відбувся, самооцінка здійснюється вже щодо тих прагнень, які студенти змогли чи не змогли втілити в професійне навчання: самооцінка підвищується, коли бажання реалізується, і занижується, якщо цього не вдалося зробити.

Зрештою, студенти самі творять, утілюють свої прагнення й пов'язують їх з рівнем особистісного розвитку. Те, що для одного є безумовним успіхом, інший сприймає як невдачу. Самопочуття студентів, однак, є залежними від такого сприйняття. Тому добре і психічне, і фізичне здоров'я з більшою вірогідністю матиме той, хто при мінімальних досягненнях вважає себе успішним.

За феноменалістичного підходу, індивід не може змінити самі події, а тільки своє сприйняття Я та його інтерпретацію. Не явище само по собі, а унікальне сприймання особистістю цього явища розглядається психологами як істинна реальність. Можна сказати, що позитивне чи негативне самосприйняття в подальшому зумовлює поведінку студента й відповідні ситуації [268, 272, 286, 293].

Високий ступінь збігу реального Я з ідеальним вважається важливим показником психічного здоров'я. Я-концепція науково стверджується як система самосприйняттів Я-концепція, а не деяке реальне Я, має певну вагу для особистості та поведінки майбутнього вчителя. Вона виступає детермінантою відповідних реакцій на середовище, а також визначає прийняття ними значень, приписуваних йому.

Таким чином, можна сказати, що розробка Я-концепції має фундаментальне значення для розуміння успіху та для його досягнення у професійно-навчальній сфері. Я-концепція не є процесом накопичення даних досвіду і пов'язаних з ними уявлень. Це певна система. Зміна одного її аспекту може повністю змінити природу цілого. Я-концепція є механізмом, який контролює та інтегрує поведінку студента. А отже, від її власних очікувань залежить чи досягне студент успіху, чи залишиться невдахою з погляду його міркувань, ставлень та думок.

Самопізнання не нав'язується зверху, а виникає саме по собі, на запит реальності — розібрatisя, зрозуміти самого себе, пізнати складові свого Я, щоб визначитися у безлічі важливих питань.

Другою складовою допрофесійного самопізнання є спроба адекватного, тобто такого, що приводить до позитивного результату, використання тих внутрішніх відкриттів, які були здійснені школолярами. На перший план виходить взаємодія з середовищем: пошук друзів та шляхів налагодження з ними взаєморозуміння, ставлення в цілому до колективу, до вчителя, до адміністрації. Організоване самопізнання дає відповіді на всі ці питання, які хвилюють учнівську молодь на етапі вибору професії, а відтак: вибору стратегії розвитку професійної індивідуальності.

Безумовно, найгострішою темою для розвитку самопізнання є особистісні стосунки із представниками протилежної статі. Всі можливі успіхи або невдачі яскраво відтворюються у внутрішньому світі учнівської особистості, формуючи Я-концепцію. І саме в цьому аспекті свого розвитку самопізнання набуває, можна сказати, найдраматичнішого характеру. Адже тут задіяні почуття, емоції, зовнішність, ставлення інших і власне ставлення. І це істотно впливає на побудову як здорової, повноцінної, позитивної Я-концепції, так і негативної, хворобливої або неповноцінної. Тому вибір стратегії, змістом якої є самопізнання, розвивається під впливом інших: батьків, друзів, осіб протилежної статі, власних успіхів на тлі інших, тобто відбувається ситуаційно.

Ще одним важливим напрямом допрофільного навчання є профорієнтація — перше, досить поверхове ознайомлення

учнів із спеціальністю “учитель”. І знову ж таки, на вибір здебільшого впливають ті реальні представники професії, які сподобалися або не сподобалися в школі.

Загальна схема (рисунок 3.1.) вибору стратегії самопізнання в період студентства період має такий вигляд:

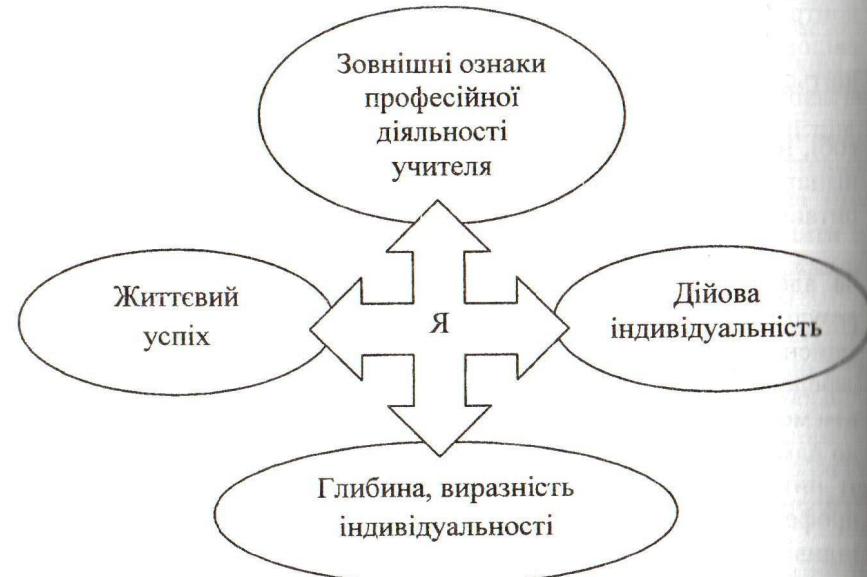


Рисунок 3.1. Складові стратегії самопізнання

Усі складові цієї схеми взаємопов'язані між собою. Більше того, компонент, який знаходиться між двома іншими, є своєрідним результатом їх суми. Наприклад, життєвий успіх — це наслідок глибинних виявів індивідуальності та врахування зовнішніх ознак педагогічної діяльності. Про особистість, яка реалізує своє покликання в атрибуатах професійної діяльності, можна сказати, що вона чогось досягла. Або, наприклад, зовнішні ознаки діяльності окреслюються через поєднання моделі життєвого успіху з індивідуально виразною дієвістю, активністю особистості студента. Так само й дійова індивідуальність студента є результатом поєднання з її глибинними властивостями та

іх атрибутивними виявами. Тобто, коли студент, усвідомивши своє покликання, досягає певних атрибутивних цілей (статус, зовнішність, становище тощо), то його індивідуальна дієвість розвивається сама собою. Проаналізувавши атрибутивність, студент може з'ясувати, чи близька йому діяльність учителя. Адже атрибутивність — це зовнішній вияв глибинної суті професійної діяльності, зокрема її індивідуального змісту.

Самоставлення, як компонент самопізнання особистості — це ставлення до самого себе і до якості власної діяльності. Воно містить самооцінку, саморегуляцію, самоконтроль, саморефлексію власної поведінки і діяльності. Самоставлення розвивається на когнітивному, емоційному, операційному та практично-дійовому рівнях індивідуального оволодіння навчально-професійною діяльністю.

Когнітивний рівень — це пізнання себе і діяльності на основі знань сенсорно-перцептивної сфери, образного мислення, завдяки яким людина взагалі пізнає зовнішній світ і його зв'язки з індивідуальною природою розвитку. Подібним чином студенти пізнають власні і соціально надбані особистісні властивості. Процеси розвитку окремих рис, мотивування власної поведінки, пояснення своїх дій складають когнітивний рівень самоставлення студентів до вибору стратегії професійного самопізнання.

Емоційний рівень — це не тільки знання про самого себе, а й певне емоційне ставлення студентів до цих знань. Кожен студент переживає з приводу сказаного викладачем, яке наповнене психологічним змістом. Ці переживання впливають на зміщення самоповаги, поглинюють самозахоплення або ж незадоволення самим собою. Емоції можуть відзеркалювати позиції стороннього спостерігача стосовно самого себе і в'являються як результат ефективності або неефективності вибору стратегії самопізнання для власного професійного розвитку. В емоційному рівні може відобразитись об'ємність самовідношення, яке супроводжується неприйняттям стратегії самопізнання в тому розумінні, що за такого підходу до себе студент втрачає почуття самоцінності.

Операційний рівень визначає внутрішні дії щодо себе або ж намір чи готовність до таких дій. Його може визначати певний індивідуальний підхід до користування власним способом дій,

“діалогічне” або рефлексивно виміряне ставлення до себе, самопослідовність, самозвинувачення, самокорекція і т.ін.

Підкреслимо, що на складання операційного рівня самоставлення впливають типи ставлень студентів до середовища. Тип може бути суб'єктивним і об'єктивним. Перший тип передбачає ставлення студентів до середовища як до суб'єкта його творення, тобто як до такого, який має певну свою внутрішню свободу вибору стратегії розвитку. Другий тип передбачає зв'язок із середовищем як з об'єктом, тобто як і таким, який повністю підпорядковується зовнішньому нормуванню.

Подібним чином можна охарактеризувати ставлення студентів до своїх внутрішніх станів та переживань, які складаються на практично-дійовому рівні розвитку самоставлення до вибору стратегії самопізнання. Самоставлення на цьому рівні можна розглядати з позиції пізнавального підходу студента до себе. Важливим показником об'єктного самоставлення є індивідуальна позиція зовнішнього спостерігача щодо самого себе. Дистанціювання від себе — ознака індивідуально-об'єктивної позиції. Особливістю об'єктного самоставлення є те, що індивідуальні можливості студентів є засобом досягнення значущої для нього мети, тобто має практично-дійову цінність. Погляд на себе здійснюється через призму розгляду себе як реального засобу, знаряддя досягнення поставлених цілей розвитку.

Маніпуляція собою, настановлення на самокорекцію й на підвищений самоконтроль — істотні показники практично-дійового, об'єктного самоставлення до вибору стратегії професійного самопізнання. Мотиваційним імпульсом таких практичних дій щодо себе є прагнення студентів володіти собою, керувати своїм внутрішнім світом. Таке бажання викликає відповідні дії, які виявляються у самоствердженні або в прагненні “взяти гору” над іншими. Часто вони мають компесаторно-захисний характер, утримуючи в своїй основі відчуття студентом власної неповторності.

Специфічною рисою суб'єктивного самовідношення є те, що когнітивні процеси, пов'язані з самопізнанням, здійснюються з позиції внутрішньою спостерігача. Об'єктивній інформації тут

протистоїть суб'єктне самовираження і відчуття власної індивідуальності, розуміння її значущості замінює пояснення студентів своїх вчинків. Констатація загальноприйнятих та поширених якостей особистості замінюється поглибленим самодослідженням особливих і неповторних особистісних складових у собі. При цьому, замість логічного конструювання професійної індивідуальності, в суб'єктному самоставленні студент може мати стабільне й ригідне уявлення про себе. Він протиставлятиме відчуття мінливості й непередбачуваності внутрішньому процесу розвитку та пластичності суб'єктного способу розвитку. Якщо при об'єктному самоставленні позиція спостерігача була спрямована “від інших до себе”, то при об'єктному самоставленні у студентів переважає “погляд зсередини” і осянення чужого внутрішнього світу характеризується спрямованістю “від себе до іншого”.

За суб'єктного самоставлення на вибір стратегії професійного самопізнання може впливати емоційний стан задоволення або фрустрації потреб, пов'язаних із самовираженням та самореалізацією, з пошуком свого професійного призначення, своєї автономності. Якщо самосприйняття є глибинним джерелом об'єктного самоставлення, то суб'єктне ставлення до себе ґрунтуються на самосприйнятті й прагненні «бути самим собою».

Практичні дії щодо вибору стратегії за вказаного способу ставлення до себе загалом визначаються зусиллями, що сприяють самовираженню. Внутрішній діалог із самим собою (а не монолог) розширює можливості способів практичної дієвості, що впливає на чіткість професійного самовираження та добору умов для індивідуальної самореалізації. Отже, згадані вище типи самоставлення дають змогу сформувати найбільш оптимальну лінію вибору студентами професійного самопізнання як стратегію розвитку професійної індивідуальності.

Після проходження описаних вище рівнів розвитку етапів вибору стратегії самопізнання перед особистістю постає потреба перевірити, усвідомити, глибоко опрацювати стратегію розвитку самого себе в професійній діяльності. Тому ті завдання і питання, які досліджувались протягом усіх етапів вибору стратегії

тегії, потребують систематизації. Потенційне самопізнання ставить перед студентами саме таке завдання.

Подальший розвиток професійної індивідуальності майбутнього учителя вимагає визначення ним такої потенційності, щоб його фахове зростання було неперервним. Адже неперервність професіоналізації означає постійний рефлексуючий момент у погляді на самого себе, на свій професіоналізм, на свою соціальну адаптованість і самореалізацію. Цей рефлексуючий момент потенційності самопізнання має стати системотворчим, тобто таким, яким завершується своєрідне професійне самовизначення студентом своєї професійної індивідуальності і вибір стратегії окреслюється професійним самопізнанням. Пізнання реальної дійсності вже не є накопиченням фактів, ідей, праґнень, мрій, зразків поведінки. Воно стає частиною системи, частиною цілісного бачення особистістю себе в навколошньому, у відображені свого внутрішнього світу.

Ця система не є чимось новим стосовно того, чим жив студент раніше. Разом з тим, це не є і простою усвідомленою констатацією його минулих здобутків. Це нове поєдання минулого, теперішнього й майбутнього стану особистості студента завтрашнього професіонала. Це докорінна зміна, але й не збереження старих правил. Це нова комбінація індивідуальних можливостей, якостей всередині самої особистості, де минулі здобутки пов'язуються з майбутніми праґненнями. Досвід, ідея, очікуваній результат, прибуток, власна самореалізація взаємопов'язуються в новому ракурсі. І це дає цілісне бачення своєї життєвої ситуації, де кожний з названих компонентів має певне місце, призначення й функцію. Відсутність одного з них порушує внутрішній баланс особистості і не дає їй змоги діяти, бо дієвою може бути тільки цілісна система.

Що може бути системотворчою стрижневою ознакою такої цілісності? На нашу думку, це самопочуття. Воно є індикатором внутрішнього стану студента, показником того, що потрібно йому зараз або потім, у цілому чи конкретно. Це також індикатор його ставлення до друзів, до професії, побуту, релігії, до протилежної статі, до авторитетів, грошей, соціуму тощо.

Узагальнивши всі згадані вище компоненти, ми скомпонували таку схему (рисунок 3.2.):



Рисунок 3.2. Особистість фахівця сучасного ринку освіти

Це модель особистості фахівця, якому властиво відчувати свій потенціал і праґнути успіху, розуміючи під цим задоволення життям загалом. Ця лінія є стрижневою для реалізації студентами вибору стратегії професійного самопізнання.

Принагідно зазначимо, що необхідними складовими потенційного самопізнання є визначеність у стосунках із протилежною статтю, ставлення до авторитетів, усвідомлення своїх глибинних основ, як засади розуміння суті речей. Це також стосунки з друзями, професійна майстерність, свідомо обраний та втілений в життя професійний та особистісний імідж.

Зрозуміло, що при визначенні стратегії можуть змішуватися акценти, обиратися за основну лінію, скажімо, "глибинне відчуття індивідуальності і власний імідж "або "авторитет—професія", а також "статева самореалізація — друзі".

Крім того, в момент вибору стратегії якась одна лінія може активізуватися, інша буде менш бажана. В схемі зроблено спробу зобразити основні складові самопочуття, яким охоплено увесь процес вибору стратегії. Компоненти можуть поєднуватися парами з тим, щоб виразніше уточнити окремі взаємопротилежні та взаємопливаючі складові змісту стратегії.

Таким чином, вибір особистістю змісту потенційного самопізнання як стратегії неперервності професійної освіти потребує ґрутовного, уважного й постійного психологічного супроводу. Потенційність самопізнання як особистісна здатність до рефлексування діяльності не завжди наявне у студента явище, але ретельність, науковий підхід до оволодіння ним може наділяти майбутнього вчителя значущими індивідуальними можливостями, зокрема ефективним саморозумінням своїх професійних норм, взаємовигідним спілкуванням з іншими. Саме тому професійне самопізнання повинно стати окремою навчальною дисципліною у професійній підготовці студентів, які оволодівають інтегрованою спеціальністю. Особистість, яка чітко усвідомлює, що їй треба стати фахівцем широкого профілю педагогічної діяльності, буде намагатися виробити в собі таку чіткість організації навчання, в якій виникне потреба якісно бачити самого себе в теперішніх реаліях і в майбутній педагогічно-індивідуальній діяльності.

3.2.2. Стратегія професійної ідентичності

Поняття "ідентифікація", "психологічна ідентифікація" походить від латинського і означає ототожнювати. Термін має два значення: упізнання чогось або когось та уподібнення, отожнення з кимось або чимось.

У загальному розумінні, ідентифікація є процесом зіставлення, з'єднання одного об'єкта з другим на основі якої-небудь ознаки або якості, внаслідок чого встановлюється їх схожість або відмінність.

Навчально-професійна активність поглиbuється завдяки пізнавальній самостійності студентів в оволодінні професійною діяльністю. Вона виявляється в потребі майбутнього спеціаліста постійно вдосконалювати функцію уміння Провідною психологічною особливістю пізнавальної

змістівності в професійній активності є бажання й уміння студентів організовувати ситуації своєї професійної діяльності. Вмілої професійної організації власних педагогічних ситуацій унеможливлюються смислові та емоційні непорозуміння в спілкуванні та стосунках молоді з викладачами і ровесниками. Студентам з пізнавальною професійною активністю притаманні діловитість, енергійність, вміння змістовоно використовувати кожну хвилину навчання.

Зазначені вище ознаки розвитку пізнавальної самостійності в оволодінні професійною діяльністю дають змогу виділити дві провідні сторони функції учіння: змістовну й операційну. Змістовна сторона містить знання студентами вікових та індивідуальних можливостей; власні вимоги до змісту й форм подачі навчального матеріалу; визначену мотивацію розумової й науково-дослідницької активності. Для операційної сторони характерна наявність уміння «реформувати» власну професійну діяльність, налагоджувати і дотримуватися ділового професійного контакту з викладачами, розподіляти увагу в процесі спілкування, стежити за змістом своїх висловлювань, відівідносити сказане й реакцію на нього, об'єктивно обґрунттовувати особисті впливи на інших, мотивувати свої вчинки.

У дослідженні проблеми розвитку професійної ідентичності особливого наукового значення набуває розкриття умов формування у студентів особистісної професійної визначеності на різних етапах допрофесійного професійного навчання: у середній загальноосвітній школі, в училищі, ВНЗ. При цьому мається на увазі стан і рівень розуміння студентами специфіки педагогічної діяльності, яка розкривається на основі зв'язків між функціями та особистісними можливостями у процесі реалізації.

Розкриємо теоретичне положення «розуміння специфіки діяльності на основі співвідношення з особистісними можливостями». У психології зміст поняття «розуміння» розглядається як мислиннєвий процес, спрямований не лише на оволодіння новими знаннями, а й на смыслоутворення, тобто на пошук смысу тих знань, якими оволодіває студент у процесі навчальної професійної діяльності. За допомогою засобів

розуміння студент проникає не лише в простір педагогічної діяльності, а й висловлює своє індивідуальне ставлення до процесу, до практичних результатів, та його стану в соціальних реаліях життя людей.

Дослідження індивідуальної специфіки розуміння є дуже важливими у формуванні способу педагогічного мислення в майбутніх учителів. Спосіб — це сукупність мислиннівих дій і операцій, які обирає суб'єкт як основу для співвіднесення специфіки педагогічної діяльності з власними можливостями в її дотриманні. Значущими в способі педагогічного мислення є прийоми створення образів майбутньої власної професійної діяльності, моделювання її динамічних структурних компонентів. Інакше кажучи, професійна ідентичність педагогічної діяльності в студентів виражається не лише знаннями, а й розвиненим образним мисленням, умінням самостійно орієнтуватися в просторі взаємозв'язків роботи вчителя і іншими сферами професійно-трудового життя.

Самостійність студентів в інноваційному моделюванні умов власної праці, розробка технологій їх практичної реалізації є провідними критеріями розвитку в них професійної ідентичності. Завдяки засобам самостійного моделювання у студентів формується мотиваційна основа для усвідомлення моральних, правових, політичних, економічних аспектів ідентичності педагогічної праці.

У майбутніх учителів виникають потреби в саморозвитку індивідуальних емоційно-вольових рис характеру, імажинативних функцій як цінностей, які потрібні особистості в швидкозмінному соціальному середовищі.

З огляду на описане вище, можна визначити одне з провідних теоретичних положень досліджуваної проблеми. Суть його в тому, що розвиток у студентів розуміння специфіки педагогічної діяльності на основі співвіднесення її індивідуальними психологічними можливостями забезпечує успішне формування у них професійної ідентичності.

До критерій її розвитку відносяться:

- сформованість способу педагогічного мислення,

- самостійність у моделюванні інноваційного навчально-виховного процесу;
- орієнтація у просторі взаємозв'язків педагогічної діяльності з іншими професійно-трудовими її видами;
- розуміння власної принадлежності до педагогічної сфери;
- уявлення про себе як про організовану саморозвивальну особистість.

Детермінантами розвитку професійної ідентичності в студентів є: високий професіоналізм викладачів ВНЗ, вивчення передового педагогічного досвіду й особистості вчителів-майстрів, а також постійний інтерес до самопізнання та пошуко-вodoслідної наукової роботи, включаючи сферу вивчення історичних надбань національної педагогіки.

Яка мета психологічної ідентифікації у формуванні професійних мобільних якостей фахівця? Якщо схвально оцінити позиції з цього приводу вченого К.Юнга, то психологічна ідентифікація має місце лише тоді, коли на шляху пристосування та розвитку індивіда з'являється перешкода, подолання якої потребує особливих зусиль [319, 320]. Іншими словами, коли процес адаптації відбувається без перепон, то ідентифікація не виникає. Або ж коли індивід здатний подолати цю перешкоду власними зусиллями, йому теж непотрібно психологічно ідентифікуватися з кимось. Якщо цю перешкоду індивід не може подолати власними зусиллями, то намагається її обійти або подолати за допомогою іншого. Тобто особистість обирає регресивний, а не прогресивний шлях. Подолання перешкоди не через боротьбу чи пошук ресурсів у собі, а через регресію і зумовлює виникнення процесу так званої негативної психологічної ідентифікації. Психологічна ідентифікація, яка виникає у стосунках з особами, які перешкоджають чи можуть допомогти, має таку мету: засвоїти манеру думки або дій іншої людини для того, щоб мати яку-небудь користь або усунути те, що заважає, і щоб розв'язати певну проблему. Іншими словами, мета психологічної ідентифікації — знайти індивідуальні особистісні можливості її обійти перепону, яка перешкоджає обраному розвитку власного «Я». Це в її вузькому й насамперед

первинному розумінні. У ширшому й загальному значенні — це процес пошуку тих цінних думок, дій, значень, манер, які може використати людина для свого розвитку на шляху до поставленої мети. Тобто, якщо спочатку психологічна ідентифікація може бути процесом, який мав усунути перешкоду, то в розвитку вона стає шляхом до збагачення особистості, до сприяння її успішності в оволодінні тими вміннями, які складають професійно мобільні її якості.

Як діє психологічна ідентифікація? Розглянемо особистість студента, який прагне розвинути в собі професійну майстерність. Значущість цієї якості для нього досить висока, адже він усвідомлює, що навіть якщо йому вдастся на перших порах уникнути моментів зіткнення власних ідей, думок, умінь та досвіду з реальністю, рано чи пізно він оволодіє професійною майстерністю. Якщо ж знання, не закріплені певними практичними вміннями, будуть ним не використані, його особистість нереалізована, професія не сприятиме реалізації омріяних очікувань, йому потрібно буде змінити роботу та спеціальність.

Отже студент прагне стати високоосвіченим учителем професіоналом з усіма ознаками успішної людини. Для нього це дуже важливо. Що він робить? Для початку майбутній спеціаліст шукає той суспільно прийнятий зразок учителя-професіонала, який відповідає всім його критеріям. При цьому вчителів (у ВНЗ та поза ним) студент детально розглядає щодо відповідності їх тому зразку, який він обрав для себе. Студент оцінює їх, як уже підкреслювалося, не тільки як учителів, викладачів (хоча це дуже важливий момент), а й індивідуальних особистостей — смак, імідж, рівень інтелекту, співзвучність новим ідеям, демократичність, рівень матеріального достатку, особисте життя, ставлення до влади, до колег, до студентів. Усі ці компоненти піддаються надзвичайно уважній і грунтовній критиці. Тобто відбувається психологічна ідентифікація як пошук тих ознак, які збігаються у студента із зразком. Якщо студент знаходить хоча б кілька з них у розвиненому вигляді (скажімо, високий рівень інтелекту або хороший смак), то це вже привід для того, щоб ідентифікуватися з цією особистістю. Але це може статися тільки після уважного, критичного розгляду всієї сутності викладача. І здійснюється це під час перших

штурчей із ними. Окрім сухо інтелектуального аналізу всіх наведених вище компонентів, досить сильною є така ідентифікаційна ознака, яку можна назвати «подобається або не подобається». Хоча це невизначенна ознака, але вона часто є найістотнішою для виникнення потреби в набутті педагогічного професіоналізму.

За роки незалежності освіта активізувалася в підготовці фахівців, здатних успішно працювати в умовах сучасного ринку. Реформування освіти відбувається із зачлененням громадськості; помітну підтримку також надає світове співтовариство. Водночас, хоча й відбулося усвідомлення того факту, що освітянські завдання змінились, і старий алгоритм підготовки фахівців не працює, проте не стало пріоритетним визначення психологічних умов, які сприяють неперервній професійній освіті.

На сьогодні відсутні науково обґрунтовані, перевірені практикою неперервного професійного навчання критерії відбору майбутніх спеціалістів.

На основі критеріїв відбору, кваліфікаційних характеристик спеціалістів має діяти єдина структура неперервної особистісно орієнтованої підготовки фахівців, у якій би не було поділу на класи вища школа, середня, професійно-технічна, а був би вибір особистості, яка є інвестором становлення нового суспільства. Формування у випускника професійного закладу поняття про те, що вклад у його навчання — це інвестиція, є одним із засобів подолання перешкод у сучасній професійній освіті.

У зв'язку зі сказаним вище, потрібні дослідження, які засвідчать вплив психологічної освіти на процес і результати підготовки майбутнього вчителя. Такі дослідження мають показати, чи вміють випускники: уважно ставитися до навколоїшнього середовища і своєї участі в його оздоровленні; здобувати знання, користуючись досвідом професіоналів, сучасними технічними засобами; розуміти, конструктивно думати, розширявати власну комунікацію, самореалізовуватися.

Дамо відповіді на такі питання: що студент привласнює в умовах взаємодії ідентифікаційних процесів, які відбуваються щоденно на заняттях, у міжособових стосунках з викладачами; як ідентифікаційний вибір (зовнішність викладача, його поведінка) впливає на виникнення професійної

самоідентичності; як сприяє набуття самоідентичності непервинній професіоналізації?

Протікання процесів ідентифікації показує несвідомий, емоційно-когнітивний світ студента під час пошуку оптимального зразка для власної ідентифікації, планів самоідентифікації.

Характеристика іншої людини, зокрема вчителя-професіонала як такого, що «сподобався» студентові, змушує шукати причини виникнення такого уподобання. Що це може бути? Якщо подивитися на ситуацію з погляду психолога, то можна констатувати, що ця людина викликає у студента певний емоційний відгук. Причому саме емоційний, з акцентом на несвідомій привабливості цього об'єкта для студента, інтелектуальний аналіз має місце до або після процесу взаємодії молодшого спеціаліста з людиною, яка йому сподобалась. А саме емоційний, чуттєвий, на рівні відчуттів контакт свідчить про те, що студент виділив цей об'єкт з середовища як привабливий, приємний. І зробив він це, зрозуміло ж, за допомогою ідентифікації. Варто сказати, що саме студентські роки є найбільш сенситивними для розвитку ідентифікаційного ставлення. Адже і процес пошуку зразка професійної моделі теж забезпечується постійним ототожненням себе з усім, що попадає в поле зору студента. І це шукання іде постійно на тлі рефлексуючої свідомості. Адже він не тільки стає однаковим з рефлексуючою свідомістю. Адже він не тільки стає однаковим з усім довкіл, а й шукає те, що відгукується в ньому на все побачене й почуте. Його повсякчасні ототожнення мають мету — знайти той зразок, який дасть змогу сказати студентові самому собі: «Ось він. Знайшов!» Процес пошуку може бути довготривалим. Молодь нового покоління вже не відвідує лекції з примусу. Навпаки, майбутній освітянин дивиться навіть на не дуже цікавим викладачем і думає, подібним чином: «Це нецікаво, непотрібно, незрозуміло, нудно. Але чого я можу навчитись у цього викладача?» Ідеальний, уважний погляд на нього, тобто знову ж таки ідентифікація його зі зразком, із собою, іншими викладачами, можливо, і успішнішими й цікавішими наштовхує на відкриття в них, наприклад, високого рівня працездатності й послідовності — риси, які теж можуть викликати повагу та зацікавленість. Це може статися лише за умови чесного, чистого відвертого погляду на викладача, тобто завдяки якісній, ширій

і прямій ідентифікації студента із педагогом. Отож вона має бути на емоційному рівні, який передбачає постійну рефлексію та відповідь на запитання: «Що я відчуваю?».

Таким чином, процес пошуку моделі самоідентифікації як набуття майбутнього професіоналізму завершується відчуттям того, що студент знайшов той об'єкт, рису, думку, які викликали в нього бажання ототожнитись із ним і зрозуміти його сутність у такий спосіб співпереживання або емпатії. Варто сказати, що цей процес пошуку професіоналів може відбуватися не тільки в середовищі реальних людей, а й серед класиків педагогічної науки, серед історичних персонажів (наприклад, постать відомого філософа), або ж у колі комічних чи просто цікавих особистостей. Необхідно усвідомлювати тільки те, що процес ідентифікації з ними відбувається у той же самий спосіб, що й з реальними людьми. І фраза, що А.Макаренко є твердішим у своїх поглядах, а В.Сухомлинський — м'якішим та емоційнішим, може бути якраз яскравим прикладом того, що ідентифікація з тією чи іншою історичною постаттю відбулась, і всі можливі цінні здобутки вже віднайдені особистістю і виявлені як наявні.

Що ж діється далі, коли студент вже виділив ту зразкову модель професійної майстерності (або рису або думку), яка більш-менш відповідає його критеріям?

Далі відбувається процес якомога повнішого ототожнення студента із обраним зразком. Якщо об'єкт йому «подобається», то критичність відсувається на другий план. Він, об'єкт, ставиться як позитивний у всіх відношеннях на певній п'єдестал значущих для студента людей. Починається поступове уподібнення особистості студента визначеному зразку. Все, що він (зразок) зробить або зробив, визначається як позитивне в будь-яких ситуаціях. Починається несвідоме, але помітне копіювання думок, манер, ходи, стилю і навіть способу життя цієї моделі. Студент підпорядковує свою особистість зразку й розкривається, можна сказати, в цих рамках. Він гостро відчуває стан і настрій цієї моделі, сам дофантазовує те, чого не знає. Наприклад, яким має бути відпочинок у такого професіонала, яка в нього дружинна, тощо. Зв'язок, який існує між цими двома об'єктами, дуже міцний. Його наповненням є переживання

близькості з такою цікавою та яскравою особистістю, професіоналом своєї справи. Такі стосунки для студента сприяють його самооцінці, яка підвищується, його професійній ідентифікації — він бачить що і як потрібно робити, щоб досягти успіху. Щоб там не сталося, студент все ж таки збереже свою єдність з обраною особистістю. А це дає змогу бути вільним у виявах своєї поведінки, виконувати експерименти з тим чи іншим досвідом, знаннями, ідеями завдяки емоційному, чуттєвому зв'язку.

Такі стосунки зі збірною або ідеальною моделлю професійності дають змогу наповнити її змістом, оживити і тим самим зрозуміти на рівні відчуття її сутність, мету життя, спосіб досягнення і т.ін. Тобто ідентифікація є зануренням, перенесенням індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини і забезпечує засвоєння її особистісних змістів. За такого зв'язку моделюється смислове поле партнера по спілкуванню, здійснюється процес взаєморозуміння і зумовлюється поведінка, яка сприяє взаємодії обох сторін.

Що отримує людина в процесі ідентифікації? Як свідчать результати спостережень, в процесі ідентифікації вона отримує те, чого не вистачає їй для повноцінної діяльності й поведінки. Тобто в такий спосіб твориться особистість як цілісність. В нашому аналізі ситуації взаємодії студента з ідеальною моделлю викладача-професіонала ми можемо виокремити те, що взяв для себе студент завдяки такій ідентифікаційній взаємодії. Ним є по-перше, чітке розуміння того, яким може бути спеціаліст і конкретне уявлення про те, що він робить. По-друге, така взаємодія дає студентові змогу побачити якість, рівень роботи професіонала — не тільки «що?», а й «як» він це робить. По-третє, вона дає змогу визначити перспективу розвитку професіоналізму і ту форму, в якій це може виявитися. По-четверте, він може зрозуміти той тернистий шлях внутрішнього розвитку і ті перешкоди, які вдалося подолати фахівцеві, щоб досягти успіху. По-п'яте, студент саме через ідентифікацію може усвідомити те сутнісне, заради чого й виконує досвідчений педагог свою справу. Тобто тільки через емоційний, емпатичний зв'язок майбутній спеціаліст відчуває той смисл, який спрямовує

думки й дії професіонала і ту форму, яку він знаходить для реалізації себе як особистості.

Відчуття причетності до моделі професійного майстра величусь студента у його очах, піднімає його значущість, викливає щоденних зусиль, а отже, дає поштовх для розкриття власного потенціалу загалом. Іншими словами, завдяки процесу ідентифікації особистість збагачується новим досвідом, який допомагає їй розвивати свій потенціал і досягати цим певної мети.

Чому індивід бере для свого розвитку саме це, а не інше, хай і досить цінне? Спостереження, результати анкет переконують, що саме ці риси, якість, модель необхідні йому зараз для комфорtnого існування. Людина бере те, що відповідає її внутрішньому наявному зростанню, в цей момент і в цій ситуації. І це може бути критерієм вибору нею тих чи інших ролей, ознак, смислів і дій, а також форм поведінки, вияву себе.

Як відбувається переробка цього змісту? Все, що отримав індивід у процесі ідентифікації, безумовно, потребує аналізу, переробки й поєднання із власним баченням своєї особистості і її подальшим розвитком. І тут ми торкнемося однієї, досить істотної особливості ідентифікації. Вона полягає в тому, що потрібно знайти той момент, коли закінчується збагачення людини новим змістом і починається заповнення її чужим впливом. Тобто в першому випадку ми бачимо особистість, яка, переживаючи свою тотожність із об'єктом, бере те, чого їй не вистачало для подальшого розвитку, або те, що ми називамо подоланням перешкоди. А в другому випадку індивід так і продовжує ототожнювати себе з об'єктом, ігноруючи власний розвиток. Він уже просто підкоряється об'єкту, втрачаючи свою індивідуальність. Особистість дозволяє об'єкту заповнити всю індивідуальність його змістом і не робить ніяких спроб саморозшукатися. Іншими словами, коли в першому випадку особистість обирає, шукає, нарешті, ототожнюється і переживає, тобто збагачується, то в другому випадку вона розчиняється в об'єкті і стає його видозміненою копією, повністю втративши себе. Психологи називають таку форму ідентифікації захистою, тому що вона захищає людину від будь-яких зіткнень із навколошньою реальністю і своєю внутрішньою. Об'єкт, який розчинився в

іншому, тепер уже не може ідентифікувати себе, свою особистість. Він втратив межі, кордони своєї індивідуальності, а з ними і її ядро, яке стало лише придатком до об'єкта. Там, де були взаємодія, взаємопроникнення, динамічне існування двох особистостей в одному просторі, сформувалася однорідна статична маса. Індивід з метою захисту ідентифікувався у ній і захищив себе від будь-якого зіткнення з реальністю, вияву власного «Я». Цей захисний момент ідентифікації гальмує розвиток людини й унеможливлює набуття нею професіоналізму. Він веде до втрати індивідуальності, до бездумного уподібнення, яке рано чи пізно призведе до кризи, суть якої полягатиме в тому, що суб'єкт втратить свій такий дорогий ідеал. Це змусить особистість відшукувати втрачену індивідуальність, а з нею і власний шлях у житті, свій стиль, свої мрії та ідеали. Якщо до цього її змістом були цілі й бажання об'єкта, то тепер вона має віднаходити власні й самостійно, без допомоги, шукати способи їх досягнення. Тут прихована відповідь на питання про те, чи варто так важко й болісно йти до своєї професійної майстерності. Адже можна уникнути незрозумілих труднощів, підкоритися впливу авторитету й обрати легший шлях до успіху та визнання. Але завжди настане момент ось такого повернення до своєї індивідуальності, коли потрібно відповідати за свої досягнення. І якщо вони здобуті справді кропіткою працею душі і розуму, то вже ніколи не стратяться. Опора на свою індивідуальність, яка за допомогою ідентифікації лише добудовує якісь окремі риси власного образу, але загалом залишається вірною собі і своїм цілям розвитку, є необхідною умовою успішної ідентифікації. В іншому разі вона шкідлива і руйнівна для особистості. До успіху, професійної майстерності і втілення всіх бажань необхідно рухатися своїм шляхом, розумно використовуючи допомогу ззовні. Адже опора здійснюється на індивідуальність, а не об'єкт, ідею, манеру діяти або мислити.

К.Юнг користувався терміном «асиміляція» у значенні уподібнюваного пристосування об'єкта до суб'єкта взагалі та протиставляв цьому «дисиміляцію» як уподібнюване пристосування суб'єкта до об'єкта і відчуження суб'єкта від самого себе на користь об'єкта. Об'єктами, як ми вже казали, можуть бути не тільки особи й предмети, а й психологічні функції. У

ситуації ідентифікації з психологічними функціями вона веде до утворення вторинного характеру. Причому людина так ототожнюється зі своєю краще всього розвиненою функцією, що значною мірою або навіть зовсім відчужується від первинного ухилу свого характеру. Внаслідок цього її справжня індивідуальність опиняється у сфері несвідомого. У всіх людей з диференційованою функцією це необхідний етап на шляху індивідуалізації взагалі.

Після такої ідентифікаційної взаємодії в особистості залишається досвід виконання тієї функції, яку студент вважав у собі нерозвиненою. Ідентифікація дає змогу через ототожнення з іншими побачити в дії ту функцію, яка йому здавалася в самому собі слабкою. Більше того, після такої проби на дію особистість відрефлексовує наявний стан цієї функції у себе. Скажімо, якщо хтось із студентів, прагнучи бути привабливішим, копіює жести й поведінку іншої людини — інтелігентнішої і відомої — випробовує їх дії на собі, йому варто вдатися до рефлексування. Адже цілком ймовірно, що розглянувши ці жести детальніше, він зможе побачити, по-перше, те, що вони в нього не зовсім природні й викликають деякий внутрішній дискомфорт. А, по-друге, звернути увагу на те, чому його жести й поведінка не є привабливими. Ось цей досвід буття в іншому дає змогу при поверненні до себе зрозуміти, чому ж ті або інші функції не працюють так само якісно й повноцінно, як і в об'єкта ідентифікації. А це, в свою чергу, веде до відпрацювання, коригування й покращення діяльності слабких функцій індивіда та до активного розвитку. Поштовхом для цього є ідентифікація із сильним аспектом вияву таких функцій. Досвід ідентифікації дає майбутньому спеціалістові змогу звернути увагу на розвиток своєї привабливості й сприяє цьому процесу.

Таким чином, після ідентифікаційної взаємодії в особистості з'являється досвід успішного функціонування тих її сторін, які вона вважала слабкими. А це, в свою чергу, веде до розвитку цих сторін та їх інтегрування в цілісну особистість.

Як це впливає на появу самоідентифікації індивіда? Процес ідентифікації дає особистості змогу вийти за власні межі й тим самим подолати однобічність погляду на професіоналізм. Завдяки ідентифікації людина бачить і відчуває на собі інші

моделі професіоналізму та спосіб життя, його смисли і форми, стилі й стосунки, правила й норми. А все побачене й відчуте приводить до уточнення молоддю згаданих вище категорій у своєму варіанті. Тобто, побачивши інші способи професійності, студент повертається до себе, коригує і доповнює власні ідеї професійного та особистісно розвитку. Таким чином, після позитивної ідентифікації відбувається досить чітка й успішна самоідентифікація. Вона є результатом взаємодії ідентифікаційних процесів.

Що таке оволодіння самоідентичністю? Це процес узгодження своїх уявлень про себе, процес відокремлення себе від професійного середовища та довколишньої дійсності, процес усвідомлення того, що є моїм, а що — чужим. Самоідентифікація передбачає певне структурування всіх ідентифікаційних змістів у єдине ціле. Основою цього є особистість, її власний розвиток, життєва мета, індивідуальний спосіб її досягнення. Можна сказати, що засадою самоідентифікації є первинна основа людини або те, що в психології називається якістю характеру, справжньою індивідуальністю.

У нашому аналізі ситуації із студентом і його метою — здобуттям фахової майстерності — ми розглянули його ототожнення з віднайденим зразком професійної самореалізації у вигляді успішної особистості вчителя. Розглядаючи ситуацію далі, можемо побачити, що після того, як студент обрав зразок, він ототожнився, пережив відчутия причетності до нього й повернувся до своєї особистості. Після ідентифікації настав час для його індивідуальної та професійної самоідентифікації. Як це відбувається? Коли студент був ототожнений із зразком, то мав досить високу самооцінку. Він бачив, що і як робити професіонал, як досягає успіху. Тоді молодий фахівець відчував захист і прихильність такої особи. Але настав час, коли йому цього вже недостатньо. Він відчуває певний дискомфорт від того, що йде не своїм шляхом. Йому вже не досить знати, що і як робить професіонал для успіху. Він хоче знати, як досягти власного успіху, від якого матиме почуття задоволення і комфорту. Індивід потребує вже не захисту — він йому заважає й обмежує його подальший розвиток. Йому потрібна свобода

використанні набутого досвіду. Йому не потрібна висока самооцінка за рахунок причетності до чогось значущого — він сам хоче бути значущим для себе й будувати самооцінку на власних успіхах, а не через причетність. Нарешті, після побаченої і відчутої моделі професійної майстерності студент виробляє свою модель професіоналізму. І вона вже співвідноситься не з узвичаєними стандартами, а із внутрішніми потребами студента. Із запропонованих стандартів успіху викладача-професіонала він обирає тільки ті, які знаходять відгук у його душі. Орієнтація на індивідуальність, яка є основою структурування моделі професійної майстерності, стає ознакою самоідентифікації студента. Побудова такої особистісно орієнтованої моделі професіоналізму із своєю метою, стилем, способом життя свідчить про те, що самоідентифікація відбулася. Таким чином можемо сказати, що самоідентифікація — це творення власної моделі, яка постійно розпадається і складається.

Як відбувається відокремлення від об'єкта? В разі ювеліркої, тобто негативної ідентифікації, особистість рано чи пізно втрачає об'єкт. Іншими словами, коли студент прагне розвинути в собі професійну майстерність і повністю ототожнюється із собою як із професіоналом, то приходить до того, що не тільки вся його особистість не розвивається або перебуває у зародковому стані, а й професіоналізм не є справжнім. Тобто індивід настільки захоплюється розвитком компетентності, поглибленням своїх знань, що врешті-решт утрачє саму діяльність і, особливо, її мету. Отож, буває, бачимо перед собою досить обізнаного професіонала, який так захоплений тим, як треба діяти, що забуває про те, що вже треба діяти й обов'язково з якоюсь метою. Коли вчитель береться працювати по-справжньому, то починає розуміти, що одних знань, компетентності, і навіть розвинутих умінь замало. Справжня діяльність пробуджує всю особистість вчителя-професіонала. Вона вимагає, аби вчитель зробив виклик дійсності не тільки як професіонал, а і як особистість, що має власну позицію, самостійна, відповідальна. Сила індивідуальності людини, розкриття її справжнього змісту, опора не тільки на знання, а й на

пережитий, випробуваний досвід і є тим підґрунтам, на якому будується професіоналізм. Це не доповнення до фахової майстерності, а це професійна майстерність, її стрижень і основа. Професіоналізм є доповненням до особистості. Таким чином, відокремлення від певної моделі здійснюється через необхідність розвивати свою індивідуальність. Це відбувається в тому разі, коли особистість насилилась тим змістом, який дає її модель. Зазвичай процес відокремлення може бути болісним і якоюсь мірою бентежним для індивіда, коли він відчуває деяку покинутість, самотність свого життя і форми його побудови. Це негативний аспект ідентифікаційного від'єднання. Позитивний же полягає в тому, що особистість свідомо відокремлюється від запропонованих моделей і схем поведінки, або ж від реальних людей задля самої себе. В ситуації несвідомого відокремлення особистість відчуває себе замкненою і непотрібною. Необхідність змушує її будувати себе. При свідомому відокремленні особистість бачить себе сильною і самостійною, збагаченою та розвиненішою, такою, яка сама може подолати життєві перешкоди, вибудувати себе і своє життя, допомогти іншим на цьому шляху. Таким чином, відокремлення від об'єктів ідентифікації є необхідною умовою розвитку особистості.

Що є результатом ідентифікаційних поєднань відокремлень? На нашу думку, це пошук особистістю себе, свого життєвого шляху й своєї професійної самоідентифікації. Ідентифікаційне поєднання дає змогу шукати й знаходити себе або інших. Але в будь-якому випадку це механізм, тобто своєрідний інструмент такого пошуку. Це і є тим, за допомогою чого відбувається процес побудови своєї особистості, професійної самоідентифікації і наповнення її певним, властивим тільки їй змістом. Здатність ототожнювати відокремлювати є однією із найістотніших ознак професійної майстерності вчителя. Це стрижень його професіоналізму, завдяки якому пізнається інша людина за допомогою емпатії і співчуття. А це найглибша і найістотніша форма пізнання людської особистості. Більше того, ототожнення дає змогу впливати на майбутнього спеціаліста, що є теж необхідною умовою професіоналізму вчителя. Здатність впливати на інших

розвивається тільки через уміння співпереживати. Ототожнення і є переживанням ситуації. Це погляд на особистість зсередини. Відокремлення є усвідомленням ситуації. Це погляд на людину ззовні. Таким чином, чергування таких процесів ідентичне послідовній зміні переживання та усвідомлення. А ці процеси складають саму суть набуття професіоналізму. Постійна втрата себе в іншому і знаходження іншого в собі веде до поступової, але неухильної інтеграції особистості. Цей шлях і є найбільш правильним у процесі формування дійсно справжньої професійної самоідентичності.

Узагальнивши сказане вище, ми дійшли висновку, що ідентифікація — це емоційно-когнітивний процес несвідомого ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, групою, зразком. При цьому між суб'єктом та об'єктом, який відображається в ньому, налагоджується емоційний зв'язок, змістом якого є переживання своєї тотожності з іншим. Воно має фундаментальне значення для формування професіоналізму вчителя, адже є механізмом засвоєння особистістю зразків та моделей високопрофесійної діяльності, які є успішним з погляду індивіда та оптимальним з погляду соціуму.

Предметами ідентифікації можуть бути люди, видатні вчені минулого, міфічні герої, предмети, а також психічні функції.

Ідентифікація є процесом пошуку тих думок, дій і значень, які може використати особистість для свого розвитку на шляху до поставленої мети. Вона є способом побудови цілісності особистості. В ідентифікаційному зв'язку є момент, коли закінчується збагачення особистості новим змістом і починається заповнення її чужим впливом.

За неперервного розвитку професіоналізму опора має увійснуватися на індивідуальність, а не на інший об'єкт, ідею, манеру мислити.

Після ідентифікаційної взаємодії в людини з'являється досвід успішного функціонування слабких сторін її, що веде до їх розвитку та інтеграції у цілісну особистість.

Ідентифікація веде до самоідентичності — побудови моделі себе, і важливе в нашему дослідженні, моделі професійного “Я”.

Об’єднання з об’єктом та відокремлення від нього є необхідною умовою розвитку в майбутнього вчителя стійкого інтересу до неперервності інноваційного процесу в професійній освіті.

3.2.3. Стратегія самоменеджменту

Поняттями “менеджмент освітнього середовища” та “самоменеджмент” розкрито комплексний підхід в науковому, психолого-педагогічному та методичному забезпеченні організаційно-управлінських зasad створення освітнього середовища у педагогічному університеті.

Мета створення такого середовища полягала в підвищенні уваги до організації розвитку професійної індивідуальності студентів, сприяння вибору стратегії розвитку на психологічній основі.

У підрозділі обґрунтовано важливий психолого-педагогічний чинник оптимізації психологічного вибору студентами стратегії розвитку професійної індивідуальності. Таким чинником виступають знання студентів про педагогічний менеджмент, який з необхідністю діє з самоменеджментом як єдині стратегії розвитку самостійності студентів в організації власного освітнього середовища в школі: приватна школа, психологічна служба, навчальна студія, центр в державних закладах тощо.

Педагогічний менеджмент і самоменеджмент розвиваються як організаційні системи в шкільній освіті. Для їх функціонування як стратегії розвитку професійної індивідуальності, необхідним є визначення мети як засобу раціонального управління і самоуправління; статусу і ролі вчителя в організації взаємодії між освітніми процесами.

У висвітленні педагогічного менеджменту і самоменеджменту як стратегії, акцентується їх цілісність, психологічні цінності як рушійні сили розвитку професійної індивідуальності.

Структурно-понятійний зміст стратегії менеджменту освітнього середовища складають поняття: педагогічний менеджмент, самоменеджмент освітньої діяльності, мета створення освітнього середовища в навчальних закладах педагогічної освіти та ін.

Педагогічний менеджмент - це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним, навчально-пізнавальним та самоосвітнім процесами в школі. Зміст педагогічного менеджменту є об'єктивним, нормованим явищем в процесах освіти. Освітні шкільні процеси - це цілеспрямована діяльність вчителя у навчанні, вихованні і розвитку учнів. Ця діяльність будується на самоменеджменті, в основі якого закладена вчителем організація навчально-виховного та навчально-пізнавального процесів у єдиності з самоосвітою особистості учня. Засвоєння знань, умінь і навичок в організації освітніх процесів в школі не є нижчим державного освітнього стандарту. Проте, самоменеджмент як механізм організації діяльності вчителя це суб'єктивно-індивідуальне явище в шкільній освіті. Таким чином, педагогічний менеджмент і самоменеджмент можуть скласти єдину стратегію розвитку професійної індивідуальності.

Педагогічний менеджмент як динамічна система містить такі структурно-функціональні компоненти й системотвірні фактори: мета освітньої організації (запланований очікуваний результат) та організацію індивідуально-суб'єктної діяльності (директор, його заступники, вчителі, учні); мета об'єкту освітньої організації (він же може бути суб'єктом організації) - виконавець розпоряджень керівника, учень, вчитель, заступники директора; мета змісту організації забезпечення навчального закладу навчальною управлінською та іншою інформацією і способи та стратегії управлінської організації (методи й стиль взаємодії з учнями, керівника з учителем та учнями тощо).

Таким чином, самоменеджмент є процес проектування зовнішнього соціального середовища в інтересах суб'єкта. Загально його можна зобразити так:

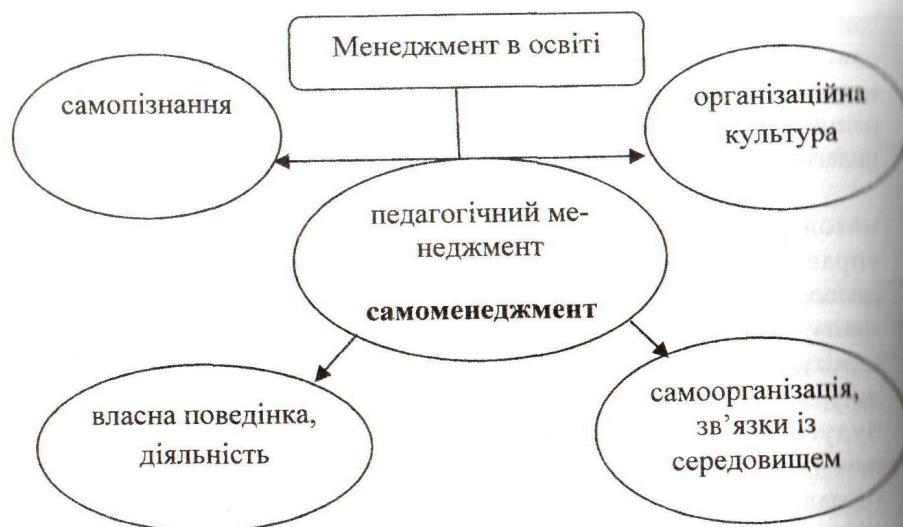


Рисунок 3.3. Самоменеджмент в суб'єктному вимірі

На рисунку показані ті аспекти, з яких проектується зовнішнє соціальне середовище для індивідуальної діяльності.

Ми можемо додати, що проектування такого середовища має передбачати наявність всередині особистості чотирьох взаємопов'язаних аспектів її: внутрішнього, зовнішнього, індивідуального і традиційного. Це дозволяє побачити самоменеджмент як відображення в зовнішньому середовищі внутрішньої єдності особистості.

Мета дослідження психологічної характеристики стратегії - це плановий, прогнозований та очікуваний результат впливів педагогічного менеджменту і самоменеджменту на розвиток професійної індивідуальності. Мета стратегії моделює процес і результативність розвитку професійної індивідуальності. Мета педагогічної діяльності - реально досягнутий, але нелегкий підсумок спільної діяльності вчителя та учнів; рівень знань, на який вчитель планує вивести більшість учнів з містком та програмою організації розвивально-орієнтованих занять. Будь-яка освітня система реалізується завдяки системі психолого-педагогічної діяльності вчителя.

Тому без мети стратегії менеджменту освітньої діяльності освітня система просто не розвивається. Тим більше, що не підлягає сумніву, не визначається спрямованість саме освітнього процесу.

Отже, виходячи з раніше наведеної визначення поняття "менеджмент освітньої діяльності", ми бачимо, що він, як і різні види діяльності вчителя і освіті, має цілеспрямований характер. Це призводить до необхідності викоремлювати основні цілі стратегії менеджменту освітньої діяльності. До основних цілей віднесенено: ефективне й планомірне використання сил, засобів і часу всіх працівників навчального закладу та учнів; визначення відповідності діяльності менеджменту освітнього процесу школи та інших навчальних закладів конкретним цілям і реальним планам соціально-економічного та духовного розвитку суспільства; повнота, узгодженість, взаємопов'язаність, конкретність і реальність певних цілей та відсутність у них протиріч щодо їх підлегlostі основній меті - вихованню, навчанню та розвитку людини як вільної, відповідальної та творчої особистості, формування в неї активної життєвої позиції, умінь і знань щодо досягнення успіху в умовах ринку, духовних орієнтирів та моральних чеснот.

У понятті "самоменеджмент психолого-педагогічної професійної діяльності" відображенено зміст індивідуально-особистісних спрямувань учителя на самостійну організацію педагогічної діяльності. Зміст спрямувань відображенено в наступних організаційних блоках діяльності:

- самостійна постановка мети і навчальних завдань, вибір способу їх вирішення;
- мотивація і мобілізація вольових зусиль для досягнення результатів власної діяльності;
- ініціативність у виборі і виконанні певних соціальних ролей, зокрема тих, які безпосередньо пов'язані з виявом схильностей до індивідуального планування і виконання запланованого;
- самоконтроль і самооцінка власної діяльності;

- склонність до розширення власного інтелекту, обізнаності з життєдіяльністю видатних людей.

До психологічних основ формування самоменеджменту, які спеціально слід створювати для ситуацій вибору його студентами як стратегії розвитку професійно-індивідуальної діяльності, слід віднести;

- високу мотивацію самостійності у пізнанні;
- актуалізацію потреби мати власну позицію у вирішенні відповідальних завдань;
- заохочення та розробку перспектив росту кар'єри на засадах здатності організовувати власну діяльність.

Основна мета спрямування студентів на розробку моделей організації професійно-індивідуальної діяльності полягала у навчанні їх визначати пріоритетність напрямів навчальної діяльності. За цими напрямами здійснювався розвиток у студентів професійно-рольових функцій, умінь ставити завдання самостійної діяльності, складати план і засоби його втілення, обґрунтовувати результати, прогнозувати подальший шлях досягнення ефективності педагогічної діяльності.

Важливим аспектом у доборі спрямувань студентів на складання моделей організації індивідуальної педагогічної діяльності було співвідношення суттєвого змісту психологічного матеріалу із їх індивідуальною готовністю до його практичного впровадження. Таким чином, моделі організації педагогічної діяльності складали умови психологічної готовності розвитку студентів професійної індивідуальності. Експериментальними моделями визначилися: інтерактивно-дослідницька, гностично-когнітивна, рефлексивно-оцінна, контролюючо-прогнозуюча.

Згідно з сучасними інтегрованими підходами — наземої їх економічним та психологічним — до організації навчання у різного типу ВНЗ, радикально змінюються соціальні ролі й функції його основних учасників: студентів, викладачів, адміністрації. Тепер основна професійна функція, якою має оволодіти майбутній учитель на етапі навчання ВНЗ, полягає у створенні умов для розвитку пізнавального інтересу учнів до інтелектуально-пізнавальної, пошуково-дослідницької діяльності, до реалізації власної позиції у ставленні до середо-

вища. Тобто за такої функції має відбуватися професійна переорієнтація студента: він має виконувати роль активного учасника в творенні змісту навчання. Сам процес професійного навчання має забезпечувати студентів рівнем професійних умінь. А це вже організація самоосвітнього процесу, опанування якої, умінь і навичок, завдяки використанню різних джерел. Це розвиток у студентів почуттів суб'єкта й індивідуальної готовності до відповідальності за професійну працю в освіті. Висловлюючись мовою економічної теорії, нову позицію, якою має оволодіти майбутній педагог у розвитку професійної індивідуальності, можна визначити як самоменеджерську, або самоуправлінську, а ефект навчально-професійної діяльності — як ефект освітнього менеджменту вищої школи, що забезпечується психолого-педагогічно. Таким чином, самоменеджмент психолого-педагогічної діяльності, яким мають оволодіти студенти у вищій школі, — це управлінсько-організаційний аспект їхньої майбутньої педагогічної діяльності. На відміну від усталених поглядів на роль учителя у педагогічному процесі, новий підхід убачає його функції не в побудові, подачі чи викладанні знань як таких, а в розробці на засадах самоменеджменту розробка проектів пошуково-дослідницької діяльності, презентуванні власного «Я», організація пізнавального середовища. Це самомоніторинговий контроль їхньої діяльності [113].

Такий підхід означає, що майбутній учитель не може займати пасивну позицію у навчальній взаємодії з учнями, позицію спостерігача. Навпаки, керуючись структурними компонентами процесу професійного учіння — необхідність постановки мети і завдань, вибір та виконання навчальних дій, контроль і самоконтроль, і, зокрема, володіння рефлексивною поведінкою. Вони постійно виробляють стратегії і технології навчальної діяльності на якісно новій психологічній основі майбутньої професійної діяльності.

Постановка мети, як однієї з функцій самоменеджменту, передбачає визначення особистих цілей, уміння аналізувати ситуаційний психологічний зміст, формулювати на його базі відповідні техніки, обирати методи для розвитку професійної індивідуальності.

У постановці мети самоменеджменту важливими є наступні вимоги:

- мета повинна бути сформульована так, щоб її досягнення максимально залежало від самих себе і зовсім або майже не залежало від дій інших людей;
- мета за змістом має бути конкретна, реальна, досяжна;
- увагу, думки спрямовувати на позитивні результати, наприклад мету продумати так: «Я хочу навчитися правильно розраховувати час на виконання кожного етапу уроку»;
- поважати людину таку, яка вона є від природи (не слід нехтувати думкою інших, не маніпулювати іншими);
- Я готовий до того, щоб не боятися перешкод;
- Я вмію знаходити можливості і спиратися на них.

Цьому можуть допомогти наступні дії: згадати, в яких ситуаціях раніше досягалися успіхи; перелічити особисті й професійні досягнення; усвідомити, на що здатний; викликати потребу досягнути бажаного.

Розроблений професійно-орієнтований самоменеджмент містить прийоми, способи та методи, потрібні для досягнення поставленої мети. Основними напрямами, якими повинен оволодіти студент і використати у виборі стратегії менеджменту освітньої діяльності є: планування досягнення мети, вибір засобів прийняття рішень у процесі вибору, безпосереднє виконання дій.

На кожну визначену мету складається план. Планування — це розробка альтернативних підходів до оволодіння психологічним змістом. Самоменеджмент подібний до географічної мапи. Чим більш деталізовано, тим з більшою ефективністю і легкістю студент користується нею у навчальній діяльності. Самоменеджмент — це внутрішній план дій, що допомогою якого студент починає пристосовуватися чи то до вимог навчання, чи буде образ майбутньої професійної діяльності. Він може бути засобом організації особистого життя. Етап планування у самоменеджменті завершується прийняттям рішення щодо вибору найбільш оптимальної й пріоритетної поведінки в досягненні мети. Процес прийняття рішень — це когнітивно-вольовий процес. Він має три етапи розвитку. На

му етапі студенти оволодівають пошуком і формулюванням мети і завдань, які потрібні для практичного чи теоретичного виконання; визначають критерії, підбирають способи вирішення завдань будь-якого типу і змісту. На 2-му етапі — пошуковому — вчаться розробляти ситуації вибору, оцінювати й обирати індивідуальні способи дій. На 3-му — виконавчому — студенти вчаться організовувати виконання рішень, оволодівати діями самоконтролю та отримання зворотного зв'язку коригувати прийняті рішення.

Процес прийняття рішення вимагає впевненості, ризику, відсутності страху щодо можливих помилок. Упевненість має місце тоді, коли є достатньо інформації для прогнозування результатів кожного прийнятого рішення. Реалізація прийнятого рішення підсилює почуття впевненості. Ризик має місце тоді, коли немає повної впевненості в досягненні позитивних результатів виконуваних дій, але є побоювання щодо можливого провалу. Студент, який усвідомлює можливості самоменеджменту, планує свої дії, передбачаючи невдачу. Ризикуючи, він учиться усвідомлювати наслідки, до яких можуть привести його дії. Тобто ризик повинен бути відрефлексованим, розумним. Студенти з високим рівнем схильності до ризику швидше приймають рішення і користуються при цьому меншим обсягом інформації, щоб зробити вибір. Схильність до ризику неоднаково може бути цінною для різних сфер освітньої діяльності. Він може забезпечувати швидке прийняття рішень щодо внесення новацій, змін у середовище навчальної діяльності. Невпевненість у прийнятті рішень має місце тоді, коли студент не вміє прогнозувати результати реалізації самоменеджменту.

Впливи самоменеджменту на вибір стратегії менеджменту освітньої діяльності проілюструємо на прикладі чітко визначеної проблеми стратегії, знання всіх альтернатив та їх наслідків; вибір оптимального засобу для організації індивідуальної діяльності; сукупність управлінських дій з прийняттям рішень.

Щоб отримати інформацію про якісний стан виконання прийнятих рішень та їх ефективність, потрібно виконати функції контролю і самоконтролю. Самоконтроль є необхідним компонентом самоменеджменту — забезпечує зворотний зв'язок між

поставленими цілями й завданнями та процесом і результатами їх виконання. Реалізуючи самоменеджмент, студенти оволодівають здатністю стежити за своєю поведінкою та навчальними діями. Причому, на відміну від самоспостереження, що фіксує те, що вже здійснилося, і готове факти для наступного аналізу, самоконтроль в самоменеджменті супроводжує думки або дії, що відбуваються зараз чи відбудуться в майбутньому. При цьому виконуються особливі професійні функції: не просто сприймати, бачити, фіксувати всі події і явища, а оцінювати їх, коригувати.

Самоменеджмент — це не лише управлінсько-організаційна діяльність, метою якої є створення умов для пошуково-дослідницької діяльності, для оволодіння пізнавальною самостійністю. Ним передбачено здійснення поетапних вимірювань успішності майбутніх фахівців освіти в набутті індивідуального професіоналізму. Такими критеріями розвитку індивідуального професіоналізму можуть бути названі раніше компоненти самоменеджменту, а саме: вміння ставити мету і формулювати завдання, планувати і обирати способи досягнення мети, виконувати самоконтроль і самооцінку своєї діяльності.

У професійній неперервній підготовці фахівців до праці в освітній системі провідним має стати процес розробки студентами самоменеджменту як сукупності професійних вмінь організовувати й керувати розвитком своєї професійної діяльності.

Розробка самоменеджменту спрямована на організацію процесів самопізнання; вибір і самостійне оволодіння технологіями організаційної культури, навчального та професійного середовища; пізнання суті самоорганізації як постійно діючого навчального процесу; оволодіння синергетичним підходом до вивчення освітньої діяльності й збереження середовища; визначення практики власної поведінки і механізмів ризик-рефлексії у соціальній взаємодії.

Неперервність реалізації самоменеджменту в розвитку професійної індивідуальності забезпечується послідовним поглибленням змісту навчального психологічного матеріалу на етапах навчання: допрофільного, профільного і професійного.

На кожному етапі ставиться провідна мета навчання: організація процесу самопізнання; створення умов для оволодіння прийомами організаційно-управлінської культури; розкриття методу самостійного пізнання; проектно-дослідницька діяльність.

Підсумовуючи описане вище, підкреслимо, що психолого-педагогічне моделювання самоменеджменту як стратегії розвитку професійної індивідуальності сучасного фахівця досліджується у науці на основі концептуального визначення поняття «самоменеджмент».

У визначенні поняття «самоменеджмент» німецький вченний Л.Зайверт притримується позиції про цілеспрямоване застосування перевірених методів роботи в щоденній практиці для оптимального, усвідомленого використання свого часу. В цьому підході вченого «самоменеджмент» розкривається як одна з результативних функцій процесу самоорганізації. Такою функцією для студентів є досягнення мети — оптимально використати час.

Процес досягнення суб'єктом цієї мети представлено в концепції сукупністю взаємопов'язаних дій: постановка мети, планування, прийняття рішень, реалізація й організація, контроль, інформація та комунікація. Виконання кожної з окремих дій технічно визначено, і досягнений результат оцінюється витраченим часом.

Описаний підхід до розробки і реалізації самоменеджменту є у виборі стратегії розвитку сприйнятливим стосовно професійно зрілої особистості. В ньому визначені не лише основні критерії для оцінювання діяльності менеджера, а й загальні структурні її компоненти [289].

Ще одна концепція самоменеджменту розроблена англійськими вченими М.Вудкоком і Д.Френцісом. Науковий підхід цих учених дає змогу проаналізувати набір особистісних якостей менеджера, які йому необхідні в будь-якій галузі господарства. До провідних, за якими оцінюється можливість людини бути менеджером, автори концепції відносять такі: хист управляти собою; наявність особистісних цінностей і чіткої мети; постійний особистісний ріст; навички розв'язування проблеми; винахідливість і схильність до інновацій; висока здатність керувати;

вміння навчати й розвивати; здібність формувати й розгорнати ефективні робочі групи [226].

У вітчизняній науці вчений В.Карпачов розробив модель самоменеджменту, змістом якої є науковий синтез знань про людину [113]. Не розкриваючи повністю цієї моделі самоменеджменту, виділимо ті позиції, які враховано при розробці власної психолого-педагогічної моделі як одного з напрямів неперервної професійної підготовки фахівців. Це, насамперед, позиція вченого про те, що самоменеджмент “ситуативний та індивідуальний”.

Далі “самоменеджмент” — це зміна станів, якостей, що передбачає наявність певних тенденцій, етапів.

“Самоменеджмент спрямований на суб’єкт управління і розкривається такими поняттями, як самоуправління, самоорганізація, саморегуляція, самовиховання. Самоменеджмент передбачає проектування зовнішнього соціального середовища в інтересах суб’єкта управління” [113].

Таким чином, навчання самоменеджменту в неперервній професійній школі — це відносно довготривалий процес якісних змін у поведінці та діяльності майбутнього вчителя. Зміни відбуваються завдяки набуттю навичок, досвіду, ціннісних орієнтирів, інтересів, підходів, переконань.

Сформований самоменеджмент — це здатність особистості сконцентрувати свою енергію, потенціал, знання та життєвий досвід на успішне використання власних можливостей і раціональних методів свідомого управління виконавською діяльністю та на подолання несприятливих зовнішніх обставин.

У процесі оволодіння самоменеджментом майбутні вчителі повинні звернути особливу увагу на ті основні його складові, від яких найбільше залежатиме їхня професійна діяльність, а саме:

- вміння приймати виважені рішення та реалізовувати їх у невизначених умовах, за недостатньої інформованості і особистої невпевненості;
- схильність до розумного ризику — рефлексивного (обдуманого) ризику при прийнятті рішень для досягнення поставленої мети;

• комунікабельність і здатність впливати на мотивацію власного успіху та успіху колег, громадськості (вчитель-менеджер повинен усвідомлювати мотиваційні механізми, які стимулюють інших виконавців до активізації учіння професійної чи трудової діяльності);

• застосування в організаційно-управлінській діяльності інноваційних прийомів, методів, технологій; координація власних здібностей та зусиль своїх партнерів;

• рентабельність самостійності;

• система цінностей, в умовах якої майбутній учитель вчиться виконувати різні соціальні ролі, зокрема виконувати роль керівника-організатора професійної діяльності; орієнтація на досягнення та успіх (прагнення постійно виконувати роботу краще, самостійно долати труднощі; бажання відчувати, що успіхи чи невдачі значною мірою залежать від самого себе. Отримання насолоди від виконання проблемних завдань. Уникнення роботи, виконання якої має може не мати успіху. Швидка реакція на зворотний зв’язок і високий рівень контролю за результатами виконаної роботи);

• дотримання правил конкуренції, насамперед, якісними показниками роботи;

• гуманні стосунки з учнями, колегами, громадськістю;

• наявність необхідного соціального партнера в особі керівників професійного середовища, вищих управлінських установ, учителів, колег, професіоналів.

До характеристики компонентів самоменеджменту, які є важливими для формування професійної індивідуальності сучасного фахівця віднесено: інформацію і комунікацію, прийняття рішень, реалізацію та організацію. Значущість названих компонентів для самоменеджменту можна пояснити тим, то вони взаємодіють в одному психологічному процесі і їх системоутворювальним фактором є постановка мети та планування її досягнення.

Важливим у моделюванні самоменеджменту є такі якості особистості, як висока здатність впливати на навколоишні; знання сучасних управлінських підходів: наявність уміння навчати й розвивати.

Стратегія самоменеджменту може бути об'єктом вивчення психолого-педагогічної науки. Розвиток компонентів самоменеджменту відбувається у тісній взаємодії з етапами становлення індивідуальності людини.

У понятті “самоменеджмент” розкривається достатній рівень зрілості та самостійності суб'єкта у виборі управлінських впливів та прийняття рішень.

Стратегія самоменеджменту — це один з напрямів особистісно-орієнтованої підготовки молоді до праці в умовах ринкової освіти. Стратегією визначено умови динамічного становлення самостійності як провідної якості особистості сучасного фахівця.

У підсумок підкреслимо, що вибір студентами стратегії розвитку професійної індивідуальності вимагає перегляду змісту й форм організації навчання у вищій школі.

3.3. “Зони” творчої самостійності у формуванні професійної індивідуальності

Робочою гіпотезою формувального експерименту передбачено створення освітньо-індивідуального середовища для реалізації творчого потенціалу студентів та з метою перевірки ефективності проведеного експериментального навчання. Таке створення й впровадження важливо здійснити шляхом впровадження в навчання студентів “зони” творчої самостійності, результатом якого мають стати створені студентами моделі майбутнього професійно-індивідуального середовища – проект авторської школи, школи майбутнього, інноваційного навчального закладу, тощо.

Завдання студентам створити модель майбутнього професійного середовища покладалося на попереднє їх ознайомлення із сучасними видами та формами освітніх закладів та системою організації їх внутрішньої та зовнішньої діяльності. Нижче подано той теоретико-практичний аспект, що став вихідним для самостійної творчої роботи студентів. Процес формувального моделювання у зонах творчої самостійності розкрито в наступних параметрах: мета, критерії, компоненти, моделі професійно-індивідуального середовища.

Говорячи про мету моделювання освітнього середовища, слід розрізняти власне мету конкретного закладу освіти, що є системоутворюючим ядром освітнього середовища сучасної школи. Метою моделювання є організація навчального закладу таким чином, щоб він мав можливість приймати й послідовно проводити в життя стратегічні рішення освіти. Це має бути легка і проста конструкція, яка здатна реагувати на внутрішні зміни та зовнішні потреби. Причому реагувати відомо, конструктивно й ефективно.

Щодо цілей школи, то ними можуть бути найрізноманітніші передові ідеї, які, однак, потребують перевірки на практиці їх ефективності та дієвості.

З’ясування цілей школи й вибір методів їх досягнення зазвичай узгоджується з освітньою політикою суспільства та провідними ідеями розвитку країни. Чим більша різноманітність цілей і методів, тим гострішою є необхідність координації зусиль, спрямованих на їх реалізацію, тобто на ефективну організацію освітнього середовища в навчальних закладах. Школи можуть звузити коло цілей і методів до мінімуму, необхідного лише для забезпечення умов, при яких учні із передніми здібностями могли б отримувані атестат встановленого зразка. Але є заклади освіти, які прагнуть досягти більшого. Вони ставлять перед собою, наприклад, завдання працювати з учнями диференційовано за їх здібностями, пропонувати їм багатий вибір предметів і програм навчання, створювати умови для розвитку їх формування соціально активної позиції, навіть якщо все це і не вважається необхідним з точки зору обраного школярами напряму профільної спеціалізації.

Великою мірою постановка мети школи залежить від концепцій, які закладені в основи законодавства про освіту, від уподобань батьків та від інтересів учителів.

Та якою б не була мета школи, мова йде про те, що вона не тільки має свою ціль, а й поступово йде до такого навчально-го закладу, який окремо, у якого повинна бути власна специфіка, своя ідея, свій стиль. Сучасна школа зобов'язана виробляти власний курс і послідовно його дотримуватися. Ринкові умови дають можливість існувати й розвиватися індивідуальності. Тож школа теж має право на свою індивідуальність. Це не примха, а

нагальна потреба. Шкіл багато, а тому кожен учень має право підібрати свій навчальний заклад, як і кожна школа - свого учня. Можливість вибору дозволяє знайти оптимальний варіант і для вчителя. Все це говорить про авторську школу, яка має свою ідею, стиль, своїх "замовників" і своїх "клієнтів".

Орієнтація на концепцію авторської школи, де кожна має право на свою унікальність, викликає до життя дуже чітку й скоординовану систему організації розвитку професійної індивідуальності майбутніх вчителів, а також принципів та ідей, які роблять її престижною чи комфортною в залежності від основної ідеї. Іншими словами, мова йде про формування та проведення школою власної політики. Політика - це сукупність принципів, переконань та інших, відносно незмінних ідей, виходячи з яких школа буде свою роботу в даний період. Політика - це сукупність усіх більш-менш ясно сформульованих рішень, прийнятих працюючими в школі групами. Політика відображає здатність кожного вчителя, відповідних груп, керівника школи конкретно сформулювати і потім провести в навчальні процеси постанови про політичні перетворення. Можливість проведення освітньої політики залежить від більшої чи меншої координованості й здатності школи до змін, тобто від організації її середовища, ефективного чи малоекективного.

Дійової внутрішньошкільної інтеграції можна досягти лише завдяки ретельному моделюванню загальношкільної та виховної політики, виробленої для всіх навчально-розвивальних планок. Від учителів вимагається професійне знання своєю предметом, про ведення виховної роботи й узгодження дій в руслі загальношкільної освітньої політики.

Таким чином, формування політики виховної та розвивальної є місією моделювання, а формування здатності студентів до швидкого та ефективного втілювання місії в практику навчання дає змогу моделювати в школі цілісний взаємопов'язаний організм її розвитку.

Можна сказати, що освітнє середовище школи відображає її начально-виховну політику, свідому неусвідомлену, а реалізація шкільної політики є відображенням професійної здатності вчителів до творчої індивідуальної діяльності. Така ефективність освітнього середовища потребує

ретельності при його моделюванні в конкретній школі і індивідуальній здатності вчителів до творчої реалізації власних моделей навчання.

Ефективним вважається таке освітнє середовище, яке здатне успішно проводити в життя шкільну політику.

Шкільна політика успішно функціонує при наявності певної фундаментальної, стрижневої ідеї, яка цементує всю побудову. А також ця сукупність принципів, розгалужених ідей та цілей може успішно діяти за умови досягнення певних критеріїв, серед яких, зокрема, виділяються:

1. Ясність і чіткість запропонованих ідей і принципів.
2. Їх простота та доступність.
3. Дієвість.
4. Наявність ідеї не тільки професійного розвитку вчителя, а й інтеграції його в загальну мету школи і далі - в мету розвитку суспільства.
5. Практичність.
6. Перехід від мрійливих, формально-ідеальних цілей до реальних, які можуть бути виконані.
7. Добра усвідомленість поставлених цілей кожним та їх обґрунтованість.
8. Виявлений та вказаний спосіб досягнення цілей.
9. Послідовність.
10. Орієнтація на успіх.

Врахування цих критеріїв дозволить оптимізувати вплив шкільної політики, зробити його більш цілеспрямованим і конкретним, а також сприятиме ефективній внутрішньошкільній інтеграції.

До значущих критеріїв моделювання віднесено ступінь обізнаності студентів з власними очікуваннями і умовами наступної практичної їх реалізації. Комбінація очікувань молодого вчителя, а також ступінь значущості для школи кожного з них можуть відрізнятись у різних організаціях професійного середовища. Більше того, в рамках одного і того ж закладу у ставленнях до випускників можуть складатися різні комбінації сподівань. Тому неможливо запропонувати єдину універсальну модель очікувань як середовища стосовно випускника, так і фахівця стосовно школи.

Щоб звести очікування майбутнього фахівця і його середовища щодо одиного і тим самим запобігти проблемам або зменшити їх, необхідно чітко уявляти, на яке місце в організації і далі — в професійному середовищі — претендує випускник, які ролі він може й готовий виконувати і які функції передбачає доручити йому виконувати конкретний заклад і середовище загалом.

Досить часто саме невідповідність ролі, яку пропонує професійне коло молодому вчителеві, і його претензії посісти певне місце в ньому є причиною першого конфлікту між фахівцем і його середовищем.

Такому спеціалістові варто вивчати справу, в якій він хоче бути професійно визнаним, та добре усвідомити свої можливості й прагнення, свою роль в середовищі, в якому прагне реалізуватися. Особливо це стосується адаптаційно-орієнтованих зв'язків його очікувань із реальністю і встановлення адекватної взаємозалежності між професійним середовищем і молодим учителем.

Щоб чітко визначити ці орієнтири, спробуємо звести очікування середовища та особистості до трьох компонентів:

- імідж організації або професійної індивідуальності випускника;
- мета й засоби досягнення іміджу організацією та молодим учителем;
- місія (призначення) освітньої організації та особистості з професійно-індивідуальними можливостями.

Взаємозв'язок цих компонентів зображенено на рисунках 3.4 і 3.5.

Організація, яка прагне взяти вчителя на роботу

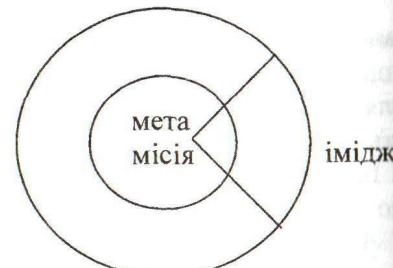


Рисунок 3.4.

Молодий вчитель з професійно-індивідуальними можливостями, який прагне увійти в організацію, а потім — в освітнє середовище:

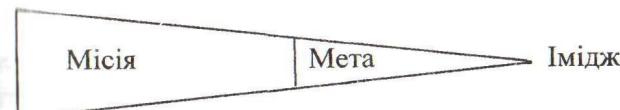


Рисунок 3.5.

Припустимо, що на своєму зовнішньому боці організація має певний імідж або образ, яким вона повернута до середовища і по якому судять про її статус, можливості, рівень розвитку, місце в суспільстві і т.ін. Далі, більш віддалено і від центру, і від зовнішнього боку, знаходиться мета, яку ставить перед собою організація у своїй діяльності. Нарешті, в самому центрі знаходитьться її місія, або призначення. Зрозуміло, що всі ці компоненти взаємопов'язані і місія відображається в іміджі школи, а мета й відображає. Цей поділ є досить умовним, але дає змогу вирізнати окремі компоненти діяльності для моделювання організації за певною структурою. Ці складові стосуються і структури складових особистості, яка прагне увійти в організацію і ширше — в освітнє середовище.

На «поверхні» знаходиться також імідж індивідуальності професіонала — якість роботи, рівень, відповідальність, ставлення до себе, до інших, до роботи, матеріальні запити, зовнішній стиль тощо. Далі від іміджу — мета й засоби її досягнення; мета роботи професіонала, окремих його операцій і дій, мета його в кожній конкретній ситуації і з кожною конкретною людиною у колективі і т.ін. І, нарешті, кожен студент має усвідомлювати свою місію, призначення, те, заради чого він буде робити свою справу в освіті. Безумовно, всі ці компоненти взаємопов'язані між собою. Місія прослідковується і в меті, і в індивідуальному іміджі майбутнього професіонала. Імідж складає відбиток на місію, на мету професійної діяльності вчителя. Запропоновані рисунки, які робочими ілюструють аспекти взаємодії особистості й середовища, показують основні адаптаційні орієнтири.

Як же відбувається адаптація індивідуальності фахівця до середовища? На першому, початковому етапі, здійснюється стикування на рівні іміджів організації та індивідуальних можливостей особистості. (Рис.3.6.)

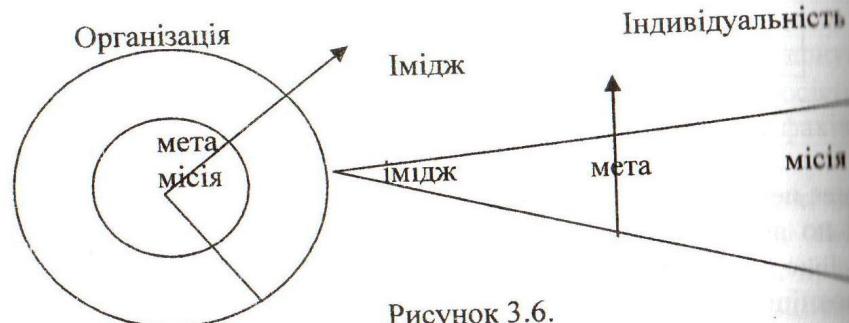


Рисунок 3.6.

Тобто, організація показує свій імідж, а спеціаліст — свій. Перше знайомство має досить велике значення для подальшого співробітництва й розвитку відносин між організацією та індивідуальністю. Тут кожен показує себе з найкращого боку і намагається скласти про себе позитивне враження. Важливо на цьому етапі керівниківі школи «побачити» у молодого вчителя те, що сприяє взаємодії: якість роботи, яскрава зовнішність, презентація якихось рис характеру чи результатів, або ж, навпаки, стриманість, непомітність, високі лідерські чи виконавські показники. Тобто відбувається адаптація на рівні зовнішніх ознак. І якщо деякі ознаки поєдналися, то перше зіткнення організації та індивідуальності можна назвати таким, що відбулося.

Що відбувається на цьому етапі? Тут стикуються імідж індивідуальності й мета організації. Тобто фахівець дивиться, чи збігаються цілі діяльності організації та засоби їх досягнення з іміджем його як індивідуальності з якістю, правдивістю, реакцією на перешкоди та конфлікти, негативні явища. Він визначає, що є допустимим, що є необов'язковим, а що неприпустимим для нього як спеціаліста відповідно до мети організації та засобів її реалізації. Наскільки це узгоджується з іміджем, вирішує сам фахівець.

Аналогічна ситуація відбувається і при взаємодії іміджу організації з цілями індивідуальності. Тут організація з'ясовує, чи зможе вона згідно зі своїм іміджем, задоволити цілі й амбіції фахівців, чи поєднуються вони та засоби їх досягнення з його іміджем. Скажімо, якщо фахівець прагне посисти високу посаду й готовий робити це будь-якими методами, то чи збігається його діяльність з іміджем організації, гуманної, уважної до своїх членів. Це вирішуватиме сама школа. Або, скажімо, організації потрібен «тихий» виконавець, а перед нею — незалежний молодий вчитель. Тоді ці моменти є не тотожним, і подальша співпраця припиняється.

Це, мабуть, найдраматичніший момент адаптації індивідуальної особистості до середовища. «Школа» відкриває справжню мету взаємодії особистості й організації та показує їх взаємозв'язок з іміджем організації та індивідуальними можливостями фахівця. Коли імідж і реальні цілі, а особливо засоби їх досягнення, узгоджуються, то відбувається позитивна адаптація індивідуальності до середовища. Це своєрідний момент відкриття істини і визнання професійних індивідуальних досягнень випускника. Якщо є відчутні протиріччя між іміджами — відбувається розрив. Коли ж реальна правда не суперечить іміджу обох сторін, відбувається ще тісніший взаємозв'язок і зацікавленість організації та фахівця одне в одному.

Відтак настає черга для проходження остаточного етапу адаптації особистості в професійне середовище. На цьому етапі передбачається, що «іміджі» організації та індивідуальності в основних моментах збігаються, а також, сходяться або ж не суперечать меті обох сторін.

Складання двох «попередніх екзаменів» відводить до складання третього, останнього на шляху адаптації індивідуальності до професійного середовища.

На цьому етапі індивідуальність просувається вглиб організації — її мета починає збігатися з метою організації. Відбувається пізнання повнішого змісту діяльності закладу, його місії, призначення, і знову ж таки, місія організації порівнюється з власним іміджем — чи відповідає це уявленням, образу професійно-індивідуальної діяльності, чи пов'язує себе школа з місією фахівця, чи є тут момент збігу? Якщо, скажімо, у фахівця

є місія альтруїстичного служіння людям, віддачі всього себе роботі, а організація плекає фахівців, які знають собі ціну, і її імідж передбачає високий статус та заробітну плату фахівця, а також орієнтацію на власні вигоди, то навряд чи можна говорити про адаптацію цієї особистості до такої організації. Також фахівець, який прагне, наприклад, навчати інших, передавати їм свій досвід, навряд чи увійде в організацію, де, скажімо, цінується самостійна робота, індивідуальність, опора на власні зусилля і досвід, а не допомога ззовні. Безумовно, це буде якось представлено в іміджі організації.

Узагалі, варто сказати, що імідж або образ індивідуального професіонала, який має фахівець, завжди приходить в собі певну місію, а вона так чи інакше відображається в іміджі фахівця. Так, місія «індивідуаліст», покращення себе, середовища, орієнтація на екстенсивність або на інтенсивність, спонукання до розвитку внутрішніх або зовнішніх факторів, орієнтація на істотні моменти чи на другорядні, доводити свою правоту чи прощати, амбіції тощо — завжди будуть відображатися в іміджі спеціаліста — стильний або традиційний, «зовнішній» чи «внутрішній», «гроші» чи «люді», влада чи покірність, якість чи кількість і т.ін.

Ця взаємозалежність є досить істотною. І тому цілком закономірно, що на тому полюсі, де в організації «місія», перебуває полюс «іміджу» фахівця. А там, де у фахівця полюс «місії», перебуває полюс «іміджу» організації. Ці полюси не суперечать, а навпаки, взаємодоповнюють, взаємозбагачують один одного.

У подальшій адаптації індивідуальної особистості до середовища, коли цей «останній» іспит складено, відбувається, безумовно, деяке стирання відмінностей індивідуальних рис діяльності особистості від організації, тобто, можна сказати, особистість асимілюється із середовищем. Це означає, що поступово місія організації приймається індивідуальністю фахівця і стає більш відповідною його іміджу. В свою чергу, якщо фахівець справді сильна й здібна особистість, його місія є істотною складовою місії організації, а то й центральною її системотворчою компонентою. Тобто відбувається поступове взаємопроникнення середовища й особистості. Наскільки це

корисно для обох сторн і взаємодії, покаже ефективність їх спільногого існування — юзультативність роботи. Така адаптація є наслідком успішної взаємодії, що є критерієм успішного оволодіння студентами моделюванням середовища як засобом оцінювання розвитку професійної індивідуальності.

Критерієм оцінювання в моделюванні освітнього середовища виступає культура професійного освітнього середовища. Складові культури середовища:

- усвідомлення себе його місця в середовищі (хто ви: керівник, підлеглий, твърчий дослідник, бездоганний виконавець, індивідуаліст, колективіст, відповідальний за зовнішній порядок чи за внутрішній настрій людей, за умови роботи, за стабільність та підтримку і т.ін.);
- комунікаційна система й мова спілкування (яка форма спілкування: ігрова, жартівлива чи поважна, ієрархічна); що прийнято обговорювати, а що не підлягає обговоренню та увазі — стосунки, справа, зовнішній вигляд; яка дистанція у комунікації — велика чи середня, а може, досить близька; наскільки сильна групова єдність чи сильні окремі групки; спілкування з керівництвом (у якій формі);
- зовнішній вигляд, одяг і представлення на роботі (який стиль здебільшого сповідується — традиційний чи авангардний, наскільки цінується зовнішність, яку ідею доцільно виражати зовнішністю і т.ін.); як люди харчуються, звички і традиції в цій організації щодо вживання їжі (люди приносять їжу з собою, працівники різних рівнів харчуються разом або окремо, частота харчування і т.ін.); усвідомлення часу, ставлення до нього і його використання (яка швидкість виконання роботи, скільки часу відведено на переговори та відпочинок, як використовувати вільний час, як протікає час початку, середини й закінчення роботи, інтенсивність роботи в певні відтинки часу і т.ін.);
- взаємовідносини між людьми (за віком і статтю, за статусом і владою, за мудрістю та інтелектом, досвідом; ділові й особисті стосунки, їх диференціація, взаємовплив; відносини встановлюються стихійно чи коригуються керівництвом та професійним середовищем, тобто культивуються чи розвива-

ються самі по собі, рівень формальності відносин, форма підтримки, способи вирішення конфліктів і т.ін.);

- цінності (як набір орієнтирів — що таке «добре» і що таке «погано») й норми (як передбачення та очікування стосовно певного типу поведінки) — що люди цінують в житті свого професійного середовища (становище, титули, гроші чи саму роботу, стосунки чи можливості самореалізації) і як ці цінності зберігаються;

- віра в щось і ставлення або склонність до чогось (віра в керівництво, успіх, свої сили, взаємодопомогу, етичну поведінку, справедливість, силу грошей і т.ін.; ставлення до колег, до клієнтів і конкурентів (якщо враховувати, що в педагогічному середовищі клієнтами є батьки і діти, а конкурентами — інші школи, заклади й установи), ставлення до зла й жорстокості, агресії й альтруїзму і т.ін.; вплив релігії, моралі; ...)

- процес розвитку індивідуальності й діяльності (бездумне чи усвідомлене виконання роботи; поділ і заміна роботи; покладаються на інтелект, силу авторитету чи на пріоритет загальнолюдських якостей; як інформуються працівники (збори, конференції); визнання або відмова від примату логіки в думках і діях; абстрактність у поясненні ідей роботи з орієнтацією на самостійне їх бачення чи заучування й детальне пояснення реалізації ідеї з подальшим контролем процесу; підходи до пояснення причин певних явищ; вчителя цілеспрямовано навчають чи просто фіксують — «прижився» або «не прижився»; етика праці й мотивування (ставлення до роботи та відповідальність в роботі; чистота робочого місця і правила його оформлення; якість роботи; звички в роботі; оцінювання і винахід; ставлення до людини як до виконавця, індивідуаліста й групового учасника дій; які мотиви здебільшого наявні в працівників; просування ієрархічною драбиною і т.ін.).

Індивідуальність в професійному середовищі розділяє віру та очікування, створює своє фізичне середовище, виробляє мову спілкування, здійснює адекватно зрозумілі дії і проявляє близькі їм почуття та емоції. Усе це допомагає злагодити й інтерпретувати культуру професійного середовища, тобто нада-

ти свої значення подіям і діям та зробити таким чином осмисленним це середовище.

Культура середовища допомагає розв'язати дві важливі проблеми співіснування індивідуальності й середовища: зовнішня адаптація: що і як повинно бути зроблене середовищем; внутрішня інтеграція: як колектив школи розв'язує щоденні проблеми, що стосуються його роботи і життя.

Процес зовнішньої адаптації пов'язаний з пошуком і знаходженням професійним середовищем свого місця на ринку та в суспільстві і з його пристосуванням до змінних умов зовнішнього середовища. Це процес досягнення середовищем своїх цілей і взаємодії із зовнішнім середовищем.

Процес внутрішньої інтеграції полягає у з'ясуванні специфічного в собі і знаходження способів для налагодження спільної роботи та існування в професійному колі обов'язків.

Таким чином, культура середовища сприяє глибокому і якісному процесу моделювання індивідуальністю власного середовища, будучи формою такого моделювання.

Наступним критерієм успішного моделювання професійного середовища виступає ефективність навчання індивідуальної особистості, досягнення поставленої мети особистістю, задоволення необхідних індивідуально-професійних потреб. Іншими словами, при ефективному моделюванні реалізуються очікування, що відображається процесом моделювання. Він дає змогу чітко виокремити результати діяльності та структурувати їх. Критеріями результативного моделювання освітньої організації є: визначення особистістю орієнтирів для адаптації; засобів досягнення мети; інтеграція індивідуальності в культуру професійного середовища. Тобто критерієм успішного моделювання є здатність особистості індивідуально адаптуватися до змінних умов зовнішнього середовища, досягти поставлених цілей, інтегрувати свої частини в єдине ціле та домогтися визнання іншими. Особистість і середовище, яке моделюється, взаємно адаптовані і сприймаються студентами як єдина система. Досягнення ж такої гармонії, яку ми називамо інтеграцією, є структурним, а отже, необхідним компонентом успішного моделювання освітнього середовища.

мування професійної індивідуальності на психологічній основі.

Освітнє середовище сучасної школи набагато ширше, ніж може здатися на перший погляд. Тому ми вважаємо за потрібне окреслити його коло, назвавши більш-менш приблизно основні його компоненти.

1. Педагогічний колектив
2. Учнівський колектив
3. Батьківський колектив
4. Служба забезпечення або обслуговуючий персонал.
5. Виховна ланка або вихователі.
6. Предметні об'єднання або кафедри.
7. Науково-методичний відділ або група розвитку форм викладання.

8. Вищі інстанції (міськвно, Міністерство освіти і науки України тощо).

Це так звані організаційні одиниці структури професійного середовища школи.

До координуючих механізмів належать: внутрішні правила; професіоналізм; ієрархічне керівництво; консультації; культура. До складу менеджменту середовища школи входять: директор, заступники; те, в чому, в якому аспекті, в якій функції бачить свою роль владна структура; менеджери середньої ланки або керівники кафедр, позакласної і виховної роботи тощо.

Названі компоненти дають змогу побачити структуру освітнього середовища, ті ланки, які слід ураховувати при його моделюванні.

Залежно від структури школи організаційні одиниці можуть бути ширшими або вужчими, але вони є найбільш сталим її компонентом. Можна сказати, що організаційні одиниці найменшою мірою залежать від творчості та ініціативи керівника та вчителів школи.

Що стосується ланки власне моделювання організації, то вона вже більше піддається корекції як зсередини організації, так і ззовні. Персонал може коригувати свої функції згідно з загальними освітніми потребами школи і тим уже сприяти її пристосуванню до тих чи інших зовнішніх або внутрішніх умов.

орма

і що
овно
свого
саму
ності

іра в
ичну
я до
до в
рен-
ла й
і;

(без-
боти;
житє
бори,
мках
ю на
ення
и до
звча-
ся»;

діляє
бліяє
івляє
ги й
їада-

ти свої значення подіям і діям та зробити таким чином осмисленим це середовище.

Культура середовища допомагає розв'язати дві важливі проблеми співіснування індивідуальності й середовища: зовнішня адаптація: що і як повинно бути зроблене середовищем; внутрішня інтеграція: як колектив школи розв'язує щоденні проблеми, що стосуються його роботи і життя.

Процес зовнішньої адаптації пов'язаний з пошуком і знаходженням професійним середовищем свого місця на ринку та в суспільстві і з його пристосуванням до змінних умов зовнішнього середовища. Це процес досягнення середовищем своїх цілей і взаємодії із зовнішнім середовищем.

Процес внутрішньої інтеграції полягає у з'ясуванні специфічного в собі і знаходження способів для налагодження спільної роботи та існування в професійному колі обов'язків.

Таким чином, культура середовища сприяє глибокому і якісному процесу моделювання індивідуальністю власного середовища, будучи формою такого моделювання.

Наступним критерієм успішного моделювання професійного середовища виступає ефективність навчання індивідуальної особистості, досягнення поставленої мети особистістю, задоволення необхідних індивідуально-професійних потреб. Іншими словами, при ефективному моделюванні реалізуються очікування, що відображається процесом моделювання. Він дає змогу чітко виокремити результати діяльності та структурувати їх. Критеріями результативного моделювання освітньої організації є: визначення особистістю орієнтирів для адаптації; засобів досягнення мети; інтеграція індивідуальності в культуру професійного середовища. Тобто критерієм успішного моделювання є здатність особистості індивідуально адаптуватися до змінних умов зовнішнього середовища, досягти поставлених цілей, інтегрувати свої частини в єдине ціле та домогтися визнання іншими. Особистість і середовище, яке моделюється, взаємно адаптовані і сприймаються студентами як єдина система. Досягнення ж такої гармонії, яку ми називамо інтеграцією, є структурним, а отже, необхідним компонентом успішного моделювання освітнього середовища.



Третя модель, комунікативна, характеризує особливу атмосферу співробітництва та обговорення. Типовим для шкіл з такою організацією є функціонування системи консультативних комітетів, які керуються колегіально. Викладачі різних дисциплін об'єднуються в групи і значною мірою самостійно планують навчальний процес.

Четверта модель, авторська, розглядає вчителів, які діють одночасно у двох напрямах та інтегровані на основі єдиної стратегії викладання і розвинутої системи консультацій. Один з напрямів — навчання. Педагогічний колектив групується за предметною ознакою, тематично і за методами викладання. Другий напрям — робота з учнями, їх підтримка й управління ними. Вчителі виконують роль радників і в межах цього напряму групуються за ознакою викладання в одних і тих же класах — групах учнів одного року навчання.

1. Індиферентна модель освітнього середовища школи.

Для таких шкіл характерна автономність учителів та індивідуальна професійна культура. Кожен педагог вільний і самостійний у своєму підході до викладання. Він не зобов'язаний виконувати які-небудь не пов'язані з навчанням учнів завдання. Ніякого єдиного, чітко визначеного курсу у викладанні немає. Професійний та обслуговуючий сектори розділені настільки ґрунтовно, що часто утруднені навіть соціальні контакти між людьми. Вчителі в такій школі досить мало спілкуються й радяться між собою. Загал свого часу вони витрачають на роботу з учнями. Важливим для них у цій моделі є професіоналізм. Оскільки шкільна влада майже не регламентує поведінку вчителів, вони діють відповідно до власних поглядів і понять, сформованих у них за роки професійної підготовки й практичної діяльності. Керівний вплив влади й зовнішні правила відіграють незначну роль. Координуючі функції вчителів реалізуються через професійний "кодекс поведінки".

Згідно з моделлю такої школи членам колективу необов'язково співпрацювати один з одним у межах своїх предметних спрямувань. Зібрання вчителів відбуваються у дуже неформальній атмосфері й нікого ні до чого не зобов'язують. Школа не завжди може запропонувати необхідного учням рівня співробітництва. Питання про подальший розвиток такого нав-

орма
і що
овно
свого
саму
ності
іра в
ичну
я до
цо в
рен-
ла й
і;
(без-
боти;
жит
бори,
мках
ю на
ення
и до
звча-
вся»;
та
його
чина-
ста й
ні в
діляє
бліяє
івляє
ти й
зада-

ти свої значення подіям і діям та зробити таким чином осмисленим це середовище.

Культура середовища допомагає розв'язати дві важливі проблеми співіснування індивідуальності й середовища: зовнішня адаптація: що і як повинно бути зроблене середовищем; внутрішня інтеграція: як колектив школи розв'язує щоденні проблеми, що стосуються його роботи і життя.

Процес зовнішньої адаптації пов'язаний з пошуком і знаходженням професійним середовищем свого місця на ринку та в суспільстві і з його пристосуванням до змінних умов зовнішнього середовища. Це процес досягнення середовищем своїх цілей і взаємодії із зовнішнім середовищем.

Процес внутрішньої інтеграції полягає у з'ясуванні специфічного в собі і знаходженні способів для налагодження спільної роботи та існування в професійному колі обов'язків.

Таким чином, культура середовища сприяє глибокому і якісному процесу моделювання індивідуальністю власного середовища, будучи формою такого моделювання.

Наступним критерієм успішного моделювання професійного середовища виступає ефективність навчання індивідуальної особистості, досягнення поставленої мети особистістю, задоволення необхідних індивідуально-професійних потреб. Іншими словами, при ефективному моделюванні реалізуються очікування, що відображається процесом моделювання. Він дає змогу чітко виокремити результати діяльності та структурувати їх. Критеріями результативного моделювання освітньої організації є: визначення особистістю орієнтирів для адаптації; засобів досягнення мети; інтеграція індивідуальності в культуру професійного середовища. Тобто критерієм успішного моделювання є здатність особистості індивідуально адаптуватися до змінних умов зовнішнього середовища, досягти поставлених цілей, інтегрувати свої частини в єдине ціле та домогтися визнання іншими. Особистість і середовище, яке моделюється, взаємно адаптовані і сприймаються студентами як єдина система. Досягнення ж такої гармонії, яку ми називамо інтеграцією, є структурним, а отже, необхідним компонентом успішного моделювання освітнього середовища.

чального закладу розглядається тільки годі, коли виживання його виявляється під загрозою і зміна організації може зменшити ризик закриття. Насправді, сьогодні небагато шкіл послидовно дотримуються сутто індиферентної моделі у своїй організації. Але багато з них все ще мають окремі риси, притаманні саме індиферентній моделі, тому вона залишається актуальною як теоретичне обґрунтування.

2. Адміністративна модель освітнього середовища школи.

Організація середовища школи за адміністративною моделлю більше структурована порівняно з попередньою. Відносини між учителями й заступниками, тобто менеджерами, досить ієрархічні. У цій моделі вчителі повинні кооперуватися один з одним, щоб успішно виконувати настановлення менеджерів. Від них вимагають не пов'язаних з викладанням обов'язків, наприклад, здійснення класного керівництва, участі у різних зборах, які проводяться в позанавчальний час. Предметні ланки або методичні об'єднання чи кафедри дають рекомендації відповідно до викладання своїх предметів, але рішення приймає директор.

Менеджер може виконувати свої функції ієрархічного керівництва з огляду на те, що культурне середовище ліберальніше стосовно цих функцій. Учителі не вважають свою автономію істотно порушену, оскільки менеджери, вирішуючи завдання координації, не торкаються питань викладання конкретних предметів. Загальні правила повинні лише скоординувати зусилля різних учителів. Адміністративна модель разом з характерним для неї посиленням впливу менеджерської команди може відповідати вимозі укрупнення школи і якісним змінам, які забезпечують ширші й гнучкіші можливості для розвитку освіти.

3. Комуникативна модель організації освітнього середовища школи.

Учителі в цій моделі групуються за ознакою навчання учнів одного віку. Кафедри беруть участь у розробці навчальних курсів, визначають стратегію викладання своїх предметів. Під визначенням стратегії розуміється розробка програми навчання, вибір методів і можливий рівень диференціації у класах. Це досить важливо, оскільки в школах цієї моделі школярі не діляться на потоки відповідно до рівня своїх здібностей. Протя-

гом років усі навчаються разом, тому диференційований підхід до учнів одного класу стає необхідністю.

Комуникативний характер організації відображається і на її керівній структурі. Якщо в адміністративній моделі стрижневою є індивідуальна відповідальність керівника школи, то особливістю комунікативної моделі є спільна відповідальність. Консультації є найважливішим координувальним механізмом. Деякі вчителі одночасно входять до складу кількох кафедр, сприяючи тим самим налагодженню між ними рівних взаємовідносин.

Процедури прийняття рішень сплановані таким чином, щоб сприяти досягненню згоди, яка має бути добровільною. Можна побачити, що ця модель може бути досить ефективною у підвищенні якості освіти в тому разі, коли умови видаються прийнятними з погляду системи професійних цінностей учителів, які складають ядро всієї шкільної культури. Інакше ця культура буде чинити опір.

4. Авторська модель організації освітнього середовища школи.

Основна відмінність авторської моделі полягає у більш серйозному ставленні до виховної роботи з учнями, їхній педагогічній підтримці. Закріплення знань і розвиток навичок вважались єдиним завданням освіти. В рамках авторської моделі виховна робота набуває самостійної цінності.

Структура авторської моделі є відображенням інших поглядів на учня. У ньому бачать клієнта, який відповідає за результати свого навчання, а отже, і за ефективність своєї участі в процесі викладання — навчання.

ВИСНОВКИ

1. Дослідження психологічних основ формування професійної індивідуальності переконало в науковій доцільноті експериментального їх дослідження не лише в стихійному стані становлення професійної індивідуальності, а й в цілеспрямованості його організації.

2. У визначеному контексті наше дослідження вирішило такі завдання:

- доведена практична значущість реконструкції особистісно-орієнтованих психологічних основ формування професійної індивідуальності;
- практичне відтворення самовизначеності студентами стратегії професійного саморозвитку в моделюванні освітньо-індивідуального професійного середовища;
- вивчення психологічної готовності студентів до самовизначення професійної індивідуальності на діагностичній основі.

3. Особливо цінними для нас були результати, які ми отримали в дослідженні процесу особистісного вибору студентами стратегії індивідуального професійного саморозвитку. Зокрема, вибір стратегії самопізнання; професійної ідентичності; самоменеджменту.

4. Досить показовим і результативним виявилося те, що поглиблення і розширення особистісно орієнтованих психологічних основ у формуючому експерименті відбувалося під впливом дій стихійно визначених. По суті, вже визначені психологічні основи ініціювали зміни й ідею конструювання нових, запрограмованих напрямів формування професійної індивідуальності студентів.

5. Вихідні параметри і критерії аналітичного оцінювання процесу досягнення особистістю стратегій формування професійної індивідуальності студентів у експерименті визначалися в контексті методологічних принципів практично-психологічного рівня. На основі цих принципів проведено

дослідження “суб’єкта як такого, що протистоїть об’єктивній дійсності у формі активного відображення та взаємодії із зовнішніми обставинами” (за В.В.Рибалкою).

6. У визначені критеріїв оцінювання результатів формування широко використано принцип індивідуального підходу. На його основі критеріями оцінювання результатів були неповторність, індивідуальність моделювання студентами освітнього середовища і самовизначення власної професійної індивідуальності. У всіх спробах створити освітнє середовище студенти виявили творчий підхід, розгортали, поглиблювали зміст професійної діяльності.

Провідними принципами, з якими узгоджувалися критерії оцінювання результатів експерименту, були принципи особистісної орієнтації та відображення суб’єктності в міжособових стосунках студентів з ровесниками та викладачами ВНЗ.

При оцінюванні моделювання освітнього середовища переваги надано критеріям, що обумовлені принципом суспільно-особистісного прагматизму та партнерства.

Таким чином, результативність формування професійної індивідуальності аналізувалася і оцінювалася за такими параметрами:

- обрана стратегія розвитку професійної індивідуальності;
- здійснене моделювання освітньо-індивідуального професійного середовища;
- проведено самомоніторинг ефективності формування на психодіагностичній основі;
- визначена психологічна готовність студентів до самовизначення професійної індивідуальності у її діяльнільному контексті.

7. Сформульовані висновки є достатньо коректними. Так, проведений нами аналіз результатів дослідження, що розкрито в розділі 5, оцінювання результатів самомоніторингових досліджень, аналіз студентських моделей професійно-індивідуального середовища та складених ними програм індивідуального розвитку, що розкрито в розділах та додатках, дали змогу підтвердити наші наступні припущення:

— психологічні основи формування професійної індивідуальності визначилися за змістовою, синонімічною та операційною схожістю. У них спільними виявилися як визначені завдання та напрями, так і цілісне цільове призначення формування професійної індивідуальності;

— пряме призначення психологічних основ — реалізувати формування особистісно-індивідуального потенціалу студентів; опосередковане — використати вікову сенситивність розвитку в студентів професійно значущих цінностей, індивідуальних властивостей, спрямувати мотиваційно-потребнісну основу навчальної діяльності на стратегічно-орієнтовану неперервну самоосвіту. Відповідно запрограмовані особистісні стратегії формування професійної індивідуальності доцільно вважати складовими особистісно орієнтованих психологічних основ формування професійної індивідуальності.

8. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів, за результатами формувального експерименту, можна у порівняльному аспекті представити наступним чином.

Психологічні основи у традиційній цілеорієнтованій професійній підготовці учителів в університеті:

- виявлення і збереження природозумовленого потенціалу особистості студентів;
- проектування професійних новоутворень в очікуваній результативності розвитку вже на етапі професійної підготовки майбутніх учителів;
- методологічне забезпечення розвитку в студентів чіткого сприйняття необхідності змін професійної освіти, розуміння критеріїв якості методики викладання психологічно-педагогічних дисциплін;
- створення інформаційно-освітнього середовища, призначенням якого повинна стати організація освітньої трансформації і внесення змін у практику професійного навчання; ознайомлення студентів з

умовами самоорганізації неперервної професійної освіти та розвиток у них способу індивідуального вибору психологічних впливів зовнішнього середовища.

Психологічні основи у стратегічно та особистісно орієнтованій професійній підготовці учителів в університеті:

- визначення орієнтирів стратегії розвивальної педагогічної діяльності, що можуть бути критеріями у виявленні індивідуально цінного і соціально значущого професіоналізму;
- наукове визначення і експериментальне обґрунтування змін у змісті провідних навчальних дисциплін;
- розробка різновідніх психологічних програм, відбір форм і методів психодіагностичних засобів формування професійної індивідуальності майбутніх учителів;
- погодженість внутрішніх і зовнішніх систем професійної підготовки у вищій школі;
- науково обґрунтована і апробована система заходів індивідуального, групового, прямого й опосередкованого стимулювання самостійної діяльності студентів;
- психологічне, психодіагностичне та методичне забезпечення студентів технікою організації самомніторингу у формуванні професійної індивідуальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии// Субъект действия, взаимодействия, познания. - М., 2001. - С. 36-52.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. -М.: Наука, 1980. - 334 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии// Сучасна психологія у ціннісному вимірі: Матеріали третіх Костюківських читань, м. Київ, 20-22 груд. 1994 р.: У 2 т. - Т.1. - К., 1994. - С. 4-10.
4. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973. - 287 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности// Психология формирования и развития личности. -М, 1981. - С. 19-44.
6. Абульханова -Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
7. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Педагогика. - 2003. - №5. - С.34-39.
8. Адлер А. Наука жить: Пер. с англ. и нем. - К.: «Port-Royal», 1997. - 288 с.
9. Адлер А. Понять природу человека.: Пер. с англ. - СПб.: Акад. Проект, 1997. - 256 с.
10. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Пер. с нем. - М.: Фонд за экономическую грамотность, 1995. - 296 с.
11. Айзенк Г.Ю. Структура личности: Пер. с англ. - СПб: Ювента; М: КПС+, 1999. - 464 с.
12. Активность и жизненная позиция личности: Сб.науч.тр./ Отв. ред. А.В.Брушлинский. - М., 1988. - 228 с.
13. Алексеева М.И. Мотивы учебной деятельности студентов// Проблемы высшей школы. - К., 1976. - Вып.25. - С. 31-38
14. Алексеева М.И. Моральні цінності у свідомості української молоді // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб.наук.праць. -

- К.: Інф.-вид. центр Тов-ва «Знання» України, 2001. - Вип.3. - С. 153-156.
15. Аминов И.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика педагогических способностей. Протесты: Метод. пособ. - М., 1994. - 221 с.
16. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. -380с.
17. Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта// Человек и общество. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. - Вып. 2. - С. 235-249.
18. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 338 с.
19. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 1997. – 319с.
20. Андрієвська В.В. До проблеми розуміння та інтеграції особистістю свого професійного розвитку// Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія: До 100-річчя від дня народження Г.С.Костюка: Матеріали III з'їзду Тов. психологів України. - К., 2000. - С.7 – 16.
21. Антипова В.М., Лаптева Г.С. Педагогический мониторинг как средство управления реформированием и развитием образовательного учреждения. – Ростов-на-Дону: «Фолио», 1998. – 298с.
22. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы//Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С. 3-19.
23. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия// Психол. журнал - 1993. - Т.14. - № 2. - С. 3-18.
24. Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения// Психол. журнал, 1981, № 6. – С. 28 –37.
25. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: Изд-во МГУ, 1984.- 104 с.
26. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. - М: Изд-во МГУ, 1986. - 96 с.
27. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М., 1990. – 398с.

28. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти/Г.О.Балл, П.С.Перепелиця// Психологічні аспекти гуманізації освіти: Кн.. для вчителя/ За ред. Г.О.Балла. – К., Рівне, 1996. – С.78-90.
29. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. - К.: Донецк, 1993. - 32 с.
30. Балл Г.О. Втілення принципів гуманістичної психології в професійну педагогіку// Психологія особистісно орієнтованої підготовки молоді: Навч.-метод. посіб./ За ред. В.В.Рибалки. - К.; Тернопіль, 2002. - С. 152-167.
31. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу// Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2000. - №2. – С.217 – 231.
32. Балл Г.О. Сутність і становлення особистісної надійності у контексті проблем неперервної професійної освіти// Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С.254 – 258.
33. Белоус В.В., Щебетенко А.И. Психология интегральной индивидуальности. - Пятигорск, 1995. - 160с.
34. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). — М.,1991.- 445 с.
35. Бех І.Д. Від волі до особистості. - К.: Україна. - Віта, 1996. - 202 с.
36. Бех І.Д. Нравственность личности: стратегия становления. - Ровно, 1991. - 146 с.
37. Бех І.Д. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності// Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002/ Академія педагогічних наук України. – Частина 1.– Харків: “ОВС”, 2002 – С.69 – 83.
38. Бех І.Д. Індивідуальний досвід діяння як фактор розвитку особистісного потенціалу студентської молоді// Зб. наук. праць “Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: - Ч.1. – Харків: НТУ “ХПУ”, 2002. – С.70-76.
39. Бех І.Д. Виховання особистості: Монографія: У двох кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн.2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344с.
40. Бехтерев В.М. Объективная психология. - М.: Наука, 1991. - 480 с.
41. Битянова Н.Р. Психология личностного Роста: Практ. пособ. по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, соц. работников. - М.: МПА, 1995. - 64 с.
42. Богоявлensкая Д.Б. Субъект деятельности» в проблематике творчества// Вопр. психологии. - 1999. - №2. - С. 35-41.
43. Бодалев А.А. Акме-эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека/Мир психологии. - 1998. - №1. - С. 59-65.
44. Божович Л.И. Проблемы формирования личности// Избр. психол. тр. - М.: Ин-т практ. психологий; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. - 352 с.
45. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности. – К.: КГПНИЯ, 1991. – 189с.
46. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика// Московский психотерапевтический журнал. – 1993. - № 1. – С.63 – 76.
47. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учеб. пособ. для студ. психол. ф-тов и отделений ун-тов. - К.: Укртехпрес, 1997. - 216 с.
48. Борисенков Е.П. Климат и деятельность человека. – М., 1982. – 134с.
49. Борищевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості// Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. - 1997. - С. 21-25.
50. Борищевський М.Й., Кушнірук В.М. Гуманізація оцінних ставлень як умова попередження конфліктів у педагогічному процесі/ Зб. наук. доповідей наук.-практ. Конференції 20-21 травня 1997р. – Вінниця, ВДТУ, 1997. – С.33-35.
51. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии// Психологические проблемы самореализации личности. - СПб. - 1998. С. 38-63.
52. Брушилинский А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность// Деятельность: теория, методология, проблемы. - М.: Из-во полит. лит-ры, 1990. - 366 с.

53. Брушлинский А.В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности// Психол. журнал. - Т.15. - №3. - 1994. - С. 17-22.
54. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. - М.: МП РАН, 1994. - 109 с.
55. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке// Психол. журнал. - 1991. - Т.12. - № 6. - С. 3-10.
56. Брушлинский А.В. Проблема субъекта — главная в психологии// Сучасна психологія у ціннісному вимірі: Матеріали третіх Костюківських читань, м.Київ, 20—22 грудня 1994 р.: В 2 т., Т.І. - К., 1994. - С.23-29.
57. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение// Избр. психол. тр. - Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. - 390 с.
58. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. - К.: Здоров'я, 1989. - 168 с.
59. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер, 2000. - 528 с.
60. Булах І.С., Алексєєва Ю.А. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка: Навч.-метод. Посібник. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. - 72с.
61. Булах І.С., Долинська Л.В. Духовність і креативність як потенціали становлення професійної культури майбутніх вчителів// Психологія: Зб.наук.праць. – Вип. II. – К: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С.87-92.
62. Буякас Т.М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М.Чиксентмихайл)// Вестник МГУ. – Серия «Психология», 1995. – Т.2. – С.53 – 61.
63. Вайзер Г.А. Профессионал: смысл жизни и акме // Общество и безопасность, 2001. № 1. С.78-79
64. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288с.
65. Вірна Ж.П. Професійна ідентифікація: побудова і валідізація тесту кольорових відношень для діагностики усвідомлення професійного образу// Практ. психологія і соц. робота. - 2002. - № 3. - С. 21-24.

66. Выготский Л.С. История развития высших психических функций// Собр. соч.: В 6-ти т. Т.3. - М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
67. Волобуєва Т.Б. Управлінський супровід моніторингу якості освіти. – Харків: Основа, 2004. – 94с.
68. Вороб'єва Л.И., Снегирєва Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода// Вопр. психологий. - 1990. - № 2. - С.5 -13.
69. Время деятельности личности: Психол. исследования/ Отв. ред. Вл. Ковалев. - Черновцы, 1991. - 128 с.
70. Вундт В. Введение в психологию: Пер. с нем. - М.: Космос, 1912. - 120 с.
71. Гальперин П.Я. Теория поэтапного формирования умственных действий// Научно-метод. сборник. – Л., 1969. – 215с.
72. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. – М.: Ноосфера, 1999 – 272с.
73. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - К.: Наук. думка, 1984. - 207 с.
74. Головаха О.І. Кроник О.О. Психологічний час як регулятор життєвого шляху особистості// Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. Ч. I. - К., 1997. - С. 227-237.
75. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. - Минск: Изд-во ООО «Харвіт», 1998. - 798с.
76. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя// Вопросы психологии. – 1975. - №1. – С.100-111.
77. Гончаренко С.У. Проблеми інтеграції та диференціації у професійній освіті// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. - №1. – С. 23-25.
78. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
79. Горський В.С. Проблема виховання «нової інтелігенції» в сучасному українському суспільстві// Інтелігенція - гуманна об'єднувальна сила сучасного суспільства. - К., 1999. - С. 22-27.
80. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента: Учеб. пособ.: Пер. с англ. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 464 с.

81. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Совершенство, 1998. – 608с.
82. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495с.
83. Гуслевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. – Шлях освіти, 2004. - №3. – С. 22-24
84. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности// Вопр. психологии, 1992. - №3—4. - С. 14—19.
85. Державна програма “Вчитель”. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет. – 2002. – 40с.
86. Державні стандарти базової та повної середньої освіти. Проект, 2003р. – 85с.
87. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности// Психология формирования и развития личности. - М., 1981. – 116с.
88. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Розширення системи ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя активними методами навчання// Психологія. Зб. наук. пр. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. - Вип. 3(10). - С. 273-283.
89. Долинська Л.В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя// Психологія. Зб.наук.праць. – Вип.ІІІ. – К.: НПУ ім.. М.П.Драгоманова, 1998, С.21-25.
90. Донченко О. Психология трансперсональных конструктивов// Психология і суспільство. - 2001. - №3. - С. 44-104.
91. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми «Вчитель»/ Зб. матеріалів всеукраїнської наук.-прак. конф.: В 3 ч. Ч.ІІ, 8-10 квіт. 1998р. - Кривий ріг, Дніпропетровськ, 1998. - 151 с.
92. Д'яченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. -Минск: Изд-во БГУ, 1981. - 383 с.
93. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза// Психол. журнал. - 1998. - № 4. - С. 80-87.
94. Жизненный путь личности/ Отв.ред. Л.В.Сохань. - К.: Наук. думка, 1987. - 280 с.
95. Життева компетентність особистості// Науково-методичний посібник/ За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003. – 520с.
96. Забродин Ю.М. Процессы принятия решения на сенсорно-перцептивном уровне// Проблема принятия решения: Сб. статей. - М.: Наука, 1976. - 319 с.
97. Закон України “Про освіту” від 25.05.1991р. № 1060-XII// Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С.11-38
98. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности// Психологический журнал. - 1997. - №6. - С.35-45.
99. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336с.
100. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384с.
101. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти// Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ За ред. І.А.Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С.11-57.
102. Зязюн І.А. Гуманізм пізнавальної діяльності// Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Наук.-метод.зб./ М-во освіти України, Ін-т систем. дослідж. освіти України, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1996. – С.3-8.
103. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. К.: Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. - 302 с.
104. Зязюн І. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення // Педагогіка і психологія проф. освіти. - 1999. - №1. – С. 15 – 23.
105. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 208с.
106. Иванов Е.М. Материя и субъективность. - Саратов,1998. – 318с.
107. Ильенков Э.В. Что же такое личность// С чего начинается личность. - М., 1984. - С. 319-358.

108. Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти// Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: “Лат і К”, 2003. – С.6-8
109. Каган М.С., Эткінд А.М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность// Вопр. психологии - 1989. - № 4. - С.5-15.
110. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. – М., 1990. - 315 с.
111. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч.посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 180с.
112. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – К.: Ніка-центр, 2000. – 332с.
113. Карпичев В. Самоменеджмент: введение в проблему// Проблемы теории и практики управления. – 1994, №3. – С.103 - 106
114. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. - К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція». - 1998. - 216 с.
115. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: Дис...д-ра психол. наук: 19.00.07. - К., 1999. - 443 с.
116. Келли Дж. Теории личности: психология личных конструктов - СПб: Речь, 2000. - 249 с.
117. Киричук О.В., Карпенко З.С. Рівні суб'ектності та індикатори духовності людини// Педагогіка і психологія. - 1995. - № 3. - С. 3-12.
118. Кларин М.В. Инновация в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. - 180 с.
119. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов н/Д., 1996. - 512 с.
120. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект)// Категории материалистической диалектики в психологии. -М., 1988. - С. 216-230.
121. Козелецкий Ю. Человек многомерный: Психологические эссе: Пер. с польск. - К.: Либідь, 1991. - 288 с.
122. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. - М.: ИП РАН, 1996. - 224 с.
123. Коломинський Н.Л. Стиль керівництва в освіті: проблеми формування та вдосконалення// Освіта і управління – 1997. – №2. – С.106 - 113
124. Коломинский Я.Л. Актуальные проблемы формирования У будущих учителей психологической готовности к педагогической деятельности// Психология.: Респ.науч.сб. – Минск, 1990, вып. 11, С.3-7.
125. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 334 с.
126. Кон И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования// Человек в системе наук. - М., 1989. - С. 471-482.
127. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась. - К.: Рад.шк., 1991. - 221 с.
128. Кортова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психоdiagностике жизненных ситуаций: Метод. пособ./ Под ред. Л.Ф.Бурлачука. - К. - 1994. - 107 с.
129. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості/ За ред. Л.М.Проколієнко. - К.: Рад.шк., 1989. - 608 с.
130. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах// Избр. психол. тр. - М., 1988 (б). - С. 76-85.
131. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии// Избр. психол. тр.- М., 1988 (а). - С. 99-131.
132. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості// Питання професійної орієнтації учнів. - К.: Рад.шк., 1969. - С. 3-14.
133. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции: Дис. ... д-ра психол. наук. - М., 1994. - 71 с.
134. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследование активности человека// Вопр. психологии. - 1984. - № 3. – С.32-46.
135. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы// Вопросы психологии, 1981, № 2. – С. 12 – 17.
136. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Из-во ЛГУ, 1970. - 114 с.

137. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967. - 183 с.
138. Кузьмина Н.В., Рean A.A. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособ. - СПб.; Рыбинск, 1993. - 54 с.
139. Кульчицька О.І. Психологические критерии деятельности элиты/ Зб. наук. праць "Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти": - Ч.2. – Харків: НТУ "ХПУ", 2002. – С.360-363.
140. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. - Харьков: Бизнес Информ. - 1998. - 492 с.
141. Лейтес Н.С. Соотношение возрастного и индивидуального в способностях школьника// Вопр. психологии. - 1985. - № 1. - С. 9-18.
142. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971. - С. 9-182.
143. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
144. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов// Психол. журнал. – 1997. – Т.18, № 6. – С.13 -28
145. Леонтьев Д.А. Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования// Вопр. психологии. - 1995. - № 1. - С. 97-110.
146. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - М.: Смысл, 2003. - 487 с.
147. Лещенко М.П. Особистісний фактор в інноваційній перадигмі педагогічної майстерності// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методика, теорія, досвід, проблеми. - К.; Вінниця, 2002. - Вип. II. - Ч.І. - С. 51 -58.
148. Лушин П.В. О психологии человека в переходной период (Как выживать, когда все рушиться?). – Кировоград: КОД, 1999. – С.6-19.
149. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. – 302с.
150. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. - СПб.: ЗАО «Питер», 1999. - 688 с.
151. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания// Пед.соч.: В 8 т. – М., 1984. – Т.4 – С. 26 – 96.
152. Максименко С., Борищевський М., Чепелева Н. та ін. Генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку// Психологія і суспільство. - Тернопіль, 2003. - № 3. - С. 4-22.
153. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б. До проблем розробки освітньо-кваліфікаційних характеристик сучасного психолога// Практ. психологія та соц. робота. - 1999. № 1 - С. 2-6.
154. Максименко С.Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии// Вопр. психологии. - 1989. - № 4. - С. 31-39.
155. Максименко С.Д. Рефлексія проблем розвитку в психології// Актуальні проблеми психології; Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - Вип. 21. – К., 2001. - С. 3-24.
156. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. - К., 1990. - 240 с.
157. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності)// Рідна школа. – 1994. - № 3-4. – С.68-72.
158. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя. - Ужгород: Закарпаття, 1998. - 106 с.
159. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наук. Думка, 1999. – 238с.
160. Маноха И.П. Психологический потенциал индивидуального быття людини: онтологично орієнтований підхід. – Автореф. дис...докт. психол. наук. – К., 2003. – 48с.
161. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. - К.: Изд-во «Стимул», 1995. - 256 с.
162. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1992. – 414с.
163. Маркова А.К., Матис Т.М., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192с.
164. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
165. Маслоу А. Дальние рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999. – 425с.

166. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. - М.; К.: Ваклер, 1997. - 304 с.
167. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ./ Предисл. Г.А.Балла. - К.: Ин-т психологии АПН Украины; Донецк. - 1994. - 52 с.
168. *Мастеров Б.М.* Психология саморазвития: психотехники риска и правила безопасности. - Рига, 1995. - 160с.
169. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности// Вопр. психологии. - 1982. - № 4. - С. 5 - 17.
170. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. - 246 с.
171. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности/ Избр. психол. тр. - М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 446 с.
172. *Мерлин В.С.* Структура личности: характер, способности, самосознание: Учеб. пособ. по спецкурсу «Основы психологии личности». - Пермь: ГГПИ, 1990. - 110 с.
173. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посіб.: у 2 ч./ Кер. авт. кол. і наук. ред. Л.В.Сохань, І.Г.Ермаков. - К., 1997.
174. *Мицерян Е.А.* Психология общетрудовых политехнических умений. - М.: Педагогика, 1973. - 300с.
175. *Мильман В.Э.* Рабочая мотивация и удовлетворенность трудом// Психол. журнал. - 1985. - Т. 6. - № 5. - С. 62 - 72.
176. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях// Вопр. психологии. - 1997. - № 4. - С. 28-39.
177. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998. - 200 с.
178. *Михеев В.И.* Методики получения и обработки экспертных данных в психолого-педагогических исследованиях. - М.: Изд. университета Дружбы народов, 1986. - 85с.
179. *Моляко В.О., Смультсон М.Л.* Психолого-педагогические проблемы развития профессионального мышления студентов технических вузов// Програм. обуч. - 1988. - Вып. 25. - С.79 - 86.
180. *Моляко В.А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности// Вопросы психологии. - 1994. - № 5. - С.86-95.
181. *Моляко В.А.* Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности// Психол. журнал. - 1995. - Т. 16. - №1. - С. 84-90.
182. *Моргун В.Ф.* Многомерная монистическая концепция развития личности// Психологические проблемы индивидуальности/ Под ред. Б.Ф.Ломова. - М., 1984. - Вып. 22. - С. 24 - 28
183. *Моргун В.Ф.* Профессиональная ориентация будущих педагогов// Учитель, которого ждут /Под ред. И.А.Зязюна.. М.: Педагогика. - 1988. - С. 64-86.
184. *Москевич С.Г.* Мотивация, деятельность, управление. - К.; Сан-Франциско, 2003. - 492с.
185. *Мусатов С.О.* Нормативний репертуар функціональних ролей учителя-гуманіста// Освіта і управління.. - 1998. - Т. 1. - № 3. - С. 20 -30.
186. *Мюллер В.К.* Англо-русский словарь. - 213-е изд. - М. Русский язык, 1990. - 848 с.
187. *Налчаджян А.А.* Социально-психологическая адаптация личности (формирование, механизмы и стратегии). - Ереван, 1988. - 364с.
188. *Небылицын В.Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М.: Наука, 1976. - 335с.
189. *Ничкало Н.Г.* Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє// Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Матеріали/ За ред. Н.Г.Ничкало. - К.: ВІПОЛ, 1999. — 450 с.
190. *Ничкало Н.Г.* Теоретико-методологічні проблеми реорганування професійно-технічної освіти// Педагогіка і психологія. - 1997. - № 3. — С. 105—114.
191. *Ничкало Н.Г.* Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти/ Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Зб. наук. праць. Ч.І. - К.: 2001, - 392с.
192. *Огнєв'юк В.О.* Освіта в системі цінностей сталого лісського розвитку. - К.: Знання України, 2003. - 450 с.
193. *Огнєв'юк В.О.* Осягнення освіти: підсумки ХХ століття. - К.: Навчальна книга, 2003. - 111 с.

194. Огнєв'юк В., Кравченко П. Людина. Культура. Історія. – К.: Генеза, 1999. – 156 с.
195. Олпорт Г.В. Личность в психологиї. - М.: КСП; СПб.: Ювента, 1998. - 345 с.
196. Обуховский К. Психологическая теория строения личности// Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С. 45-67.
197. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472с.
198. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя - М.: Просвещение, 1991. - 87 с.
199. Павлов И.П. Мозг и психика// Избр. психол. тр. - М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 320 с.
200. Панок В.Г. Цушко І.І. Стратегія розвитку психологічної служби системи освіти України: Методичний посібник. : - К.: Ніка-Центр, 2004. – 128с.
201. Панченко В.І. Проблема професійного самовизначення учнівської молоді у працях Г.С.Костюка // Педагогіка і психологія професійної освіти. - Львів, 2000. – С. 23 – 29.
202. Педагогічна психологія/ За ред. Л.М.Прокопіенко, Д.Ф.Ніколенка. – К.: Вища шк., 1991. – 181 с.
203. Педагогічні технології: наука - практиці: Навч.-метод. щоріч. / О.І.Кульчицька, С.О.Сисоєва, Я.В.Цехмістер; За ред. С.О.Сисоєвої. - К.: ВІПОЛ, 2002. - Вип.1. - 281 с.
204. Перепелиця П.С. Рационалізаторська творчість і формування професійної майстерності/ П.С.Перепелиця, В.В.Рибалка, М.Л.Смульсон// Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук.-метод. зб./ АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Упр. освіти Харк. облдержадмін. - К., 1994. - С. 128-129.
205. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
206. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребности быть личностью // Вопр. философии. - 1982. - № 3. - С. 44-53.
207. Петровский В.А. Личность в психологиї: Парадигма суб'єктності. - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. — 512 с.
208. Петровский В.А. Феномены субъектности в психологиї личности: Дис. в виде научн. доклада на соиск. уч. степени д-ра психол. наук. - М., 1993. - 70 с.
209. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. - К.: Вища шк., 1997.- 408с.
210. Пехота О.М. Вчитель як суб'єкт індивідуального професійного розвитку// Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Наук.-метод.зб./ М-во освіти України. Ін-т систем.дослідж. освіти, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф.освіти. – К., 1996. – С.78-81.
211. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. – С. 5 – 231.
212. Пиняева С.Е.. Андреева Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости// Вопр. психологиї. - 1998. - № 2. - С. 3-17.
213. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник/ За ред. Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки; кол. авторів. - К.: Наукова думка, 2000. - 188 с.
214. Пінчук В. Інноваційні процеси — підґрунтя проектування нових освітніх технологій// Освіта і управління. - 1998. - Т.2. - № 3. - С. 88.
215. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256с.
216. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологиї// Методол. и теоретич. проблемы психологиї/ Отв.ред. Е.В.Шорохова. - М., 1969. - С. 190-217.
217. Платонов К.К. Понятие «структур» в учении о личности// Проблемы личности: Материалы симпозиума. - М., 1979. - С. 51-62.
218. Платонов К.К. Система психологиї и теория отражения. - М.: Наука, 1982. - 308 с.
219. Побірченко Н.А. Принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства в професійній підготовці учнівської молоді до праці в умовах ринку// Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді: Наук.-метод. посіб// За ред. В.В.Рибалки. - К.; Тернопіль, 2002. - С. 131-138.

220. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 160 с.
221. Пов'якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога// Психологія: Зб. наук. праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. - Вип.. II. - С.102 – 108.
222. Пов'якель Н.І. Професіогенез продуктивного мислення психолога-консультанта// Зб.наук.пр. "Філософія. Соціологія. Психологія". – Вип. 3. – Ч. I. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет імені В.Стефаника, 1999. – С.13-22.
223. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія власного досвіду як мета інструменту розуміння та інтерпретації у діяльності практичного психолога// Мат-ли III з'їзду Тов-ва психологів України. – К.: РНЦ "ДНІТ", 2000. – С.149-150.
224. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. – К.: НПУ іменя М.П.Драгоманова, 2003. – 294с.
225. Профессиональная педагогика/ Под ред. Батышева С.Я. – М.: Росс. Академ. образования, 1997. – 512с.
226. Психология личности: Слов.-справ./ Под ред. П.П.Горностая, Т.М. Титаренко. - К.: Рута, 2001. – 320с.
227. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді: Наук.-метод. посіб./ Ред. В.В.Рибалка. - К.; Тернопіль, 2002, 388 с.
228. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посіб./ За ред. П.С.Перепелиці. В.В.Рибалки. - Хмельницький: ТУП, 2001. - 330 с.
229. Психологія суб'ектної активності особистості/ Відп. ред. В.О.Татенко. - К., 1993. - 228 с.
230. Психология. Словарь/ Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд. - Москва: Политиздат, 1990. - 494 с.
231. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. - М., 2001. – 303с.
232. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. - К.: Вища шк., 1997. - 180 с.
233. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології. - К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
234. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Моногр./ За ред. Г.О.Балла. - К.: ІППО АПН України, 1998. - 160 с.
235. Рибалка В.В. Єдність та суперечність соціальної та індивідуальної особистості як предмет діяльності практичного психолога. Матеріали Всеукраїнської ювілейної науково-практичної конференції 22 – 23 жовтня 2001р. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С.37 – 45.
236. Рибалка В.В. Особистісний потенціал професіонала// Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2001. - №3. – С.445 – 456.
237. Рибалка В.В. Психологічна структура особистості як основа систематизації професійно важливих якостей фахівця// Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ За ред. І.А.Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С.432 – 451.
238. Рибалка В.В. Особистість як суб'єкт творчої трудової діяльності та професійного становлення// Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2000. - №2. – С.267 – 276.
239. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: Владос, 1995. – 529 с.
240. Роджерс К. К науке о личности// История зарубежной психологии: Тексты. - М.: Изд-во Моск. ун-та. 1986. - С. 199 - 230.
241. Роменець В.А. Суб'єкт психічної активності як предмет історії психології// Психологія суб'єктної активності особистості. - К.: Ін-тут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1993. - С. 81-82.
242. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 720 с.
243. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики)// Вопр. психологии, 1986. - П. 4. - С.101-108.
244. Рубинштейн С.Л. Человек и мир// Проблемы общей психологии. - М., 1973. - С. 255-385.
245. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. - М.: Наука, 1979. - 352 с.

246. Рудкевич Л.А. Талант: психология и становление// Социальная психология личности. - Л.: Знание, 1974. - С. 207-222.
247. Рыбаченко В.Ф. Саморазвитие как способ свободного становления субъекта// Психологія суб'єктної активності особистості. - К.: Ін-тут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1993. - С. 83-84.
248. Савчин М.В. Вибір професії і рівень ставлення старшокласників до праці// Психологічні умови професійного становлення особистості у світлі реформи загальноосвітньої і професійної школи. - М., 1988. - С. 66-67.
249. Савчин М.В. Вчителю про чинники відповідальної поведінки// Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. - К.; Дрогобич, 1994. - С. 96-97.
250. Савчин М.В. Моніторинг виховання відповідальності у зростаючій особистості// Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. - К.; Дрогобич, 1994. - С. 174-175.
251. Савчин М.В. Прояви суб'єктної активності вчителя у педагогічній взаємодії// Психологіо-педагогічні проблеми гуманізації. - К., 1993. - С. 91-97.
252. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. - К.: Україна-Віта, 1996. - 130 с.
253. Савчин М.В. Шляхи вдосконалення змісту психологічної освіти майбутніх педагогів// Концепція національної школи України і проблеми підготовки та підвищення кваліфікації вчительських кадрів. - Львів, 1991. - С. 78-80.
254. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности/ Под ред. В.Я. Ядова. - Л.: Наука. 1979. - 264 с.
255. Санников О.П. Феноменология особистости: Выбранные психологические работы. - Одесса: СМИК, 2003. - 256с.
256. Семиличенко В.А. Психологіо-педагогічні проблеми підготовки майбутніх вчителів: Метод. реком. до вивчення спецкурсу "Психологічна структура професійної діяльності вчителя". - К.: КГТП, 1991. - 72с.
257. Семиличенко В.А. Психология деятельности. - К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. - 248с.
258. Сеченов И.М. Избранные произведения. - М., 1952. - Т.1.
259. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: ООО «Речь», 2000. -350 с.
260. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. - М.: Педагогическая академия, 1995. - 234с.
261. Синенко В.Я. Профессионализм учителя// Педагогика. - 1996. - № 5. - С. 42 – 50.
262. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник/ С.О.Сисоєва. - К.: ІСДОУ, 1994. - 112с.
263. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - К.: ВПОЛ, 2001. - 503 с.
264. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані технології у професійній підготовці майбутніх фахівців// Кримські педагогічні читання: Матеріали міжнарод. наук. конф., 2000р., 12-17 вересня. - Х.: НТУ "ХПІ", 2001 – С.297-308.
265. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Дис...доктора психол. наук.:19.00.07 – К; 1998р. – 413 с.
266. Скрипченко О.В., Падалка О.С., Скрипченко Л.О. Психологіо-педагогічні основи навчання: Навчальний посібник. - К.: Український Центр духовної культури, 2005. – 720с.
267. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека// Вопр. психологии, 1986. - № 6. - С. 14-22.
268. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (Психологические основы проектирования образования): Авт. докт. дис. - М., 1994. – 51 с.
269. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю.Головин. - Минск: Харвест, 1997. - 800 с.
270. Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный выбор личности. - К.: Наук. думка, 1989. - 124 с.
271. Соловьев О.В. Моделирование будущего, или Человек и его сознание в структуре объективной реальности. - Луганск: Изд-во Вост.-Укр. Гос. ун-та, 1997. - 328 с.
272. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития. - К.: Либідь, 1992. — 216 с.
273. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. - 284 с.

274. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. - К.: "К.І.С.", 2003. - 296с.
275. Суб'єкт и социальная компетентность личности/ Под ред. А.В.Брушлинского. - М.: ИП РАН, 1995. - 167 с.
276. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми// Педагогіка і психологія. - 1997. - №1. - С.105-111.
277. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям// Вибрані твори: В 5-ти т., Т.3., К.: Рад.шк., 1976. - С. 9 – 279.
278. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.
279. Татенко В.О. Психологічні ознаки професіоналізму: До 10-річчя Волинського державного університету імені Лесі Українки// Психологічні перспективи. - 2003. - Вип. 4. - С. 161.
280. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. - К.: Вид. центр «Просвіта», 1996. - 404 с.
281. Татенко В.О. Становлення індивіда як суб'єкта психологічної діяльності// Психологія. - К.: Рад. шк., 1990. - Вип. 35. - С. 3-12.
282. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності: природа, функції, розвиток// Психологія суб'єктної активності особистості/ Від. ред. В.О.Татенко. - К.: Ін-т. психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1993. - С. 91-93.
283. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності як предмет дослідження// Акт. проблеми психології: традиції і сучасність: В 3 т. - Т. III. - К.: Ін-т. психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1993. - С. 104-116.
284. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Пер. с фр. - М.: Наука, 1987. - 240 с.
285. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 535 с.
286. Титаренко Т.М. Буденний досвід як матеріал особистісного самоосмислювання // Психологія: 36. наук. пр. - К., 2000. - Вип. 1(8). - С. 26-34.
287. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід// Авт. дис... д-ра психол. наук. - К., 1994. - 48 с.

288. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови «Мистецтво життетворності особистості»: У 2 ч. Ч.1. - К., 1997. - С. 206-227.
289. Голочек В. Стили профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии// Стиль человека: психологический анализ. М.: Смысл, 1998. - С. 163-179.
290. Україна ХХІ століття. Державна національна програма «Освіта». - К.: Райдуга, 1999. - 61 с.
291. Фейдімен Дж., Фрейндженер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста. - М., 1996. - 432 с.
292. Флоренский П.А. Время и пространство// Соц. исследования. 1988(а). - № 1. - С. 39 - 47.
293. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации// Вопр. психологии. - 1997. - № 2. - С. 88-94.
294. Фон Франц М.-Л. Процесс индивидуализации// Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуализации. - М., 1996. - С. 225-234.
295. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сб.: Пер. с англ. и нем. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
296. Фресс П. О психологии будущего// Психол. журнал. - 1981. - №3. - С. 48-54.
297. Фридман Л.М. Логико-математическая модель распознавания в учебной деятельности// М., 1992. - 156с.
298. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. - М.: Просвещение. - 1987. - 224 с.
299. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивально-го навчання// Педагогіка і психологія. - 1995. - № 1. – С. 35 – 43.
300. Цуканов Б.И. Фактор времени и природа темперамента // Вопр. психологии. - 1988. - № 4. – С. 54 – 65.
301. Хекхайузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1986. - Т. 1. - 408 с.; Т.2. - 392 с.
302. Холл К., Линдсей Г. Теории личности: Пер. с англ. - М.: «КСП». - 1997. - 720 с.
303. Хэлл Л. Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608 с.

304. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти та науки. Монографія// Академія педагогічних наук України, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця. - Київ, 2000. - 253с.
305. Чепелєва Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. Зб.наук. праць. "Психологія". - Вип.. III. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. - 1998. - С.35 - 42.
306. Чепелєва Н.В.Формування професійної культури майбутніх практичних психологів// Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. - Кн.. I. - Черкаси, 1997. - С.34-42
307. Чепелєва Н.В. Основні поняття наративної психології / Зб. наук. праць. Психологія. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова.- 2001. - Вип. 12. - С. 38 -47.
308. Чепелєва Н.В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів// Зб. доповідей наук.-прак. конференції "Конфлікти в педагогічних системах". - Вінниця, 1997. - С.320 – 322.
309. Чудновский В.Э. Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания// Вопр. психологии. - 1988. - № 4. - С. 15—25.
310. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей// Психол. журнал. - 1983. - № 5. - С. 3-10.
311. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982. - 182 с.
312. Шадриков В.Д. Способности человека. - М.; Воронеж, 1997. - 288 с.
313. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. - К.: Стилос, 1997. - 240 с.
314. Швалб Ю.М. Целеполагание как феномен сознания. - К.: Стилос. - 1997. - 72 с.
315. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя// Вопросы психологии. - 1981. - №5. - С.13 –21.
316. Шопенгаузер А. Афоризмы житейской мудрости// Свобода воли и нравственность. - М., 1992. - С. 260-420.
317. Шопенгаузер А. О ничтожестве и горестях жизни// Избр. произв. - М., 1992. - С. 63-80.
318. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. - М.: Прогресс. 1996. - 344 с.
319. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. - М.: Прогресс; Универс, 1996. - 336 с.
320. Юнг К.Г. Психологические типы. - СПб: Ювента, Издательская фирма «Прогресс-Универс», 1995. - 715 с.
321. Юсунбекова Н.Р. Тенденции и закономерности инновационных процессов в образовании// Новые исследования в педагогических науках. - М., 1991. - Вып. 2. - С. 58-63.
322. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения// Вопр. психологии. - 1995. - № 2. - С. 31-42.
323. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. - К.: Освіта, 1993. - 208 с.
324. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. - К.: Вища школа, 1987. - 110с.
325. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies// Self-efficacy in changing societies/ Edited by Albert Bandura, Cambridge University Press, 1999. - p. 34 – 56.
326. Berzonsky M.D. Identity style: Conceptualization and measurement // Journal of Adolescence Research. - 1989. - N 4. - p. 268-282.
327. Becker E. The birth and death of meaning. Sec. ed. Harmondsvorth, 1972. – 213 p.
328. Blatner A. Postmodernism and psychotherapy goals II Individual Psychology. 53(4). Dec. 1997. — P. 476—182.
329. Deaux K. Social Identification : Social Psychology. - New York.- 1996.- p.777-798.
330. Deschamps J.-C. & Devos T. Regarding the relationship between social identity and personal identity// Social Identity: International Perspective . – Sage Publications, 1998.-p. 3-12.
331. Doise W. Social representations in Personal Identit // Social Identity: International Perspective (Ed. by Worchel S., Morales J.F., Paez D. Deschamps J.). - Sage Publications, 1998. - p. 13-25.
332. Crossley M.L. Introducing narrative psychology. Self, trauma and the construction of meaning. — Philadelphia, 2000. – 312 p.

333. Crosskill D.S. The Manipulation of Personal and Social Identity // Joint World Congress of IFSW & IASSW, 1996. -p. 128-130.

334. Lancaster S., Foddy M. Self-extentions: A conceptualization // J. Theory Soc. Behav. 1988. 18, I. — P. 77—94.

335. Muddy S.R. Personality Theories. A Comparative Analysis. — London; Georgetown (Ontario), 1972. — 96 p.

336. Neulipp J., Hazleton V. Enhanced conversational recall and reduced conversational interference as a function of cognitive complexity// Psychol. Abstr. 1988. — Vol. 75. 2 (4393). — P. 459.

337. Jenkins R. Social identity. - London: Routledge, 1996. - 234 p.

338. Persons and their growth. The anthropological and psychological foundations of PRH education. — Canada, 1997. — 146 p.

ДОДАТКИ

Додаток А ТЕМАТИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ КОМПЛЕКТ “ПРОФЕСІЙНІ ОРІЄНТИРИ”

1. Психолого-кваліфікаційна характеристика сучасного вчителя:

- гарна освіта;
- вихованість;
- охайність (порядок у речах і справах);
- відповідальність (відчуття обов'язку, зміння тримати слово);
- незалежність;
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- життерадісність (почуття гумору, оптимізм);
- раціоналізм;
- чесність (правдивість, відвертість);
- високі вимоги і високі замовлення;
- нетерпимість до власних недоліків і недоліків інших;
- тверда воля (зміння відстоюти свою точку зору, не відступати перед труднощами);
- сміливість;
- терпимість до поглядів і думок інших людей, зміння вибачати іншим їх помилки;
- раціоналізм (зміння логічно думати і приймати обдумані рішення);
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
- власна дисциплінованість.

2. Ставлення студентів, що розвиваються в процесі навчання професійної індивідуальності:

- спрямованості особистості студента на певні сторони навчально-професійної діяльності, в його орієнтованості, в професійному призначенні;

- цілісності емоційно-вольового стану, провідних рис характеру та особливостях темпераменту, які відрізняються від диференційованих можливостей, здібностей особистості;
- реальні дії установки на відміну від звичок, стандартних актів поведінки та в комплексі неусвідомлених ставлень до навчальних обов'язків;
- оцінювані дії контролю, які виконує студент у процесі оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками;
- вибір змісту стимулів, які здійснюю близьке соціальне середовище, викладачі професійних дисциплін у міжособистісних стосунках.
- емоційно-зацікавлене, позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності;
- знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та способи психолого-педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку;
- прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання, відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей;
- педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального та виховного впливу на особистість яка формується;
- педагогічна культура: інтелігентність (інтелектуальність, моральність, духовність), творча активність і сучасне креативне мислення (уміння правильно і глибоко мислити, аналізувати, явища і процеси, бачити в них головне, відмовляючись від штампів), естетична вихованість;
- професійне мислення: вміння аналізувати педагогічні ситуації, виділяти істотні ознаки спостережуваних педагогічних явищ і фактів, аргументувати їх, свої рішення, прогнозувати свої дії і дії учнів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й залежності.

3. Ознаки особистісної готовності до професійної педагогічної діяльності:

- Емоційно-зацікавлене позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності.

- Знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку.

- Прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їх свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально-значущих цілей.

- Педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального та виховного впливу на особистість, яка формується.

- Педагогічна культура: інтелігентність (інтелектуальність, моральність, духовність) творча активність і сучасне креативне мислення (уміння правильно і глибоко мислити, аналізувати явища і процеси, бачити в них головне, відмовляючись від штампів), естетична вихованість.

- Професійне мислення: вміння аналізувати педагогічні ситуації, виділяти істотні ознаки спостережуваних педагогічних явищ і фактів, аргументувати свої рішення, прогнозувати свої дії і дії учнів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й залежності.

4. Напрями і зміст професійної діяльності практичного психолога, що інтегруються в індивідуальну діяльність

Реклама психолого-педагогічних знань:

- створення навчального кабінету етики і психології;
- комплектація літератури з проблем навчання та виховання дітей;

- добір і систематизація науково-популярної літератури з психології для учнів і батьків;

- проведення циклу лекцій з актуальної психологічної тематики, семінарських занять з дискусійних питань роботи школи;

- організація психолого-педагогічних консультів;
- вивчення передового-сімейного і педагогічного досвіду.

Психопрофілактична робота:

- психологічне вивчення учнів з метою забезпечення індивідуального підходу до них, попередження труднощів у їх інтелектуальному й загальному розвитку.

Діагностична робота:

- виявлення причин, які заважають навчанню й вихованню учнів, запобігати формуванню негативних тенденцій у становленні окремої особистості чи класного колективу.

Корекційна робота:

- усунення відхилень у навчанні й вихованні учнів;
- ліквідація негативних тенденцій у розвитку стосунків учнів з педагогами та батьками.

Консультивна робота:

- інформаційна допомога учням, батькам, учителям з питань, які їх цікавлять.

Профорієнтаційна робота:

- формування в учнів високого рівня психологічної і практичної готовності до вибору й роботи в певній професійній сфері.

5. Індивідуальні властивості особистості вчителя

Особистісні

- Спостережливість, намагання зрозуміти інших.
- Доброзичливість.
- Комунікаційність.
- Здатність стати лідером.
- Ввічливість.
- Здоровий глузд.
- Дотримання вимог та обов'язків.
- Життерадісність.
- Терплячість.
- Наполегливість.
- Почуття відповідальності.
- Здатність виконувати різноманітну роботу.
- Ентузіазм до трудової діяльності.
- Чутливість до нових ідей, самостійність суджень.
- Охайність та послідовність у роботі.
- Здатність до планування свого майбутнього.
- Здатність до усних висловлювань.

Психічні

- Гарна пам'ять.

- Розвинена сенсорно-перцептивна сфера, уважність, спостережливість.
- Добрий розподіл та концентрація уваги.
- Логічне мислення (здатність орієнтуватись у мінливих умовах).
- Розвинена інтуїція.
- Мова – правильна, грамотно побудована.
- Емоційно-вольова сфера (хороша регуляція вольових та емоційних процесів і станів).

Професійні

- Здібність навчати інших.
- Використання рефлексії у професійній діяльності.
- Здатність до оволодіння прийомами психотехнік (володіння своїм психічним станом, здійснення впливу на психічний стан учнів, керування когнітивними процесами учнів, володіння своїм тілом тощо).

6. Вимоги професійно-індивідуальної діяльності

- Знання правил експлуатації методів і методик психологопедагогічного дослідження.
 - Уміння аналізувати, систематизувати і обробляти результати досліджень.
 - Точне уявлення про зміст та призначення методик, якими користуються, знання їх теоретичне обґрунтування та критерії надійності, валідності, достовірності.
 - Уміння чітко орієнтуватися в реальній ситуації обстеження, бачення відповідальності за отримання, використання і зберігання психологічної інформації усіма учасниками ситуації обстеження.
 - Уміння враховувати конкретні обставини обстеження, їх вплив на отримані індивідуальні результати і порівнювати ці індивідуальні результати з нормативами.
 - Користування способами сприймання та використання отриманих результатів діагностики.
 - Надання психологічного прогнозу клієнту на основі результатів діагностики.
 - Знання методів та прийомів психокорекції.

- Уміння раціонально моделювати форми і види колекційної роботи.
- Здатність планувати, реалізовувати, оцінювати й корегувати свою роботу з виправленням відхилень у розвитку та поведінці учнів, батьків;
- Уміння забезпечувати оптимальні умови для організації психокорекційного процесу.

7. Набуті в навчанні якості професійно-індивідуальної діяльності вчителя

- Надійність, чесність, прямота.
- Компетентність.
- Розсудливість.
- Дисциплінованість.
- Зосередженість на меті.
- Ентузіазм.
- Терплячість до незрозуміостей.
- Об'єктивність.
- Готовність до нових ситуацій.
- Ініціативність.
- Відкритість.
- Винахідливість.
- Комунікальність.
- Творча гнучкість.
- Здатність викладати теорію мовою практики.
- Здатність успішно працювати з різними стилями керівництва.
- Етичність.
- Уміння виділяти найважливішу проблему.

8. Вчителеві для саморозвитку необхідно:

- Знати свої особистісні особливості, здібності, можливості, сильні та слабкі сторони, способи компенсації недоліків.
- Уміти регулювати власні емоційні стані, мобілізувати свої психологічні функції (пам'ять, увагу, мислення, уяву).

Здійснювати пошук та аналіз необхідної наукової, спеціальної навчальної й професійної інформації; тренувати професійно важливі якості.

- Постійно розвивати інтелектуальність (допитливість, логічність і практичність розуму, рефлексивність); соціабельність (емпатію, потребу в соціальних контактах, соціальне схвалення, комунікальність), силу в досягненні поставленої мети; самокритичність, емоційну стійкість, оптимізм.

Додаток Б

МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ

1. Опитувальник “Професійно-індивідуальна значущість психології”

Інструкція досліджуваним: Вам пропонується взяти участь в дослідженні, спрямованому на підвищення ефективності вивчення психології. Читаючи по черзі кожне твердження опитувальника, виразіть своє ставлення до психології. Для цього скористайтесь наступними позначками: правильно — (++) ; напевне, правильно — (+); напевне, неправильно — (-); неправильно — (-).

Пам'ятайте, що якість рекомендацій для успішного оволодіння психологією, буде залежати від широти й точності Ваших відповідей. Зміст суджень:

1. Вивчення психології дає мені змогу дізнатись багато важливого, цінного для моєї майбутньої професії.
2. На заняттях з психології починаю шкодувати про те, що прийшов сюди вчитись та обрав професію педагога.
3. Завдяки вивчення психології, я став краще розбиратися в тонкощах моєї майбутньої професії.
4. Те, чого мене вчать на заняттях з психології, не стосується моєї майбутньої професії.
5. Завдання, що я виконую на заняттях з психології, розвивають мої здібності, необхідні для майбутньої професії.
6. Приклади, ситуації, які наводяться викладачем на заняттях з психології, викликають у мене інтерес до моєї майбутньої професії.
7. Багато з того, що від мене вимагається на заняттях з психології, не знадобиться у моїй майбутній професії.
8. На заняттях з психології починаю розуміти значущість професії педагога в житті суспільства та для мене особисто.
9. Якщо б психологію вилучили з навчальною плану, то це позначилося б на моїй професійній підготовці.
10. Завдання з психології не роблять мою майбутню професію привабливішою для мене.

11. Психологія є одним з головних предметів, вивчення якого допомагає мені успішно підготуватися до майбутньої професії.

12. З труднощами уявляю, як буду використовувати отримані на заняттях з психології знання, уміння та навички у майбутній педагогічній діяльності.

13. На заняттях з психології у мене виникають думки про те, що обрана спеціальність вчителя не для мене, і мені краще цю спеціальність не вивчати.

14. На заняттях з психології маю можливість уявити та проявити себе в ролі майбутнього вчителя.

15. Під час занять з психології я переконуюсь в правильності вибору мною професії вчителя.

16. Завдання, які виконую з психології, не дають мені уявлення про професію вчителя.

17. Не бачу ніякого зв'язку між психологією та майбутньою професійною діяльністю.

18. Вивчення психології дає мені змогу в майбутньому досягти успіхів у професійно-педагогічній діяльності.

Обробка результатів:

Підрахунок показників опитувальника проводиться відповідно до ключа, де «так» означає позитивні відповіді («правильно», «напевне, правильно»), а «ні» — негативні («напевно, неправильно», «неправильно»).

Ключ:

Значущість психології для власне професійної підготовки майбутнього вчителя: відповіді «так»: 1, 3, 5, 11, 14. Відповіді «ні»: 4, 7, 9, 16, 17. Значущість предмета психології для розвитку професійної мотивації: відповіді «так»: 6, 8, 15, 18. Відповіді «ні»: 2, 10, 12, 13.

За кожний збіг з ключем нараховувався один бал. Чим вищий сумарний бал, тим вищий досліджуваний показник.

2. Опитувальник “Ціннісно-орієнтована спрямованість”

Інструкція: оцініть у балах (від 0 до 5 балів), наскільки Ви погоджуєтесь з наступними твердженнями.

1. Добре працювати можна тільки за хороші гроші.
2. Не можна допускати, щоб хтось керував тобою.

3. Навіть дуже цікава робота не варта того, щоб втратити здоров'я.
4. Від одноманітної, нудної роботи можна зйтися з розуму.
5. Роздуми та мрії про піднесене - це цікавий і корисний рід заняття.
6. Мені нестерпно працювати, коли ні з ким обмовиться навіть словом.
7. Приємно, коли хтось заздрить тобі і твоїй виконаній роботі.
8. Дуже важливо, щоб твоя робота приносила оточуючим людям радість і задоволення.
9. Розкіш та багатство знищують в людях благородство.
10. Не можна керувати людьми: вони повинні приймати власні рішення.
11. Якщо постійно думати про своє здоров'я, то дійсно можна захворіти чи навіть завчасно померти.
12. Тільки спокійна та затишна робота сприяє творчому піднесенню.
13. Справжня істина не в книгах, а у розвагах та вині, тому благородні та серйозні люди рідко бувають щасливими.
14. Можна з'їхати з глузду, коли хтось постійно докучав тебе різними запитаннями на роботі.
15. В модних, престижних організаціях, учебних закладах панують „вовчі закони“ (інтриги, плітки, заздрощі, переслідування тощо).
16. Головне на роботі - не якісь там блага для оточуючих, а власний заробіток.
17. Заради великих грошей можна погодитись на будь-яку роботу.
18. Дуже приємно, коли всі беззаперечно виконують твої розпорядження і твоє слово стає законом для оточуючих.
19. Краще чогось не зробити або ж зробити як-небудь, ніж псувати свої нерви та шкодити здоров'ю.
20. Без ризику та пригод робота і все твоє життя стає пустим і нецікавим.
21. Тільки жалюгідна людина не здатна мріяти про власне щастя, бойтися своїх почуттів та бажань.

22. Можна з задоволенням просто слухати, про що говорять інші, навіть не вступаючи в розмову.
23. Треба всіляко намагатися потрапити у „вищий“ елітний світ, бути серед „знаті“.
24. Заради благородної справи можна відмовитись і від гонорару, навіть працювати „за спасибі“.
25. Є речі більш важливіші, ніж комфорт і багатство.
26. Бути начальником - досить невдачна справа, ніхто не оцінить твоїх зусиль.
27. Коли бережеш себе і своє здоров'я, то ніколи пристойних грошей не заробиш.
28. Непередбачені події, ризик і азарт тільки стоять на заваді справжній роботі.
29. Тільки дурні віддають своє життя заради якихось там високих цінностей та ідеалів.
30. Коли чогось не знаєш, краще самому прочитати про це, ніж звертатися до когось за поясненням та допомогою.
31. Головне на будь-який роботі - не те, щоб тебе поважали, а щоб ти сам себе поважав.
32. Всі ці розмови про благородство - абсурд і брехня, як правило ті, хто говорять про безкорисність, самі ж намагаються використати і обдурити своїх клієнтів та партнерів.
33. Гроші - це головний показник життєвого успіху.
34. Коли маєш вплив на долю інших людей, то посправжньому відчуваєш себе людиною.
35. Щоб бути здоровим потрібно менше працювати, а більше лікуватись.
36. Нема нічого приемнішого, ніж опинитися переможцем в складній та небезпечній ситуації.
37. Читати серйозні книги цікавіше, ніж просиджувати час перед телевізором.
38. Цікаво працювати, коли постійно долаєш заговори своїх колег і сам створюєш їм пастки та перешкоди (як в кіно).
39. Лише співчуття викликає та людина, яка не прагне хоч якось прославитись, не намагається „стати в ряд“ з кращими людьми.

40. Нічого кращого нема, ніж усвідомлення того, що твоя робота так потрібна людям.

Норми для опитувальника "За і проти"

№	Пріоритетні цінності і життєві смысли	Норми для дівчат	Норми для хлопців
1.	Гроші, багатство, комфорт	0...+7	+1...+7
2.	Влада, вплив на оточуючих	+5...+8	+2...+6
3.	Фізичне самопочуття, здоров'я.	0...+7	0...+6
4.	Азарт в житті, цікаві події та при-	+8...+12	+4...+8
5.	Духовний пошук, саморозвиток	+2...+8	-1...+3
6.	Спілкування	+4...+6	+2...+5
7.	Престиж, популярність	+3...+7	+1...+4
8.	Почуття корисності людям	0...+7	-1...+4

3. Міжособова професійна взаємодія

3.1. Метод самодослідження. Тест "Рівень емпатії"

Інструкція: нижче Вам пропонується ряд якостей. Їх потрібно "примірити" на себе і оцінити ступінь вираження, виходячи з наступної системи оцінок: 5 - безумовно, так; 4 - в основному, так; 3 - важко сказати; 2 - швидше всього, ні; 1 - ні.

1. Завжди підтримає і підбадьорить, якщо хто-небудь з його товаришів потерпить невдачу.

2. Відчуває настрій іншого, навіть якщо людина намагається його приховати.

3. У розмовах з товаришами уникає тих, які можуть зачепити співрозмовника.

4. Якщо відбувається якась подія, котра зачіпає всіх, він ніколи не залишається байдужим.

5. Прагнучи до цілі, він намагається обрати засіб, котрий би не ущемляв оточуючих.

6. Переживає, якщо в його присутності кого-небудь скривити.

7. На його підтримку і співчуття можуть розраховувати навіть ті, які мають з ним натягнуті стосунки.

8. По обличчю завжди видно, що його торкають переживання інших людей.

9. Щиро радіє, якщо у його товаришів трапляється щонебудь гарне.

10. З ним хочеться поділитись, порадитись у тяжку хвилину.

11. Висловлюючи критичні зауваження, намагається не образити співрозмовника.

12. Приймає близько до серця неприємності навіть малознайомих людей.

Підбийте підсумки одержаних оцінок.

Аналіз результатів

40 - 60 балів - високий рівень емпатії;

30 - 39 - середній з тенденцією до високого;

20 - 29 - середній з тенденцією до низького;

12 - 19 - низький (нездатність співчувати і співпереживати).

3.2. Тест "Чи легко з Вами"

Інструкція: підтвердить "так" (+), якщо Ви погоджуєтесь з нижче наведеними ствердженнями, "ні" (-), якщо не погоджуєтесь.

1. Ви повинні постійно пам'ятати, що майже щокилини на протязі дня Вас уважно оцінюють ті, з ким Вам доводиться спілкуватися.

2. У людини повинно бути достатньо розвинуте почуття незалежності, щоб обмірювати з друзями своє улюблене заняття, незалежно від того, розподіляють вони захоплення чи ні.

3. Наймудріше - це зберегти гідність навіть тоді, коли у Вас сильна спокуса вчинити інакше.

4. Якщо людина помічає помилки в розмові інших, її потрібно їх виправляти.

5. Коли Ви зустрічаетесь з незнайомими людьми, Ви повинні бути достатньо дотепні, товариські і привабливі, щоб справити на них враження.

6. Коли Вас представили іншій людині і Ви не почули її ім'я, Ви повинні попросити, щоб повторили.

7. Ви впевнені, що Вас поважають за те, що Ви не дозволяєте іншим глузувати над собою.

8. Ви повинні бути завжди насторожі, коли оточуючі почнуть жартувати над Вами і виставляти Вас у смішному випадку.

9. Якщо Ви спілкуєтесь з дотепною людиною, краще не вплутуватись у змагання, а віддати їй належне і вийти з розмови.

10. Людина завжди повинна намагатися, щоб її поведінка відповідала поведінці компанії, в якій вона знаходитьться.

11. Ви повинні завжди допомагати іншим, тому що прийде час, коли Вам самим дуже знадобиться допомога.

12. Не слід робити багато послуг іншим, тому що лише деякі гідно оцінять ці послуги.

13. Краще, якщо інші залежать від Вас, ніж якщо Ви залежатиме від інших.

14. Справжній приятель буде намагатися більше віддавати, ніж брати від своїх друзів.

15. Людина повинна турбуватися про демонстрацію своїх кращих якостей, щоб оточуючі гідно їх оцінили та схвалили.

16. Якщо в компанії розповідають анекdot, який Ви вже чули, Ви повинні зупинити розповідача.

17. Якщо Ваш знайомий розповідає Вам випадок, про який Ви вже чули від нього декілька разів, Ви повинні бути ввічливі і не подати вигляду.

18. Якщо у Вас змінилися обставини (хочете відмінити зустріч, яку призначили раніше, щоб піти в кіно), Ви повинні сказати, що у Вас болить голова, або вигадати якесь інше пояснення, але не ображати людину, пояснюючи їх дійсну причину.

19. Справжній товариш вимагає, щоб близькі люди завжди враховували його інтереси, навіть тоді, коли його немає поруч.

20. Люди не повинні уперто і наполегливо захищати свої переконання щоразу, коли хто-небудь висловить протилежну думку.

Аналіз результатів

Підрахуйте суму набраних балів: по 1 балу за кожну відповідь "так" на питання 6,11,14,18,20 та по 1 балу за відповідь "ні" на всі решту питань.

За допомогою тесту Ви можете визначити, чи легко оточуючі з Вами спілкуються. Легкість у спілкуванні - в цілому чудова якість, але вона не завжди співпадає з іншими, не менш цінним - почуттям особистого "Я", твердістю особистої життєвої позиції. Мова йде не про егоїстичне самозамилування, а про те, що всяка особистість представляє собою особливу самоцінність, і тільки усвідомлення цієї самооцінки додає чіткості, стійкості і послідовності як окремим вчинкам, так і всьому життєвому шляху людини. Очевидно, тут, як і в інших психологічних якостях, важлива "золота середина", яка дозволяє, з одного боку, у визначених межах "підстроюватися під інших", полегшиши їм вступ до контакту і взаємодії, а з іншої, залишатися при цьому цілісною, самобутньою особистістю.

14 - 20 балів: люди відчувають у спілкуванні з Вами легкість, невимушеність, їм імпонує Ваше "підстроювання" під них. Проте перевірте - чи не досягається ось ця зовнішня ясність відносин шляхом відмови або нестійкості особистої позиції, недооцінка значущості власного "Я", схильності до конформізму, частим поступкам всупереч особистій думці.

7 - 13 балів: можна вважати, що досягли гнучкого поєдання якостей, які сприяють неускладненному спілкуванню зі збереженням власної думки, самоповаги.

0 - 6 балів: складність у спілкуванні з Вами відчувають більшість людей (крім тих, хто сам максимально схильний до поступливості). Ви проявляєте консерватизм позиції, гіперболізуєте своє "Я", у Вас не має почуття міри в самоствердженні. Тому не дивуйтесь, якщо стикаєтесь з великою імовірністю неприязного ставлення до вас з боку оточуючих.

4. Визначення професійно значущих педагогічних якостей вчителя

Інструкція. Поряд з твердженнями поставте номери у правильній, на Ваш погляд, послідовності. Обведенням номеру

позначте ті якості, якими на Вашу думку, визначається професіоналізм сучасного вчителя. Допишіть якості, яких недостатньо у даному переліку.

Професійно значущі якості особистості:

- доступне наукове спілкування;
- прийняття рішень;
- працелюбство;
- відповідальність за прийняті рішення;
- уміння підбирати методи подачі матеріалу у співвіднесенні з реальним змістом та ситуаціями;
- дотримання прийомів самоменеджменту в організації лекцій, практичних занять;
- уміння обґрунттовувати досвід колег;
- захоплення власною і творчістю учнів;
- уміння спостерігати і користуватися індивідуальним підходом в оцінюванні успішності учнів;
- уміння прогнозувати навчальні досягнення.

Дописано:

- здатність проектувати образ власної індивідуальної діяльності;
- захоплення професійною діяльністю колег;
- ініціатива у діловому педагогічному спілкуванні;
- уміння користуватися засобами виразного мовлення;
- досконалі вербалальні прийоми;
- виразні невербалальні прийоми під час занять;
- адаптованість до змін в освіті;
- користування організаційними прийомами роботи.

Власний рівень сформованості професійно значущих психолого-педагогічних якостей можна визначити, якщо оцінити кожну з наведених якостей у відсотковому показнику, який показує, наскільки дана якість розвинена у Вашій особистості. Середній показник сформованості зазначених якостей обчислюється шляхом сумування всіх відсоткових показників і поділу загальної суми на 15.

Аналіз результатів

високий рівень – 76% - 100% з дописаними 2-3 якостями;
середній рівень – 35% - 74% з дописаними 1-2 якостями;
низький рівень – до 35%, не дописано жодної якості.

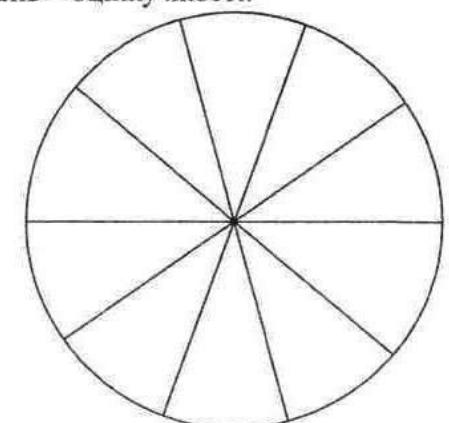
5. Методика побудови профілю ділових якостей

Розвивальна та профорієнтаційна цінність методики: на-працьована модель ділових якостей дає наочне уявлення про:

- ступінь розвиненості окремих ділових якостей особистості у порівнянні з моделлю, що дозволяє судити про завдання для їх саморозвитку;
- гармонійність розвитку всіх ділових якостей. Близькість ламаної кривої до багатогранника, вписаного у коло, свідчить про розвиненість усіх якостей в однаковій мірі. Чим більше цей багатогранник до зовнішнього кола моделі, тим гармонійніше розвинена ділова людина;
- найбільш сильні і слабкі сторони особистості, що ніби утворюють “піки”, спрямовані або до зовнішнього кола моделі (сильні), або до її центру (слабкі);
- взаємозумовленість і взаємозв'язок окремих ділових якостей (або груп якостей) та їхньої ролі в загальному успіху;
- ефективність саморозвитку. Відзначаючи на моделі ділових якостей результати чергових оцінок вимірювань, можна коригувати технологію власного особистісного і професійного саморозвитку.

I етап дослідження: визначення індивідуальної моделі ділової людини.

Інструкція 1: назвати власні ділові якості і записати їх на променях кола. Поставити на промені “+”, що визначає кількість балів – оцінку якості.



Назва якості	бали	Назва якості	бали
1.		11.	
2.		12.	
3.		13.	
4.		14.	
5.		15.	
6.		16.	
7.		17.	
8.		18.	
9.		19.	
10.		20.	

Інструкція 2: в колі записати ті якості, які повторювалися у більшості учасників; поставити одержані бали, відмітивши їх точками на променях, з'єднати точки.

Інструкція 3: оцінити в балах кожну якість (максимум – 9 балів); цифру поставити на відповідному промені якості; рискою відмітити кількість присвоєних балів (відлік починати з центру кола, де точка виходу всіх променів означає 0 балів). З'єднати точки – це є власна модель ділової людини.

ІІ етап дослідження: складання загальної моделі ділової людини.

Інструкція 1: скласти список виділених ділових якостей за варіантом одного з учасників; доповнити написане з інших варіантів; проставити бали навпроти кожної якості за частотою її повторення в усіх учасників.

Інструкція 2: порівняти власну і загальну моделі ділової людини.

ІІІ етап дослідження: співвіднесення власної, загальної і нормативної моделі ділової людини.

Інструкція 1: познайомитися зі списком нормативної моделі ділової людини:

- ініціативність;
- наполегливість;
- активність;
- відповідальність;
- самостійність;

- гнучкість;
- рішучість;
- кмітливість;
- вміння планувати;
- навички пошуку і використання інформації;
- вміння домовлятися з людьми;
- прагнення до нової якості.

Інструкція 2: підкреслити якості, яких хотілося б набути.

Інструкція 3: визначити власні шляхи набуття ділових якостей особистості, які б сприяли набуттю якостей професійної індивідуальності (скористатися поданою нижче таблицею).

Поради та рекомендації	Самостійний вибір заходу	Відмітка про згоду (+), (незгоду) з рекомендацією
Скористатися послугами спеціаліста	Відвідати семінар	
Взяти участь у громадських освітніх заходах		
Взяти участь у літньому відпочинку учнів		
Скористатися інформаційним матеріалом (Інтернет)		
Отримати психологічну консультацію		
Взяти участь у тренінгах		
Самостійно підготовити семінар на вибрану тему		
Взяти участь у семінарі з проблем освітніх організацій		
Скласти план технологій самостійного пізнання, конкретизувати тематику	*	
Скористатися психодіагностичним матеріалом		

6. Технологічна програма дослідження стилів навчання

1. Інформаційна основа

Інтелект - відносно стійка структура розумових здібностей людини до теоретичного і практичного мислення.

Релаксація — перехід у стан рівноваги, розслаблення.

Візуальний (просторовий) інтелект - вид інтелекту, для якого характерне активне оперування зоровими образами об'єктів.

Природничий інтелект

Логіко-математичний інтелект

Екзистенційний інтелект — вид інтелекту, який орієнтований на осмислення основних проблем буття та можливостей і меж людської самореалізації; намагання пояснити перспективи людства за допомогою теоретичних інструментів.

Соціальний інтелект

Кінестатичний інтелект (руховий)

Верbalний інтелект (лінгвістичний)

Внутрішньоособистісний інтелект

2. Мотиваційний етап дослідження

Опитувальник "Визначення множинного інтелекту", сконструйований у 1999-2000 роках Вальтером Мак Кензі, подається у модифікованому варіанті. Він призначений для дослідження особливостей розвитку різних типів інтелекту особистості. Опитувальник адаптований для діагностики учнів 15-18 років.

Цілі тестування: дослідити індивідуальний стиль навчання шляхом вивчення типів інтелекту, що диференціюють вид діяльності: лінгвістичного (верbalного), логіко-математичного, просторового (візуального), кінестатичного (рухового), музичного, соціального, внутрішньо-особистісного, природничого (натуралістичного) та екзистенційного.

За допомогою опитувальника "Визначення множинного інтелекту" можна досить чітко визначити, до якої саме інтелектуальної групи (або груп) належить особистість.

За результатами діагностування можна отримати індивідуальну характеристику розвитку перелічених типів інтелекту особистості. Під час тестування виявляються й такі властивості психіки, як здатність до концентрації уваги,

мобілізації пам'яті, деякі емоційно-вольові властивості особистості, здатність до самоаналізу.

Діагностичні дані можуть бути використані в процесі моделювання різних педагогічних ситуацій.

Провідне значення в методиці належить визначенню типу інтелекту, який забезпечує успішну навчальну діяльність. Можна співвіднести види навчальної діяльності з типами інтелекту таким чином:

- Успішність фізичної праці забезпечують руховий (кінестатичний), візуальний (просторовий), природничий та музичний типи інтелекту.
- Успішність розумової праці забезпечується логіко-математичним, екзистенційним та внутрішньоособистісним типами інтелекту.
- Успішність творчої праці забезпечується соціальним, верbalним, музичним та візуальним (просторовим) типами інтелекту.

3. Технічний етап дослідження

Забезпечення тестування: інструкція для тестуючого; тест (збірник тестових завдань); картка (бланк) результатів тестування; олівець, ручка.

Бажано, щоб кількість тестованих дорівнювала кількості столів, парт.

Установка тестуючого. Психолог пояснює мету тестування. Коротко, без наукової термінології пояснює, що і як робити. Створює оптимальну атмосферу.

Інструкція: заповнити кожну секцію, поставивши цифру "1" навпроти кожного твердження, яке, на Вашу думку, найкраще Вас описує. Якщо Ви відчуваєте, що твердження не зовсім Вам відповідає, залиште вільне місце навпроти нього. Наприкінці підрахувати загальну суму балів у кожній секції.

4. Самостійна робота учнів

Етап тестування

Опитувальник

Секція 1

Я люблю поділяти речі на категорії, базуючись на загальних характеристиках.

Екологічні питання є важливим для мене.

Такі види діяльності, як похід у гори, туризм приносять мені задоволення.

Мені подобається працювати в саду.

Я вірю, що охорона природи є важливим питанням.

Тварини є важливими у моєму житті.

Коли я викидаю непотрібні речі, я звертаю увагу на те, чи їх можна переробити.

Мені подобалося/подобається вивчати біологію, ботаніку, зоологію.

Я проводжу багато часу на свіжому повітрі.

Секція 2

Я легко схоплюю шаблони/моделі.

Я зосереджуся на гаморі та оточуючих звуках.

Мені легко рухатися під певний ритм.

Мені завжди було цікаво навчитися грати на музичному інструменті.

Ритм у поезії захоплює мене.

Я запам'ятовую речі, коли вкладаю їх у певний ритм.

Мені важко зосередитися, коли я слухаю радіо чи телевізор.

Мені подобаються різні стилі музики.

Музика набагато цікавіша, ніж драматичні вистави.

Запам'ятування ліричних пісень є легким для мене.

Секція 3

Я завжди зберігаю речі у порядку.

Для мене корисні покрокові інструкції.

Вирішення проблем є легким для мене.

Я легко впадаю в депресію, коли маю справу з неорганізованими людьми.

Я можу легко здійснювати підрахунки в голові.

Головоломки, що потребують з'ясування причин, приносять мені задоволення.

Я не можу розпочати завдання, поки не отримаю всі відповіді на запитання.

Структурованість допомагає мені бути успішним.

Робота над створенням бази даних в комп'ютері здається мені винагороджуючою.

Я повинен бачити сенс речей, інакше я залишаюся незадоволеним.

Секція 4

Для мене важливо бачити свою роль у великій картині.

Мені подобається обговорювати життєві питання.

Релігія є важливою для мене.

Мені подобається споглядати твори мистецтва.

Вправи на релаксацію та медитацію здаються мені винагороджуючими

Мені подобається відвідувати місця, де я можу перевести подих

Мені подобається читати стародавніх та сучасних філософів.

Мені легко навчатися новим речам, коли я розумію їхні цінності.

Мені цікаво, чи є розумні створіння у Всесвіті.

Вивчення історії та стародавньої культури допомагає мені бачити перспективу.

Секція 5

Я навчаюся краще, коли взаємодію з іншими.

Чим більше людей, тим веселіше.

Робота в малих групах є дуже продуктивною для мене.

Мені подобаються гамірні кімнати.

Участь в політиці є важливою.

Мені подобаються телевізійні шоу.

Я - "командний гравець".

Мені не подобається бути наодинці.

Гуртки, клуби приносять мені задоволення.

Я приділяю увагу соціальним питанням та причинам.

Секція 6

Мені подобається робити речі своїми руками.

Для мене важко тривалий час сидіти спокійно на одному місці.

Мені подобається брати участь в іграх на свіжому повітрі, займатися спортом.

Мені подобається невербалне спілкування, як, наприклад, - мова жестів.

Треноване тіло важливе для тренованого розуму.

Мистецька діяльність та ручна праця є приємним проведенням часу.

Самовираження за допомогою танцю є прекрасним.

Мені подобається працювати з інструментами.

Мені подобається активний стиль життя.

Я навчаюся через практику.

Секція 7

Мені подобається читати різну літературу.

Коли я роблю нотатки, я краще запам'ятовую та навчаюся.

Я можу довірливо спілкуватися з друзями через листи, електронну пошту.

Мені легко пояснити свої думки іншим.

Я веду щоденник.

Мені подобається розгадування кросвордів.

Я пишу з задоволенням.

Мені подобається гратися зі словами, як, наприклад, анаграмами тощо.

Мені цікаво вивчати іноземні мови.

Мені подобається брати участь у дебатах чи публічних виступах.

Секція 8

Я добре усвідомлена людина щодо своїх моральних переконань.

Я краще навчаюсь, коли я відчуваю емоційний контакт з предметом, який вивчаю.

Чесність є важливою для мене.

Мое ставлення впливає на те, як я навчаюся.

Питання соціальної справедливості є важливими для мене.

Робота наодинці може бути такою ж продуктивною, як і робота в групі.

Перед тим, як розпочати щось робити, я повинен знати, чому маю це робити. Коли я вірю у щось, я прикладу 100% зусиль.

Мені подобається бути залученим у випадки, які допомагають іншим.

Я готова виступити з протестом.

Секція 9

Я можу викликати уявні образи у думках.

Перестановка меблів приносить мені задоволення.

Мені подобається мистецька діяльність з використанням багатьох засобів.

Я запам'ятовую краще, коли креслю тощо.

Мистецтво приносить мені велике задоволення.

Великі таблиці є чудовим інструментом для складання графіків, таблиць.

Трьохвимірні головоломки приносять мені задоволення.

Музичні кліпи дуже стимулюють мене.

Я можу згадувати речі у ментальних образах.

Я добре можу читати карти (географічні).

Робота з ключем методики

Просимо Вас підрахувати всі Ваші суми та помножити їх на 10

Секція	Загальна сума	Помножити на 10	Сума
1		X10	
2 і т.д.		X10	

Ключ: визначте секції, які мають найвищі показники (чим вищий показник, тим сильніше виражений у Вас даний тип інтелекту):

Секція 1 - природничий (натуралистичний) інтелект.

Секція 2 - музичний інтелект.

Секція 3 - логіко-математичний інтелект.

Секція 4 - екзистенційний інтелект.

Секція 5 - соціальний інтелект.

Секція 6 - руховий інтелект.

Секція 7 - вербалний інтелект.

Секція 8 - внутрішньоособистісний інтелект.

Секція 9 - візуальний інтелект.

Щоб визначити провідний вид навчальної діяльності - фізичний, розумовий чи творчий - знайдіть загальні суми по відповідним секціям:

1. Фізична праця: секції № 1,2, 6, 9. Всього: _____ балів.

2. Розумова праця: секції № 3, 4, 8. Всього: _____ балів.

3. Творча праця: секції № 2, 5, 7, 9. Всього: _____ балів.

Після цього обчисліть свої результати у відсотках.

При розрахунках зауважте, що максимум балів для фізичного виду праці становить 40, розумового - 30, творчого - 40.

Додаток В

1. Самооцінка напряму контакту

Інструкція: з двох варіантів тверджень Вам потрібно вибрати той, який Вам більше підходить; рекомендується відповідати на кожний пункт. При цьому треба найбільш придатний варіант позначити балами "3" і "4" (в суміжному варіанті "1" і "2").

Варіант 1

1. Іноді даю можливість іншим взяти на себе відповіальність.	1. Звичайно я звертаю увагу на моменти погодженості в думках, а не на їх розбіжностях в рішенні суперечних питань.
2. Я намагаюсь знаходити компромісні рішення.	2. Усі інтереси інших людей і усі мої інтереси однаково значущі.
3. Звичайно я наполегливо намагаюся досягти свого.	3. Іноді слід поступитися своїми інтересами заради інших
4. Намагаючись знайти компромісне рішення, я можу поступитися почуттям і того ж очікую від інших	4. У рішенні проблем я намагаюсь не зачіпати почуттів інших людей.
5. Напружені ситуації я намагаюсь не ігнорувати, а вирішувати їх, знаходячи підтримку в інших людей.	5. Я намагаюсь робити все, щоб уникнути марної напруженості.
6. Я намагаюся не мати для себе неприємностей на роботі.	6. Я намагаюся добиватися свого, не звертаючи уваги на можливі неприємності.
7. Краще відкласти рішення суперечного питання заради пізнішого остаточного його вирішення.	7. У рішенні суперечних питань я можу уступити заради інших своїх вигод і скорішого виходу з суперечки.
8. Звичайно я наполегливий в прагненні домогтися свого.	8. Перш ніж домагатися свого, краще ще раз визначитися в суті суперечливих питань.

Варіант 2

9. В рішенні питань можна зневажлити деякі розбіжності, вони не коштують хвилювань.	9. При наявності розбіжностей треба і похвилюватися, аби досягти ствердження твоєї думки
10. Домагаючись свого, треба твердо відстоювати свої позиції.	10. В складних ситуаціях краще пошукати компромісних рішень.
11. В ускладнених відношеннях з іншими людьми головне – визначити суть зачеплених інтересів.	11. В ускладнених відношеннях головне - це заспокоїти інших людей і зберегти нормальні відносини
12. В рішенні проблем краще обминати суперечні позиції, і я намагаюсь наслідувати цього правила.	12. Інші люди можуть в чомусь і залишатися при своїй думці, але наближаючись мені на зустріч.
13. Середню позицію в суперечках я вважаю кращою	13. В суперечках я наполягаю, щоб усе робилось по-моєму.
14. Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю його думку з цього приводу.	14. Я намагаюсь показати іншим логіку і перевагу моїх поглядів.
15. Заспокоюючи іншу людину, я намагаюсь зберегти звичні з ним відношення.	15. Я намагаюсь зробити усе необхідне, щоб уникнути напруження
16. Маючи особисту думку з будь-якого питання, я намагаюсь не зачіпати почуттів інших людей.	16. Маючи особисту думку з будь-якого питання, я намагаюся переконати інших в його перевагах.
17. Незважаючи на напруженість відношень, я впевнено домагаюсь свого.	17. Я намагаюсь робити все, щоб уникнути марної напруженості.
18. Якщо з цього складається щастя іншого, я дозволю йому настоїти на своїй думці.	18. Я надам іншому можливість зберегти свою думку, якщо він ладен вчинити так, як і я.
19. В суперечці я негайно намагаюся визначитися в її суті.	19. В рішенні суперечних питань я схильний почекати до кінцевого їх вирішення.

20. Краще за все, не вагаючись, уникнути виникнучих розбіжностей.	20. Краще пошукати рівновагу між втратами та вигодою обох сторін в подоланні розбіжностей.
21. Ведучи переговори, варто бути ввічливим один до одного.	21. Ведучи переговори, краще за все – пряме обговорення проблем.
22. В переговорах краще прагнути до пошуку середньої позиції	22. В переговорах краще відстоювати особисту позицію.
23. Я схильний піклуватися про задоволення бажань обох сторін, не дивлячись на розбіжності.	23. В рішенні проблем я готовий надати іншим владнати виниклі розбіжності.
24. Якщо іншому здається важливою його думка, я можу в чомуусь йому поступитися.	24. В суперечці я схильний переконувати інших піти на компроміс.
25. Необхідно переконувати інших в своїй правоті.	25. Необхідно бути уважним до доводів інших.
26. Середня точка зору, як правило, найкраща.	26. Найкраще задовольнити інтереси усіх сторін в їхній спільній точці.
27. Найкраще - зовсім уникнути спорів	27. Можна спочатку і посперечатись, але якщо іншому це важливо, порозумітися потім з ним.
28. Я віddaю перевагу добитися свого самостійно.	28. Я віddaю перевагу налагоджувати відношення з іншими з їхньою допомогою.
29. В розбіжностях слід завжди шукати їх вирішення в пошуку "золото" середини.	29. При наявності розбіжностей не завжди слід засмучуватись.
30. Важливо не стільки домогтися успіхів в переговорах, скільки при цьому не порушити почуття інших людей.	30. Слід сумісно домагатися успіхів у переговорах і для цього виробляти придатну думку, а не хвилюватися про переживання

Обробка результатів кожного з спрямувань (1-5).

1. Суперництво: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.
2. Співробітництво: 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.
3. Уникання: 1а, 5б, 7а, 7б, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 23б, 27а, 29б.
4. Пристосування: 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.
5. Компроміс: 2а, 4а, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 21а, 22а, 24б, 26а, 29а.

Інтерпретація результатів відносно інтегральної моделі структури особистості в системі конструктивної типології пов'язана зі змістом основних параметрів: активності, реактивності і спрямованості, по наступній схемі.

Взаємозв'язок змісту основних параметрів особистості.

Назва напряму	Параметри		
	активність	активність і реактивність	спрямованість
1. Суперництво	Практик-художник	Холерія (А) Флегматик (Р)	Екстернально-об'єктна
2. Співробітництво	Мислитель	Сангвінія (А) Холерик (Р)	Інтернально-об'єктна
3. Уникання	Практик-мислитель	Меланхолія (А) Сангвінік (Р)	Інтернально-суб'єктна
4. Пристосування	Художник	Флегматія (А) Меланхолік (Р)	Екстернально-суб'єктна
5. Компроміс	Невизначена полезалежність	Середні значення, нестабільне	Хитлива полезалежність

2. Нестандартне мислення

2.1. Договір з собою

Інструкція: Відповісти коротко на запитання. Обвести те, що Вам більше подобається. Дописати свої умови договору (7,8).

1. Чого б мені хотілося досягти на посаді класного керівника?
2. Що я хочу зробити (час та енергія, які я готовий витратити)?
3. Коли я хочу це розпочати?
4. Кого при можливості я хотів би залучити до цієї справи?
5. Які труднощі зовнішнього порядку можна очікувати і що я робитиму для їх подолання?
6. Термін самоконтролю за виконанням цього договору.

2.2. Урок

Інструкція: підкреслити те, чим Ви завжди користуєтесь на уроці. Дописати свої умови (9,10).

1. Система планування часу.
2. Запланована активність (власна, учнів).
3. Побоювання припуститись помилки.
4. Ініціатива, гнучкість (власна, учнів).
5. Стимуляція, мотивація учнів.
6. Ключові завдання.
7. Контроль часу та плану.
8. Домашнє завдання (мій та учнів гарний настрій, вибір учнів).
9. Скласти звичну для Вас схему уроку.

2.3. Творчі здібності

Мета дослідження: оцінка творчої уяви і швидкості процесів мислення кількісним показником. Пропонуються будь-які три слова у поєднанні, раніше невідомому.

Інструкція: Вам будуть проголошені три слова. Ваше завдання - якомога швидше написати якнайбільше число осмислених фраз так, щоб в кожну з них входили всі три слова. Кожну фразу необхідно написати з нового рядка. Пишіть швидко, але розбірливо. Завдання виконується на протязі 5 хвилин.

Слови: ДОЩ, ПОЛЕ, ЗЕМЛЯ, ОСОБИСТІСТЬ, ТЕМПЕРАМЕНТ, ЦЛІ.

Оцінка результатів: кожна фраза оцінюється за 50-бальною системою:

- 5 - дотепна оригінальна комбінація
- 4 - правильне, логічне поєднання слів
- 3 - мабуть, і так можна
- 2 - два слова пов'язані, а третє нелогічно
- 1 - безглузде поєднання слів.

Ці показники можуть бути зведеними до одного коефіцієнта творчої уяви, який дорівнює сумі проставлених собі балів за кожну фразу, поділену на число фраз, записаних за 5 хвилин.

3. Образ професійного "Я"

Інструкція: Вам пропонується оцінити за 5 - бальною системою свої можливості реалізації в майбутній професійній діяльності всіх наведених в списку аспектів праці. 5 балів поставте навпроти того твердження, яке, на вашу думку, безсумнівно буде реалізовано, 0 балів - якщо цього зробити не вдасться. Бали 1 - 4 - проміжні.

1. У майбутній професійній діяльності я хотів би:
 - працювати творчо, нестандартно;
 - координувати роботу інших;
 - постійно шукати нові, корисні знайомства, ідеї;
 - сумлінно виконувати свою роботу;
 - бути джерелом мудрих рішень та новаторських стратегій;
 - створювати сприятливі міжособистісні умови для роботи інших;
 - проявляти ділову ініціативу;
2. Для реалізації себе в професійній діяльності важливо мати:
 - добре знання іноземних мов;
 - вміння чітко виконувати накази керівництва;
 - глибокі професійні знання;
 - вміння орієнтуватись в близькому та загальному середовищі;
 - високу загальну культуру;
 - вміння творчо ставитися до справи;
 - вміння брати активну участь у професійному пошуку;
 - діловитість;
 - вміння знаходити спілку мову з іншими людьми.

Оцінка результатів - підрахуйте загальну суму проставлених вами оцінок тверджень. Отриману суму поділіть на 17 (кількість запропонованих тверджень у двох питаннях). Визначте рівень відповідності сформованого у Вас образу професійного "Я" до прийнятого за такими шкалами: 4-5 6.-високий рівень, 2 - 3 - середній, до 1 балу - низький.

4. Схема кваліфікаційної характеристики для самостійної розробки студентами

Складається самостійно студентом

Основні завдання вчителя (сформулювати розуміння набутих завдань і тих, що будуть набуватись).

Психологічні знання про професію вчителя (знаю..., хочу знати...).

Психолого-дидактичні вміння (форми організації, моделі і методи навчання - "Умію організовувати...", "Хочу навчитись...").

Психологічні навички і звички під час проведення занять.
Мої обов'язки.

Мої права.

"Я" - за професію "вчитель": образ теперішнього і образ майбутнього.

Мое професійне середовище (школа, фірма, приватна школа, організація бізнесу): "Чого я від нього чекаю", "Чого чекає воно від мене".

Мої особистісні якості, які дозволяють мені постійно вчитися вибраній професії (яким хочу бути спеціалістом, яким і якими якостями особистості буду оволодівати).

5. Картка самоконтролю за розвитком психологічної професійної компетентності

Інструкція. Студенти заповнюють картку результатами, які одержують після виконання завдань, що запропоновані в методичних рекомендаціях, а також результатами самоспостережень в процесі оволодіння професійними знаннями та вміннями.

Картка складається з двох основних розділів.

У розділі I визначені провідні особистісні лінії, за якими з'ясовується готовність та придатність майбутнього фахівця до

професій педагогічної сфери. Ця картка заповнюється результатами самодіагностики.

Щоб правильно заповнити перший розділ картки, радимо:

а) визначити, за допомогою скількох тестових завдань чи методик досліджується рівень сформованості в особистості тієї чи іншої професійно значущої якості. У комплекті існує така відповідність методик цим якостям:

- комунікативна орієнтованість на професійний контакт: "Рівень емпатії"; "Чи легко з Вами"; "Етикетометрія"; "Соціометрія";
- спосіб самопізнання: "Хто Ви?"; "Особистісний записальник Д.Кейрсі";
- відчуття впливу власного іміджу: "Ознаки впливу власного іміджу";
- нестандартне мислення: "Договір з собою"; "Урок"; "Творчі здібності";
- особистісний менеджмент;
- мотивація досягнення: "Конструктивність мотивації"; "Потреба в досягненнях".

б) якщо якість діагностується за кількома методиками (наприклад, комунікативна орієнтованість чи нестандартне мислення), то необхідно знайти їх середнє значення і відповідним чином зафіксувати в Картці у графах "рівень: високий, середній, низький". Якщо всі значення не можна звести до одного показника через різні шкали оцінювання відповідей студента, то необхідно перевести якісні показники в кількісні (наприклад, в методиках "Хто Ви?", "Урок", "Договір з собою") таким чином:

1 бал - присвоюється, якщо якість чи характеристика психологічного типу не відповідає взагалі або мало тим вимогам, які пред'являє професія до особистості фахівця;

2 бали - спостерігається посередня відповідність психологічного типу професійним вимогам;

3 бали - повна відповідність.

Після переведення балів у стандартизовану шкалу необхідно знайти середнє значення з усіх методик, які діагностують ту чи іншу професійну якість.

в) далі потрібно заповнити колонки "перспектива розвитку", в якій студент визначає можливість чи неможливість розвитку певної професійно значущої якості у своїй особистості в подальшому. Якщо студент впевнений, що в нього якість може бути сформована надалі, то необхідно поставити "+" в колонці "так"; або ж знак "—" в колонці "ні", якщо зазначена якість не набула чіткого вираження в майбутнього фахівця.

Розділ 2 заповнюється студентом після вивчення курсу, розділу курсу, теми з психології, педагогіки, методики навчальних дисциплін. Ця робота виступає як результат самоспостережень студента під час занять в навчальному закладі.

Після заповнення Картки, необхідно зробити узагальнення, висновки про свою придатність до обраної професії шляхом підрахування "+" в колонках, які характеризують рівні розвитку в особистості студента провідних якостей фахівця педагогічної сфери: в якій колонці ("високий", "середній" чи "низький" рівень) найбільше "+", той рівень і сформований в особистості.

Аналіз відповідей може допомогти майбутнім педагогам побудувати програму саморозвитку з удосконаленням своїх здібностей.

Опитувальник значимості навчальних предметів для професійної підготовки майбутнього спеціаліста

Опитувальник значимості навчальних предметів (ОЗНП) для професійної підготовки фахівця включає 18 суджень і містить дві шкали: (1) значимості навчального предмета для власне професійної підготовки майбутнього фахівця (1111) і (2) значимості навчального предмета для розвитку професійної мотивації (ПМ). Обчислюється також сумарний показник (СП) підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності в ході вивчення конкретної навчальної дисципліни. Відмінною рисою опитувальника є те, що опитуваний може виражати свою думку одночасно стосовно декількох досліджуваних предметів. До того ж, у порівнянні з існуючими анкетами у даному опитувальнику не оцінюється особистість викладача, що робить його більш прийнятним для використання в навчальному процесі.

У цілому опитувальник сконструйований таким чином, щоб його результати не представляли небезпеки для викладачів, хоча вони і можуть указати напрямки удосконалення викладання навчальної дисципліни. У той же час при підготовці майбутніх педагогів результати опитувальника дають багатий матеріал для обговорення і пошуку напрямків удосконалювання своєї професійної майстерності.

З метою підвищення вірогідності результатів опитувальник збалансований по кількості позитивних і негативних відповідей: варіантам "так" і "ні" по кожній шкалі відповідає рівна кількість пунктів опитувальника.

На відміну від традиційних варіантів відповіді "так" і "ні", що, як показує психодіагностична практика, часто викликають у досліджуваних труднощі при виборі відповіді унаслідок своєї категоричності, у даному опитувальнику пропонується більш розширені набір можливих відповідей: "вірно"; "мабуть, вірно"; "мабуть, невірно"; "невірно". При обробці результатів представлених досліджуваними відповіді об'єднуються в дві категорії: позитивні ("вірно"; "мабуть, вірно") і негативні ("мабуть, невірно"; "невірно").

Інструкція досліджуваним: Вам пропонується взяти участь у дослідженні, яке спрямоване на підвищення ефективності навчання. Для цього в бланку відповідей напишіть назви запропонованих Вам навчальних предметів. Потім, читаючи по черзі кожне судження опитувальника, виразіть своє відношення до досліджуваного предмета, проставивши напроти номера судження відповідь, що відповідає Вашій думці, використовуючи для цього запропоновані в дужках позначення:

- вірно - (++)
- мабуть, вірно - (+)
- мабуть, невірно - (-)
- невірно - (-)

Пам'ятайте, що якість наших рекомендацій буде залежати від широти й точності Ваших відповідей. Дякуємо за участь в опитуванні.

Зміст суджень

1. Вивчення даного предмета дає мені можливість дізнатися багато важливого, цінного для моєї майбутньої професії.
2. На заняттях по даному предмету починаю шкодувати про те, що прийшов сюди навчатися і вибрав одержувану мною професію.
3. Завдяки даному предметові я став краще розбиратися в тонкощах моєї майбутньої професії.
4. Те, чому вчать мене на заняттях по даному предмету, не має відношення до моєї майбутньої професії.
5. Виконувані завдання розвивають мої здібності, необхідні для майбутньої професії.
6. Приклади, що наводяться викладачем на уроці, викликають у мене інтерес до моєї майбутньої професії.
7. Багато з того, що від мене вимагається на заняттях по предмету, не пригодиться в моїй майбутній професії.
8. На заняттях по даному предмету починаю розуміти значимість моєї професії в житті суспільства і для мене особисто.
9. Якби даний предмет виключили б із навчального плану, то моя професійна підготовка не стала б від цього гірша.
10. Завдання по предмету не роблять мою майбутню професію більш привабливою для мене.
11. Даний предмет є одним з головних для успішної підготовки до майбутньої професії.
12. З труднощами уявляю використання отриманих на заняттях по предмету знань, умінь, навичок в одержуваній мною професії.
13. На заняттях по даному предмету в мене виникають думки про те, що обрана спеціальність не для мене й мені краще по даній спеціальності не працювати.
14. На заняттях по даному предмету маю можливість уявити і проявити себе в ролі майбутнього фахівця.
15. На заняттях по даному предмету я переконуюся в правильності вибору одержуваної мною спеціальності.
16. Завдання, виконувані по даному предмету, не дають мені уявлення про мою майбутню спеціальність.

17. Не бачу ніякого зв'язку даного предмета з майбутньою спеціальністю.

18. Вивчення даного предмета дасть мені можливість у майбутньому досягти успіхів в одержуваній професії.

БЛАНК

№ питання	<i>Факультет</i>					<i>курс</i>
	педагогіка	психологія	іноз. мова	
1.						
2.						
3....						

Обробка результатів

Підрахунок показників опитувальника виконується відповідно до ключа, де "так" означає позитивні відповіді ("вірно"; "мабуть, вірно"), а "ні" - негативні ("мабуть, невірно"; "невірно").

Ключ

Значимість предмета для власне професійної підготовки майбутнього фахівця:

Відповіді "так": 1,3,5,11,14. Відповіді "ні": 4,7,9,16,17.

Значимість предмета для розвитку професійної мотивації:

Відповіді "так": 6, 8,15,18. Відповіді "ні": 2,10,12,13.

За кожне співпадання з ключем нараховується один бал. Чим вищий сумарний бал, тим вищий досліджуваний показник.

ЗМІСТ	
ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	13
1.1. Аналітичний огляд проблеми індивідуальності у наукових концепціях та теоріях	13
1.2. Формування професійної індивідуальності майбутніх учителів як проблема педагогічної та вікової психології	48
1.3. Психологічний аналіз формування професійної індивідуальності у студентів педагогічного університету	72
Висновки	92
РОЗДІЛ 2. СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	94
2.1. Економічні передумови професійної зрілості майбутніх учителів	94
2.2. Інтегративна взаємодія соціальних та особистісних змін у формуванні професійної індивідуальності майбутніх учителів	100
2.3. Навчально-професійні орієнтації майбутніх учителів	114
Висновки	129
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОСВІТЯН	131
3.1. Вихідні засади та психодіагностичний інструментарій експериментальної програми	131
3.2. “Зони” активного навчання студентів – майбутніх педагогів	142
3.2.1. Стратегія самопізнання	148
3.2.2. СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ	162
3.2.3. Стратегія самоменеджменту	178
3.3. “Зони” творчої самостійності у формуванні професійної індивідуальності	190
Висновки	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	212
ДОДАТКИ	237

Наукове видання

СЕРГЄНКОВА Оксана Павлівна

**ПСИХОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ
ФАХІВЦЯ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ**

монографія

Українською мовою

Підписано до друку 15.02.2011 року.

Формат 60x90 $\frac{1}{16}$. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Друк ризопrintний.

Умовн. друк. арк. 16. Обл. видавн. арк. 12,9.

Наклад 300 прим. Замовлення № 21-11.

Ціна договірна

Видавництво ПП Щербатих О.В.

вул. 29 вересня, 11/19, м. Кременчук, 39601

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК №2129 від 17.03.2005 р.

Віддруковано в видавництві ПП Щербатих О.В.

вул. 29 вересня, 11/19

м. Кременчук