

**Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Педагогічний інститут
Кафедра психології
Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Кафедра педагогіки та психології**

**Збірник наукових повідомлень
обласної науково-практичної
конференції “Професійна кар’єра
педагога: динаміка, основні
проблеми, шляхи їх вирішення”**



**Івано-Франківськ
2007**

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Педагогічний інститут
Кафедра психології
Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Кафедра педагогіки та психології

**Збірник наукових повідомлень
обласної науково-практичної
конференції “Професійна кар’єра
педагога: динаміка, основні
проблеми, шляхи їх вирішення”**



НБ ПНУС



738304

Івано-Франківськ
2007

Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції “Професійна кар’єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення”. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – 255 с.

Даний збірник матеріалів обласної науково-практичної конференції, яка була присвячена вивченню професійної кар’єри педагога: аналізу її динаміки та змістової інтерпретації, пошуку шляхів розв’язання основних проблем, що породжені неузгодженістю принципових підходів до кар’єри як соціально-психологічного явища, містить у собі результати дослідницької діяльності як досвідчених науковців, так і тих, хто робить перші кроки в науку.

Учасники конференції (викладачі та аспіранти Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника, обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а також інших вищих навчальних закладів України, освіти-практики), приділяючи увагу таким основним аспектам педагогічної кар’єри як послідовне вибудовування першооснови майбутньої професійної діяльності (*за рахунок адекватного професійного самовизначення, результативного професійного навчання, перейняття життєвого та педагогічного досвіду тощо*), а також створення та постійного збагачення особистісно значущого соціально-психологічного професійного поля (*завдяки взаємодії з іншими учасниками виховного процесу і постійному динамічному зростанню фахової та загальножиттєвої компетентності тощо*).

Такий підхід, як свідчать результати представлених в даному збірнику наукових повідомлень, може сприяти людям, що обрали професію педагога, успішно реалізувати свої сутнісні сили як особистість, так і суб’єкт педагогічної діяльності, одержати визнання за високі результати праці як у власній оцінці, так і в оцінці колег, суспільства, держави через шанобливе ставлення, надання високого статусу, моральних і матеріальних винагород.

Редакційна колегія: **М.Д.Белей, Н.В.Глинянок, Б.М.Грицишин, Ю.Р.Сидорик, національний університет імені Василя Стефаника**

Друкується відповідно до рішення Вищої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №4 від 01.03.2007 р.)

© Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

<i>О.Д.Барабаш.</i> Науково-методичний супровід впровадження педагогічних технологій в навчально-виховному процесі як умова професійного зростання вчителя (на матеріалі впровадження системи розвивального навчання Д.Ельконіна-В.Давидова).....	6
<i>М.Д.Белей.</i> Професійна ментальність як важлива інтегративна характеристика соціокультурного досвіду індивіда.....	11
<i>З.С.Карпенко.</i> Перфекціонізм як диспозиційна основа кар’єрного зростання педагога.....	19
<i>В.І.Костів, В.Мірошник.</i> Комп’ютерне тестування схильності старшокласників і абітурієнтів до вибору педагогічної професії.....	23
<i>С.Д.Литвин-Кіндратюк.</i> Розуміння вчителем учнів у структурі його професійної компетентності.....	32
Секція: ШЛЯХИ ТА СПОСОБИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ І ЇХ ПОДАЛЬШОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	
<i>М.Д.Белей, Л.Л.Жердецька.</i> Фахові орієнтири майбутніх психологів у контексті їх “професійного Я”.....	38
<i>Л.М.Височан.</i> Педагогічна майстерність вчителя початкових класів по реалізації міжпредметної функції природознавства.....	45
<i>Г.В.Гунда.</i> Роль кваліметричної підготовки в професійному зростанні майбутніх працівників освіти.....	52
<i>С.Дорошенко.</i> Формування якостей комунікативної культури майбутнього вчителя.....	56
<i>М.С.Захарова.</i> Психолого-педагогічні детермінанти підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до успішного кар’єрного зростання.....	59
<i>Л.І.Іванцев.</i> Становлення майбутнього вчителя як суб’єкта життєтворчості.....	63
<i>Н.І.Іванцев.</i> Ціннісні орієнтації як домінуючий чинник процесу професійного самовдосконалення вчителя.....	66
<i>Г.М.Карпенко.</i> Педагогічна майстерність – запорука стабільності в розвитку духовного світу дитини.....	71
<i>О.П.Когут.</i> Основні шляхи та засоби професійної підготовки майбутніх працівників освіти до кар’єрного зростання.....	75
<i>О.О.Копасва.</i> Самостійність як важлива особистісно-регулятивна якість у розвитку навчально-пізнавальної, професійно спрямованої активності студента.....	79
<i>О.Протас.</i> Дослідження схильності майбутніх педагогів до професійної діяльності (на матеріалах обстежень першокурсників Педагогічного інституту).....	82
<i>Л.М.Снопок.</i> Психолого-педагогічні умови ефективності особистісного підходу у навчанні іноземних мов.....	89

<i>М.Ю.Федунь.</i> Вплив особистості вчителя на формування світобачення учнів та їх уявлень про професійну кар'єру (на матеріалі спогадів видатних людей Галичини першої половини ХХ століття).....	92
<i>В.І.Юрченко.</i> Професійна рефлексія майбутнього викладача як передумова його успішного кар'єрного росту.....	95

Секція: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗОВИХ СТАНІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

<i>Л.М.Вакулінська.</i> Психологічна адаптація вчителя-початківця до професійної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.....	102
<i>Л.М.Вакулінська.</i> Шляхи та способи професійної підготовки майбутніх працівників освіти до кар'єрного зростання.....	108
<i>Т.В.Карабин.</i> Проблема виникнення залежності від роботи у педагогічних працівників.....	116
<i>Л.І.Макарова.</i> Роль і значення психологічного супроводу у професійному становленні педагога.....	121
<i>І.В.Момот.</i> Роль практичного психолога щодо соціально-психологічної профілактики та корекції кризових станів вчителів.....	125
<i>Н.В.Назарук.</i> Психологічні особливості профілактики та корекції “професійного вигорання” вчителів у процесі соціально-психологічного тренінгу.....	130
<i>В.С.Пілецький.</i> Особливості впливу гендерних чинників на професійну кар'єру в освітніх організаціях та виникнення синдрому професійного вигорання.....	134
<i>В.Цивінський.</i> Соціально-психологічна профілактика та корекція професійних кризових станів педагогів, що працюють з “важковиховуваними” дітьми.....	143

Секція: КАР'ЄРА ПЕДАГОГА ЯК ВИЯВ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

<i>Н.В.Глинянюк.</i> Професійна кар'єра педагога як соціально-психологічне явище та об'єкт дослідження практичної психології.....	148
<i>О.І.Гринчук.</i> Роль комунікативних вмій у забезпеченні кар'єрного зростання керівників (менеджерів) системи освіти.....	154
<i>Л.М.Жидан.</i> Професійна кар'єра педагога та її осмислення, проектування та планування.....	159
<i>Ю.Р.Сидорик.</i> Сім'я як соціально-психологічне середовище формування у молоді уявлень про професійну кар'єру.....	167
<i>Н.В.Харук.</i> Психолого-педагогічна діагностика особистісних якостей педагогів як визначальних факторів їх успішного професійного росту.....	171

Секція: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИХ ФАКТОРІВ ЇХ УСПІШНОГО КАР'ЄРНОГО РОСТУ

<i>Б.М.Грицишин.</i> Прийняття та осмислення вчителем і учнями професійної кар'єри як невід'ємна складова її інтерпретації.....	176
<i>Г.П.Кіф'як.</i> Психолого-педагогічна діагностика особистісних якостей педагога як один із чинників його успішного кар'єрного росту.....	185
<i>О.М.Мельничук.</i> Конструкції мовленнєвого етикету в аспекті комунікативної прагматики-дієвий засіб кар'єрного росту людини.....	189
<i>М.С.Подганюк.</i> Психолого-педагогічна діагностика особистісних якостей педагога як важлива умова його успішного професійного росту.....	192
<i>М.О.Семенів.</i> Особливості використання діагностичних методик для визначення особистісних якостей педагогів на різних етапах їх професійного зростання.....	194
<i>Л.Д.Тодорів.</i> Становлення професійної ідентичності в системі вузівської підготовки майбутніх педагогів.....	198
<i>Н.В.Фіцак.</i> Розвиток творчого потенціалу педагогічних здібностей молодих учителів (психолого-діагностичний аспект).....	202

Секція: ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА ЇЇ РОЛЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ТА ПОДАЛЬШОМУ ЗБАГАЧЕННІ ДОСВІДУ ПЕДАГОГА

<i>О.В.Бакай.</i> Методичний супровід професійного зростання педагога... ..	206
<i>О.О.Бойчук.</i> Атестація педагогічних працівників – важливий засіб їх професійного зростання.....	208
<i>Х.М.Дмитерко-Карабин.</i> Основні види професійного самовдосконалення та самореалізації психолога-викладача.....	216
<i>О.Я.Мариновська.</i> Передовий педагогічний досвід у системі проектно-впроваджувальної діяльності.....	221
<i>Н.О.Матвєєва.</i> Обмін передовим педагогічним досвідом як умова професійного росту учителя початкової школи України (1945–1990 рр.).....	234
<i>Г.М.Мельник.</i> Роль психолога у підвищенні професійної майстерності педагога.....	238
<i>В.І.Мороз.</i> Розвиток творчого потенціалу вчителя – головне завдання керівника школи.....	242
<i>К.Ю.Пальона.</i> Модернізація управління як один із чинників успішної кар'єри працівників дошкільного навчального закладу.....	246

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ВПРОВАДЖЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ
ПРОЦЕСІ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ
(на матеріалі впровадження системи розвивального навчання
Д.Ельконіна-В.Давидова)**

Проблеми професійного розвитку педагога залишаються й надалі актуальними в теорії та практиці післядипломної освіти вчителя. Закономірно, що інноваційні процеси, які відбуваються в освітньому середовищі, дають можливість багатогранно досліджувати, й що не менш важливо, моделювати, відпрацьовувати на рівні технологій основні напрямки педагогічної діяльності. А також відстежувати зміни в організації навчально-виховного процесу загалом та тенденції особистісних змін, які свідчать про рівень професійної компетентності вчителя.

Саме в площині професійної діяльності варто розглядати основні аспекти професійної кар'єри педагога. Задля цього необхідно долати стереотипні уявлення про те, що кар'єрний ріст – це передусім просування вгору, в управлінські структури. При цьому негативний відтінок набуває не стільки саме просування, а прагнення до нього.

Конкурентне оточення, яке характерне сучасному освітньому середовищі, спонукає педагога більш усвідомлено підходити до необхідності ініціювати й дбати про власне професійне зростання.

В цьому контексті можна розглядати кар'єру як неперервний процес професійного розвитку, в якому вчитель не просто об'єкт впливу добре продуманої системи методичної роботи, а його повноцінний суб'єкт. За умов, коли вчитель самостійно, або за підтримки більш компетентних педагогів, буде визначати можливі траєкторії власного розвитку, найбільш відчутними й особистісно значущими будуть його результати. Можливо з переживанням таких ситуацій вчитель прийде до відчуття успіху у професійній діяльності, стане розкутішим. З часом зникне потреба працювати на догоду керівництву, “розчинятися” в педагогічному колективі для того, щоб особливо не вирізнятися, не викликати докорів з боку колег.

Зрозуміло, що професійний розвиток педагогів може відбуватися за наявності сприятливих для цього умов. Загалом, цьому сприяють інноваційні зміни, які спостерігаються в системі післядипломної освіти:

- утвердження нових теоретико-методологічних засад післядипломної освіти;

- модернізація післядипломної освіти як індикатора та носія освітніх системотворчих процесів;

- гуманізація післядипломної освіти;
- орієнтація на індивідуальні потреби педагога;
- врахування особливостей навчання дорослих.

Зовнішні умови для професійного розвитку педагогів можуть створюватися на різних рівнях: регіональному, місцевому, шкільному. На рівні інституту післядипломної педагогічної освіти вони полягають в тому, щоб сприяти адаптації педагогічних працівників дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти регіону в умовах швидких соціально-економічних змін, забезпечувати готовність вчителя до сприйняття та використання в роботі особистісно орієнтованих педагогічних технологій, інноваційних ідей, передового педагогічного досвіду.

І.Дичківська наголошує на тому, що інноваційність розглядається не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а, насамперед, як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

- 1) відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність позицій обох сторін;

- 2) відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;

- 3) відкритість свого “Я”, власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке б сприяло розвитку образу “Я” [3, 14].

В таку ситуацію взаємного проникнення, збагачення педагог потрапляє тоді, коли починає працювати в інноваційному режимі, впроваджуючи систему розвивального навчання Д.Ельконіна-В.Давидова. Адже він організовує навчальну діяльність, яку Д.Ельконін визначає як діяльність спрямована на самозміну.

Навчальна діяльність нерозривно пов'язана з умінням учителя розгорнути навчальну дискусію, у процесі якої відбувається усвідомлення дітьми меж своїх знань, тобто перетворення проблемної ситуації в навчальне завдання. В учнів виникає особистісно значуща зацікавленість у результатах розв'язання проблеми, тобто зацікавленість у самозміні. Щодо останніх, то з часом вони спостерігаються не лише в учня як суб'єкта навчальної діяльності, а також у вчителя як ініціатора та учасника навчального діалогу. З'являється потреба у рефлексивній оцінці, цікавою (ціннісною) стає позиція іншого.

Вже перші кроки масового упровадження в практику початкової школи розвивального навчання засвідчили, що традиційні підходи в

організації курсового процесу, методичної роботи загалом, не можуть забезпечити повноти сприйняття, й, що не менш важливо, адекватного відтворення технології на всіх етапах постановки та розв'язування навчальної задачі.

З метою підвищення ефективності науково-методичного супроводу впровадження інновацій ми вийшли на необхідність програмового забезпечення даного процесу. Програма науково-методичного забезпечення впровадження системи розвивального навчання в Івано-Франківській області була розроблена О. Барабаш в 2001 році [1]. Вона охоплювала комплекс заходів, які забезпечували упровадження технології у п'яти основних напрямках:

- організаційні заходи;
- соціально-психологічний супровід навчально-виховного процесу;
- наукове та інформаційно-методичне забезпечення;
- дослідно-експериментальна робота;
- видавнича діяльність.

Вже сьогодні можна констатувати продуктивність запропонованого підходу. За цей час укладено систему науково-методичних заходів (одноденних, дводенних семінарів, засідань творчих груп тощо), які за своїм змістом, формою, способами організації покроково допомагають педагогу в освоєнні технології. Учителі, які працюють за програмами з української мови, взяли участь в апробації нової для розвивального навчання змістової лінії – лінії розвитку зв'язного мовлення, яку розробила науковий співробітник ННМЦ “Розвиваюче навчання” І.Старагіна. Цікавою та різноплановою є видавнича діяльність. В педагогічній пресі друкуються конспекти окремих уроків з української мови та математики, цілі цикли занять, що охоплюють кілька етапів в постановці та розв'язанні окремих навчальних задач. Розроблено методичний посібник для вчителя “Уроки розвивального навчання (1 клас)” упорядник О.Барабаш, курс адаптаційного періоду “Перші кроки шкільного життя” автори-упорядники О.Барабаш, Л.Загрійчук, О.Лукіна.

В процесі підготовки до конференції нами було проведено опитування. В ньому взяло участь дві групи учителів початкових класів: педагоги, які працюють в мовах розвивального та традиційного навчання (по 30 в кожній з груп). Анкета складалася з закритих та відкритих запитань, спрямованих на попереднє виявлення тенденцій щодо мотивації професійної діяльності, готовності працювати над вирішенням професійних завдань в групі, вибору педагогами того чи іншого виду педагогічної літератури та форм науково-методичної роботи.

На запитання анкети “Якщо б я повинен(-на) була виконати складне незнайоме завдання, то краще: працював (-ла) б над ним з кимсь; пра-

цював (-ла) б над ним сам (-а)?” відповіді розподілилися наступним чином. Усі вчителі класів традиційного навчання віддали перевагу варіанту самостійної роботи над складним завданням, тоді як 30% учителів розвивального навчання виявили готовність працювати з іншими. Можна зробити висновок про те, що, постійно організовуючи групову роботу в класі, відпрацьовуючи елементи проектування та аналізу уроку РН в груповій взаємодії, педагог переконається в цінності та продуктивності такого способу вирішення складних завдань. Адже групова взаємодія передбачає дискусію, розгляд можливих варіантів вирішення, можливість вибору одного (оптимального) з поміж багатьох тощо.

На запитання якій професійній літературі педагоги надають перевагу ми отримали наступні відповіді: 70% учителів класів РН і 10% традиційного надають перевагу науковій літературі; 2% учителів РН та 50% традиційного визнали, що це розробки уроків; майже порівну (відповідно 10% та 9%) складають дидактичні матеріали; спеціальній періодиці віддають перевагу 18% учителів РН та 31% учителів традиційного навчання. Результати відповідей на це запитання зафіксовано на діаграмі 1.

Отже, найбільш різняться за показниками перших дві позиції, які стосуються вибору наукової літератури та розробок уроків. Вони засвідчують “прив'язаність” учителів традиційного навчання до сценарного перебігу уроку, де все, або майже все наперед прораховано, а відхилення від плану розцінюються як невдача. Вибір учителями РН наукової літератури засвідчує потребу з'ясувати сутнісні ознаки технології, загальні способи організації квазідослідницької діяльності. Адже проект уроку в одному класі не можна перенести як кальку на урок в іншому. Навіть на одну й ту ж тему вони можуть бути абсолютно різними.

Результати відповідей на наступне запитання мали показати, яким формам науково-методичної роботи віддають перевагу вчителі. На це відкрите запитання педагоги відповіли по-різному. Вчителі класів традиційного навчання назвали: семінари-практикуми, конференції, методичні об'єднання, курси підвищення кваліфікації, відкриті уроки, вивчення передового педагогічного досвіду тощо. Тобто, виділили звичні для педагога заходи, орієнтовані на спостереження за педагогічною практикою та відтворення побачених зразків. Вчителі класів РН вважають, що їхньому професійному зростанню найбільше сприяють тренінги, семінари-тренінги, обмін досвідом, семінари з проектуванням уроків, вивчення наукової літератури тощо. З чого можна зробити висновок, що педагоги надають перевагу тим формам науково-методичної роботи, які створюють можливість для особистісного збагачення та професійного росту.

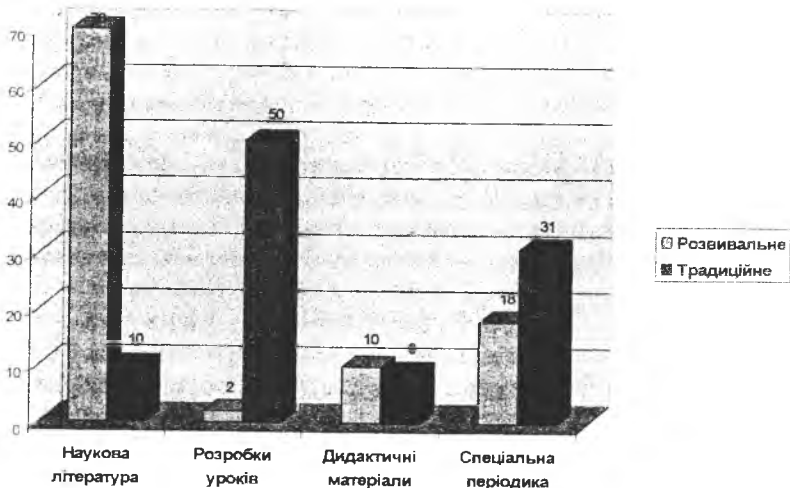


Рис. 1. Результати опитування щодо вибору вчителями літературних джерел

На запитання “Виконуючи відповідальне професійне завдання, я більше думаю про:

- небезпеку покарання, несхвалення з боку адміністрації тощо;
- можливість отримання доброї оцінки моєї роботи;
- те, що я роблю?

Відповіді респондентів розподілилися наступним чином. В жодій з анкет не було вибрано варіант відповіді а), усі вчителі класів традиційного навчання вважають, що у своїй роботі орієнтуються на те, що роблять самі. Разом з тим, четверта частина учителів класів РН очікують отримання схвальної оцінки з боку адміністрації, батьків. На перший погляд результати свідчать про перевагу зовнішньої мотивації у професійній діяльності, або недостатність сформованості внутрішньої, але враховуючи складність умов, в яких працює педагог-розвивальник (робота з новим змістом та формами роботи, інші критерії в оцінці результатів навчальної діяльності, плата за підручники тощо), можна зробити висновок про важливість сприяння педагогу в організації інноваційного навчально-виховного середовища, а також про потребу подальшого вивчення особливостей мотивації у цієї групи респондентів.

Отже, можна зробити висновок про те, що впровадження інноваційних технологій на основі цільових програм створює оптимальні умови для кар'єрного зростання вчителів.

1. Барабаш О. Програма. Науково-методичне забезпечення впровадження системи розвивального навчання Д.Ельконіна В.Давилова // Обрії. – 2001. – №2. – С.102–105.
2. Барабаш О., Старагіна І. Професійний розвиток педагога в умовах упровадження технології розвивального навчання // Обрії. – 2005. – №1. – С.12–15.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Мучински П. Психологія, професія, кар'єра. – 7-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2004. – 539 с.

М.Д.Белей,
доцент кафедри психології,
канд. психол. наук,
завідувач кафедри психології

ПРОФЕСІЙНА МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ ІНДИВІДА

Професійна компетентність є невід'ємним завданням вищої школи, а тому тут (на відміну від школи) загальноосвітні завдання завжди професійно-орієнтовані. Весь процес навчання передбачає особистісну зацікавленість та активність з боку самого студента до предметного матеріалу. Інколи ситуація вимагає не тільки самостійного опрацювання багатьох першоджерел, а й вибудовування власної концепції у поглядах на існуючу проблему. Стиль навчальної діяльності також суттєвим чином відрізняється, зокрема він характеризується новими способами організації навчального процесу. Більш того, студентам не дають “істинних” і “єдино вірних рішень” їх майбутніх професійних проблем чи задач. Їм пропонується на основі глибокого та всебічного вивчення матеріалу, а також проведення самостійних досліджень виробити власний погляд на проблему. На жаль, зважаючи на рівень підготовки та активності багатьох теперішніх студентів, шляхи і способи формування їх особистості як майбутнього професіонала, процес самоідентифікації з професією у них набирає часто специфічних форм, які, в значній мірі, пояснюють специфіку їх подальшої професійної ментальності. В своєму аналізі ми, в основному, будемо посилались на факти зі сфери ментальності психолога або тих, хто тільки здобуває цю професію.

На відміну від таких відомих та широко вживаних у психологічній науці понять як професійна свідомість, світогляд, мислення, професійна ментальність означає комплекс глибинних, часто неусвідомлених та

невідрефлексованих особистісних особливостей, які відображають відношення людини до світу і визначають вибір того чи іншого способу поведінки в повсякденних життєвих ситуаціях. Професійна ментальність це щось загальне, що характеризує професіоналів тієї чи іншої сфери діяльності: професійні соціальні установки, ціннісні орієнтації, особливості сприйняття професійно значущих об'єктів та поведінка щодо них [7, с.42].

В зв'язку з важливістю самого поняття "ментальність" для нашого подальшого аналізу, є необхідність дати більш розгорнуту його характеристику. Так, А.Я.Гуревич визначає ментальність наступним чином: це "соціально-психологічні установки, способи сприйняття, манера відчувати і думати. Ментальність виражає повсякденний образ колективної свідомості, не відрефлексованої і не систематизованої посередництвом спрямованих розумових зусиль мислителів і теоретиків. Ідеї на рівні ментальності це не породжені індивідуальною свідомістю завершені в собі духовні конструкції, а сприйняття таких ідей певним соціальним середовищем, сприйняття, яке їх несвідомо і безконтрольно видозмінює, створює та спрощує. Ментальність інтегрує весь соціокультурний досвід індивіда і визначається об'єктивною і суб'єктивною приналежністю людини до тих чи інших соціальних груп (статевих, вікових, національних, професійних і т. д.). Професійна ментальність відіграє важливу роль, оскільки формує модель професійної поведінки. Важливо підкреслити, що ментальність за своєю суттю є не індивідуальною, а груповою характеристикою і відображає специфіку відношення до світу представників тих чи інших соціальних груп. Тому правомірним є виокремлення національних, професійних, бюрократичних, тоталітарних та інших ментальностей [5]. Про важливість цього поняття свідчить, зокрема, той факт, що останнім часом, в зв'язку з дослідженням проблем глобалізації, вченими зроблено наступний висновок: поглиблення процесів глобалізації у світі посилює необхідність у його диференціації на рівні різних соціальних спільнот з метою відчуття ними своєї ментальності.

Неоднакове бачення світу, відмінності у ментальності породжують певні "сміслові бар'єри" у взаєморозумінні професіоналів різних спеціальностей або ж навіть професіоналів однієї і тієї ж сфери, наприклад тих, хто здобуває професію (на прикладі різного відношення студентства до процесів свого професійного становлення). Особливо гострою проблема взаєморозуміння виникає у тих областях науки і практики, де необхідна взаємодія фахівців різних професій. Загострення проблеми призводить не тільки до погіршення настрою чи ескалації конфліктів між цими сторонами, але заганняє у глухий кут вирішення дуже

важливих питань, від яких може залежати подальша доля людини чи великої групи людей, їх безпека чи комфорт, інколи, навіть, життя.

Професійна приналежність людини накладає своєрідний відбиток не лише на безпосередньо пов'язані з нею установки, а й торкається значно глибших особистісних утворень, перебудовуючи або ж реконструюючи, відповідним чином, всю систему мотивів і ціннісних орієнтацій особистості, її професійні і життєві смисли. Вважається, і це справедливо, що для того аби зрозуміти сутність принципів відмінностей між якимось двома професійними групами (йдеться про типологічно близькі групи професій), необхідно установку щодо конкретного об'єкта (суб'єкта) включити у значно ширший ціннісно-мотиваційний контекст. Слід зазначити, що такі дослідження мають надзвичайно важливе значення, оскільки завдяки їм можна суттєво вдосконалювати систему підготовки відповідних кадрів. Особливо відчутні такі відмінності при взаємодії представників різноманітних професій, а також при порівнянні професійних стратегій, тактик, способів і методів розв'язання якоїсь проблеми. Ми також схильні вважати, що зміст цього поняття має цілу низку особливостей, які безпосередньо пов'язані з професійним досвідом суб'єкта.

Так, в результаті дослідження діяльності шкільного психолога у школі І.В.Дубровіною [7] було виявлено, що існують принципові відмінності у виборі ним професійних стратегій, які часто породжують серйозні виробничі проблеми. Вони стають значним бар'єром у спілкуванні та взаємодії з вчителями-предметниками, для яких запропоновані психологом шляхи розв'язку проблеми є неприйнятними, оскільки суперечать певним педагогічним канонам, принципам, пріоритетам. На думку автора (яку ми повністю поділяємо) основною причиною цього явища є відмінність у професійних позиціях обох цих суб'єктів щодо самого учня. "Шкільний психолог у своїй роботі покликаний перш за все захищати інтереси дитини, ставлення до якої повинно будуватись на принципах розуміння, прийняття, співпереживання. Професійна позиція вчителя є принципово іншою, оскільки педагог висуває щодо дитини певну систему вимог, а тому його діяльність є оцінною за своєю суттю" [5, с.41]. Зрозуміло, що тут йдеться не тільки і не стільки про безпосередньо діючі установки, а, скоріше, про значні зміни всієї сфери мотивації та ціннісних орієнтацій, яка і накладає свій відбиток на професійну ментальність індивіда.

Відомо, що професійна ментальність психолога зорієнтована перш за все на людську особистість (в т. ч. і на свою власну), а тому передбачає пізнання реально діючих мотивів, вивчення та розуміння своїх особливостей, поглиблений аналіз власної поведінки [5, с.45]. Саме це коло питань є стержнем професії психолога, а тому процес фахового ста-

новлення слід розпочинати з пізнання майбутніми психологами самих себе, з зацікавлень своїм внутрішнім світом. На жаль, у наш час, навчання, в т. ч. і професійне, здебільшого, набуває простої форми трансляції знань, а за таких умов ні система освіти, ні самі студенти не можуть збагнути у чому полягають суттєві позитивні та негативні тенденції формування професійної ментальності в процесі навчання у ВНЗ. Зважаючи на те, що розробка цієї проблематики тільки розпочинається і саме поняття надзвичайно складне та багатомірне, то ми спробуємо проілюструвати позитивні сторони у вивченні лише деяких його аспектів, а саме мотивації та системи ціннісних орієнтацій (смислів).

В зв'язку з тим, що останніми роками сфера професійного використання психологів значно розширилась (зокрема, завдяки прикладним можливостям психології), виникла необхідність дещо змінити орієнтири при підготовці цих фахівців, надавши, при цьому, значно більшої ваги їх інструментально-методичному забезпеченню. Однак, незважаючи на зроблені корективи, бажаних цілей так і не було досягнуто, оскільки через деякий час виникла проблема іншого порядку.

Відомо, що сучасна школа має найбільші можливості щодо працевлаштування психологів, однак їх статус тут значно нижчий від статусу вчителів. Відповідно низькою є і заробітна платня. Тому більшість випускників взагалі не пов'язують своє професійне майбутнє з сферою практичної психології. При цьому, це зовсім не означає, що вони байдуже ставляться до своїх фахових вмінь. А тому багато майбутніх психологів продовжують пошук свого шляху професійного становлення, який, на їх думку, сприятиме більш цікавішому та оригінальнішому фаховому розвитку. Одним з таких напрямків вони вважають оволодіння новими методами і методиками. Тому зараз серед студентства спостерігається повальне захоплення різними техніками і тренінгами. Здавалось би, що в такому факті немає нічого поганого, однак, на наше глибоке переконання, у цій тенденції прослідковується інша крайність, а саме ми розцінюємо його як один із способів підсвідомої втечі від ґрунтовних психологічних знань (того, що вони вважають "складним і нікому не потрібним"). Дія цього захисного механізму (уникнення усвідомлення факту травмуючої реальності) для нас є очевидною. При цьому ми (М.Белей, Л.Жердецька) підмітили і довели в процесі дослідження ще одну безпосередньо пов'язану з цим фактом тенденцію: цим нижчим і посереднім є рівень професійної підготовки майбутніх психологів, тим вищим у них спостерігається прагнення щодо оволодіння якимось тренінгом чи технікою. В зв'язку з цим, суть проблеми переноситься у дещо іншу площину: такі фахівці взагалі не здатні глибоко аналізувати психологічні проблеми своїх клієнтів, а тому для їх вирішення використовують один і той же метод, яким, на їх думку, вони без-

доганно володіють. Навіть, якщо це справді так, то сама ситуація нагадує поведінку лікаря, який всі болячки намагається лікувати з допомогою однієї і тієї ж мікстури. Фахівець з такою професійною ментальністю сам потребує допомоги психолога.

В той же час ті студенти, яких, здебільшого, називають "теоретиками," в процесі свого професійного розвитку, йдуть набагато складнішим шляхом, віддаючи пріоритет ґрунтовній теоретичній підготовці. Професійна ментальність цих психологів формується в контексті таких важливих когнітивних характеристик як складність та інтегрованість теоретичних конструктів їх професійного досвіду, абстрактна концептуалізація та полenezалежність їх ментального образу.

Відомо, що існує така категорія студентства, які, незважаючи на зроблений ними професійний вибір, не формують у собі стійкої потреби у професійному становленні та вдосконаленні. Подальші спостереження та дослідницька робота з цією категорією студентів дозволила нам виявити деякі загальні їх особливості: низький рівень планування власних дій не тільки в конкретному епізоді, але й в процесі життя взагалі; прагнення до задоволення ситуаційних потреб без співвіднесення своїх дій з віддаленими перспективами; загальна споживацька орієнтація, об'єктом якої стають не тільки речі, матеріальні блага, а й, наприклад, взаємостосунки; ставлення до інших людей як до засобу досягнення мети або як до перешкоди; малозрозуміла система цінностей; схильність до пасивного, некритичного прийняття нав'язаного ззовні (норм і правил поведінки, цінностей і т. п.). При цьому, суб'єктивно перебільшується роль зовнішніх атрибутів, які мають тенденцію ставати центральними, визначальними, оскільки в структурі особистості відсутні (не сформовані) інші, більш стійкі цілі та цінності. Тому такі суб'єкти оцінюють свою поведінку як нормальну (і вона є такою насправді в середині значущої для них соціальної спільноти).

Всі проблеми, які виникають в контексті професійного становлення, мають низку причин як мікрорівневого, так і макрорівневого порядку, а також ті, які опосередковані самими змістовно-динамічними особливостями суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії. Емпіричне дослідження, яке проводилось нами дозволило дати відповідь на деякі питання, що, в свою чергу, сприяло кращому осмисленню проблеми професіоналізації особистості в умовах вищої школи.

В основі нашої моделі професійного становлення суб'єкта покладено схему потребово-ціннісної регуляції поведінки, що ґрунтується на запропонованій Д.О.Леонтьєвим [2] диференціації понять "потреба" та "особистісна цінність", які, з одного боку, практично однакові (якщо розглядати їх з позицій функціональності, тобто за місцем в системі регуляції поведінки), а з іншого, відрізняються за генезою та змістом регу-

лятивних впливів на діяльність. Проведені в свій час дослідження дозволили нам виявити, що у багатьох студентів надто низький рівень сформованості самоосвітньої діяльності, а також низький ресурс особистісного та професійного творення власного "я". Як правило, такий стан справ на особистісному рівні тісно корелює з відносною бідністю власного внутрішнього світу таких суб'єктів, вузькістю їх світогляду, слабким рівнем розвитку морально-вольових якостей.

Аналізуючи можливі причини низького потенціалу особистісного та професійного творення, ми прийшли до наступних висновків: у студентів з низьким рівнем сформованості професійно-самоосвітньої діяльності порушений баланс потребово-ціннісної регуляції, при чому зрушення відбулись у бік домінування потреб, відіграють першочергову, провідну роль в мотивації поведінки таких суб'єктів. Операційно це проявляється в пріоритетних орієнтаціях на власні потреби, а також на все те, що сприяє їх задоволенню як у реальній, актуальній поведінці, так і в плануванні (побудові) "образу бажаного". Переважаюча орієнтація на потреби, "закритість" для такої категорії студентства сфери справжніх цінностей та ідеалів приводять до своєрідного "звуження перспективи", обмеження можливостей розвитку їх особистості. Це проявляється у надто вузькому світогляді, низькому рівні осмисленості світу як зовнішнього так і внутрішнього.

Соціальні цінності, які регулюють поведінку таких студентів, залишаються для них в основному "знаними", зовнішніми. Причиною такого явища є те, що у таких індивідів не відбувається "присвоєння", інтеріоризація відповідних цінностей та формування на цій основі справжніх особистісних орієнтовно-регулятивних еталонів. Несформованість системи особистісних цінностей у таких суб'єктів проявляється в недиференційованому сприйнятті власної особистості, у слабкоструктурованості їх "я концепції", у зовнішньому локусі контролю, високому рівні конформності та некритичному відношенні до прийняття заданих зовнішніх правил поведінки, стереотипів (еталонів) тобто у відсутності власної особистісної позиції. Цінності, які роблять основний вплив на регуляцію поведінки таких студентів, є переважно цінностями вузьких (але значущих для цих суб'єктів) соціумів чи груп, що, здебільшого, здійснюють неадекватну трансляцію цінностей значно ширших соціумів. Специфічною особливістю повсякденного способу життя таких студентів є їх гіпертрофована споживацька орієнтація, спрямована на задоволення актуальних матеріальних потреб, яка при цьому зовсім не зв'язана з їх подальшою професійною перспективою і в якій, практично, не представлений вольовий компонент індивіда.

Несформованість системи справжніх особистісних цінностей, які, власне, не можна наситити (задовольнити), зумовлює виникнення "ду-

ховної пустоти". Її заповнення, здебільшого, відбувається за рахунок засвоєння таких видів поведінки, які є не завжди соціально прийнятними. На операційному рівні це проявляється в слабкому осмисленні життя, обмеженості цілей та перспектив діяльності, ситуативно зумовленій поведінці, домінуванні орієнтації перш за все на теперішні події та слабким (аморфним) уявленням образу свого майбутнього.

В процесі наших досліджень вдалося встановити деякі з причин низького потенціалу особистісного та професійного творення:

1) *"шкільна ізольованість"*, яка полягає у тому, що багато теперішніх студентів в минулому були кращими учнями своїх шкіл, класів. Відсутність суперництва та конкуренції сформувала у них стан самозадоволеності, інерції, лінощів (адже можна "вийжджати" завдяки своїм здібностям, "все одно я перший, кращий, найздібніший");

2) *відсутність мотиву суперництва та честолюбних мотивів, а також пов'язаних з ними особистісних рис*, призводить до того, що колишні відмінники легко поступаються своїм статусом, стаючи в решті-решт посередніми студентами. На рівні практичного компонента їхньої "Я концепції" у них просто не сформовано таких утворень, які феноменологічно ще називають "дуки сумління" і, які в індивідуальній свідомості студента можуть бути представлені у різній формі: "такі оцінки принижують мою гідність, далі так тривати не може", "я не зможу показатись на очі своїм колишнім вчителям", "я доведу свою здатність вчитись на відмінно", "я нічим не сорочий за інших і доведу це під час наступної сесії" і т. п.;

3) *відсутність суспільно-значущих чинників, що формують професійно-творчу орієнтацію особистості: соціально-криві явища суттєвим чином позначились на мотивації і активності теперішніх студентів*. Це породило такі деформації у свідомості багатьох студентів, коли для них стало "не модно" проводити свій час у бібліотеках та читальних залах, самостійно працювати над написанням курсової чи дипломної роботи (адже її можна "скачати" з Інтернету), проявляти ініціативу на семінарських заняттях, дискутувати, аргументувати, переконувати у правильності своєї позиції і т. п.

4) велика кількість теперішніх студентів (учнів) вчиться за для того, щоб просто "здати" заліки, екзамени, курсові і т.п. У них відсутня стійка професійна спрямованість та пізнавальна активність. Однією з причин такого стану речей є те, що соціальна зацікавленість (на державному рівні) в студентській праці настільки низька, що ми можемо стверджувати, впродовж багатьох років на макрорівні не створюються умови, які б заохочували до найкращих успіхів вивчення науки і спеціальності, що держава цінує висококваліфікованих фахівців, молодих спеціалістів. Для всіх нас очевидним є той факт, що на соціальному рівні механі-

нізми (умови) забезпечення найбільш освічених та професійно готових випускників престижними робочими місцями, високими стипендіями, зарплатами і т. п. Тому багато студентів вчиться просто за для того, щоб мати вищу освіту (правильніше було б диплом), хоча так і не знаходять (або не хочуть знаходити) робочі місця за фахом.

Таким чином, аналізуючи представлену нами сукупність проблем, пов'язаних професійною ментальністю, ми прийшли до наступних **висновків**.

Питання професійної ментальності було і залишається предметом особливих зацікавлень дослідників. Однак процес дослідження цього феномену повинен розпочинатись не лише в період професійної діяльності людини, а й включати у себе і весь допрофесійний період, починаючи з найбільш ранніх зацікавлень індивіда обраною професією. Одним з дуже цікавих і маловивчених, в контексті цього поняття, слід вважати студентський період навчання у ВНЗ. Адже вплив студентського середовища і культури на професійну ментальність і вдачу майбутнього фахівця настільки великий, що він дуже часто відтворює культурне середовище тієї студентської групи (її цінності, традиції, звичаї, манери поведінки, обряди), яка стала для нього значущою. Як нам вдалося переконатись, засвоєні ним цінності, а також стратегії діяльності та поведінки, далеко не завжди є соціально цінними і професійно важливими.

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
3. Гуревич А.Я. Ментальность //50/50. Опыт словаря нового мышления / Под ред. Ю.Афанасьева и М.Ферро. – М.: Прогресс, 1989. – С.454–456.
4. Оборина Д.В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов //Вестн. Моск. ун-та, 1994. – №2. – С.41–48.
5. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
6. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

З.С.Карпенко

доктор психол. наук, професор,
зав. кафедрою педагогічної та вікової психології

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ДИСПОЗИЦІЙНА ОСНОВА КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

Трансформаційні процеси, що відбуваються в пострадянській період в Україні, викликають до життя конкурентні мотиви участі в соціально-політичних і економічних процесах. Поступово місце слабко диференційованих, формальних – найчастіше кількісних – показників професійної ефективності працівників різних галузей виробництва, сфери послуг, освіти, науки, культури і охорони здоров'я займає науково обґрунтований стандарт якості. Відтак зростає значення мотивації досягнення, представленої перфекціонізмом як ціннісною настановою (диспозицією) особистості, що передбачає прагнення до досконалості в значущих сферах життєздійснення.

Про перфекціоніста можна сказати, що він наполегливий у досягненні мети, не задовольняється отриманим результатом, прагне до самовдосконалення, до переживання успіху від досягнення високих результатів, схильний до перспективного планування, не задовольняється нескладними завданнями і легко досяжними цілями, схильний захоплюватися роботою в процесі реалізації своїх цілей [2].

Онтогенетично перфекціонізм постає в результаті закріплення асоціації між цінністю успіху (досягнення суб'єктивно привабливого результату) в певному виді діяльності і оцінкою шансів на успіх (прогноз задовільного результату). Сформований внаслідок цього “зчеплення” афективно-когнітивний комплекс формує вольову тенденцію до постійного самовдосконалення в обраній сфері діяльності.

Етимологічно термін “кар'єра” утворюється від італійського *carriera* – біг, життєвий шлях, поприще; латинського *carus* – віз, візок і означає: 1) швидке й успішне просування в службовій, суспільній, науковій та іншій діяльності; досягнення популярності, вигоди; 2) рід діяльності (напр., кар'єра актора, кар'єра лікаря) [5, с.314].

Прикметно, що виразні прагматичний та волюнтаристський акценти у таких тлумаченнях цього слова сполучаються з педагогічною професією, здобуття якої й подосі гарантує нижчий за середній у державі добробут, матеріальну винагороду, що створює об'єктивні перешкоди для професійного самовдосконалення особистості. Тим не менше, тенденції розвитку суспільної свідомості і корпоративного менталітету в середовищі учителів дозволяють говорити не стільки про вигоди кар'єрного просування в педагогічній діяльності, як про кар'єрне зростання, що

мотивується прагненням до досконалості – цим різновидом потреби в самоактуалізації (А.Маслоу) [3] чи потреби в повноцінному функціонуванні (К.Роджерс) [4] особистості.

Дослідження мотивації людської діяльності і поведінки в онтогенезі дають змогу визначити характерні психофізіологічні передумови формування перфекціонізму. Насамперед слід зауважити, що для низки соціальних мотивів було виявлено специфічні гормони або нейромедіатори, які актуалізують відповідні суб'єктивні переживання. У діях влади таку роль відіграють норадреналін і адреналін, а в діях афіліації – дофамін. Однак всі спроби знайти речовину, характерну для дій досягнення, виявилися безплідними. Хекгаузен висловлює припущення, що, імовірно, еволюції не потрібно було створювати для діяльності досягнення власну афективну базу і виражальні засоби. Замість того вона об'єднала два вже існуючі експресивно-поведінкові патерни, а саме: афіліацію (прагнення до симетричних, довірливих, дружніх стосунків) і прагнення до влади (домінування – підкорення). Перший патерн пов'язаний з емоціями радості – горя, другий – з переживаннями гордості – сорому. Цієї комбінації було досить, щоб дати діяльності досягнення власну афективну базу, хоча, по суті, перфекціонізм є не біологічним, а соціокультурно успадковуваним мотивом [6, с.368–370].

Продемонструємо значення перфекціонізму як особистісної диспозиції в професійній діяльності педагога. Відомо, що характерною психологічною особливістю педагогічної діяльності є поєднання комунікативної експресії (афіліації з її похідними – співчуттям, емпатією, альтруїстичною самовіддачею тощо) з інструментальною компетентністю, що асоціюється з авторитетом учительської влади, офіційно підтвердженим відповідним кваліфікаційним рівнем. Тільки за наявності обох первнів перфекціонізму педагог справді навчає, виховує і розвиває цілісну підростаючу особистість. В іншому разі відбувається роздвоєння на переважне навчання і розумовий розвиток при застосуванні “сили” академічної компетентності або на пріоритетне виховання з супровідним розвитком комунікативних здібностей школярів. На ділі така практика обертається хибною дилемою: або вчитель компетентний, але строгий і недоступний, або ж він добрий і поблажливий, але недостатньо компетентний. Досвід показує, що педагоги, налаштовані на кар'єрне зростання, – не авторитарні ремісники-ретранслятори знань і непогрішні експерти у справах сторонніх людей, і не добродушні наївні ідеалісти, які сподіваються на спонтанне проростання “дикорослого” креативу підопічних. Педагоги-перфекціоністи володіють конструктивним балансом здатності до афіліації та прагнення до влади, самовідданої любові до дітей і професійного самоствердження.

Проте повсякденна практика фіксує факт професійно-інформаційного тиску на учня з боку молодого вчителя, якому бракує комунікативної спроможності. Такий учитель захищається від власної нереалізованої, але лякаючої його чутливості, що викликає почуття невпевненості, невідповідності займаній посаді, страху втратити авторитет, допустивши “небезпечне” зближення з учнями, які можуть “сісти на голову”. Водночас, настійлива турбота про імідж респектабельного вчителя без спонтанного прояву природних гуманістичних інтенцій підриває довіру школяра до його професійних знань і умінь

Про те, що довільно стримуваний мотив влади, не підкріплений належним розвитком афіліативності, шкодить здоров'ю педагога, свідчать клінічні дані людей з так званою “поведінкою типу А” (Фрідман, Розенман). Її можна спостерігати в нетерплячих людей, яким завжди бракує часу, схильних до конкуренції. Мак-Клелланд показав, що зв'язок між таким типом особистості і захворюваннями кровообігу створює підвищений викид адреналіну і споріднених йому катехоламінів протягом тривалого часу [6, с.601]. Крім того, гальмування своєї владності і переживання пов'язаних з випробуванням педагогічної компетентності стресових ситуацій веде до хронічного збудження симпатичної системи, оскільки викид адреналіну практично не повертається до нормального рівня, що, у свою чергу, веде до ослаблення імунної системи.

Наведені дані свідчать про феномен самовідчуження, що спостерігається у молодих педагогів при нестачі гуманістичної комунікативності або феномен “дилетантського альтруїзму”, притаманний фахово слабо підготовленим випускникам педагогічних навчальних закладів. Звідси випливає настійна необхідність збалансування спеціальної та гуманітарної, насамперед соціально-педагогічної та розвивально-корекційної складових підготовки майбутніх педагогів з метою полегшення їх професійної адаптації та якісного (перфектного) виконання своїх професійних обов'язків. Відтак навчальні плани для педагогічних спеціальностей, програми окремих дисциплін мусять містити вагомий психологічний компонент, щоб запобігти розвитку феномену “професійного вигорання” і появи патологічних ефектів “одностороннього” перфекціонізму: нарцисичної амбітності і черствості до оточуючих, компульсивної педантичності тощо [1].

Про те, що навіть психологічні факультети класичних університетів, що готують з-поміж іншого викладачів психології, мають проблеми зі становленням збалансованої диспозиційної структури перфекціонізму, свідчать результати факторного аналізу його 41 емпіричного показника, що сукупно характеризують культурно-феноменологічний контекст конструювання цієї особистісної властивості. Емпіричні дані, здобуті за “Мотиваційним тестом” Хекгаузена, методиками діагностики мотивації

досягнення і мотивації афіліації Мехрабіана, методикою “Здатність до самоуправління” Пейсахова і “Методикою визначення типу особистості і можливих розладів даного типу” Олдхема-Морріса на експериментальній базі Чернівецького національного університету моєю аспіранткою І.А.Гуляс, укладаються у 7 факторів, 3 з яких є статистично значущими. Дані фактори формують тенденції до попередження невдачі (особистісний тип “перестраховщик”), до очікування успіху (тип “оптиміст”) і прояви безпринципної амбітності. Нижче межі статистичної достовірності, але зі значними факторними навантаженнями розміщується решта факторів: “неволодіння ситуацією” (психологічна імпотентність, стратегічна і тактична безпорадність), “дружня колегіальність”, “песимізм” та “індивідуалізм”.

Наведені дані свідчать про дисгармонійність факторної структури перфекціонізму в системі диспозицій особистості: з семи факторів тільки один відбиває прагнення до афіліації, решта відображають різні варіанти прагнення до влади, причому один (“неволодіння ситуацією”) – зі знаком “мінус”; тільки один фактор – “очікування успіху” – символізує оптимізм. Такий патерн особистісних характеристик більше притаманний людям, які не прагнуть до досягнення вершин професійної досконалості і кар’єрного зростання або мають серйозні суб’єктивні причини до реалізації такого прагнення.

Ще один аспект перфекціонізму – гендерний. Його виокремлення тим важливіше, що взаємодія в педагогічному колективі часто має вигляд чоловічого (директорського) домінування над жіночим (учительським). Ситуацію можна пояснити традиційним гендерним розподілом ролей за критерієм “інструментальність – експресивність”. Однак резонансні дослідження М.Хорнер доводять, що існує соціокультурно навіюваний “страх успіху”, притаманний жінкам, які бояться втратити свою сексуальну привабливість через наполягання на кар’єрних амбіціях в очах патріархально налаштованої більшості чоловіків. У буденній свідомості живучі стереотипи жінки як турботливої, милосердної, всепрощаючої і терплячої матері-опікунки (“доброї вчительки”) і впевненого у своїй професійній правоті і “законному” праві на керування і спрямування підлеглих директора школи як аналога ролі глави сім’ї. Цей стереотип гасить професійні домагання здібних жінок-учителів, орієнтуючи їх на кар’єрну другосортність і самозречення заради власної сім’ї.

Вочевидь, гендерний аспект перфекціонізму вимагає своєчасної корекції, зокрема, з погляду еволюційної перспективи. Якщо припустити, що афіліативно-експресивна складова перфекціонізму представляє часовий вектор розвитку людини, своєрідну ціннісну вертикаль актуалізації її духовних інтенцій, то владно-інструментальна складова перфекціонізму пов’язана з горизонтальним (просторовим) розширенням ком-

петенції людини. Синергетична єдність обох мотиваційних тенденцій в цілісному хронотопі людського існування репрезентує андрогінну перспективу як нагальне еволюційне завдання. Конкретизація цього завдання в царині педагогічної психології означає гармонізацію хронотопних координат професійної самореалізації в дихотомічних аспектах владного – афіліативного, інструментального – експресивного, причинного – цільового, кількісного – якісного, чоловічого – жіночого тощо.

Загалом, можна резюмувати: проблема формування перфекціоністських настанов у диспозиційній структурі особистості педагога назріла і вимагає енергійних організаційно-методичних зусиль зі свого розв’язання. Сучасна практична психологія нагромадила солідний арсенал психотехнічних засобів, що може бути використаний як для профілактики і корекції диспозиційних деформацій, так і для розвитку й гармонізації конструктивних диспозиційних новоутворень особистості у напрямі оптимізації її професійних домагань і досягнень.

1. Гуляс І.А. Патофизиологичні ризики особистісного перфекціонізму // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. 2006. – Вип.9. – С.176–182.
2. Карпенко З.С. Перфекціонізм у структурі мотивації професійної діяльності // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. 2004. – Вип.6. – С.131–134.
3. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
5. Словник ініомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – С.-Пб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

В.І.Костів

кан. пед. наук, проф. кафедри соціальної педагогіки
Педагогічного інституту,

В.Мірошник

КОМП’ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ СХИЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ І АБІТУРІЄНТІВ ДО ВИБОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Розвиток демократичних перетворень в Україні і становлення нових суспільно-економічних відносин актуалізує необхідність широкого використання сучасних новітніх технологій, нагального входження Укра-

їни в систему прогресивного європейського господарювання, зокрема, в науці та освіті.

Необхідно зазначити, що невідповідність індивідуальних психологічних властивостей людини професійно важливим якостям у різноманітних сферах і, зокрема, педагогічній, перешкоджає швидкому й ефективному оволодінню професією, призводить до зростання плінності кадрів, вимагає значного психологічного напруження для якісного виконання роботи. Саме тому постає проблема професійного відбору осіб для професії педагога. Головною метою професійного відбору є забезпечення максимальної відповідності індивідуальних характеристик, особливостей і можливостей людини тим вимогам, які ставить перед нею той або інший вид трудової діяльності. На думку науковців, психолого-педагогічний відбір визначає ступінь розвитку сукупності тих індивідуальних здібностей і психологічних властивостей, якостей і можливостей організму людини, які відповідають вимогам професії в процесі оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями, визначають успішність навчання в певні терміни та ефективність подальшої трудової діяльності [3, с.4, 22].

Як зазначається в державній програмі “Вчитель” [постанова Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р., № 379], сьогодні не вирішена низка питань, пов’язаних із професійною орієнтацією учнів, особливо сільських, на педагогічні професії та попередньою підготовкою їх до вступу у вищі навчальні заклади. До числа пріоритетних і невідкладних у сфері технологічної модернізації сучасної педагогічної освіти та професійної діяльності вчителя належать завдання комп’ютеризації навчальних закладів, інформатизації навчально-виховного процесу. Через відсутність єдиного центру педагогічної інформації та інформаційно-комунікаційної мережі обміну нею поки що недостатньо використовується потенціал наукових педагогічних бібліотек та наукових розробок освітніх закладів у процесі профорієнтаційного відбору до навчання за певною спеціальністю.

Використання комп’ютерного програмування в автоматизації наукових розробок й, зокрема, в гуманітарній сфері дає змогу значно швидше виявляти якісний рівень готовності людини до професійної діяльності, здійснювати систематичний моніторинг за розвитком особистісних професійних якостей, надавати оперативну консультативну допомогу школярам і абітурієнтам у їх професійному самовизначенні.

Цю проблему можна розв’язати з упровадженням пакету стандартизованих комп’ютерних психодіагностичних методик. Користувач, що сидить за будь-яким комп’ютером у мережі навчально-наукових комплексів, у центрах незалежного професійного тестування зможе оперативно вибрати, а спеціалісти застосувати відповідні програми для вияв-

лення рівня його актуальної готовності до вибору навчального закладу, вибору напряму його майбутньої професійної діяльності. Бази даних (на рівні загальноосвітніх шкіл, центрів незалежного тестування, навчально-наукових комплексів) зможуть зберігати, правильно сортувати й виводити в звіті текстову інформацію, якою можна зручно користуватися як самому майбутньому працівнику відповідної галузі народного господарства, так і певним роботодавцям. Але, на жаль, поки цей стандарт почне працювати в Україні, пройде ще чимало часу. Тому метою написання цієї статті є привернення уваги науковців і практиків до заповнення цього важливого вакууму в застосуванні комп’ютерних програм у психодіагностиці.

У психодіагностиці та інших галузях знань, пов’язаних із дослідженнями психіки людини, значну роль відіграють експериментальні психодіагностичні методики, застосування яких дає змогу кількісно виражати різні особливості людей, що визначають їхні внутрішні стани, особистісні якості та відношення з оточенням. Це досягається шляхом організації спеціального стимульного середовища, в яке включається людина, реєстрацією тих чи інших показників реакцій обстежуваного та правилами перетворення зареєстрованих показників в оцінку діагностованих властивостей.

Можливості сучасних комп’ютерів компактно зберігати, швидко вилучати, оперативно й всебічно аналізувати та наочно зображувати експериментальну інформацію ефективно впливають на актуальність використання комп’ютерних технологій у сучасній науково-практичній діяльності спеціалістів.

Для прикладу, з упровадженням у сучасну загальноосвітню школу таких спеціалістів як практичний психолог, соціальний педагог виникла нагальна потреба автоматизації їхніх різних рутинних операцій, що стосуються психологічного діагностування та консультування: інструктаж обстежуваного, пред’явлення стимулів та реєстрація відповідей респондента, ведення протоколу, обрахунки та видання результатів і т. ін. За рахунок такої автоматизації підвищується рівень стандартизації, точність і швидкість отримання вихідних діагностичних даних, оперативність обробки інформації, можливість у стислі терміни проведення масштабних психодіагностичних обстежень. Усе це разом сприяє різним стратегічним і тактичним цілям та завданням загальноосвітньої школи, а в практичному плані моніторингу розвитку особистісних якостей школярів, їхній професійній орієнтації в умовах дефіциту часових та інших ресурсів, професійному психологічному відбору й професійному самовизначенню особистості.

Проте, сучасна загальноосвітня школа не має такого оперативного комп’ютерного психодіагностичного інструментарію. Практичні психо-

логи й соціальні педагоги користуються окремими комп'ютерними психодіагностичними розробками російських вчених, які більшою мірою проникають у школу не від Міністерства освіти й науки України, а через діяльність окремих ентузіастів та комерційних ділків. Шкідливість використання такого продукту очевидна: українські школярі не усвідомлюють значення конструкту, закладено в твердженнях російськомовних тестів, тому об'єктивність такого обстеження не завжди видається правомірною.

Сьогодні в Україні постало невідкладною справою серйозно зайнятись комп'ютеризацією сучасною загальноосвітньої школи і не тільки придбанням навчальним закладом сучасних комп'ютерів, а розробкою новітніх комп'ютерних технологій із можливостями реалізувати нові види психодіагностичних експериментів, генерувати нові види стимулів (динамічні й полімодальні), по-новому організувати стимульну послідовність, реєструвати раніше не доступні параметри реакцій обстежуваних, оформляти психодіагностичні методики в різні види ігор тощо.

Саме постановка таких складних завдань, нерозробленість їх у сучасній психологічній та інформативній науці послужили причиною вибору цього дослідження, метою якого постало складання й апробація програми оперативного комп'ютерного тестування схильності старшокласників до вибору педагогічної професії. У його процесі вирішувались такі завдання: охарактеризувати переваги комп'ютерного тестування та сутність наявних зарубіжних і вітчизняних психодіагностичних комп'ютерних методик; показати можливості комп'ютерного тестування у професійному психологічному консультуванні учнів загальноосвітньої школи на прикладі діагностики схильності до вибору старшокласниками педагогічних професій; розробити й апробувати програму оперативного комп'ютерного тестування схильності старшокласників до вибору педагогічної професії.

У зв'язку з цим використано комплекс дослідницьких методів: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури для висвітлення переваги і можливостей комп'ютерного тестування у психологічній діагностиці схильності старшокласників до вибору професії та консультування, побудованого на результатах діагностики; використання системи для розробки програм Borland Delphi, призначеної для розробки програми комп'ютерного тестування схильності особи до вибору педагогічної професії та автоматизації наукових розробок у сфері психодіагностики; використання математичних методів статистики для інтерпретації результатів психодіагностичного обстеження.

Упровадження комп'ютерів у психодіагностику сьогодні головним чином відбувається шляхом створення автоматизованих версій окремих методик. Більшість цих версій стосується методик зі стандартизованими

вербальними і статичними вербальними стимулами, на які обстежуваний дає відповіді закритого типу. Переведення на комп'ютерну основу цих методик, раніше розроблених для ручного використання, що мають добре формалізовану структуру, не становить складнощів. У цьому випадку комп'ютер фактично виконує функцію звичайного калькулятора з тією різницею, що він забезпечує автоматичне пред'явлення обстежуваним тестових завдань, видає результати в звичному для психодіагностики вигляді і веде протокол експерименту.

Позитивними чинниками, що ефективно сприяють практичній психодіагностиці у цьому випадку такі: 1) швидке отримання діагностичних результатів буває вкрай необхідне в таких галузях, як, наприклад, психологічне обстеження чи консультування; 2) експерт звільнюється від трудомістких рутинних операцій і може сконцентруватися на вирішенні суто професійних завдань; 3) немаловажним є точність реєстрації результатів, а також суттєва відсутність помилок в обробці результатів, що неминуче виявляється у ручних методах розрахунку вихідних показників об'ємних тестів, або в зіставленні результатів декількох тестів (наприклад, в ручній обробці використовованого колись тесту ММРІ допускалось до 20% помилок) [4, с.136–142]; 4) оперативність обробки даних у комп'ютерному експерименті дає змогу в стислі терміни проводити масові психодіагностичні обстеження шляхом паралельного тестування багатьох піддослідних. Загалом все це позитивно сприяє підвищенню якості та зниженню вартості психодіагностичних експериментів.

Іншими позитивними сторонами цього процесу є: застосування комп'ютерів сприяє підвищенню рівня стандартизації умов психодіагностичних експериментів за рахунок однакового інструктування обстежуваних і пред'явлення завдань, які не залежать від статі, віку, міри привабливості, настрою та упередженості як експериментаторів, так і самого обстежуваного; конфіденціальність автоматизованого тестування дає змогу обстежуваному бути більш відвертим і природним під час експерименту; корисною є можливість приховати від обстежуваного особливості експерименту, технологію отримання результуючих показників; перемінний порядок пред'явлення тестових стимулів (випадковий порядок організації стимульної послідовності) регулюється за допомогою зворотного зв'язку; залежно від поточного результату тестування можуть включатися спеціальні повідомлення, які коректують відповіді, психологічно впливають на обстежуваного, навіть до його "покарання", якщо він фальсифікує відповіді, що спричиняє повернення до вихідного завдання тесту; з допомогою комп'ютера дослідник може регулювати і встановлювати необхідний темп психодіагностичного тестування, показники часової динаміки відповідей обстежуваного на питання тесту мо-

жуть виступати в якості індикаторів втоми, емоційного шоку тощо; складні алгоритми обробки інформації полегшують великі об'єми обчислень; ведення банку даних, в якому нагромаджуються результати психодіагностичних обстежень дає змогу значно прискорити процес отримання достовірних, емпірично обґрунтованих тестових норм для різного категорій обстежуваних; наявність банку психодіагностичних даних створює передумови для широкого використання діагностичного підходу, що ґрунтується на пошуку прецедентів із множини добре вивчених випадків психологічної практики; “включення” ігрової мотивації підвищує привабливість процесу тестування й достовірність його результатів; важливою цінністю сучасних комп'ютерів є розвиток засобів відображення інформації, за допомогою яких нескладно організувати видачу психодіагностичного обстеження на екран дисплея або у виді твердої копії в звичній для психолога формі профілю особистості, графіка чи таблиці, оперативно відображати результати обстеження у вигляді діаграм і гістограм розподілу значень заданого психодіагностичного показника; апофеозом комп'ютерної підтримки методики є отримання розгорнутого й обґрунтованого психодіагностичного висновку у вербальній формі, як для обстежуваного, так і професійного висновку для спеціаліста-психолога [1, с.20–28].

Всі ці позитивні сторони ніяким чином не зменшують і деяких негативних сторін застосування комп'ютерного тестування стосовно предмету нашого дослідження. Проблеми взаємодії обстежуваного з автоматизованою системою ще далекі від повного розуміння, тому автоматизовані варіанти психодіагностичних методик необхідно піддавати перевірці отриманих даних за допомогою інших методик.

Детальну інформацію про розробки комп'ютерних психодіагностичних методик, наприклад у США, можна отримати в регулярному щорічному журналі “Behavioral Research Methods and Instrumentations”, в якому друкуються праці авторів за результатами проведення в США щорічної конференції з питань застосування комп'ютерів у психології. Також уявлення про ринок комп'ютерних методик можна отримати з довідкового видання американської асоціації психологів “Computer Use in Psychology. A directory of Software”. Аналіз цієї інформації показує, що акцент в комп'ютерній психодіагностиці в теперішній час зміщується в бік автоматичної інтерпретації результатів психодіагностичного тестування. Саме тому в США з'явилася велика кількість комп'ютерних розробок багатовимірних особистісних тестів, таких як ММРІ, 16PF Р. Кеттелла, СРІ (Каліфорнійський півальник та ін. Різні варіанти однієї й тієї ж методики, як правило, відрізняються прикладними сферами, об'ємом тексту психодіагностичного висновку, кількістю та змістом аналізованих додаткових шкал, статистичним аналізом результатів

тестування, можливістю введення даних безпосередньо з бланків обстеження за допомогою оптичного зчитування інформації (наприклад, Centry 3000 Scanner) тощо.

Потужною країною в розробці започаткованих ще в період існування СРСР комп'ютерних психодіагностичних методик постала Росія. Тут розроблено декілька версій Мінесотського багатомірного особистісного опитувальника (ММРІ): А. Оганезовим, О. Семенко (1990), О. Тихомировим та ін. (1990), модифікація тесту 16PF Р. Кеттелла, названа авторами 17ЛФ [6]. Наведемо приклади російських, дещо застарілих вже за нинішніми мірками технічних засобів, комп'ютерних психодіагностичних систем, проте досить продуманих логічною завершеністю своєї структури. Насамперед серед цих прикладів можна назвати діагностичний комплекс АСПД (Автоматизована Система Психологічної Діагностики), призначений для розв'язання комплексу завдань, пов'язаних із професійною діагностикою шкільної молоді. Комплекс містить три режими “Школяр” (здійснює профдіагностику інтересів, нахилів та особистісних властивостей учнів, починаючи з 11-річного віку), “Оптат” (обстежує старшокласників з метою визначення спрямованості і професійно значущих якостей особистості), “Вільний” (не має прив'язаності до певної стратегії психодіагностичного обстеження). АСПД містить 17 експрес-методик оцінки професійних інтересів і нахилів, особливостей уваги і пам'яті, деяких спеціальних здібностей та індивідуально-характерологічних особливостей особистості. Ці методики є достатньо відомими й адаптовані в цій системі до умов технічного вищого навчального закладу.

АСПД є частиною автоматизованої профорієнтаційної системи “Орієнтир”. Крім АСПД в “Орієнтир входять також такі системи: АІПС (автоматизована інформаційно-пошукова система, призначена для професійної просвіти школярів та абітурієнтів, складається з двох підсистем – “Вектор”, інформаційно-пошукової підсистеми, призначеної для первинної діагностики інтересів молоді, інформування її про потреби народного господарства в кадрах і про навчальні заклади та професіограми професій; “Абрис”, що дозволяє в режимі діалогу з комп'ютером отримати відомості про конкретний інститут, його наукову і громадську діяльність, історію та традиції, життя студентів); АПКС (автоматизованої профконсультаційної системи, що представляє автоматизоване робоче місце профконсультанта – АРМ “Консультант” і автоматизоване робоче місце школяра – АРМ “Школяр”); АСПА (автоматизованої системи профвідбору абітурієнтів).

На початку ХХІ ст. різні російські компанії випустили серію комп'ютерних психодіагностичних програмних методик і, зокрема, призначених для українського ринку: комп'ютерні диски “Психологи-

ческое тестирование”, “IQ тесты”, серія комп’ютерних дисків “Психологическое тестирование личности: теория и практика” та багато інших. У них розміщено комплекс дослідницьких методик за різними аспектами психологічного діагностування: “Особистість, мотивація, потреби”, “Міжособистісні відносини”, “Традиційні та експериментальні методики”, “Професійні психологічні тести”, “Проективні тести і методики”, “Бланки опитувальників та стимульний матеріал” та багато інших. Застосування цього програмного продукту українським споживачем, як зазначають практичні психологи, неможливе через різні обставини: зовнішньою невалідністю тестування, захистом окремих тестів від піратського використання неліцензійної продукції та ін., що й актуалізує розробку комп’ютерних діагностичних програм для психологічної діагностики й, зокрема, для виявлення схильності старшокласників до педагогічної професії.

Оцінка професійної придатності школярів та абітурієнтів вищих навчальних педагогічних закладів не проводиться або проводиться окремими ентузіастами, які використовують різні підходи, більшою чи меншою мірою цілісно чи частково вивчаючи окремі якості особистості. Загалом учені-психологи і практики найчастіше використовують такі методики: тест на визначення емоційної емпатії А.Мехрабіана, Н.Елштейна, методику “КОЗ-1” (В.Синявський, В.Федоришина), методики на виявлення психофізіологічних якостей (тест Г.Айзенка на визначення типу темпераменту, тест А.Белова “Паспорт темпераменту”), анкетні опитувальники для з’ясування мотивів вибору професії, визначення схильності до вибору професій типу “Людина-людина”, “Людина-природа”, “Людина-техніка”, “Людина-художній образ”, “Людина-програмування” та ін.

У сфері діагностики схильності до педагогічної професії можна використати всі ці методики, але визначальну роль, як стверджують спеціалісти, відіграють особистісні якості, які не є протипоказаними для роботи з дітьми та молоддю. Як правило, це зіставлення окремих якостей. Наприклад, краще працювати з дітьми можуть особи з оптимальним рівнем сформованості емоційної емпатії, з раціональним поєднанням екстра-, інтроверсії та нейротизму тощо. Тому у відборі якостей, які увійшли в нашу програму, ми скористались подібними рекомендаціями.

Програма “PsTester” призначена для зручного і швидкого комп’ютерного тестування в процесі психодіагностичних обстежень. За її допомогою можна зручно обирати відповідну психодіагностичну методику, а також розширювати спектр їх застосування в процесі виявлення схильності до вибору відповідної професії. Результати обстежень оперативно заносяться в базу даних, мають можливості довготривалого зберігання та анонімного використання.

Основні переваги цієї програми: можливість роботи з файлами будь-якого об’єму; невибагливість до апаратної конфігурації комп’ютера; оптимальний об’єм – програма з усіма її компонентами займає близько 2 мб дискової пам’яті; стабільність у роботі; користувач має право вільно розповсюджувати програму без необхідності придбання ліцензії чи ресстрації.

Інтерпретація та зіставлення результатів психодіагностичного обстеження здійснюється за такими параметрами: інтроверсія-екстраверсія: 1–6 балів – інтроверт; 7–10 балів – потенційний інтроверт; 11–14 балів – амбіверт; 15–18 балів – потенційний екстраверт; 19–24 балів – екстраверт; нейротизм: 1–6 – конкордант; 7–10 – потенційний конкордант; 11–14 – нормостенік; 15–18 – потенційний дискордант; 19–24 – дискордант.

Аналогічним чином визначені оціночні зони організаторських і комунікативних здібностей, рівень та глибина емоційної емпатії (окремо для юнаків і дівчат), співгармонійність темпераментальної спрямованості особистості (процентне співвідношення холерика, сангвініка, флегматика і меланхоліка).

Створена програма “PSTESTER” дає змогу користувачеві отримати зручний пакет психодіагностичних методик і таким чином розв’язувати надзвичайно актуальну проблему – виявляти схильність старшокласників і абітурієнтів до вибору педагогічної професії. Особливо незамінною вона є для практичних психологів загальноосвітніх шкіл України, котрі не мають жодного українізованого варіанту психодіагностичних методик й, відповідно, широких можливостей для обробки результатів психодіагностичних обстежень. Вільний доступ до конфігураційних файлів дає можливість налаштувати роботу програми за бажанням її користувача та оперативно розширити можливості використання нових психодіагностичних методик у виявленні схильності особи до вибору педагогічної професії.

1. Дюк В. Компьютерная психодиагностика. – СПб.: Братство, 1994. – 364 с.
2. Психолого-педагогическая диагностика личности будущего учителя в системе профессиональной ориентации: Методические рекомендации / Сост. В.Моргун. – К.: РУМК, 1990. – 63 с.
3. Теоретичні і методичні основи профорієнтації учнів загальноосвітніх шкіл та психолого-педагогічний відбір абітурієнтів на педагогічні спеціальності вищих навчальних закладів / Укл. В.Вареник, Л.Прокопенко, Д.Марченко та ін. – Черкаси, 2006. – 128 с.
4. Тихомиров О. и др. Анализ этапов компьютеризированной психодиагностики (на примере ММРП) // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С.136–142.
5. Шеховцова Л., Шеховцов О. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе. – Ростов н/Д: Феникс; С.-Пб.: Северо-Запад, 2006. – 176 с.

С.Д.Литвин-Кіндратюк
доцент кафедри педагогічної
та вікової психології

РОЗУМІННЯ ВЧИТЕЛЕМ УЧНІВ У СТРУКТУРІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Розбудова української національної освіти відбувається у контексті зростаючої інформатизації та глобалізації суспільного життя, утвердження “духу постмодерної епохи”. Це призводить до виникнення суперечності між новітніми вимогами до соціальної адекватності та параметрами життєвої, зокрема соціальної компетентності, особистості, які були закладені в надрах технократичної й формалізованої освіти недалекого минулого. Основна складність, яка виникає в ході вивчення динаміки кар’єри сучасних педагогів пов’язана з їх схильністю опредмечувати кар’єрні структури, що спонукає до аналізу професійної кар’єри здебільшого в контексті службового зростання в межах окремої організації.

Вивчення кар’єрного зростання на індивідуальному рівні, в термінах “суб’єктивної кар’єри”, “індивідуальної стратегії” дозволяє, зазначає Д.Еветс, вийти за межі трактування кар’єри лише як “ієрархічної послідовності взаємопов’язаних посад з різним рівнем престижності, через які індивід проходить упорядкованим, передбачуваним способом” [14, с.4]. Інакше кажучи, педагог може вбачати свій кар’єрний ріст не лише у просуванні по службі, у вдалому поєднанні педагогічної та управлінської діяльності, але й в досягненні ним високого рівня педагогічної майстерності, набуття належного рівня професійної компетентності, і з цього погляду оцінювати свою професійну кар’єру як успішну чи неуспішну.

У кожну історичну епоху освіта адресує особистості, що розвивається, низку схем світосприймання і стратегій поведінки, які сприяють досягненню нею соціальної зрілості [7; 11] й водночас спричиняє розвиток у педагога певної структури, оригінальної конфігурації професійних якостей, рис, здібностей, компетентностей, які є запорукою його успішної діяльності, кар’єрного зростання і творчого злету на освітянській ниві. Особливого значення у цьому зв’язку нині набуває розвиток про-

фесійної компетентності вчителя як на етапі вузівської підготовки, так і в його подальшій практичній діяльності.

Про необхідність впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в теорію та практику педагогічної діяльності в загальноосвітній школі, здійснення моніторингу розвитку професійної компетентності вчителя йдеться в численних працях вітчизняних вчених, як педагогів, так і психологів. Мета освіти постає нині не лише як здобуття особистістю знань, умінь та навичок, досягнення нею певного рівня навченості і вихованості, а й, насамперед, як розвиток її життєвої компетентності в єдності низки складових (ключових, базових, предметних тощо) [9], частина з яких у процесі подальшої фахової підготовки та творчого зростання змінюють ієрархію й утворюють оригінальну структуру професійної компетентності.

Компетентнісно орієнтований підхід дозволяє по-новому осмислити поняття “компетентність особистості”, “компетентність професіонала”. В умовах соціокультурних трансформацій компетентність постає не лише як інтегрований вияв загальної чи спеціальної обізнаності, а як здатність до життєздійснення, до творчого зростання, яке адекватне реальним життєвим умовам, соціальному контексту, що постійно змінюється. На нашу думку, саме поняття “соціальні зміни” [1] і є тою категорією, яка дозволяє осмислити соціально-психологічний вимір мети сучасної загальної та вищої спеціальної освіти, врахувати соціально-психологічні трансформації особистості як школяра, так і педагога в умовах інтенсифікації процесів соціалізації. Осмислення сутності цих трансформацій має доповнити й збагатити сучасні уявлення про психологічні закономірності діяльності та спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу, що вже стало предметом численних досліджень в галузі вікової та педагогічної психології, зокрема в царині вивчення психології особистості вчителя та педагогічної майстерності.

Сучасні педагоги-дослідники розглядають професійну компетентність педагога як його важливу професійну якість, а також як процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовленої рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості, що включає низку складових (моральна, предметна психологічна компетентність тощо) [10]. Проте з метою здійснення моніторингу розвитку професійної компетентності педагога часто-густо пропонується скористатися добіркою методів та методик, яка орієнтує дослідження лише на визначення рівня успішності, результативності діяльності вчителя. Аналіз процесу становлення компетентності як інтегративної якості активності педагога зазвичай залишається поза увагою, що свідчить про недостатнє врахування саме психологічних характеристик тих чи інших видів компетентностей,

зокрема соціально-психологічної їх складової. Тим самим особливої актуальності набуває вивчення особливостей розвитку готовності майбутнього педагога та вчителя-практика до пізнання особистості школяра, визначення шляхів збагачення комунікативного потенціалу фахівця, становлення його комунікативної та перцептивної компетентності.

Водночас якщо теоретико-методологічні засади вивчення психологічних проблем розуміння вчителем учня вже у 50-х роках ХХ століття були обґрунтовані у працях Г.Костюка [5], а у 70–80 роках плідно досліджувалися з позицій психології соціального пізнання вслід за А.Бодальовим, С.Кондратьєвою та її учнями [4], то на початку 90-х років дослідження закономірностей розуміння в системі “вчитель-учень” були представлені швидше окремими розвідками в межах різних предметних областей (психологія соціального пізнання, акмеологія, психологія педагогічних здібностей та педагогічної майстерності тощо). Нове трактування сутності та механізмів педагогічного розуміння обстоється у межах педагогічної герменевтики, яка виникла на межі філософської та психологічної герменевтики [2], а також педагогічної антропології. Особливо вагомим для розвитку цього нового психолого-педагогічного напрямку є вклад психологічної герменевтики. Ця галузь дозволяє збагатити й поглибити філософське трактування сутності феномену розуміння психологічним аналізом його механізмів. Вивчення закономірностей розуміння людини людиною в контексті аксіопсихології дозволяє розглядати, зазначає З. Карпенко, “обсяг поняття “розуміння” як отримання посланого кимось повідомлення, заснованого на мислительній діяльності, що дає змогу співвіднести слово, висловлювання або текст з об’єктом або ідеєю..., в аксіопсихологічному сенсі фактично збігається з поняттям “тлумачення” або “інтерпретація”, як такого розуміння, що базується на встановленні зв’язків з більш складними об’єктами – контекстами” [3, с.50].

На нашу думку, реалізації аксіопсихологічного підходу в педагогічній герменевтиці уможливило плідне застосування низки прийомів психологічної герменевтики для оптимізації педагогічного спілкування, пошуку шляхів досягнення взаєморозуміння між вчителем та учнем, розробки методів й методик діагностики глибини, точності, адекватності педагогічної перцепції у структурі здібностей фахівця, які постають за цих умов не в якості простої суми умінь та навичок, а виступають характеристиками його професійної компетентності в педагогічній ситуації, що постійно змінюється і тому реінтерпретується.

Таким чином, в межах компетентісно орієнтованого підходу до розвитку соціально-психологічної компетентності педагога як запоруки його кар’єрного зросту та у спробах конструювання герменевтичного поля взаєморозуміння в освітньому просторі школи як основи подіївості

шкільного життя дитини можна виокремити спільний знаменник. Йдеться про пріоритетні для педагога форми активності в ході педагогічного спілкування в системі “вчитель-учень”, які й забезпечують адекватність, відкритість, незавершеність взаємодії в освітньому просторі. До них належать педагогічні здібності.

В реальних умовах педагогічної взаємодії саме професійні здібності вчителя, зокрема соціально-перцептивна їх складова, виступають тим “фокусом”, спільним знаменником, який дозволяє аналізуючи всі форми взаємодії в поточній педагогічній ситуації, конструювати й перетворювати їх з метою подальшої оптимізації та вивільнення творчого потенціалу її учасників. Це положення передбачає уточнення самого поняття “здібності”, зокрема розширення змісту педагогічних здібностей в контексті безперервності сучасної освіти та інтенсифікації процесів соціалізації. Тому педагогічні здібності варто розглядати не лише в установленому річизі, тобто як систему професійних якостей, рис, знань чи умінь, що забезпечують успішність професійної діяльності [6], але й вивчати як різнопланову професійну активність педагога з метою трансформації, творчого перетворення педагогічних ситуацій [8, с. 2].

У цьому разі важливими формами творчої активності педагога постають індивідуальні прийоми й способи сприймання, стилі розуміння та інтерпретації типових та індивідуальних особливостей розвитку школярів, стратегій поведінки учнів, що водночас не суперечить наведеному вище визначенню професійної компетентності і доповнює його. Зауважимо також, що запропоноване трактування, з одного боку, професійної компетентності вчителя, а з другого боку, його педагогічної здібностей, зокрема перцептивної складової, узгоджується з сучасною логікою теоретико-методологічного осмислення проблематики здібностей. Так, на думку А. Журавлева, один з найбільш актуальних аспектів сучасних досліджень проблеми здібностей полягає саме у зміні змістовного статусу поняття “здібність” за рахунок таких понять як “інтелект”, “компетентність”, “ментальність” [13, с.143].

Наведемо деякі результати дослідження, яке було виконано нами в річизі зазначених положень і спрямовувалося на вивчення структури перцептивних здібностей вчителів. Ці здібності розглядалися як певна форма професійної компетентності, як здатність до діалогічної активності у педагогічному процесі на основі співпереживання, аналізу, синтезу, інтерпретації змісту повідомлень, а також їх узагальнення та осмислення на різних рівнях складності. Ядром таким чином описаних перцептивних здібностей педагога постав його стиль індивідуального розуміння учнів, який, як похідна від когнітивного стилю професіонала, вивчався за допомогою модифікованої методики репертуарних решіток Дж.Келлі [12]. Нами було виокремлено дві сторони розуміння вчителем

учня: змістовна та структурна. Змістовна сторона була представлена системою понять та уявлень, за допомогою яких вчитель описував і осмислював розвиток особистості учня, його навчальну діяльність, працю та спілкування.

До структурних характеристик розуміння були віднесені: 1) багатоманітність виокремлених пар понять (конструктів), за допомогою яких описувалася особистість учнів; 2) характер їх взаємозв'язку; 3) наявність стрижневих характеристик. В дослідженні взяли участь 10 вчителів міських та сільських шкіл Івано-Франківської області. Вони охарактеризували 306 учнів 4–10 класів. Нами були застосована низка методичних процедур, які передбачали 1) змістовний аналіз оціночних шкал, що були запропоновані кожним педагогом; 2) структурний аналіз шкал, який здійснювався на основі статистичної обробки даних, зокрема аналізу індивідуальних структур розуміння вчителем учня, які виявлялися з використанням методу факторного аналізу; 3) змістовно-структурний аналіз, що передбачав визначення значущості низки оцінних шкал в індивідуальних факторних мікроструктурах розуміння.

Аналіз результатів дослідження дозволив виокремити основні типи стилів розуміння вчителем учня, які відрізнялися характером застосування кожним вчителем аналітичних та узагальнюючих (синтетичних) процедур на різних етапах педагогічного спілкування. Зокрема були виокремлені найбільш оптимальні типи такого розуміння, які характеризувалися гнучким, творчим поєднанням вчителем власної схильності до реалізації у професійній діяльності певного когнітивного стилю (простота чи складність) з його антиподом у різних комбінаціях, що свідчило про високий рівень його професійної компетентності. Саме ця група вчителів виявила найбільше задоволення результатами власної професійної діяльності і пов'язувала свої плани на майбутнє з професійним самовдосконаленням.

Таким чином, дослідження структури перцептивних здібностей вчителів, зокрема переважаючих стилів розуміння розвитку особистості учня, засвідчило продуктивність вивчення педагогічних здібностей в аспекті компетентнісного підходу, що уможливорює пошук найбільш оптимальних для кожного фахівця типів педагогічного розуміння у контексті побудови ним більш гармонійної картини власної “суб’єктивної кар’єри” і тим самим дозволяє здійснювати моніторинг однієї з складових кар’єрного зростання педагога як суб’єкта професійної діяльності.

1. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения // Психологический журнал. – Т.26. – №5. – С.5–15.
2. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии: философско-гносеол. Анализ. – М.: Политиздат. 1985. – 192 с.
3. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.

4. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
5. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – С.76–85.
6. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: “Знание”, 1985. – 32 с.
7. Москаленко В.В. Социальная психология: Підручник. – Київ: Центр початкової літератури, 2005. – 624 с.
8. Литвин С.Д. Психологические закономерности формирования педагогических способностей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 16 с.
9. Литвин-Кіндратюк С.Д. Етнопедагогічна культура у структурі загальної компетентності батьків // Обрії. – 2005. – №1. – С.31–34.
10. Радченко А.С. Професійна компетентність вчителя. – Х.: Вид. Група “Основа”, 2006. – 128 с.
11. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. – 2000. – №2. – С.151–165.
12. Франсела Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам. – М.: Прогресс, 1997. – 234 с.
13. Холодная М.А. Научная конференция “Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований” // Психологический журнал. – Т.27. – №1. – С.134–143.
14. Evetts J. Dimensions of career: A voiding reification analysis of change Sociology. L., 1992. – Vol.26. №1. – P.1–21.

СЕКЦІЯ:

“Шляхи та способи ефективної професійної підготовки майбутніх психологів і їх подальшого самовдосконалення”

М.Д.Белей

кандидат психологічних наук,
доцент, зав. кафедри психології
Педагогічного інституту,

Л.Л.Жердецька

аспірант кафедри психології
Педагогічного інституту

ФАХОВІ ОРІЄНТИРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ “ПРОФЕСІЙНОГО Я”

Відомо, що основною метою реформування вищої освіти в Україні є забезпечення психолого-педагогічних умов для саморозвитку і самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності. В зв'язку з цим, аналіз проблем, пов'язаних з суб'єктивним творенням власного “професійного Я”, переконливо доводить, що фахові орієнтири є важливою складовою цього процесу. При цьому слід зазначити, що такі орієнтири можна розглядати в змістовному контексті багатьох психологічних понять, в т. ч. і у змісті такого важливого поняття як професійна кар'єра вчителя (П.к.в.).

“У широкому розумінні П.к.в. (“кар'єра” (італ.) “біг”, “життєвий шлях”, “суспільне становище”) це професійне просування, професійне зростання, сходження людини до педагогічного професіоналізму, перехід від одних рівнів, етапів, ступенів професіоналізму на інші, як процес професіоналізації (від вибору професії педагога до оволодіння професією, далі уточнення професійної позиції, оволодіння майстерністю, творчістю та ін.). Побудова П.к.в. у широкому розумінні це досягнення високого педагогічного професіоналізму, високого професійного статусу учителя.

У вузькому сенсі П.к.в. це посадове або статусне просування. Тут на перший план виходить не так оволодіння рівнями педагогічного професіоналізму, як досягнення певного соціального статусу, певної посади. Основою П.к.в. є визнані у системі освіти шкали посад, статусів, кваліфікаційних рівнів, за якими стоять зразки соціальних та професійних досягнень. Ці зразки стають значущими цінностями й цілями людини, стимулюють її професійне зростання. Результатом цього виду П.к.в. є певний соціальний статус, посада, кваліфікаційний рівень” [7, с.44].

У П.к.в. варто розрізнити 2 сторони: **зовнішню і внутрішню.**

Перша з них пов'язана з соціокультурною динамікою, динаміка соціально-педагогічних ситуацій, а також послідовністю посад, соціальних та організаційних позицій, які займає педагог впродовж життя.

Щодо внутрішньої сторони кар'єри, то тут наголос робиться на суб'єктивній динаміці змін в особистості професіонала, його свідомості та самосвідомості, у ставленні до професії та до самого себе як до педагога-професіонала, у розвитку бачення свого місця в професії, зростанні досвіду, задоволеності результатами праці та професійним життям [7, с.45].

Відношення до кар'єри у людей середнього покоління (і особливо старших), здебільшого, різко негативне. Досить згадати багато лексем на одіозне (-ст), зокрема таких як націоналіст, фашист, рецидивіст, нацист і, зрозуміло, *кар'єрист*, як зразу відчувається *негативна конотація*. Слід зазначити, що проведене нами з допомогою студентів дослідження, яке було спрямоване на виявлення відношення до цього поняття, підтвердило існуючу тенденцію. Зокрема йдеться про те, що люди старшого покоління різко негативно ставляться до поняття кар'єри і осуджують людей, які прагнуть зробити кар'єру у тій чи іншій сфері діяльності. Натомість у людей молодшого покоління, в т. ч. і серед студентства спостерігається позитивне відношення.

Тому одне з найважливіших завдань (в т. ч. і нашої конференції) **утвердження позитивного відношення до людей, які прагнуть досягти вершин у своїй кар'єрі.** Саме завдяки таким людям **можна позбутись негативних стереотипів часів комуністичного минулого.**

Самореалізація людей у сфері професійної кар'єри має ще один надзвичайно важливий соціально-психологічний позитив. Зокрема, ми маємо на увазі те, що такі люди **стають тим позитивним зразком (професійним ідеалом), на прикладі професійних успіхів яких виховуватиметься підростаюче покоління.** Зазначимо, при цьому, що дієвість цього механізму зумовлюється **не лише морально-психологічними, а й, у значній мірі, соціально-економічними чинниками.**

Відомо, що у багатьох країнах система освіти (і особливо університетської) має спеціальні **відділи планування кар'єри випускників,** які забезпечують виконання кількох дуже важливих завдань:

1) ефективне функціонування будь-якої системи можливе лише при умові забезпечення зворотного зв'язку. Не є виключенням і система підготовки професійних кадрів у вищих навчальних закладах. Якщо ті структури, які виконують управлінські функції і здійснюють фахову підготовку у ВНЗ, отримують постійну і всеохоплюючу інформацію про показники ефективності своїх випускників на виробництві, то це завжди є цінною інформацією, оскільки саме завдяки їй можна вносити зміни в процес покращення підготовки майбутніх професіоналів.

2) в зарубіжних країнах, завдяки правильній рекламі та існуючому іміджу університету, вдається залучити величезні кошти на розвиток ВНЗ, а також забезпечити умови для проходження студентами навчально-виробничих практик (чи стажування) на найбільш сучасних підприємствах та установах. Зрозуміло, що цей процес є взаємовигідним: фірми, які виділяють кошти і створюють виробничі умови, зацікавлені у тому, щоб ті випускники університету, які найкраще підготовлені, працювали б саме у них. З метою одержання об'єктивних оцінок щодо кваліфікаційного рівня студентів, на кожному курсі, факультеті чи інституті запроваджено процедуру визначення їх рейтингу. Тому багато сучасних передових фірм просто "полюють" на тих студентів, хто входить до числа найкращих.

3) сьогодишній стан економіки (і особливо виробничих відносин) в Україні знаходиться на стадії "дикого капіталізму". Одним з його індикаторів є специфічність підбору кадрів буквально на всіх рівнях, який базується на принципі *земляцтва та угодицтва*. Тому, починаючи з найвищих шаблів державного керівництва і до посад на найнижчому рівні можна помітити, що ця тенденція є дуже стійкою і, практично, незмінною. Такий стан справ є особливо небезпечний у плані виховання підростаючого покоління. Адже школа намагається здійснювати виховний вплив на школярів з позицій благородних принципів, в той час як численні факти реального життя постійно їх нівелюють та заперечують.

Попри всі перипетії сьогодення, сама логіка суспільно-виробничих процесів, яка, в першу чергу, зумовлена приватною власністю та жорстокою конкуренцією, призведе до суттєвих змін у цій сфері. **Тому вже найближчим часом ми відчуватимемо велику потребу у справжніх професіоналах.** Чим швидше Україна рухатиметься до Європи, тим відчутнішою буде ця потреба. І це при тому, що в державі щороку випускається величезна кількість молодих спеціалістів з вищою освітою. В зв'язку з цим, лише ті навчальні заклади здобудуть загальне суспільне визнання і матимуть перспективу свого розвитку, в яких керівники розуміють що вимогу часу і поставлять в основу професійної підготовки майбутніх фахівців якісні критерії.

4) в багатьох країнах світу існують давні традиції, які спрямовані на утвердження іміджу університету. Для цього створюються різноманітні неформальні об'єднання, наприклад, "Клуби найбільш шанованих випускників університету", прізвища та біографічні дані яких заносять до книги почесних вихованців університету, знімають фільми про найбільш відомих людей, які закінчили цей заклад, запрошують їх

на різноманітні ювілеї, форуми, зібрання і т. п. Такі дії та акції вселяють гордість серед студентства за свою "alma mater".

Тепер спробуємо розглянути деякі орієнтири в контексті суб'єктивної динаміки професійної кар'єри педагога. Йдеться про ті особистісні зміни, які виникають у його свідомості та самосвідомості, у ставленні до професії та до самого себе, у розвитку бачення свого місця в професії, у зростанні досвіду і задоволенні результатами праці та професійним життям. Оскільки науково близькими та більш зрозумілими для нас є коло питань, пов'язаних з професією психолога, то ми спробуємо розглянути саме їх у контексті існуючої проблеми.

Аналіз багатьох когнітивно-стильових досліджень [6, 9, 10, 11] дає змогу нам переконатись у тому, що існують незаперечні дані, які підтверджують вплив когнітивної складності на найрізноманітніші аспекти сприйняття, в т. ч. і сприйняття різнобічних характеристик власного "Я". Враховуючи це, ми в процесі дослідження прагнули виявити вплив когнітивної складності майбутніх психологів на різні сторони самосприйняття власного "професійного Я", а також сприйняття ними інших людей, представників аналогічної професії.

В своєму науковому аналізі ми керувались положенням про те, що первинне переживання буття свого "Я" може розгорнутись і трансформуватись у власне людські прояви особистості (а саме її духовне життя), лише при наявності необхідних орієнтирів, які б задали таке особистісне сходження первинного переживання (В.В.Столін, О.Ф.Бондаренко, З.С.Карпенко та ін.). Такими орієнтирами, здебільшого, виступають соціокультурні утворення, що співвідносні з підсистемою "соціальний індивід", і які існують у вигляді ідеологем, тобто нормативних утворень суспільної свідомості у даному соціумі. Існуючи в індивідуальній свідомості у вигляді уявлень (чуттєвих образів) або словесних формул, ці соціальні значення інтеріоризуючись, перетворюються у джерело особистісної ідеології, тобто індивідуалізованої системи породження соціально заданих і особистісно санкціонованих смислів. Але ці ідеологізовані смисли не є особистісними. Ідеології індивіда є не що інше як індивідуально присвоєна та трансформована система форм суспільної свідомості. Джерелом смислу, як особистісного утворення, є персоналізовані, тобто у вищій мірі індивідуалізовані в процесі глибокого особистісного переживання значення. Смысл, виступаючи як трансформоване у процесі переживання персоналізоване значення, сам перетворюється в джерело особистісних переживань, які означають вже не організмичну вітальність як на рівні переживання стану і не ідеологічну приналежність до соціуму в зв'язку з інтеріоризацією ідеологем, а особистісний, неповторний, унікальний спосіб буття власного "Я".

Найважливішою організаційною особливістю професійного становлення майбутніх психологів є проблема визначення головних, пріоритетних напрямів, в основі яких повинна бути покладена значуща мета або ідея, якій повинно підпорядковуватися все інше. Вона мобілізує не лише різноманітні знання і уміння, які здобуваються в ході навчання у вузі, а й той досвід, який поступово накопичується в процесі самостійної практичної роботи суб'єкта. Для студента-психолога ситуація може ускладнюватися тим, що він ще знаходиться в стадії пошуку такої ідеї або смислу.

Головна (ідеальна) мета професійного самовизначення – поступово сформувані у суб'єкта внутрішню готовність самостійно і усвідомлено планувати, коректувати і реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, життєвого і особистісного). Поступове формування означає не тільки традиційне “планування”, але і своєчасне корегування своїх планів. Реалізація професійних перспектив припускає хоча б моральне натхнення студента в процесі реалізації перших кроків на шляху до своїх цілей, а також обов'язковий, на ранніх стадіях, контроль за успішністю цих кроків. Професійний розвиток повинен обов'язково розглядатися в контексті всього життя і в контексті особистісного становлення.

Таким чином, головна мета професійного самовизначення полягає у формуванні в майбутнього фахівця готовності розглядати себе таким, що розвивається у певних часових, просторових та смислових рамках, постійно розширюючи при цьому свої можливості і максимально реалізовуючи їх. Тому для теорії і практики професійного самовизначення важливо виділити ті “простори вибору”, в яких часто опиняються індивіди, що самовизначаються, оскільки самі вони далеко не завжди можуть усвідомлювати “що” і “з чого” вони повинні вибирати. Інформування суб'єкта про такі “простори” сприятиме визначенню основних орієнтирів людини, які можуть лягти в основу її роздумів про своє професійне сьогодення і майбутнє, що створює своєрідну орієнтовну основу для її подальших дій.

Для майбутнього психолога (як і для будь-якого іншого фахівця) таким орієнтиром у професійному і особистісному самовизначенні є ідеал. Саме завдяки ідеалам здійснюється орієнтація на щось “найкраще”, причому сам ідеал може бути і не досягнутий, але його регулююча роль полягає в тому, що ідеал вказує шлях, напрям, в якому людині слід розвиватися як особистості і як професіоналові, орієнтуючись при цьому на систему цінностей і смислів. Є.І.Головаха, розмірковуючи про життєві перспективи, пише, що саме “ціннісні орієнтації, життєві цілі і плани складають ядро життєвої перспективи, без якого вона втрачає свою основну функцію – регулятивну” [3, с.23].

Здебільшого, студенти і психологи, що починають трудову біографію, прагнуть підвищити свою готовність до майбутньої професійної діяльності, приділяючи основну увагу розвитку своїх знань, а то й умінь. У дорослих (працюючих) психологів поступово відбувається переорієнтація зі знань та умінь на ціннісно-смислові аспекти своєї діяльності. Для них набагато важливішими стають питання про смисл свого “перебування в психології”, про те, що вони значать для психології і наскільки вона може збагатити їх як особистість. Тому найважливішою проблемою процесу професійного становлення та професійної самореалізації є розвиток особистості самих професіоналів, який пов'язаний, перш за все, з розвитком їх ціннісно-смислової сфери. Недаремно А.К.Маркова, виділяючи рівні професіоналізму, називає “рівень суперпрофесіоналізму” найвищим фаховим рівнем, в якому головним етапом є “етап творчого самопроекування себе як особистості професіонала”. Саме на цьому етапі людина по-справжньому досягає вершин свого професійного розвитку [5, с.52].

Ще однією особливістю професійного становлення майбутніх психологів є специфіка дії механізмів психологічного захисту, оскільки на завершальному етапі навчання у них різко зростає рівень особистісної тривоги. Для багатьох студентів, які прагнуть професійної самореалізації після завершення навчання, наближення цього періоду супроводжується поглибленням рівня їх тривожності, який виникає внаслідок підвищеної рефлексії з приводу того, “що Я знаю?” і “що Я вмію?” як професіонал. Спостереження, яке проводилось нами впродовж багатьох років, дозволило підмітити цікаву тенденцію. Так, когнітивно складніші, успішніші та підготовленіші студенти набагато важче переживають і переборюють кризу “професійної неповноцінності”. В ситуації невизначеності щодо індивідуального рівня професійної готовності, когнітивно складні суб'єкти усвідомлюють об'єктивно існуючі труднощі та особисті проблеми, які виникатимуть у зв'язку з цим. На відміну від них, когнітивно прості індивіди обирають якийсь один з методів, прийомів, технік чи процедур, які використовують як інструмент розв'язання будь-яких професійних проблем. Таким чином вони не тільки уникають переживань, пов'язаних з своєю професійною неготовністю, а й утверджують відповідний стиль реагування на обраний ними спосіб розв'язання аналогічних життєвих задач.

За нашими даними велика кількість випускників не зовсім чітко уявлять своє професійне майбутнє, а тому або взагалі не хочуть говорити про це, або, якщо і говорять, то у їхній мотивації відсутня далека перспектива. Ми, однак, схильні пов'язувати це не стільки з відсутністю умінь щодо проектування життєвих смислів або ж з нездатністю до прогнозування своєї професійної кар'єри, а пояснюємо це дією такого

психологічного механізму захисту як прагнення до “уникнення роздумів на травмуючу тему,” або ж намагання заблокувати на “вході-виході” у сферу свідомого будь-яку інформацію травмуючого змісту.

Є професії, які називають творчими, а тому вважається некоректно говорити про них (навіть в хорошому контексті) як про ремісничі. Це до певної міри спричинило серйозну проблему, оскільки професії психолога, філософа, релігієзнавця, соціального педагога та ін. не мають чітких заданих орієнтирів професійного росту і професійного становлення. Функцію останніх повинен виконувати перелік необхідних вмінь та навичок. Саме за таких умов можна буде контролювати як ззовні так і “з середини” (здійснюючи самоконтроль) процес професійного поступу.

У радянський період вважалось, що університети повинні здійснювати ґрунтовну теоретичну підготовку. Це було правильно для того часу, враховуючи систему відбору та процес підготовки у той період, а також те, що вона проводилась всього кількома вузами країни. Зважаючи на нинішні умови, слід особливо підкреслити той момент, що на всіх можливих ділянках роботи психолога (окрім викладацької та наукової роботи) від нього, в першу чергу, вимагають виконання функцій практичного психолога. Такий стан справ дає підставу стверджувати, що складова професійних вмінь і навичок в загальній структурі фахової підготовки психолога має особливе значення. Будемо відверті: лише одиниці з великої армії дипломованих філософів, психологів, соціальних педагогів і т.п. можуть впевнено відповісти на запитання “Що я вмію?” Тому так важливо, нарешті, визначитись з необхідним переліком вмінь та навичок, які б не лише виконували роль атрибутів професійної підготовки, а й були важливими орієнтирами у професійному становленні майбутнього фахівця. Саме від цього в значній мірі, на наш погляд, залежить переборення кризи ідентичності (зокрема професійної), а, отже, це сприятиме формуванню професійних смислів, як основного регулятивного утворення, від якого залежить подальший процес особистісного та фахового розвитку. Тому наявність таких орієнтирів є важливою умовою на шляху професіоналізації. Саме вони забезпечують суб’єктивне відчуття постійної позитивної динаміки основних характеристик особистісної та професійної готовності. Встановлення таких індикаторів є не настільки простим як видається на перший погляд, а тому потребує глибокого аналізу, адекватного науково-методичного забезпечення і подальших емпіричних досліджень.

Таким чином, проведений нами аналіз багатьох теоретичних положень та емпіричних даних, а також існуючої феноменології наявних проблем у сфері професійного становлення майбутніх психологів, беззаперечно переконують нас у тому, що цей процес потребує розробки цілого комплексу емпірико-дидактичних корелятивів, які виступатимуть

одночасно не лише орієнтирами, а й індикаторами їх професійної підготовки.

1. Белей М.Д. Проблеми формування професійних смислів у сучасного студентства // Науковий вісник Львівського юридичного інституту. Сер. “Психологічна”. – 2005. – №2.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
3. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К., 1990.
4. Карпенко З.С. Аксиопсихология личности. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 216 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
6. Напрасна О.Б. Индивидуально-психологические особенности когнитивно-стилевых характеристик навчальної діяльності студентів. – Автореф. дис. канд. психол. наук (спец. 19.00.01 – загальна психол., історія психол.). – К., 2004. – 20 с.
7. Психологічний довідник учителя. В 4 книгах / Упорядник В. Андрієвська // За заг. ред. С.Максименка - К.: Главник, 2005. – 112 с. (Кн.3. – С.44–47).
8. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та. 1983. – 284 с.
9. Студенікін А.А. Влияние когнитивного стиля личности на процесс спількування. – Автореф. дис. канд. психол. наук. – 1999. – 16 с.
10. Kelly G. The Psychology of Personal Constructs. N.Y., 1962. vol. 1. – 541 p.
11. Spielberger C. The effects of anxiety on complex learning and academic achievement // Anxiety and Behavior. N.Y., 1969. P.230–265.

Л.М.Височан

асистент кафедри теорії та методики початкового навчання

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПО РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ФУНКЦІЇ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Соціально-економічні та політичні зміни у суспільстві, вступ України у міжнародне освітнє об’єднання неможливе без модернізації системи освіти у державі, без підготовки педагогічних кадрів, стиль педагогічної діяльності яких забезпечить вирішення загальноосвітніх завдань, що відображені у законі України “Про освіту” [2]. Все це суттєво загострює потребу у кваліфікованих педагогічних кадрах. У жодній професії особистість людини не має такого вирішального значення, як у професії педагога. Тому якість навчально-виховного процесу школи у великій мірі залежить від педагога, його професійної майстерності.

Особливо це стосується вчителів початкових класів, які є для своїх учнів чи не найвищим авторитетом.

Педагогічна майстерність сучасного вчителя передбачає вміння широко використовувати міжпредметні зв'язки, які є обов'язковою дидактичною умовою підвищення наукового рівня знань учнів і вдосконалення всього навчального процесу у початкових класах. Проблема міжпредметних зв'язків у навчанні розглядалась видатними педагогами – класиками (Я.А.Коменський, Д.Локк, Й.Песталоцці, К.Д.Ушинський та ін.), сучасними педагогами (В.І.Бондар, І.Д.Зверев, В.М.Максимова, О.Я.Савченко, М.М.Скаткін), вченими – психологами (Г.І.Вергелес, О.Н.Кабанова-Меллер, Н.Ф.Талізїна, Ю.А.Самарін та ін.).

Проблемі педагогічної майстерності вчителя присвятили свої праці О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюн, М.Б.Свѣтух, А.В.Мудрик, І.О.Синиця, Г.С.Тарасенко, В.Ю.Чернокозова, Г.П.Шевченко та ін.

Дослідження показали, що спираючись на набуті знання з інших предметів, молодший школяр спроможний охопити думкою і порівняно швидко опанувати складніші знання і вміння. Розвивальний ефект навчальних здобутків учнів великою мірою залежить від вчителя, його знань з педагогіки, психології, методики, що є підґрунтям розвитку педагогічної майстерності. Вчителі початкових класів повинні таким чином організувати навчальний процес молодших школярів, щоб набуті ними уміння і навички вони могли використовувати на уроках природознавства, математики, читання, української мови та ін.

Зокрема, вивчення природознавства як окремого предмета зобов'язує класоводів творчо працювати, постійно шукаючи все нові, ефективніші способи навчання. Необхідність здійснення міжпредметних зв'язків під час вивчення природничого матеріалу обумовлюється тим, що між двома послідовними уроками природознавства минає від трьох до семи днів, протягом яких молодші школярі розв'язують математичні задачі, вивчають граматичні правила, читають вірші, оповідання та книги, наповнені різноманітними яскравими образами.

На основі аналізу програм, підручників для початкової школи з української мови, читання, математики, природознавства, валеології О.А.Біда наводить приклади здійснення таких міжпредметних зв'язків на уроках природознавства [1, с.265–278]. Зокрема, у читанках і текстах граматичних вправ міститься багатий природознавчий матеріал, розуміння якого спирається на спостереження учнів у навколишньому середовищі. Програма з української мови для 1–4 класів передбачає природознавчі теми, що безпосередньо пов'язані з веденням календаря природи і праці, з екскурсіями та предметними уроками; картинами природи і праці людей у різні пори року; з рослинним і тваринним світом; працею людей у місті і селі; нашою місцевістю (орієнтування на

місцевості, особливості природи). У 1-му класі вчителю слід будувати свою роботу з української мови, спираючись на спостереження, які проводять діти.

Розглядаючи перші ілюстрації в букварі “Діти йдуть до школи”. “На ливах – збирання врожаю”, учням можна поставити ряд запитань: Коли це відбувається? (Восени). А чим осінь схожа на літо? Діти відповідають, що стало холодніше, сонце рідше виглядає з-за хмар, менше гріє, часто йдуть дощі, листя жовтіє та опадає, птахи відлітають у вирій і т.д. Саме тут вчитель може пригадати з дітьми і характерні особливості літа, надаючи запитання типу: “В яку пору року цвітуть рослини, досягають зрілості, обмолочують зерно, заготовляють сіно?”. Діти пригадують, що це літо, коли сонце буває довго на небі, дуже гріє, на вулиці жарко, всі ходять в легких платтях. Зауваження про неточність чи неповноту відповіді спонукає учня до поповнення знань. До того ж зауваження щодо успіхів і невдач мають виховний аспект, оскільки викликають в учнів певні переживання, активізують їх навчально-пізнавальну діяльність.

Знання, набуті учнями на уроках читання, вчитель поглиблює і уточнює на уроках ознайомлення з довкіллям. Так, матеріал з теми “Овочі, фрукти”, використаний на уроці читання, діти пригадують на уроках ознайомлення з навколишнім, вивчаючи теми: “Настала осінь”, “Рослини”. Учитель уперше ознайомлює дітей із умовними знаками календаря (“ясно”, “хмарно”, “похмуро”). У читанці для 1 класу є розділ “Зима-білосніжка”, в якому представлені оповідання: “Взимку”, “Чи є зима?”, “Синичка” тощо, які необхідно зіставити із щоденними результатами спостережень учнів, що повідомляються під час проведення етапу “Хвилинка календаря”. При цьому вчитель з'ясовує ознаки зими: стало холодно, почались морози, сонце рідко показується на небі, стоїть низько, дні стали коротші, річки замерзли, скрізь лежить сніг. З'ясувавши ознаки зими на уроці ознайомлення з навколишнім під час проходження теми “Прийшла зима” і врахувавши відповідний матеріал читанки, учитель пояснює дітям, що тепер у календарі природи і праці в морозні дні необхідно буде поставити літеру “М”, що означає “Мороз”, сніг у календарі відмічається зірочкою, яку вчитель пропонує намалювати. Тим з дітей, у кого малюнок неправильний, класовод рекомендує спостерігати за формами сніжинок.

На уроках читання продовжується також ознайомлення з рядом природних явищ і формування в учнів відповідних понять. Спостереження при цьому допомагають учням краще розуміти й чітко уявляти ті предмети і явища, про які йдеться. При цьому усна мова учнів збагачується рядом нових слів, за кожним з яких дитина бачить яскравий образ дійсності. Так, під час читання оповідання М.Коцюбинського “Взимку” (1 клас) необхідно звернути увагу дітей на зимове похмуро

небо, з'ясувати поняття “ похмуро”: все небо вкрилося хмарами, сонця не видно, воно сховалося за хмари (пригадати відмітки в календарі). Доцільно з'ясувати питання про користь снігу для рослин. Під час читання цього та інших оповідань (“Сніг іде”, “Пригріває сонечко” тощо) та віршів (“Зима” “Сніжинка” тощо) слід звернути увагу на сніговий покрив як на характерну ознаку зими, а також поговорити з дітьми про їхні розваги взимку. Казку-загадку “Старик-роковик” (1 клас) також потрібно пов'язувати з календарем, повторюючи при цьому назви всіх місяців за порами року; розглянути, що відмічено в кожному місяці, яка була погода, які зміни відбулися в природі (за картинками) восени, взимку тощо. При цьому важливо звернути увагу дітей на запис днів тижня в календарі.

На уроці природознавства під час вивчення теми “Лісостеп і степ” 4 (3)-й клас потрібно пригадати твори, що вивчалися на уроках читання: оповідання О.Гончара “Асканійський степ” та вірш О.Олеся “Степ”, у яких представлено прекрасний опис недоторканої ділянки степу в різні пори року. Вивчаючи особливості останнього місяця осені – листопада, можна використати матеріал, який діти проходили на уроках читання при опануванні тексту В.Скुरатівського “У нас що не сільце, то своє слівце”, в якому зазначені характерні особливості цього місяця, виражені у прислів'ях і приказках: “Листопад стелить землю листям, а грудень – снігом”, “Листопадовий день, як заячий хвіст, не встиг прокинутися, а уже вечір на підході”.

На уроках природознавства в початкових класах важливе місце повинно відводитись роботі з усною народною творчістю [5]. Ерудований вчитель з перших днів навчання дітей у школі використовує фольклорний матеріал у бесідах про природні явища, навколишній рослинний і тваринний світ, працю людей. Особливу увагу слід приділяти маленьким за розміром фольклорним творам, які відзначаються великою глибиною і місткістю думки, яскравістю образів. Це насамперед доступні дітям молодшого шкільного віку загадки, прислів'я і приказки на теми природи, народні прикмети, які прогнозують погоду тощо. Немає, мабуть, жодного явища чи об'єкта природи, який відсутній у загадці. [3, с.41].

Щоб діти вміли самостійно відгадувати загадку, треба спочатку навчити їх виділяти найістотніші ознаки в предметах і явищах. Ці уміння, здебільшого, формуються у ході систематичних спостережень за рослинами, тваринами, явищами природи. Доцільність використання загадок на уроці природознавства в молодших класах незаперечна, і учні люблять працювати над ними.

Велику педагогічну цінність мають прислів'я і приказки. Роботу над тлумаченням змісту прислів'я і приказок слід починати вже з наймо-

лодших класів. Вчитель може запропонувати дітям самостійно дібрати і вивчити прислів'я та приказки на певну тему, наприклад, про пори року.

Близькими до прислів'їв і приказок є народні прикмети про особливості пір року, зміни в погоді, однак у них, як правило, відсутня поетична образність. З багатьма природними явищами діти зустрічаються кожного дня. Однак у них дуже часто не розвинені увага і спостережливість. Це призводить до неправильного розуміння багатьох явищ, а деякі об'єкти природи викликають у дітей навіть відразу. Виходячи з цього, з перших днів навчання дітей в школі вчитель повинен у доступній для них формі розкривати складну систему взаємозв'язків предметів і явищ природи, вчити розуміти красу навколишньої природи [6, с.36].

На початку кожного сезону учням пропонується перевірити певні народні прикмети щодо погоди. Наприклад, восени: “Якщо в небі літає павутиння – на гарну погоду”, “Якщо ворони сідають на нижні гілки дерев – на вітер”, “Сильні північні вітри – на холодну погоду” і т. д. Завдяки такій роботі в учнів розвивається спостережливість, бажання розгадувати таємниці природи. На уроках природознавства слід залучати дітей до збирання і записування народних прикмет. Це також сприятиме активізації процесу пізнання дітьми об'єктів і явищ природи.

Серед пісенного фольклору з природничим змістом зустрічаємо календарні обрядові пісні, які у зміненому вигляді перейшли від дорослих до дітей, пісні про хліборобську працю, деякі жартівливі пісні.

Використання міжпредметних зв'язків в процесі навчання особливо важливим є на уроках математики, тому що абстрактний характер цього навчального предмету вимагає опори на конкретні факти з інших предметів. Зміст програм з природознавства та математики створює умови щодо реалізації міжпредметних зв'язків з метою свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу, забезпечення розвитку у них правильних уявлень про природу математичних понять, сутність походження математичних абстракцій.

На уроках математики крім задач, узятих із підручників, у кожному класі необхідно розв'язувати задачі на основі числових даних, узятих безпосередньо із навколишнього життя. Щоб зрозуміти спостережуване явище, потрібно зробити деякі розрахунки. Так, для відповіді на запитання про те, як змінилась погода за останній тиждень (місяць), діти повинні зробити різні підрахунки, а саме – визначити зміну температури, кількість сонячних і похмурих днів тощо.

Результати спостережень дають багатий матеріал для усного рахунку. Наприклад, підрахунок кількості ясных і похмурих днів, є хорошою базою для порівняння величин (яких днів було більше? на скільки?), вправи на знаходження доданка (скільки всього днів?) і за-

лишку (скільки днів було у місяці без вітру?) При оформленні календаря учні вправляються в складанні і розв'язуванні задач на знаходження середнього арифметичного числа (середньодобова і середньомісячна температура повітря та інші).

Вивчаючи у 4 (3)-му класі тему “Обертання та рух Землі”, діти вчать визначати, що таке рік, доба, день, ніч. При цьому вони використовують матеріал, який вивчався у 3(2)-му класі на уроках математики під час проходження теми “Доба. Година. Хвилина. Секунда”. Із використанням раніше засвоєних знань у дітей формується правильне поняття про рік і розвивається поняття про добу. Оформлюючи календар, вони також вправляються у практичному застосуванні поняття часу (доба, тиждень, місяць, рік).

На уроках математики доцільно використовувати матеріал екологічного змісту. Дітям цікаво розв'язувати задачі, в яких представлено матеріал про пристосування живих організмів до навколишнього середовища, про взаємозв'язки, що існують у довкіллі. Так, наприклад, під час вивчення мір довжини у 2(1)-му класі можна використати такі завдання: 1. Довжина крокодила 10 м, акули – 9 м, кита – 11 м. Визначте різницю довжини цих тварин. 2. Довжина дзьоба у лелеки 19 см, а в чаплі – на 6 см менша. Який завдовжки дзьоб у чаплі? 3. Одна черепаха проповзла 3 м, друга – на 1 м менше. Який шлях проповзла друга черепаха?

Вивчаючи міри часу у 3(2)-му класі, можна використати такі завдання: 1. Одна гусинь соснового шовкопряду за день з'їдає не менше 60 хвоїнок. Скільки хвоїнок вона з'їдає за 3 дні? За 7 днів? 2. Синиця виводить пташенят двічі на рік. За один раз може вилупитися 12 пташенят. Скільки пташенят буде у синиці за 2 роки? 4 роки? 6 років?

Під час вивчення мір маси у 3(2)-му класі можна використати такі завдання: 1. Одна сова з'їдає за літо 1000 польових мишей, зберігаючи при цьому 1 тону зерна. Скільки мишей виловлять чотири сови за літо і скільки тонн пшениці при цьому буде збережено? 2. Ліс площею 10 000 м кв. затримує 50 т пилу за рік. Скільки кілограм пилу затримає ліс за 50 років?

Отже, взаємозв'язок математики та природознавства сприяє осмисленню наявних знань стосовно нових явищ, розвитку логічного мислення, а також поглибленню розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Майстерність вчителя початкових класів проявляється також у здійсненні зв'язків на уроках природознавства та образотворчого мистецтва. Знання про навколишній світ, які діти засвоюють під час екскурсій та на предметних уроках, допомагають їм правильно намалювати ці об'єкти. У повсякденному житті за межами школи вони щодня спостерігають найрізноманітніші факти, явища, події, які можуть базуватися на певних закономірностях, з якими учні знайомляться під час вивчення шкільних

предметів. Тому творчий учитель, готуючись до уроку, повинен визначити, що в новому навчальному матеріалі може бути відоме учням, на які знання з інших навчальних дисциплін можна опертися.

Під час екскурсій діти ознайомлюються з реальним багатством фарб природи (колір неба, рослин, тварин). Такі спостереження привчають учнів глибше аналізувати, порівнювати, робити висновки. Це сприяє розвитку їх естетичних почуттів, якоюсь мірою прищеплює інтерес до мистецтва. Процес формування міжпредметної спостережливості яскраво описав у своїй книзі “Школа просто неба” В.Сухомлинський: “... Лютий. Зимово холодне. Але ось випала сонячна днинка. Ми йдемо в тихий, засніжений сад. “Придивіться, діти, уважно до всього, що оточує нас, чи бачите ви перші ознаки наближення весни? Навіть найнеуважніший з вас може помітити дві-три ознаки, а той, хто не тільки подивиться, а й подумас, побачить двадцять ознак... Дивіться, слухайте, думайте”, кажу я учням. Я бачу, як придивляються діти до засніженого віття, до кори дерев, прислухаються до звуків... Потім ми приходимо в сад через тиждень, знову через тиждень [4, с.472–473].

Із образотворчим мистецтвом тісний зв'язок має оформлення календаря природи і праці. Він здійснюється під час малювання з природи (замальовка оголених дерев восени, відльоту птахів, зимового пейзажу тощо). Із записами в календарі пов'язане також тематичне малювання, наприклад на теми “Зима”, “Весна”, “Збирання врожаю”. У процесі оформлення календаря учні вчать підбирати ілюстрації на задану тему, виділяти суттєві ознаки явища, що спостерігається (листопад, снігопад тощо). Здійснюючи зв'язки на уроках природознавства та образотворчого мистецтва, учитель підбирає матеріал, зв'язаний із проблемою екологічного виховання, водночас розв'язуючи такі завдання: ознайомлення дітей із конкретними об'єктами та явищами природи; усвідомлення учнями елементарних понять про екологічні зв'язки у природі; усвідомлення необхідності охорони природи, турботи про неї; розкриття значення естетичної цінності природи.

Використання в шкільній практиці тих зв'язків, за якими здійснюється міжпредметне перенесення мислительних дій та операцій, є необхідною умовою повноцінного інтелектуального розвитку учнів. Тому дітям потрібно систематично привчати застосовувати знання з інших предметів. Реалізація міжпредметних зв'язків відіграє важливу роль у засвоєнні учнями початкових класів міцних і глибоких знань, і, особливо, у їх систематизації та класифікації.

1. Біда О.А. Природознавство та сільськогосподарська праця. – Київ, Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2000. – 400 с.
2. Закон України “Про освіту”. – К., 1991.

3. З перлин народної мудрості / Упорядн. В.А.Юрович, М.Ф.Бриняк, М.Кочмар. – Жидачів, 1997. – С.5–52.

4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителяві. Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.2. – С.472–473.

5. Фольклор про природу як засіб підвищення ефективності уроків природознавства // Початкова школа. – 2006. – №6. – С.34–38.

Г.В.Гунда

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

РОЛЬ КВАЛІМЕТРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

За умов децентралізації освітньої системи та зростання автономії навчальних закладів в Україні, процеси управління й контролю якості освіти набувають вкрай важливого значення. Згідно з дослідженнями в галузі управління, системного аналізу й положеннями квалітології, управління системами тісно пов'язане з проблемою вимірювання якості. Для досягнення освітніх цілей держави і суспільства, а також для ефективного управління педагогічними системами, необхідною умовою для працівників освіти є оволодіння знаннями, вміннями та методами вимірювання якості педагогічних об'єктів, процесів та явищ. Тому, вивчення основних положень педагогічної кваліметрії є важливим аспектом підготовки майбутніх фахівців, який залишається малодослідженим у теорії й методиці професійної освіти.

Актуальність цієї проблеми розкрито і в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, де першочерговим завданням модернізації управління освітою визначено налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень, подолання розрізненості адміністративних даних [1, с.221].

Педагогічна кваліметрія як наука про комплексні кількісні оцінки якості педагогічних об'єктів і процесів, використовує методологію та інструментарій загальної кваліметрії. Виникла вона на поч. 70-х рр. ХХ ст., інтегруючи в собі знання з педагогіки, математики, моделювання, загальної кваліметрії, соціології, кібернетики. Різномасштабні сучасні наукові доробки як вітчизняних учених (О.Ануфрієва, Г.Дмитренко, В.Олійник, Л.Одерій, І.Підласий, М.Сметанський, Г.Єльнікова, В.Циба), так і зарубіжних (Л.Ішкова, Л.Кулемін, О.Субетто, А.Хазаріцов та ін.), свідчать про значний потенціал цієї галузі та перспективи її подальшого роз-

витку в XXI столітті. Розширення сфер застосування кваліметричних методів у педагогіці зумовлене необхідністю розв'язання низки проблем, а саме:

1) удосконалення методологічного інструментарію загальної педагогіки – пошук і розробка нових методів якісних вимірювань властивостей педагогічних явищ;

2) комплексного застосування методів педагогічної кваліметрії у здійсненні моніторингу якості освіти на всіх її рівнях;

3) підготовки фахівців здійснювати моніторингові процедури з використанням кваліметричного забезпечення в управлінській діяльності.

Варто зауважити, що концепція якості освіти лише створюється, а “якість освіти” – термін неоднозначний як у науці, так і для розуміння різними аудиторіями в системі освіти. Зокрема, дослідники С.Шишов, В.Кальней розглядають якість освіти в двох аспектах як “ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, які надає освітній заклад” або “ступінь досягнення визначених в освіті цілей і завдань” [2, с.175], що безперечно є досить загальним тлумаченням цього поняття.

Слушно зауважує Б.Коломієць: якість освіти – багатоаспектне явище, тому варто говорити не про якість, а якості: якість навчального процесу й педагогічної діяльності; якість науково-педагогічних кадрів; якість освітніх програм; якість інформаційно-освітнього середовища; якість студентів, учнів; якість управління; якість досліджень [3]. У педагогічній практиці з проблемою якості зіштовхуються не лише керівники навчальних закладів, але й кожний вчитель при проведенні уроків, підбитті підсумків та визначенні їх результативності.

Вважаємо, що кваліметричну підготовку педагогів варто розглядати у двох значеннях як: 1) комплекс навчальних заходів, спрямований на формування стійких знань, умінь та навичок студентів у сфері педагогічної кваліметрії; 2) професійну якість особистості педагога, яка забезпечує успішне використання кваліметричного інструментарію в управлінській діяльності та об'єктивне самооцінювання рівня професіоналізму.

При побудові системи кваліметричної підготовки майбутніх педагогів необхідно: 1) підібрати адаптований математичний матеріал для студентів гуманітарних факультетів; 2) передбачити семінарські та лабораторні заняття, на яких студенти будуть вивчати практичне застосування кваліметричних методів; 3) визначити проблеми, завдання, при розв'язанні яких студентам доводилось би моделювати реальні педагогічні ситуації з використанням різних способів оцінки якості освіти; 4) цю оцінку розглядати як елемент єдиної системи управління якістю освіти;

5) ознайомити студентів з психолого-педагогічними аспектами вимірювань. Звичайно, впровадження системи кваліметричної підготовки майбутніх педагогів у навчальні плани вищих навчальних закладів потребує теоретико-методичного обґрунтування та відповідної апробації.

Елементами кваліметричної підготовки майбутніх педагогів можуть бути окремі навчальні заходи, спрямовані на засвоєння студентами знань, умінь та навичок з різних наукових галузей, які є необхідною складовою кваліметричної підготовки фахівців: математичної статистика, моделювання, вимірювання та управління, загальної кваліметрії, психолого-педагогічних аспектів оцінювання в діяльності педагога.

До таких елементів також відносимо пропонуваній нами спецкурс “Педагогічна кваліметрія”, який пов’язаний із реалізацією основних положень Державної програми “Вчитель”, де наголошено на необхідності оновлення змісту педагогічної освіти, зокрема стосовно забезпечення випереджувального спрямування підготовки педагогічних працівників, ліквідації розриву між змістом педагогічної освіти й досягненнями педагогічної науки та практики [4, с.4].

Основні завдання спецкурсу “Педагогічна кваліметрія”:

- формування теоретичних знань студентів з основ педагогічної кваліметрії як галузі інтегруючого знання;
- ознайомлення з методами педагогічної кваліметрії та експертизою педагогічних проектів, оволодіння основними експертними методами;
- формування уявлень у студентів про факторно-критеріальні педагогічні моделі та сфери їх застосування;
- розвиток педагогічного мислення, здатності об’єктивно оцінювати педагогічні процеси та об’єкти, а також власну професійну діяльність.

Програма спецкурсу містить три модулі:

“Теоретичні основи педагогічної кваліметрії” – модуль знайомить студентів з основними завданнями педагогічної кваліметрії, проблемою вимірювань у педагогіці, кількісним та якісним аналізом, методами педагогічної кваліметрії, алгоритмом педагогічної експертизи, реалізацією принципів кваліметрії у факторно-критеріальних педагогічних моделях.

“Педагогічна кваліметрія як галузь встановлення рівня педагогічної кваліфікації” (тут висвітлено критерії педагогічного професіоналізму, кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, моделі педагогічної атестації та методики визначення рівня педагогічної кваліфікації).

“Експертиза педагогічних проектів” присвячена технологіям оцінювання педагогічних проектів та інновацій, ознайомленню студен-

тів з експертизою навчальних закладів й експертними системами педагогічного призначення [5].

Окрім лекційних занять з основ педагогічної кваліметрії, програмою спецкурсу передбачено лабораторні заняття, мета яких сформувати вміння та навички вимірювання якості педагогічних процесів. Зокрема, на першій частині лабораторного заняття за темою “Оцінювання якості уроку”, студенти знайомляться з факторно-критеріальною технологією вимірювання кількісних показників якості уроку, яка дозволяє оцінити діяльність вчителя за 7 факторами, а саме: 1. Структура уроку. 2. Норми діяльності учнів під час виконання домашніх завдань. 3. Методи, прийоми та засоби навчання. 4. Розвиток пошукової пізнавальної активності та самостійності учнів. 5. Норми діяльності учнів. 6. Педагогічна техніка. 7. Результати уроку. Кожен фактор розкрито через сукупність критеріїв певного виду діяльності вчителя на уроці. Виявлення кожного з критеріїв оцінюється за трибальною шкалою оцінок: 2 – повна відповідність; 1 – часткова відповідність; 0 – невідповідність діяльності вчителя на поданим критерієм. Друга частина заняття передбачає формування вміння і навичок використовувати експертну картку для оцінювання уроку за фахом студентів (зразок якого представлено у відеозапису, або реально спостережуваного). За результатами обробки даних студенти визначають рівень професійної діяльності вчителя для кожного з семи факторів та загальний рівень професійної компетентності. Результати апробації спецкурсу підтвердили його доцільність.

Таким чином, кваліметрична підготовка має стати важливою складовою професійної освіти майбутніх педагогів. Її мета полягає у формуванні знань, умінь і навичок використовувати фахівцями кваліметричні моделі та інструментарій для моніторингу якості педагогічного процесу, що є необхідною умовою ефективного управління загальною середньою освітою в сучасних умовах.

Перспективним завданням у галузі досліджень теорії і методики професійної освіти є впровадження системи кваліметричної підготовки майбутніх педагогів у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів.

1. Дзвінчук Д.І. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство. // Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. – К.: ЗАТ “ІНЧЛАВА”, 2003. – С.214–227.

2. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1998. – 354 с.

3. Коломиец Б.К. Категория “качество образования”// Восьмой симпозиум: кваліметрія человека и образования. – М., 1999. – С.170–174.

4. Державна програма “Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К.: “Педагогічна преса”, 2002. – №10. – С.4–7.

С.Дорошенко

ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В умовах сучасних соціально-економічних, політичних, культурних перетворень, зокрема, інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів, постає питання професійного становлення майбутнього педагога. Адже від його професіоналізму залежать найближчі й більш віддалені перспективи. Особливо актуальним в наш час є глибоке усвідомлення студентами професійної значущості комунікативної культури фахівця, її місця та ролі в майбутній професійній діяльності, що постає важливим завданням сьогоденної педагогічної науки. Вміння спілкуватися – основа учительського професіоналізму, загальної педагогічної культури. Без такого уміння багато переваг у наявних якостях і здібностях учителя можуть залишатися непоміченими або ж не отримати належної оцінки й визнання: доброта може не мати виходу, талант не знаходить підтримки, а розум змушений шукати аргументи, які б виправдали його винятковість. Успішне професійно-педагогічне спілкування передбачає високу комунікативну культуру педагога, оскільки носить інтенсивно-перетворюючий, а не інформаційно-споживацький характер.

Відомо, що культура є мірилом розвитку людини, оскільки вона характеризує не тільки й не стільки об'єм засвоєних нею цінностей, скільки сам спосіб, яким людина долучається до цих цінностей. У цьому розумінні культура – це те, що створює і формує людей, а також те, з допомогою чого вони стають соціально-активними, професійно зрілими й цілеспрямованими фахівцями. “Обмінюючись інформацією, оцінками, думками, почуттями, люди часто не підозрюють про те, що на їхні відносини накладає свій відбиток як загальна культура суспільства, до якого вони належать, так і ступінь засвоєння цієї культури (вияв культурності) кожним із них” [2, с.10].

Можна сказати, що процес комунікації є засобом передачі культурної інформації в часі і просторі. Тому виховання комунікативної культури особистості майбутнього педагога-випускника ВНЗ є пріоритетним завданням вищої школи та базується на головних принципах педагогії, риторики, психології, мистецтва. Майбутній педагог повинен володіти живим словом як інтеграційною якістю професійної майстерності, педагогічного спілкування. Професійне спілкування багатогранно впливає на особистість, ставлячи перед нею певні вимоги, змі-

нює її зовнішній і внутрішній світ. Без професійного спілкування не може бути плідної праці. І, нарешті, без спілкування неможливо досягнути успіху в обраній професії.

Безперечно, кожен педагог може спрогнозувати й спланувати свій професійний успіх, але спочатку потрібно оволодіти навичками ефективного педагогічного спілкування. Підготовка майбутніх педагогів до професійного спілкування полягає в усвідомленні ними особливостей педагогічного спілкування та власних можливостей у його реалізації; формуванні позитивної мотивації та специфічної комунікативної потреби (бажання бути серед учнів і взаємодіяти з ними, емоційному баченні майбутньої діяльності та відчутті атмосфери роботи з учнями). Важливою умовою комунікативної культури вчителя є його вміння бути творцем спілкування. Адже він повинен будувати його, виходячи з особливостей усіх своїх партнерів. Мова йде про вміння проникнути в душевний стан людей, що спілкуються з ним, зрозуміти стимули й мотиви поведінки, суджень, орієнтацій.

Питання формування комунікативної культури працівника педагогічного профілю завжди були в центрі уваги педагогівки й досліджувалися в багатьох аспектах (культура спілкування, поведінки, міжособистісних відносин, мовленнєва культура тощо). На думку Т.Гончар предметне поле аналізу комунікативної культури окреслюється рівнями, об'єднаними загальним поняттям “взаємодія”. Таке розуміння комунікативної культури особистості дає підстави для її співвіднесення з поняттями комунікативна компетентність, комунікативні якості, комунікативне середовище. Комунікативна компетентність визначається як рівень сформованості особистісної комунікативної культури. Комунікативна компетентність розширює професійні можливості педагога і виявляється як здатність особливо будувати педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховної діяльності [1, с.8].

Доведено, що існує суттєва залежність між якістю навчально-виховного процесу та рівнем сформованості комунікативної культури, адже саме від вчителя вимагаються особливі здібності й уміння у спілкуванні. Лише завдяки такому вихованню, яке здійснюється на основі духовної спільності вихователя й вихованця можуть передаватися накопичені людством цінності культури. Як зазначає В. Кан-Калик значна роль спілкування в педагогічній діяльності, в роботі вчителя, вихователя, педагога вимагає від нього професійного управління своєю комунікативною діяльністю, що, в решті-решт, передбачає наявність у нього низки комунікативних вмінь: 1) вміння спілкуватися на людях; 2) вміння через вірно створену систему спілкування організувати спільну з учнями творчу діяльність; 3) вміння цілеспрямовано організувати спілкування і керувати ним; 4) вміння володіти вербальною й невер-

бальною комунікацією та професійно-педагогічною увагою; 5) вміння володіти технікою використання “пристосувань”; 6) вміння досягти емоційної єдності та співдії з учнями [3, с.46].

Формування якостей комунікативної культури здійснюється шляхом різноманітних вправ, педагогічних ігор, мікрорекладання, вивчення взірців педагогічної діяльності, спеціальних комунікативних прийомів.

У результаті численних досліджень встановлено, що недостатній рівень сформованості якостей комунікативної культури педагога призводить до суттєвих труднощів у спілкуванні з школярами. Зокрема, до таких як невміння налагодити контакт, незрозуміння внутрішньої психологічної позиції учня, ускладнення в управлінні спілкуванням на уроці, в мовному спілкуванні й передачі свого емоційного ставлення до матеріалу, в управлінні своїм психічним станом у спілкуванні.

Функція педагога значною мірою реалізується через професійне мовлення, а повноцінна інтелектуальна, професійна діяльність неможлива без лінгвістичної обізнаності (пор.: “Чудова думка втрачає всю свою цінність, якщо вона погано висловлена” (Вольтер); “Що багатша думка, то багатша мова” М.Рильський). Ефективними методами у формуванні якостей комунікативної культури є метод рольових ігор, метод словесної дії, мікрореклади на задану тему, виступи-імпровазації, тренінги, групова дискусія, яка дає можливість в процесі спілкування між членами групи виявити неусвідомлювану стереотипну поведінку її учасників, що викликає у них труднощі в спілкуванні.

Підводячи підсумок сказаному, ми ще раз хотіли б зазначити, що комунікативна культура педагога в світлі його професійної кар’єри є важливим чинником його професійного росту. Тому питання, які складають основу змісту цього поняття повинні стати предметом особливої уваги тих, хто навчається професії педагога.

1. Гончар Т. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2003. – 20 с.

2. Грехнев В. Культура педагогического общения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

3. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

М.С.Захарова
асистент кафедри психології
Педагогічного інституту

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ І ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО УСПІШНОГО КАР’ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ

Демократизація освітньої діяльності в постсоціалістичному суспільстві вимагає адекватних змін в роботі, яка спрямована на підготовки нового покоління керівних кадрів, педагогів-практиків.

До числа умов формування високої професійності директорів загальноосвітніх навчальних закладів та їх заступників з навчальної та виховної роботи останнім часом все більше відносять їх власний пошук та розробку і ведення в навчально-професійний процес інноваційних підходів, технологій тощо. Сьогодні керівникові навчального закладу у своїй роботі доводиться працювати відповідно до надзвичайно динамічних змін освітнього процесу, а, значить, і відповідно до все більшого розширення своїх функцій. Процес реалізації ролі керівника все більше залежить від людського фактору. У зв’язку з тим постає проблема забезпечення професійного зростання працівників освіти, і навіть тих, що донедавна визнавались висококваліфікованими фахівцями.

Зазначимо, що управлінська діяльність має “подвійний” предмет роботи: керівник повинен бути і грамотним організатором, і високопрофесійним фахівцем. А це означає, що сучасний керівник навчального закладу повинен успішно здійснювати як управлінську, так і педагогічну діяльність, забезпечуючи реалізацію цілей та змісту навчально виховного процесу на основі опанування та введення в педагогічну практику нових форм міжсуб’єктної взаємодії.

Взаємозв’язок приватних інтересів педагога та інтересів освітньої організації є ключовим чинником механізму його кар’єрного росту. В зоні перетину цих інтересів якраз і знаходяться кар’єрні цілі педагога як суб’єкта професійної діяльності і як особистості. Саме тому є очевидним те, що енергія кар’єрного процесу забезпечується двома факторами: внутрішніми (спадковість, індивідуально-психологічні особливості, мотивація тощо) і зовнішніми (потреби та інтереси суспільства, його сьогочасні реалії та перспективи розвитку суспільних інститутів). Ось чому під поняттям “кар’єра” потрібно розуміти не тільки досягнення працівником більш високого посадового статусу та підвищення заробітної платні, але й самореалізацію у відповідній професійній сфері [5, с.101]. До ознак успішної кар’єри, безумовно, можна віднести і можли-

вість реалізації себе, свого професійного “Я” у більш змістовній і відповідній професійним інтересам роботі, а також у знаходженні суб’єктом трудової діяльності власне свого місця у структурі неформальних відносин, які складаються в процесі спілкування, відпочинку тощо.

В психологічній літературі поняття кар’єри розглядається як суб’єктивно усвідомлені власні судження працівника про своє трудове майбутнє, очікувані шляхи самовираження та задоволення працею. Тобто, “кар’єра – це поступове просування працівника по службових сходинках, зміна кваліфікаційних можливостей, навиків, здібностей і розміру винагород, пов’язаних з його діяльністю. Поняття кар’єри не означає обов’язкове й постійне просування в гору по організаційній ієрархії” [6, с.278]. Іншими словами, кар’єра – це індивідуально усвідомлена позиція та поведінка, пов’язана з трудовим досвідом і діяльністю протягом трудового життя людини.

Розвиток професійної кар’єри вчителя – це дії, які він здійснює з метою реалізації власного плану кар’єрного зростання. При виробленні плану розвитку кар’єри педагог повинен визначати власні професійні інтереси та методи їх реалізації. В основу планування кар’єри можна взяти такі методик, які представлені в наукових працях М.П.Тарнавської, Р.М.Пушкар [6, с.280–281], зокрема:

а) методика уточнення цінностей; вона дає змогу визначити найважливіші життєві та трудові інтереси, а також такі фактори, як престижність, стимулювання діяльності, влада, стресові ситуації та їх розгляд, класифікація з точки зору їх значущості для людини.

б) методика виявлення рівня задоволення роботою; вона базується на поданні вчителем інформації про декілька видів діяльності, що приносять йому задоволення при їх виконанні, тобто оцінюються позитивно.

в) персональний розвиток і значимість виконуваної роботи: серія методик, які педагог може використати для оцінки важливості окремих елементів роботи. При цьому враховуються такі чинники, як професійне зростання, виникнення нових проблем, нові можливості, відчуття причетності до важливої справи.

Я.М.Малиновський [3, с.106–107] виділив наступні засоби реалізації плану розвитку кар’єри:

- успішне виконання посадових обов’язків;
- професійний та індивідуальний розвиток;
- ефективне партнерство з керівником;
- помітний внесок у діяльність організації;
- партнерство з кадровою службою.

Наше дослідження, яке базувалося на використанні перелічених методик показало, що переважну більшість вчителів цілком задовольняє нинішня посада та виконувани ними види роботи.

Склалася непроста ситуація: з одного боку, суспільство висуває надзвичайно високі вимоги до психолого-педагогічної підготовки педагогічних працівників (керівника загальноосвітнього закладу, вчителя, вихователя і інших), а саме – до його загальної та професійної культури, а з іншого боку – не створило умов для їх всебічного розвитку, самодосконалення як майбутніх фахівців.

Зрозуміло, що підготовка вчителя до кар’єрного росту повинна починатися ще у професійних навчальних закладах (педагогічних коледжах, інститутах, університетах) відповідно до спеціально розробленої програми персонально для кожного студента з урахуванням не лише його індивідуально-типологічних особливостей, але й тих соціальних умов, у яких формувався майбутній спеціаліст. І хоча згодом професійна діяльність й сама, як правило, формує деякі якості, від котрих залежить кар’єрний ріст фахівця, але вони у більшості випадків є частковими, епізодичними, не системними. Ось чому до числа найголовніших завдань підготовки високопрофесійних педагогів необхідно віднести формування у них широкого комплексу таких професійних умінь, які б в тій чи іншій могли гарантувати успішне кар’єрне зростання майже з самого початку трудової діяльності.

Процес формування управлінських навичок майбутніх педагогів – це процес становлення (самостійно або за допомогою інших) мотиваційно-ціннісного відношення до управлінсько-педагогічної культури [8, с.6], свідченням якої, на наш погляд, є і їх відношення до свого власного професійного росту.

Особливо складним є початок педагогічної кар’єри. Так, в дослідженнях, які присвячені вивченню труднощів адаптації молодого вчителя, описується ряд складових “шоку професійного старту”, а саме: удивування від того як важко встановити контакт з учнями; проблема недооцінювання успішності школярі, у зв’язку із забезпеченням, в першу чергу, позитивної навчальної мотивації; переоцінка власної здатності забезпечити дисципліну; неухвага і не підготовленість до так званої наперової роботи; несподівано велика кількість адміністративних обов’язків; емоційна та фізична перенапруга тощо [1, с.62].

Особливу місію у підготовці педагогів до розв’язання проблем фахового і кар’єрного росту сьогодні виконує їх періодичне навчання на курсах у інститутах післядипломної педагогічної освіти, яка проводиться відповідно до чинного законодавства України, забезпечуючи не лише покращення фахової підготовки, але й формування, до певної міри, кадрового резерву керівників навчальних закладів. Важливо зазначити, що це вже дещо інша сфера професійної діяльності, де формування кар’єри має свої закономірності, які не властиві процесу кар’єрного росту вчителів. В цілому процес підготовки резерву та працюючих

керівників ЗНЗ до управління якістю освіти складається з таких основних етапів:

- формування складу резерву керівних кадрів опираючись на відповідні критерії відбору кращих учителів, професійно здатних здійснювати управлінську діяльність;

- організація навчання у “Школах резерву керівних кадрів” на рівні ЗНЗ рай(міськ)во, інститутів післядипломної освіти та ознайомлення їх з сучасною педагогічною літературою, вивчення і глибокий аналіз рівня навчально-методичної роботи, вибір оптимальних підходів до підвищення якості освіти;

- організація діяльності новопризначених керівників у “Школах молодих керівників” (за допомогою моделі професійної компетентності сучасного директора ЗНЗ формується готовність до управлінської діяльності; одним з основних її напрямів є управління якістю освіти);

- вироблення орієнтирів щодо підвищення якості освіти в сучасному ЗНЗ через налагодження творчого процесу професійної підготовки, а також правильної організації самоосвіти [7, с.76].

Перераховані вище особливості підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів, ясна річ, є традиційними, а тому питання оновлення і розширення її змісту та форм шляхом включення проблематики педагогічної кар’єри можна віднести до числа найактуальніших тем нових досліджень в галузі педагогічної психології та соціології освіти.

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. – 2005. – С.58–69.

2. Боднар В., Шапошнікова І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. – www.bdpu.org

3. Малиновський В. Державна служба: теорія і практика. Навчальний посібник. – К.: Атіка, 2003.

4. Маслов В. Психологічна основа моделі компетентності директора школи // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №1. – С.12.

5. Сєрбогін С., Хлутькова В. Організація кар’єри державного службовця як засіб попередження і запобігання корупції // Вісник УАДУ. – №4. – С.100–105.

6. Гарновська Н., Пушкар Р. Менеджмент: теорія і практика. – Тернопіль: Карт-бланш, 1997. – 456 с.

7. Тимошенко Г. Про деякі аспекти підготовки керівників загальноосвітнього навчального закладу до управління якістю освіти // Освіта і управління. 2006. – Т.9. – №1. – С.71–77.

8. Фісенко В. Педагогічні умови формування управлінської культури в процесі професійного навчання студентів педагогічних вузів. – <http://textspace.aktivty.org.ua>

Л.І.Іванцев

канд. психол. наук,
доцент кафедри загальної
та експериментальної психології

СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ’ЄКТА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ

Технології проектування життєвого шляху, або технології життєтворення, визначаються методами та стратегіями, які дають змогу оволодіти необхідними вміннями та засобами життєвого проектування. Відповідні механізми життєвого проектування виникають внаслідок здатності до рефлексії власного життя суб’єкта, яка настає, коли особистість як носій активності бажає підійти до свого життя свідомо, прагнучи досягнення успіху в житті, розглядаючи успіх відповідно до певної системи цінностей. З цієї точки зору слід звернути першорядну увагу на взаємопов’язані твердження та положення, розгляд яких передбачається в ході дослідження процесу життєтворчості. Отже, психолого-педагогічні механізми життєвого проектування можна зобразити як сукупність наступних окремих пунктів.

1. Осмислення людиною свого призначення. Це передбачає: усвідомлення і оцінювання власних прагнень до самореалізації, яка має аспекти, насамперед, самовизначення, що пов’язане з проблемою включення у структури суспільства, а разом з тим і проблеми свободи, а також самовираження і самоствердження; пізнання самого себе, формування та вдосконалення образу свого “Я”; формування особистісної картини світу, усвідомлення свого актуального життєвого середовища, його правильне емоційно-когнітивне відображення.

2. Вироблення та усвідомлення людиною життєвої концепції та життєвого кредо як тієї сили, що значною мірою визначає більш конкретні цілі у житті.

3. Свідомий вибір життєвих цілей і оформлення їх у життєву програму як систему довгострокових життєвих цілей, у життєвий план як систему цілей і засобів їх досягнення у певній часовій перспективі, що передбачає: проектування життєвої програми та життєвого сценарію відповідно до життєвого замислу; визначення життєвих пріоритетів, цілей і цінностей, з’ясування того, що ж насправді людина хоче отримати від життя;

4. Наявність необхідних умов для самореалізації сутнісних сил.

5. Рівень соціальної й психологічної зрілості, виховання в собі здатності правильно реагувати на можливі життєві ситуації та проблеми, правильно їх оцінювати і коригувати.

6. Адекватне ставлення до свого життя і до самого себе, осмислення своєї життєвої перспективи, досягнення здатності передбачати кілька кроків наперед, стратегічний підхід до життя. Можна також додати формування альтернативних моделей поведінки, здатність більш конкретно планувати своє життя і здійснювати запланований життєвий план тощо. При цьому слід зауважити важливість розвитку здатності до рефлексії, без застосування механізму якої неможливе творче ставлення до свого життя.

Всі ці положення взаємопов'язані. Вони визначають одне одного, впливають одне на одне, є взаємозалежними, в чому неважко переконатись, якщо більш уважно їх розглянути їх виокремлення можна виправдати лише тим, що це допомагає щоразу по-новому подивитись на справу. Краще узгодити ці чинники між собою, або, правильніше. подібні чинники, допомагає підхід, який передбачає розгляд процесу поступового усвідомлення аспектів і засобів життєтворення та привичаєння до них в процесі їх реалізації. Це приводить до того, що сукупність таких чинників постає як система, тобто як схема або модель, яка відповідає певній послідовності пунктів схеми в процесі їх поступового усвідомлення (рефлексії) особистістю. При цьому з'являється можливість визначити, як саме і у якій послідовності ці чинники впливають один на одного, визначаючи мотиваційні, реалізаційні та реабілітаційні здібності особистості, що стосуються життєтворення. Отже, модель утворює наступна послідовність чинників.

1. Усвідомлення та оцінювання усталених і ситуативних умов існування реальних та ідеально-віртуальних, тобто таких, що визначаються справжніми інтересами людини або її бажаннями, які мають характер інтересів, що виникають під впливом суспільства.

2. Усвідомлення та виявлення ціннісної системи, яке полягає в наступному: а) усвідомлення та виявлення життєвих пріоритетів, цілей, цінностей, ідеалів та життєвої орієнтації, з'ясування того, що ж насправді людина хоче отримати від життя, на основі чого вибирається життєва стратегія; пізнання самого себе формування та вдосконалення образу свого "Я"; б) усвідомлення загального ціннісно-світоглядного аспекту, який базується на ціннісній системі, ще передбачає: формування особистісної картини світу, усвідомлення свого актуального життєвого середовища, його правильне емоційно-когнітивне відображення; усвідомлення свого життєвого призначення та формулювання свого життєвого кредо як тієї сили, що великою мірою визначає більш конкретні цілі у житті; в) усвідомлення і реалізація системи конкретних особистісних мотивів, потреб та інтересів, тобто суб'єктивних очікувань і претензій людини, безпосередніх стимулів її діяльності, яке часто відбувається на основі ціннісної системи.

3. Усвідомлення існування і реалізація процесу зіткнення претензій

та очікувань з реальними можливостями життя й суспільства, а також із ціннісними та іншими характеристиками особистості.

4. Побудова життєвих планів і намірів. Вони передбачає осмислення життєвої перспективи особистості, досягнення здатності передбачати кілька кроків наперед, стратегічний підхід до життя, формування альтернативних моделей поведінки, а також здатність більш конкретно планувати своє життя і здійснювати запланований життєвий план. Нарешті, це передбачає самостійне проектування власної життєвої програми та життєвого сценарію відповідно до життєвого задуму.

5. Процес реалізації планів та намірів, який передбачає виховання в собі здатності реагувати на можливі життєві обов'язки, ситуації та проблеми, правильно оцінюючи і коригуючи їх відповідно до з'ясованих умов існування і системи цінностей.

В ході дослідження процесу формування технології життєтворчості у майбутніх учителів було з'ясовано, що недоцільно розглядати позиції моделі окремо від інших позицій. Дійсно, особистість не усвідомлює спочатку положень першої позиції моделі, тобто загалом усіх умов свого існування, щоб лише згодом усвідомити всі свої життєві цінності. Натомість вона щоразу має справу з тим або іншим питанням, проблемою, аспектом життя, які вона може оцінювати послідовно згідно з усіма вище переліченими позиціями моделі. Більше того, розглядаючи умови свого існування, вона неминує втягує в розгляд свої життєві цінності, цілі, які вони породжують, і можливості їх досягнення. Тому побудована нами модель може бути застосована самими студентами, практичним психологом або викладачем у процесі обмірковування поточних проблем життя студентів, проблем і аспектів життєвого шляху, позаяк вони в процесі обмірковування раз по раз приходять до необхідності більш уважного ставлення до цього процесу.

Водночас, не можна не погодитись із тим, що на теоретичному рівні знання проблем життєвого шляху і життєтворчості здатні сприяти збільшенню можливостей рефлексії й аналітичної роботи, спрямованої на вдосконалення методів власного життєтворення у студентів. Про це свідчили і результати пролонгованих спостережень. Результати опитувань студентів з інтервалом в один рік, що передбачали оцінювання ними умов свого існування, показали певні зрушення в бік більш реалістичного їх оцінювання. Певні зрушення спостерігалися навіть у ціннісній сфері, що є результатом тієї уваги, яка була повернута до проблем життєтворення в процесі першого опитування. Вони свідчать про те, що студенти, яких навчили рефлексивно ставитись до проблем свого життєвого шляху, продовжують інтенсивно виявляти й розв'язувати відповідні проблеми. Це також сприяє набуттю ними досвіду в пробле-

мах життєтворення, що необхідний їм як майбутнім учителям і вихователям.

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
2. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-метод. посібник у 2-х часі” / В.М.Доній, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков та ін. – К.: Інст. змісту та методів навчання, 1997. – Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості; Ч.2: Життєтворчий потенціал нової школи.
3. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С.Сизоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
4. Сковорода Г. Дослідження, розвідки, метали. Збірник наукових праць. – К.: Наукова думка, 1989 – 121 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с
6. Томэ Х. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // Принципы развития в психологии. – М., 1978. – С 45–59.

Н.І.Іванцев

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ДОМІНУЮЧИЙ ЧИННИК ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Інтенсивний розвиток педагогічної науки, постійне збагачення науки і практики передовим педагогічним досвідом та інноваційними технологіями визначає необхідність формування в педагога потреби в професійному самовдосконаленні.

Професійна діяльність є невід’ємною значимою складовою життя кожної людини, що визначає весь її життєвий устрій, формує систему суб’єктивних цінностей, близькі та віддалені перспективи. Діяльність виражає конкретне ставлення людини до дійсності, в якому реально виявляються властивості особистості, що мають більш комплексний конкретний характер, ніж функції та аналітично виділені процеси. Найяскравіше це проглядається в ціннісних орієнтаціях педагогів.

За останні роки проблема цінностей (ціннісних орієнтацій) із суто академічної проблеми перетворилася на об’єкт численних соціологічних, педагогічних та психологічних досліджень практичного спрямування. Це зумовлено тим, що ціннісні орієнтації стали розглядатися реально діючим, активним чинником регуляції та саморегуляції поведінки людини.

Як достатньо стабільне системне формування особистості, вони сприяють становленню особистості, формуванню її життєвої позиції, самоствердженню, реалізації її обдаровань і набуттю індивідуального досвіду.

Наявність певної системи цінностей у вчителя є необхідною умовою процесу саморегуляції оцінних ставлень, а також його особистісного та професійного самовизначення. Професійне самовизначення є тривалим, багатоплановим і досить динамічним процесом активного визначення людиною свого місця в системі професійних відносин та має ціннісно-смыслову природу. Основними умовами успішності професійного самовизначення виступають:

- усвідомлення людиною себе, як діяльносного суб’єкта, який покликаний активно перетворювати світ своєю професійною діяльністю;
- в діяльності даний суб’єкт повинен знайти спосіб реалізації своєї потреби в самоствердженні;
- наявність смисложиттєвих уявлень, а саме ціннісні орієнтації (ціннісна орієнтація професійного майбутнього);
- значимості установки на вибір професії (орієнтація на соціально або особистісно значущі ознаки професії).

Особливості динаміки професійного самовизначення особистості обумовлені, з одного боку, зміною відношення особистості до себе як суб’єкта професійної діяльності, з другого – конкретними умовами життєдіяльності.

Учитель дивиться на світ, на своє оточення, оцінює факти і події через призму своїх ціннісних уявлень, стереотипів. Тому ціннісні утворення як домінуючий чинник процесу саморегуляції оцінних ставлень визначають його спрямованість, мотивацію, мету оцінної діяльності. Включаючись у структуру самосвідомості вчителя, вони функціонально пов’язуються з такими структурними компонентами його особистості, як “Я-концепція”.

Розвиток ціннісних орієнтацій тісно пов’язаний з розвитком спрямованості особистості. Будучи одним із центральних особистісних утворень, вони виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, визначаючи мотивацію її поведінки та впливаючи на всі сторони діяльності. Ціннісні орієнтації є одним з найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини і зумовлюють низку її сутнісних характеристик як особистості. Такі характеристики значною мірою спричинені тим, чим є система цінностей конкретної особи, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту спрямованості.

Самопізнання та самоусвідомлення вчителем власних цінностей та співставлення їх із суспільними цінностями – важлива умова його професійного самовизначення і розвитку професійного самовдоско-

налення. Таким чином ціннісні орієнтації вчителя можна вивчати з позиції виявлення їх психологічної сутності, причин виникнення, механізмів формування та розглядати як певний підсумок особистісного розвитку, що зумовлений суб'єктивними і об'єктивними чинниками. У першому випадку основним предметом дослідження стають психічні процеси, що зумовлюють виникнення тієї чи іншої системи цінностей і ціннісних орієнтацій особистості, у другому випадку зміст цієї системи, її ієрархічна структура, регуляторна функція у соціальній поведінці.

Незаперечним є факт, що розглянуті обидва підходи можуть бути реалізовані для вивчення оцінних ставлень учителя. Однак, якщо в першому підході в основі лежить генеза власне психологічного механізму даної властивості, структурного компонента особистості, то у другому на перший план виходить оцінювання розвитку особистості з точки зору моральних, соціально значущих якостей.

Аналізуючи дані підходи, слід визнати, що саме з другої позиції можна характеризувати готовність педагога знайти місце для себе, для своєї системи цінностей у ціннісних координатах суспільства.

Соціальна позиція вчителя в системі педагогічної взаємодії та зміст його оцінної діяльності залежить від того, на які цінності він орієнтується, до чого прагне у житті, що в ньому хоче створити чи отримати, в чому бачить особистісну цінність взаємодії і в тому числі своєї діяльності тощо.

Ціннісні орієнтації – це система, що утворює змістовний бік спрямованості особистості й виражає внутрішню основу її ставлення до дійсності у процесі спільної діяльності, що визначає стосунки людей у групах, де формуються ціннісні орієнтації. Виходячи з цього було проведено дослідження особливостей ціннісних орієнтацій вчителів Івано-Франківської гімназії №3 за запитальником І.Шострома. В дослідженні взяло участь 42 респонденти.

В результаті тестування виявлено в учителів превалювання такої цінності як “пізнавальна активність”, що свідчить про свідоме і глибоке розуміння вчителів свого життєвого та професійного самовизначення, а також про реальні шляхи досягнення конкретної мети. Пізнавальна активність їх спрямована на оволодіння методиками викладання, вивчення психолого-педагогічних аспектів у роботі.

Особливе, друге місце в ієрархії цінностей вчителі відводять постійному самовдосконаленню, пошуку шляхів підвищення ефективності своєї праці та її результатів, творчий підхід до розв'язання навчально-виховних завдань. На третьому щаблі в ієрархії цінностей стоїть “здоров'я” як необхідна умова для реалізації успішності роботи. В даній ієрархії наступне місце посідає “комунікативна компетентність” як одна із компонентів професійної майстерності педагога, адже вміння спіл-

куватися для більшості вчителів означає доступно викласти свої вимоги, донести знання до учнів, усунути непорозуміння і встановити контакт, що є важливим в особистості педагога.

Для вивчення рефлексивних аспектів професійного цілеутворення були використані: тест ціннісних орієнтацій М.Рокіча, орієнтаційна анкета для визначення спрямованості особистості, тест-запитальник мотивації досягнення у модифікації М.Ш. Могамед-Емінова. На основі результатів дослідження, власну професійну діяльність позитивно оцінюють 68,5% респондентів, 13,5% негативно, а у 18% опитаних виникають труднощі в оцінці.

Методику “Ціннісні орієнтації” М.Рокіча, яка спрямована на вивчення індивідуальних або групових уявлень про систему значимих цінностей, що визначають загальні орієнтири життєдіяльності особистості, було апробовано для більш глибокого вивчення формування ціннісних орієнтацій. Дана методика базується на прийомі рангування двох списків цінностей: термінальних та інструментальних. Серед якостей, які допомагають досягти успіхів у професійній діяльності, вчителі передусім виділяють комунікативні (уміння слухати, толерантність, емпатія) та організаційно-вольові здібності (працездатність, цілеспрямованість, організованість, самоконтроль). Не знайшлося належної уваги щодо таких здібностей як розумові (вміння виділяти головне, узагальнювати, порівнювати, конкретизувати).

Поділ цінностей на термінальні та інструментальні по суті відтворює традиційний поділ на цінності-цілі й цінності-засоби. До блоку термінальних цінностей увійшли: цінності професійної самореалізації (“творчість”, “цікава робота”, “життєва мудрість”, “пізнання”, “продуктивне життя”) і цінності особистого життя (“любов”, “наявність гарних і вірних друзів”, “впевненість у собі”, “розваги”, “здоров'я”, “щасливе сімейне життя”).

Серед інструментальних цінностей: цінності професійної самореалізації (“тверда воля”, “освіченість”, “відповідальність”, “ефективність у справах”), цінності самоствердження (“сміливість”, “незалежність”, “високі запити”, “непримиренність”), цінність сприймання інших (“терпимість”, “чуйність”) та інтелектуальні цінності (“самоконтроль”, “освіченість”, “компетентність”, “раціоналізм”).

Відповідно, суттєвим у дослідженні ціннісних орієнтацій виявилось те, що для вчителів важливою передусім виявилась така цінність як “здоров'я”, серед цінностей особистого життя – “любов” і “сімейне щастя”, інструментальним цінностям міжособистісного спілкування і прийняття іншими (“вихованість”, “терпимість”, “життєрадісність”, “чуйність”), інтелектуальним цінностям (“освіченість”, “самоконтроль”) і цінностям самоствердження (“незалежність”, “тверда воля”). Найменш

привабливими для вчителів виявилась така термінальна цінність як “розваги”.

Результати дослідження переконливо показують, що пріоритетом педагогічної діяльності слід вважати саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення вчителя. Здійснений нами під цим кутом зору аналіз літературних джерел дає підстави констатувати, що не достатньо тільки виявити систему ціннісних орієнтацій вчителя, щоб зрозуміти закономірності процесу особистісного самовизначення його. Важливо зрозуміти, у якому співвідношенні ціннісні орієнтації перебувають з усією мотиваційно-потребовою сферою особистості, тобто як співвідносяться між собою те, що людина цінує, свідомо вважає найважливішим, і те, чого вона реально хоче, до чого свідомо і несвідомо прагне.

1. Абульханова – Славська К. А. Стратегія життя. – М., 1991.
2. Балл Г. О. Взаємозв'язок норми, адаптації і творчості в діяльності суб'єкта // Філософська думка. – 1987. – №5. – С.61–68.
3. Балл Г. О. Системи цінностей формування громадянської свідомості та ідейні засади розбудови освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. – К., 1996. – С.35–42.
4. Боришевський М.Й., Галян І.М. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності. Навчально-методичний посібник. – Дрогобич: Вид.ф-ма “Відродження”, 2001. – 74 с.
5. Гоян І.М. Соціальні умови життєдіяльності та їх вплив на динаміку професійного самовизначення особистості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Вип.5. – Ч.1. – Ів.-Франківськ, 2000.
6. Іванцев Н.І. До проблеми інтегрального дослідження ціннісних орієнтацій в системі закладів вищої освіти: Збірник наукових праць. Психологічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – №2. – С.185–192.
7. Іванцев Н.І., Івасишин О.М. Педагогічна технологія – основа професійної майстерності педагога. В зб.: Нові технології навчання у вузі – Ів.-Франківськ, 1995. – С.8–9.
8. Климів Е.А. Індивідуальний стиль діяльності // Психологія індивідуальних различий. Гести. – М., 1982. – С.82.
9. Яремчук С.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. – К.: АКД, 1999. – С.20.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ – ЗАПОРУКА СТАБІЛЬНОСТІ В РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО СВІТУ ДИТИНИ

*Щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителям
треба увібрати море світла, ні на хвилину не
відходячи від променів вічно сяючого сонця знань,
людської мудрості.*

В.О.Сухомлинський

Вчитель – святе слово і цим добрим словом ми завжди згадуємо тих вчителів, які допомогли нам стати людиною. Сіячі розумного, “доброго та вічного”, – говорять в народі про вчителів. Саме вони утверджують все найкраще в людині. Про авторитетну людину (спеціаліста) завжди говорять, що в неї були хороші вчителі і звідси пішло прислів'я “дерево та вчитель пізнаються по плоду”. Суттєва особливість педагогічної праці полягає в тому, що – вона з початку і до кінця є процесом взаємодії людей. Це посилює роль особистісних взаємин у педагогічній праці, підкреслює важливість моральних аспектів. Специфічним є і результат педагогічної діяльності – людина, яка оволоділа певною частиною суспільної культури, здатна до соціального саморозвитку і виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Вчителями в широкому розумінні слова називають тих, хто озброює молоде покоління знаннями, вміннями, навичками. У вузькому значенні слово вчитель – це людина, яка одержала спеціальну підготовку і займається навчанням і вихованням учнів. Ця професія захоплююча і творча: Для людини, що її обрала, вона є джерелом постійного зростання і вдосконалення, це велика праця душі.

Справжній вчитель обов'язково включається у творчу діяльність, в тому числі і – наукову. Творчо підходячи до своєї справи, він повинен визначити те специфічне, що молодь може отримати від нього, а що вона вже отримала через інші канали. Навіть за високих вимог до себе вчитель-творець часто буде переживати почуття деякої незадоволеності своєю працею, а отже продовжувати здійснювати пошук правильних рішень.

Творчий характер вчительської праці – одна з найважливіших її особливостей. Насправді на творчу працю здатний далеко не кожен вчитель. У вчительській роботі, які будь-якій іншій однобічні способи вирішення питання. Творчий характер педагогічної діяльності вимагає особливої зацікавленості працею і відповідальності вчителя за свої дії.

Умови педагогічної праці особливо впливають на відношення вчителя до неї. Одні з цих умов впливають з особливостей даної професії й досягнутого рівня професійного розвитку вчителя. Інші визначаються соціально-економічним станом суспільства, який диктує певні форми організації педагогічного процесу. До перших слід віднести наступні:

1. Праця вчителя спрямована на дітей й дитячі колективи, які мають ряд специфічних психологічних характеристик, що обумовлюють відповідальність вчителя за їх поведінку.

2. Значну частину своєї роботи вчитель здійснює сам(уроки й підготовка до них, виховні заходи бесіди з батьками і т. ін.).

3. Праця включає живе спілкування з людьми, яке повинно бути педагогічно дійовим, і тому вимагає розумового, емоційного й вольового напруження.

4. Учительська діяльність протікає у формі спілкування з колективом учнів хоча і вимагає врахування індивідуальності кожного з них.

5. Праця вчителя характеризується складним процесом оцінювання й контролю. Про його якість не можна судити категорично лише за результатами навчально-виховної роботи, так як це прийнято робити стосовно інших професій.

Вказані загальнопедагогічні умови вчительської праці, впливають на моральне обличчя вчителя, створюють деякі моральні професійні “спокуси”.

До особливостей умов праці вчителя, які впливають із соціально-економічних потреб суспільства, відносяться наступні:

1. Громадський престиж школи і професії вчителя, увага громадськості до проблем вчительської праці у зв'язку з роллю освіти і культури в сучасному українському суспільстві. Для успішного виконання своїх професійних функцій вчитель потребує високого суспільного престижу, який впливає на популярність його професії і опосередковано на авторитет сприяє прилученню до неї молодих людей.

2. Існуючі в суспільстві форми управління системою освіти, умови і можливості, які стверджуються для самостійної творчої діяльності вчителя, система його професійних прав і обов'язків все це впливає на формування моральної відповідальності вчителя за організацію ним педагогічного процесу.

В зв'язку з надзвичайною важливістю останньої, вважаємо доречним вказати на деякі вимоги педагогічної моралі:

- намагатися розвивати і вдосконалювати особисті якості, необхідні для педагогічної діяльності, вдосконалювати педагогічну майстерність;

- постійно відрефлексовувати питання своєї професійної відповідності потребам сучасної української школи.

Потреба розвивати в собі професійні якості по мірі істотних змін в суспільстві і в житті школи випливає з того, що навчання в педагогічних навчальних закладах не дає повної підготовки вчителя, необхідної для практичної діяльності. До того ж, зміни, які відбуваються в суспільстві та й в житті школи вимагають відповідних змін і в особистісних якостях вчителя. Формування і розвиток педагогічних здібностей у вчителя триває упродовж всього його життя. Робота над собою вимагає зусиль, тоді як дотримання засвоєних шаблонів вчителю дається легко й просто, будуючи своєрідну “спокусою” в його професійній діяльності. Якщо вчителю не вдасться ці “спокуси” подолати, втрачає не тільки педагогічна справа, але й він сам як особистість. Прагнення до вдосконалення своєї педагогічної майстерності сприяє збереженню й розвитку любові до педагогічної праці.

Питання про свою професійну придатність час від часу доцільне тому, що упродовж життя вчителя можуть відбуватися суттєві зміни в його можливостях, а також у тих вимогах, які висуває суспільство до вчителя до якості педагогічного процесу. Професійна мораль вимагає від нього вміння подивитися на свою працю з позиції інтересів педагогічного процесу, з'ясувати співвідношення між тим корисним, що він дає учням у навчанні і вихованні, та тим, що він зобов'язаний робити. Моральний обов'язок вчителя полягає в тому, що він повинен прагнути розвивати у своїх вихованців педагогічні здібності й інтереси, прищеплювати їм повагу до вчительської професії. Результат зацікавлення учнів педагогічною працею в значній мірі залежить від діяльності, особистого авторитету і майстерності самого вчителя.

Зміст поняття педагогічної майстерності в умовах впровадження інформаційних технологій розширюється і поглиблюється. Слід зазначити, що саме українські педагоги й психологи показали, що педагогічна майстерність передбачає розвиток не лише техніки, а й елементів містецької дії, комунікативних здібностей та ефективних форм взаємодії в навчальному процесі.

Сьогодні неможливо ефективно сприяти розвитку особистості дитини, враховувати її потреби та інтереси, узгоджувати їх з потребами та інтересами колективу учнів без умінь професійно здійснювати педагогічну дію, забезпечувати гармонію середовища і слова. Слово-найтонший інструмент учителя. Виховна сила слова в позиції вихователя, в його ставленні до людей, світу. Слово стимулює самовиховання, оскільки пробуджує внутрішні духовні сили, допомагає дитині побачити щось нечірвнянню вище й значуще, ніж повсякденний світ особистого життя. Вітчизну, народ, суспільні і особистісні взаємовідносини. Саме тому

педагогічна майстерність учителя в умовах динамічних змін в освіті стає запорукою стабільності в розвитку духовного світу дитини.

Значення педагога в суспільстві є визначальним: він не тільки сприяє розвитку особистості учня як громадянина, а й фактично будує засади громадянського суспільства в повсякденній праці класу та школи. Але одного усвідомлення педагогом свого місця недостатньо. Передовсім потрібне усвідомлення суспільством важливості місії педагога для динамічного соціально-економічного й духовного розвитку суспільства. Проте в Україні спостерігається невідповідність між суспільним значенням педагога і його статусом у суспільстві, що позначається на рівні заробітної платні педагогічних працівників. Недостатнє фінансове забезпечення вчителів спричинює зниження мотивації вчительської праці, й, відповідно якості викладання (3, с.149).

Іншою проблемою, що безпосередньо позначається на якості сучасної освіти, є недостатня ефективність використання вчительських ресурсів через малу наповнюваність учнів у класах сільських шкіл, велику кількість обов'язкових програмових годин на тиждень, малий час роботи вчителя безпосередньо в класі з учнями протягом тижня.

Таким чином, для підвищення якості освіти, потрібна клопітка робота, спрямована на:

- професійний розвиток вчителя;
- вдосконалення навчальних програм;
- належного дидактичного забезпечення;
- підтримки школи суспільством у цілому й кожною місцевою громадою зокрема.

1. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир, 1995.

2. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – К.: Педагогічна преса, 2005. – 27 с.

3. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: КІС, 2003. – 296 с.

4. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – К.: Педагогічна преса, 2004. – 69 с.

5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1977. – 279 с.

ОСНОВНІ ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ДО КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів – носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинених соціально активних професіоналів, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Становлення вчителя – це в першу чергу формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності. Не залишає сумнівів те, що успішність професійної підготовки у вузі залежить від професійно значущих особистісних якостей.

Професія вчителя завжди була однією із найпочесніших у нашій країні. Вона сповнена великим ідейним змістом, тісно пов'язана із розв'язанням головних завдань суспільства. Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму. На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічаються вчителі, є:

- постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів;
- самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань;
- ускладнення проблем виховання;
- безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду;
- розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, релігієзнавство, економіка, правознавство, кібернетика та ін;
- робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентноздатності, ерудованості, з прагненням до постійного самовдосконалення.

Відповідальне ставлення педагога до своїх професійних обов'язків є одним із важливих чинників зростання рівня професійної підготовки студентів. Серед методів, за допомогою яких у майбутнього педагога можна сформувати відповідальне ставлення до своєї праці, є виховання почуття дисципліни у студента педвузу. При цьому важливою є не лише формальна присутність його на різноманітних видах навчальних занять, передбачених навчальним планом, чи на заходах, які здійснюються адміністрацією та громадськими організаціями вузу. Поряд з цим, на нашу думку, необхідно є така організація навчального процесу, яка б зобов'язувала студента до професійного росту постійно і систематично.

“Учитель живе до тих пір, поки він вчиться. Як тільки він перестає вчитися, в ньому помирає вчитель”. Ці слова Ушинського як ніколи є актуальними сьогодні. Кожен спеціаліст повинен поповнювати, поглиблювати та вдосконалювати свої знання. Запорукою професійного успіху є також активна робота вчителя над собою.

Зростанню рівня професійної майстерності можуть сприяти активні форми і методи навчання, що відтворюють контекст майбутньої професійної діяльності, причому не лише предметний, але й соціальний. На нашу думку, особистість студента формується під провідним впливом діяльності викладача, який через власну роботу транслює соціальний освітній досвід. Водночас, технологічний підхід до підготовки майбутніх вчителів до розв'язання соціально-педагогічних задач передбачає якісні зміни всіх складових дидактичної системи: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації і формування педагога як творчої особистості.

Ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів також суттєво залежить від організаційних форм навчальної роботи. Особливе значення у набутті професійних умінь має педагогічна практика і лабораторний практикум із спеціальності. Педагогічна практика розглядається як головна ланка співробітництва інституту і шкільного закладу по орієнтації студентів на постійне підвищення своєї кваліфікації. Важливою її ділянкою є виконання творчих завдань, включення студентів у навчально-дослідницьку роботу, що полегшує пристосування їх до умов роботи в шкільному закладі. Творчі роботи студентів стимулюють дослідницький підхід до професійної діяльності. Як правило, про найцікавіші і найзначніші результати цієї роботи студенти доповідають на підсумкових конференціях.

Одним з напрямків практичної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти є використання методу мікрОВикладання, який допомагає майбутньому вчителю краще підготуватися до майбутньої

діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набути певного рівня педагогічної майстерності. Моделюючи фрагмент практичної діяльності вчителя-предметника, майбутні вчителі розвивають свої здібності, набувають певного досвіду, вмінь та навичок. У студентів, які активно беруть участь у підготовці і проведенні практичних занять з використанням методів мікрОВикладання та моделювання фрагментів, формуються такі якості, як комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм, що поєднуються з глибокими теоретичними педагогічними знаннями.

Світ як об'єкт пізнання стає більш різнобічним та динамічним, що потребує використання адекватних методів інтенсифікації навчання. Об'єми інформації зросли настільки, що просто збільшення часу на вивчення тих чи інших дисциплін не може дати бажаного ефекту. Вирішення проблеми полягає в тому, щоб озброїти майбутнього спеціаліста методологією пізнання, навчити самостійному пошуку інформації, орієнтувати на постійне оновлення знань. Нагальною потребою, на нашу думку, є поширення активних методів навчання – опорного викладання, установчих лекцій, рольових та ділових ігор тощо – в поєднанні із збільшенням навчального часу на самостійну роботу студентів. На жаль, використання інноваційних методів у вітчизняній практиці є проблематичним, оскільки, по-перше, поки що не вдалося подолати інерцію бюрократичного використання інформаційної моделі навчання, а по-друге, через слабку спадкоємність різних ланок системи освіти більша частина випускників шкіл не готова їх сприймати.

Покращення професійної підготовки спеціалістів у вищій школі вимагає комплексного підходу, оскільки визначається факторами різного порядку: 1) суб'єктивними, пов'язаними з готовністю учасників навчального процесу перейти до нових форм та методів роботи; 2) об'єктивними мікрофакторами, пов'язаними із змінами в організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; 3) макрофакторами, пов'язаними із вирішенням проблем на рівні державної політики, а саме: модернізація матеріально-технічної бази вузів, приведення у відповідність попиту на спеціалістів-випускників вищих навчальних закладів та їх пропозиції, створення умов для здійснення маркетингових заходів для просування на ринку праці кінцевого продукту системи вищої освіти – висококваліфікованого спеціаліста.

Н.В.Кухарев, Г.В.Савельєв виділяють наступні форми підвищення професійної кваліфікації вчителів: проблемний теоретичний семінар (основна форма; в роботі приймає участь весь педагогічний колектив); психологічний семінар; теоретичні конференції з обговорень наукової літератури; функціонування внутрішкільних науково-методичних об'єднань; організація дослідницької роботи вчителів; організація і проведення

підсумків творчих пізнавальних знахідок учнів; узагальнення досвіду педагогів-майстрів, розповсюдження і використання його в діяльності всього педагогічного колективу; пропаганда і впровадження накопиченого досвіду. Перераховані форми удосконалення професіоналізму вимагають від вчителів науково обґрунтованого підходу до організації процесу навчання і виховання школярів, до аналізу і прогнозування своєї роботи. Основною особливістю підвищення професіоналізму вчителів є тісний зв'язок з наукою, яка допомагає досліджувати вчителям педагогічний процес. Але ж сам процес дослідження вимагає в інструментарії – вимірі динаміки результатів діяльності своєї і колег.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що найбільш успішний розвиток професійної майстерності здійснюється при співпаданні мотивів із зовнішніми стимулами. До них вони відносять: демократичне управління колективом; створення творчого мікроклімату; пропаганду передових знахідок і досягнень членів педагогічного колективу; представлення вчителів і вихователів до нагороду і заохочення за досягнуті результати; преміювання за участь в роботі творчих мікрогруп; підготовку і проведення методичних заходів; хороші виступи учнів на предметних олімпіадах, участь в конкурсах і т.д. Щоб ці стимули були здійсненими, і кожний вчитель мав можливість працювати творчо з максимальною віддачею і користю, необхідна реалізація низки умов:

а) вчителі, які працюють в різних школах, повинні мати приблизно однакове матеріально-технічне забезпечення, подібні соціально-побутові умови, однакові можливості проведення свого дозвілля;

б) перспективи службового росту повинні залежати і від особистого професійного потенціалу, під яким А.С.Макаренко розумів всю сукупність якостей, які необхідні вчителю для виконання своїх обов'язків: стан здоров'я, кваліфікація, стан роботи за спеціальністю, рівень креативності;

в) необхідно організувати навчально-виховний процес, при якому результати праці залежали б, в першу чергу, від самого вчителя, його здібностей і особливостей;

г) в державі повинна бути чітка система атестації, основою якої повинні стати два головних принципи: доброзичливе проходження атестації і відсутність протиріч між мотивами, стимулами безперервної освіти і умовами її здійснення;

д) матеріальна і соціальна сторони відповідали б кількості і якості енергії і часу, затрачених вчителями з врахуванням нервової напруги і відповідальності.

САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ОСОБИСТІСНО-РЕГУЛЯТИВНА ЯКІСТЬ У РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ, ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТА

Проблема пізнавальної активності є однією з найбільш актуальних для сучасної психолого – педагогічної науки. Життя в умовах пост-індустріального суспільства, ринкової економіки та інформаційного буму, вимагає від людини ХХІ ст. самостійності, ініціативності, активності, і, в першу чергу, пізнавальної активності. А тому сьогодні перед освітою найбільш актуальними і першочерговими є завдання, які можливі забезпечити розвиток таких здібностей особистості, які б сприяли засвоєнню нових видів і способів діяльності. Це в свою чергу, вимагає сформованості таких якостей мислення, які б дозволили людині самостійно оволодівати безперервним та стрімко поновлюваним процесом інформації.

Метою нашої статті є науково-теоретичний аналіз самостійності як важливої особистісно-регуляторної якості розвитку студента. Остання, як один з найважливіших чинників ефективності навчання, з давніх часів привертала до себе увагу дослідників. Філософи та мислителі доводили важливість активності та самостійності у процесі пізнання. До проблеми розвитку пізнавальної активності зверталися у своїх працях і видатні педагоги минулого, що розглядали активність у пізнанні, здебільшого, як вроджену властивість дитини, її природний потяг до знань. З огляду на свою значущість, проблема пізнавальної активності досліджувалася багатьма вітчизняними психологами та педагогами. Вагомий внесок у розробку цього питання зробили Л.П.Аристова, Б.П.Єсипов, В.І.Лозова та ін.

У психолога – педагогічній науці існує декілька підходів до визначення поняття “пізнавальна активність”. Різні дослідники розглядають пізнавальну активність як: пізнавальну діяльність, енергійну розумову, мисленеву діяльність, готовність до пізнання, рису особистості тощо.

Пізнавальна активність, в той же час, є тим чинником, рушійною силою, за допомогою якої моделюється, структурується та здійснюється не лише навчально-пізнавальна діяльність але і спілкування та поведінка суб'єкта. Оскільки пізнавальна активність належить до соціальних властивостей людини, вона здатна формуватися і розвиватися лише у процесі привласнення індивідом історично сформованого соціального

досвіду людства, тобто у діяльності. Як соціальна властивість навчально-пізнавальної діяльності, вона детермінується суспільними відносинами, соціальною позицією особистості, спільними вимогами та нормами. Джерелами пізнавальної активності завжди виступають цілі, що спрямовані у майбутнє, тобто пізнавальна активність детермінована зсередини, з боку ставлення суб'єкта до пізнання оточуючого світу і себе у ньому. Доведено, що дане психологічне утворення безпосередньо пов'язане з такими якостями особистості як самостійність, самовизначення і саморегуляція процесу пізнання.

В контексті загальної проблеми суб'єктивної активності одне із центральних місць займає проблема розкриття основних закономірностей усвідомлення саморегуляції людиною своєї довільної цілеспрямованої активності. Саморегуляція цілеспрямованої активності виступає як найбільш загальна і суттєва функція психіки, адже в процесах саморегуляції реалізується єдність психіки у всьому багатстві її окремих рівнів, сторін, функцій, процесів, здібностей тощо.

У своєму розумінні змісту саморегуляції ми керуємось визначенням О.О.Конопкіна, який розглядає її як системно-організований процес внутрішньо-психічної активності людини, спрямований на ініціацію, побудову, підтримку й управління різними видами і формами довільної активності, яка безпосередньо реалізує досягнення цілей, що приймаються людиною [3]. При цьому процес саморегуляції розглядається як цілісна, замкнена за своєю структурою і в той же час, відкрита інформаційна система, яка реалізується в процесі взаємодії функціональних ланок. Підставою для виділення цих ланок є властиві їм регуляторні функції, системно взаємодіючі в загальному процесі регуляції незалежно від конкретних психічних засобів і способів їх реалізації.

Центральним завданням теорії саморегуляції є побудова загальної концептуальної моделі внутрішньої структури процесів усвідомлення саморегуляції, яка є інваріантною, загальною для різних видів і форм довільної активності людини. Система саморегуляції включає в якості основних такі функціональні ланки: 1) мету довільної активності (діяльності, спілкування, поведінки тощо); 2) суб'єктивну модель значущих умов; 3) програму виконаних дій; 4) суб'єктивні критерії успішності досягнення мети; 5) контроль та оцінку реальних результатів; 6) рішення про корекцію системи саморегуляції [3]. Кожна з цих ланок саморегуляції реалізується відповідним регуляторним процесом: 1) плануванням цілей; 2) моделюванням умов; 3) програмуванням дій; 4) оцінюванням і корекцією результатів.

На сьогодні вже достатньо емпіричних даних, які засвідчують існування суттєвих індивідуальних відмінностей: по-перше, в системі реалізації окремих регуляторних процесів за допомогою психічних

засобів різного рівня сформованості; по-друге, в показниках розвинутої загальної здібності до саморегулювання [4, с.28].

Поняття стилю саморегуляції було введено В.І.Моросановою при дослідженні індивідуальних особливостей регуляторних процесів, які стабільно проявляються в різних видах і формах довільної активності людини. Автор відзначає: “До індивідуально-типових, або стильових, особливостей саморегуляції ми відносимо, по-перше, індивідуальні особливості основних регуляторних процесів, а саме – планування (висування цілей), моделювання умов, програмування дій, оцінювання та корекцію результатів. По-друге, – стильові особливості, які характеризують функціонування цілісної системи всіх ланок саморегулювання та є одночасно суб'єктно-особистісними властивостями (наприклад, самостійність, надійність, пластичність)” [4, с.28].

В.І.Моросанова підкреслює, що “характеристика індивідуального стилю саморегуляції носить узагальнений характер в силу універсальності її структури для різних видів довільної активності людини” [5, с.29]. На думку автора, це створює великі можливості для узагальнення індивідуальних стилів конкретної людини в різних видах довільної активності, що призводить до створення стильової типології як за структурою, так і змістовною основами [4, с.29].

Визнаний підхід до стилю саморегуляції спрямований на дослідження, в першу чергу, операціонального аспекту процесів саморегуляції, без врахування їх змістовного аспекту. Це дозволяє здійснювати уніфікований підхід та порівнювати індивідуальні особливості регуляторних процесів в найрізноманітніших видах цілеспрямованої активності, причому незалежно від їх виконавчої структури та складу психічних засобів, що їх реалізують. Саме завдяки цьому можна виявити не тільки індивідуальні, але й типові стильові особливості саморегуляції.

В роботах В.І.Моросанової відслідковується два аспекти в характеристиці стилів саморегуляції. З іншого боку, стилі характеризуються на основі критеріїв розвиненості (самостійності, гнучкості, надійності), які характеризують оперативні-адаптивні можливості їх саморегуляції в цілому в конкретних умовах цілеспрямованої активності.

Аналізуючи стилі саморегуляції за першим із вказаних вище критеріїв, автор розрізняє такі типи саморегуляції: 1) гармонійний, який характеризується високою розвиненістю основних регуляторних процесів; 2) акцентуований; 3) ригідний, який характеризується розвиненістю тільки окремих специфічних регуляторних процесів.

Аналізуючи стилі саморегуляції за другим з вказаних вище критеріїв, автор відзначає: “В результаті психологічного аналізу кореляційних плеяд регуляторних профілів були виділені індивідуально-типові комплекси особливостей саморегуляції, що відповідають високому

рівню таких особистісно-регуляторних якостей, як самостійність, гнучкість, надійність. Це дозволило виділити та описати автономний, оперативний і стійкий стилі саморегуляції... та деякі їх різновиди” [4, с.33]

Таким чином, при характеристиці стилю саморегуляції в його структурі виокремлюють два аспекти: 1) індивідуально-типові особливості розвитку основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування оцінка результатів); 2) рівневі особливості саморегуляції особистісно-регуляторних якостей (гнучкості, самостійності, надійності).

1. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 16 с.
2. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. – Х.: Основа, 1990. – 89 с.
3. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5–12.
4. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов // Вопросы психологии. – 1997. – №6. – С. 30–38.

О.Протас

ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (на матеріалах обстежень першокурсників Педагогічного інституту)

Важливим чинником підвищення ефективності діяльності педагогів є застосування системи професійного відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності вищих навчальних закладів, оскільки така процедура використовується лише епізодично. Останнє пояснюється тим, що завдання професійного відбору ускладнено невизначеністю статусу різних педагогічних спеціальностей, нечіткістю й розмитістю вимог до діяльності та функціональних обов'язків педагога. Через відсутність єдиної системи професійного відбору абітурієнтів до ВНЗ на психолого-педагогічні спеціальності знижується ефективність їхньої підготовки і загалом майбутньої професійної діяльності, оскільки виникають проблеми якісного оволодіння професією, а в процесі адаптації – плінність кадрів.

Відбір абітурієнтів на навчання до закладів, які здійснюють професійно-педагогічну підготовку, відбувається досить примітивно, оскільки у ньому не відображено специфіку майбутньої професійної діяльності. Більш того, відсутність шкали оцінок і критеріїв не дозволяє

прослідкувати динаміку професійно важливих якостей у процесі навчання та скласти прогноз щодо придатності майбутніх спеціалістів.

Відсутність досліджень, які б вивчали професійну придатність абітурієнтів, вказує на необхідність наукового обґрунтування критеріїв та методів їх відбору на педагогічні спеціальності. Зазначене дозволяє вважати актуальним і необхідним запровадження професійного відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності ВНЗ.

Проблема професійного відбору знаходить своє відображення в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як С.Березняк, В.Бодров, Т.Десятов, М.Дмитрієва, В.Дутов, І.Зязюн, А.Крилов, Я.Крушельницька, Б.Ломов, М.Макаренко, В.Маришук, К.Платонов, В.Пухов, Ю.рофімов, В.Шадриков та ін. Аналізуючи праці науковців з цієї проблеми, необхідно зазначити, що початком вирішення питань професійного відбору є вивчення професійної діяльності педагога, а також визначення вимог, які ставляться до людини цієї професії. Це дає змогу визначити критерії успішності професійної діяльності та відібрати необхідні тести для прогнозування її ефективності [4, с.17].

У психологічному словнику під редакцією А.Петровського і М.Ярошевського знаходимо такі визначення професійного відбору: “Професійний відбір – це система засобів, що забезпечують прогностичну оцінку взаємовідповідності людини і професії у тих видах діяльності, які здійснюються в нормативно заданих умовах (гігієнічних, технічних, мікрокліматичних, соціально-психологічних) і вимагають від людини підвищеної відповідальності, здоров'я, високої працездатності й точності виконання завдань, стійкої емоційно-вольової регуляції” [3].

Професійний відбір абітурієнтів на психолого-педагогічні спеціальності має визначати придатність людей до навчання й наступної професійної діяльності в системі “людина-людина” і проводиться на основі оцінки різних педагогічних, психологічних та інших (медичних, соціальних) показників, отриманих у результаті обстеження, вивчення документів, співбесіди, спостереження за поведінкою, діагностування, тощо.)

У результаті профвідбору у спеціальні навчально-педагогічні заклади повинні рекомендуватися, насамперед, люди, що мають високий рівень індивідуально-психологічних та педагогічних якостей, які необхідні для цієї професії.

Аналізуючи професійну придатність, зазначимо, що під цим поняттям розуміють сукупність сформованих у процесі трудової діяльності психологічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення нею (на основі знань, умінь і навичок) потрібної ефективності праці” [2]. Для педагогічної професії важливі окремі показники стану здоров'я та фізичного розвитку, соціально-

психологічні якості, рівень знань, умінь і навичок, психологічні властивості й педагогічні здібності.

В основі нашого підходу, при здійсненні професійної діагностики студентів педагогічних спеціальностей, є врахування теоретичних положень наукових досліджень цієї проблеми та вивчення професіограм діяльності вчителя. Розкриваючи професіографічні вимоги до діяльності вчителя, виділимо найголовніші з них:

1. Педагогічна спрямованість (інтереси, нахили, мотиви, ціннісні орієнтації, установки та ін.).
2. Педагогічні здібності (організаторські, дидактичні, академічні, комунікативні, творчі, психодіагностичні, психокорекційні та ін.).
3. Індивідуально-типологічні властивості (особливості характеру та темпераменту).

Саме ці компоненти були визначальними при діагностиці схильності студентів-першокурсників педагогічного інституту до вибору ними своєї професії.

Діагностика педагогічної спрямованості проводилася з студентами спеціальностей “Соціальна педагогіка і практична психологія” та “Початкове навчання і психологія” (всього 48 досліджуваних) за методикою незавершених речень і тестом 18 суджень на визначення професійної спрямованості” (Є.Павлютьюнок, модифікація І.Коновальчук). За даними діагностики отримано такі результати: 83% першокурсників у виборі педагогічної спеціальності керувалися власними інтересами, бажаннями; 11% опитаних зважили на поради батьків; у 6% опитаних на вибір спеціальності мали вплив товариші.

Домінуючими мотивами у виборі майбутньої професії першокурсників є такі (табл. 1).

Таблиця №1

Показники мотивів вибору майбутньої професійної діяльності

Мотиви Спеціальність	Мотив самореалізації	Мотив спілкування	Мотив вигоди	Матеріальні мотиви	Мотив кар'єри	Мотив здобуття вищої освіти
Соціальна педагогіка і практична психологія	41%	19%	--	15%	10%	15%
Початкове навчання і практична психологія	27%	42%	8%	8%	4%	11%

Аналіз цих даних показує, що студенти у виборі професії найчастіше керуються такими мотивами: самореалізації, спілкування з людьми, здобуття вищої освіти та матеріального забезпечення.

За результатами тесту 18 суджень на визначення професійної спрямованості мотиви вибору професії доповнюються ще такими (табл. 2).

Як видно з таблиці, визначальними при виборі цих спеціальностей у студентів є моральні, соціальні та утилітарні мотиви (певної вигоди, наприклад, можливість працевлаштуватися, працювати за місцем проживання тощо).

Результати виявлення мотивів вибору професії показали, що за двома методиками студенти обирають подібні мотиви. Наприклад, у першій методиці домінує мотив самореалізації та спілкування, які є соціальними мотивами (вони мають перевагу серед інших мотивів і за другою методикою). Мотив вигоди (здобуття вищої освіти, кар'єри) має великий відсоток за результатами першої і другої методик. Причому, один з них, а саме, здобуття вищої освіти більше виражений у студентів спеціальності “Соціальна педагогіка і практична психологія”.

Таблиця №2

Показники основних мотивів вибору професії (у %)

Мотиви	Соціальні	Моральні	Естетичні	Пізнавальні	Творчі	Пов'язані з змістом праці	Матеріальні	Престижу	Утилітарні
Спеціальність									
Соціальна педагогіка і практична психологія	19%	20%	12%	13%	10%	5%	2%	4%	15%
Початкове навчання і практична психологія	16%	27%	6%	8%	10%	6%	2%	10%	15%

Діагностика спрямованості інтересів студентів за методикою “ОДАСІ” (модифікація “Анкету інтересів” Л.Голомштока і О.Мешковської-С.Карпіловською) виявила таку вираженість інтересів до педагогічної діяльності (табл. 3).

Таблиця №3

Показники вираженості інтересів студентів до педагогічної діяльності

Рівень інтересів	Високий	Середній	Низький	Відсутність інтересу
Спеціальність				
Соціальна педагогіка і практична психологія	77%	14%	4,5%	4,5%
Початкове навчання і практична психологія	73%	15%	8%	4%

Аналізуючи вираженість інтересів до педагогічної діяльності, слід зазначити, що у 15% студентів спостерігається низький або ж взагалі відсутній інтерес до цієї професії, що в подальшому негативно позначатиметься на їхній професійній діяльності.

Використання нами диференційовано-діагностичного запитальника інтересів (ДДП – за Е.Клімовим) дало змогу виявити виражені нахили до професій типу “людина-людина” у 91% студентів спеціальності “Соціальна педагогіка і практична психологія” (у 4,5% виражений нахил до професій типу “людина-художній образ” та 4,5% – “людина-знакова система”). У студентів спеціальності “Початкове навчання і психологія” виражені нахили до професій типу “людина-людина” тільки у 69%, у 31% виражений нахил до професій типу “людина-художній образ”. Такі дані можуть свідчити про певну спрямованість цих студентів на педагогічні професії.

Діагностика педагогічних здібностей, а саме організаторських та комунікативних, проводилася за опитувальником КОЗ (Б.Федоришина і В.Синявського), а рефлексивно-емпатійні вміння за опитувальником емоційної емпатії А.Мехрабіана, Н.Епштейна.

Результати опитування стосовно сформованості емпатії представлені в табл.4.

Таблиця №4

Показники рівня сформованості емпатії майбутніх педагогів

Рівень емпатії	Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього	Низький
Спеціальність					
Соціальна педагогіка і практична психологія	14%	36%	36%	14%	–

Початкове навчання і практична психологія	15%	19%	46%	16%	4%
---	-----	-----	-----	-----	----

Отже, у 16,6 % студентів спостерігається нижче середнього рівень емоційної емпатії, що дає підставу констатувати слабку підготовленість майбутніх педагогів цим компонентом майбутньої професійної діяльності.

Результати виявлення рівня організаторських та комунікативних вмінь подані у табл.5.

Результати діагностики показують, що 40 % обстежених студентів мають низький рівень організаторських здібностей, а 25% – низький рівень комунікативних здібностей, що може негативно позначатися на їх професійній діяльності.

Таблиця №5

Показники рівня сформованості комунікативних та організаторських здібностей студентів (у %)

Спеціальність	Комунікативні (К) та організаторські (О) здібності		Дуже високий		Високий		Середній		Нижче середн.		Низький	
	К	О	К	О	К	О	К	О	К	О	К	О
Соціальна педагогіка і практична психологія	14	9	18	14	9	9	28	2	3	31	45	
Початкове навчання і практична психологія	15	–	35	4	19	–	12	6	1	19	35	

Діагностика індивідуально-типологічних особливостей студентів, які можуть мати значний вплив на їх успішність в подальшій педагогічній діяльності, а саме – визначення емоційної стабільності та екстраінтроверсії за опитувальником Г. Айзенка ЕРІ виявила такі результати (табл. 6)

Таблиця №6

Показники емоційної стабільності та екстра-інтровертованості майбутніх педагогів

Спеціальність	Екстра-інтроверсія					Нейротизм (емоційна стабільність)				Тип темпераменту			
	Екстра-версія		Інтроверсія			Висока емоційна стабільність(1–10)	Середня емоційна стабільність (11–16)	Емоційна нестабільність (17–22)	Дуже висока емоційна нестабільність(23–24)	Холерик	Сангвінік	Флегматик	Меланхолік
	Екстраверт (19–24)	Потенційний екстраверт (15–18)	Амбіверт (10–14)	Потенційний інтроверт (5–9)	Інтроверт (0–)								
Соціальна педагогіка і практична психологія	13,6	18	59	4,5	4,5	4,5	27,2	50	8,1	43	19	5	33
Початкове навчання і практична психологія	11,5	30,7	46	7,6	3,8	7,7	50	42,3	–	33	22	11	33

Аналіз показників таблиці дає підставу стверджувати, що дуже високий рівень емоційної нестабільності у 39,5 % студентів може негативно позначатися на їх подальшій професійній діяльності. При навчанні цих студентів необхідно використовувати спеціальні заняття та тренінги для розвитку їх емоційної стабільності та самоконтролю.

Таким чином, представлені нами результати дослідження дозволяють зробити висновок про необхідність проведення профорієнтаційної роботи у школах із метою наступного усвідомленого вибору школярами

професії, виходячи з їх інтересів, нахилів, здібностей, у відповідності з їхніми індивідуальними характеристиками та вимогами стосовно професій, які вони вибирають.

1. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие. – М.: Академия. – 320 с.
2. Платонов К. Вопросы психологии труда. – М., 1970.
3. Психология: словарь / Под общ. ред. А.Петровского, М.Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Теоретичні і методичні основи профорієнтації учнів загальноосвітніх шкіл та психолого-педагогічний відбір абітурієнтів на педагогічні спеціальності вищих навчальних закладів / Укл. В.Вареник, Л.Прокопенко, Д.Харченко та ін. – Черкаси. 128 с.
5. Трофімов Ю. Инженерная психология: Підручник. – К.: Либідь, 2002.
6. Уніаг С., Комінко С. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. – 87 с.
7. Шеховцова Л., Шеховцов О. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе: Учебное пособие. – С.-Пб.: Северо-Запад; Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 176 с.

Л.М.Снопак

Національний технічний університет
“Київський політехнічний інститут”

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ключові слова: особистість студента, особистісно-орієнтовані технології навчання, саморозвиток студента.

Постановка і актуальність проблеми. З переходом нашої країни у нову сферу ринкових відносин відповідно відбулися зміни у системі вищої освіти. Сучасному суспільству потрібні фахівці здатні до самостійного мислення, до самореалізації, із вмінням об'єктивно оцінювати свої здібності й можливості та постійно прагнути до самовдосконалення. Спрямованість процесу навчання на творчий розвиток особистості у вищому навчальному закладі можлива лише при умові використання сучасних педагогічних технологій зорієнтованих на конкретного індивіда, його проблеми, можливості та здібності до вивчення іноземних мов та інших наук.

Новизна і теоретико-практична цінність. Характерною рисою сучасної вищої освіти в Україні є поступовий перехід до особистісно-орієнтованого співробітництва, де студентів відводиться активна роль

суб'єкта освітньої діяльності. Особистісно-орієнтована або особистісна технологія навчання має на меті загальний розвиток студента як особистості. Це передбачає спеціальні педагогічні дії, спрямовані на забезпечення оптимальних умов становлення його пізнавальних, емоційно-вольових, моральних і естетичних можливостей. Основне завдання полягає у наданні допомоги студенту щодо створення власної цілісної картини світу на основі даних науки, техніки, літератури й мистецтва. Спеціальна увага приділяється повноцінному становленню трьох основних ліній психічного розвитку: спостереження, мислення та виконання практичних дій як психологічної основи подальшого саморозвитку в навчанні.

Усі технології навчання стають можливими лише в процесі реалізації суб'єктом навчальної діяльності з її різноманітними видами методів, засобів та форм організації, які якраз і можна вважати дієвим засобом самопізнання та морально-духовного збагачення особистості. Основними принципами особистісної технології навчання є: демократизація або співробітництво; гуманізація або повага до особистості, її інтересів та потреб; урахування вікових особливостей; методична та методологічна відповідність культурно-національним особливостям.

Необхідною умовою застосування особистісного підходу у системі навчання іноземній мові є визнання індивідуальності студента, створення відповідних умов для його розвитку. Особистісно-орієнтовані технології навчання іноземних мов мають на меті сприяти інтелектуальному та моральному розвитку особистості за допомогою створення соціокультурної ситуації розвитку на позиціях визнання неповторності й унікальності кожного учасника навчально-виховного процесу.

Технології особистісно-орієнтованого навчання розглядають освітній процес як участь у самопізнанні та самореалізації особистості. Тоді відповідно, навчально-виховний процес має розвивати особистість, прийматися нею і поєднуватися з саморозвитком і самовихованням. Особистість за допомогою своєї діяльності пізнає особливості культури та загальнолюдських морально-духовних цінностей, ось чому такою необхідною є активність студента у сфері нових підходів до навчання. Особливо важливим є розкриття резервних можливостей особистості, наукове обґрунтування сугестивних та інтенсивних методів навчання, широке впровадження в практику навчання іноземної мови пошукових дій – та полілогічних методів, групових форм роботи та перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого навчання, де головним вважається виявлення особистісного досвіду студентів стосовно змісту матеріалу.

Реалізація навчання за умовами нового підходу дає можливість студентам обирати різні види мовленнєвої поведінки, які є більш

оптимальними для них. Особливу увагу треба приділяти створенню умов, щоб студент мав можливість самостійно вивчати особливості своєї спеціальності, проблематику своєї майбутньої професійної діяльності та розв'язувати її засобами іноземної мови. Кожному студенту треба створити таке освітнє середовище, де можливим було б використання різного за змістом, видами та формами подачі (ознайомлення і засвоєння) навчального матеріалу, надання студенту свободи вибору способу виконання завдань, використання нетрадиційних форм проведення занять в аудиторії (мозковий штурм, ситуативне моделювання, коло ідей, рольова гра, дискусія “Займи позицію”, метод “прес”, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу). Все це, як нам видається, є важливими і необхідними умовами активізації творчості студентів.

Навчання іноземної мови завжди повинно бути практичним і націленим на вирішення проблем. Воно буде ефективним лише за умови самоскерованості студентів на цей процес. Здобуті знання повинні інтегруватись у вирішення щоденних проблем студентського життя. У контексті комунікативно-орієнтованого навчання заняття з іноземної мови розглядається, як комунікативна діяльність. Це означає, що домінуючими будуть діяльнісно й інтелектуально зорієнтовані завдання, які дають змогу вивчати іноземну мову, як джерело соціокультурної інформації, як основний засіб міжкультурного спілкування.

Технології особистісно-орієнтованого навчання передбачають переосмислення статусу викладача, його ролі і значення у навчально-виховному процесі. Значно зростають вимоги до його професійного рівня, конструктивних, організаційних та комунікативних вмінь. Головним завданням викладача є створення максимально сприятливих умов для самореалізації, самовираження кожного студента через мову, що вивчається.

Постає завдання створення такого навчально-виховного процесу, в якому викладач пропонує нові форми психолого-педагогічної комунікації, нові типи вирішення абстрактних та конкретних завдань, перенорюючи викладача з авторитарного транслятора готових ідей у штихенника інтелектуального та творчого потенціалу студента. Відповідно до нової системи навчання викладач стає педагогом-методологом, технологом, а студент стає активним учасником процесу навчання.

Висновки. Особистісно-орієнтовані технології навчання суттєво змінюють процес навчання іноземної мови, оскільки вони спрямовані на досягнення результатів ціннісно-творчого плану і полягають в мобілізації внутрішніх резервів студента, завдяки яким він оволодіває мовою, розвиваючи свій власний потенціал здібностей.

Особистісно-орієнтований освітній процес вносить суттєві зміни в життя студента, в його морально-духовну сферу зокрема. Даний вид технологій характеризується комунікативною спрямованістю, теле-

рантністю взаємин у спілкуванні, емоційно-духовною насиченістю змісту, варіативністю і гнучкістю змісту, форм та методів навчання і вони спрямовані на морально-духовний розвиток особистості студента.

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кітченко, О.М.Любарська та ін. / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

3. Падалка О.С.та інші. Педагогічні технології. К.: Укр. енциклопедія, 1995. – 129 с.

4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / Науково-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.

М.Р.Федунь

канд. філол. наук, доцент
Івано-Франківського ОІППО

ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ СВІТОБАЧЕННЯ УЧНІВ ТА ЇХ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЙНУ КАР'ЄРУ (на матеріалі спогадів видатних людей Галичини першої половини ХХ століття)

Скільки теплих слів нині сказано в адресу вчителя, скільки їх покладено на музику (згадаймо, хоча б, пісню на слова А.Малишка). Коли ж ми говоримо про спогадову спадщину Галичини першої половини ХХ століття, то мимоволі стаємо свідками майстерно виписаних портретів, серед яких не останнє місце займає вчительська когорта. Тому ми й ставимо своїм завданням простежити, як особистість педагога впливала на світобачення тодішніх учнів, їх уявлень про професійну кар'єру. Для цього ми вкотре розгорнемо мемуари Б. Лепкого, о. О.Пристає та інших. Нагадаємо, що до спогадової спадщини Б.Лепкого зверталися Ф.Погребенник, В.Качкан та інші, мемуарне надбання ж о. О.Пристає нині залишається поза увагою науковців, однак незаперечним є той факт, що наші країни пам'ятають цього священика, адже послуговуємося сьогодні книгою “Село Журів – колишнє містечко Рогатинщини” (див.: Марків Я. Село Журів – колишнє містечко Рогатинщини. Історико-епічний нарис. – Журів. – Коломия, 2001. – 216 с.), в якій чимало теплих слів сказано в його адресу.

Коли Б.Лепкий переповідав про “нормальну школу” в Бережанах, то кидав на папір кілька рядків: “Директор народної школи називався

Казенко, а гімназії – Матеуш Куровський, ідеальний педагог, якого всі ми, його учні, не дивлячись на національні різниці, згадуємо з найвищою пошаною” [1, с.144]. І цим автор ніби: підкреслив ту межу, котра була чіткою між двома освітніми закладами – нормальною школою та гімназією. Що до першого із названих закладів, то роботу вчителів тут мемуарист характеризував так: “Директор провадив свою школу при допомозі тростини, штовханців, товчення головами учнів об стінку і тим подібних педагогічних середників. Костецький обмежувався до биття тростиною по долоні, що називалося “пацами”. Хлопці за кожним ударом підскакували й сичали та скрикували з болю. Казали, що це не болить, а буцім розжареною шиною пече. Паца бралося лиш на ліву руку, бо правою треба було писати, а по пацах долоня напухла, як пампух” [1, с.145]. Описуючи таку картину, письменник згадував про ще “гостріші виміри кар”, зокрема, цвяхання тростиною, коли він, учень, “затикав уха, замикав очі і прилипав до лавки” [1, с.145]. І хоча письменник попадав у число трійки, котру не чіпали пани професори, “...в діточій душі будилися перші нез'ясовані протести проти суспільної кривди, проти поділу класів на нас, протегованих, і на інших” [1, с.145].

Цікаво, що коли спогадам про “нормальну школу” письменник посвятив лише один розділ у своїх мемуарах “Бережани”, то гімназії – аж три. Найбільше характеристик тодішнім педагогам, котрі працювали в гімназії, знаходимо у замальовці “Гімназія за директора Куровського”, де зустрічаємо не лише детальний портрет директора: “Середнього росту, кріпкої будови тіла, все старанно виголений, тільки невеликі вуса шишав. Ходив у чорному англезі, носив чорну аксамитну камізельку і юлотий цвікер на шовковому шнурку...” [1, с.153], але й характеристику, котра вмішала такі слова і словосполучення: “зрівноважений”, “спокійний і поважний”, “на своїх учнів дивився, як на синів” і т. д. Не шбув письменник на сторінках своїх мемуарів зауважити, що директор мав “однакове ставлення до всіх учеників без огляду на віру, національність і на класову приналежність” [1, с.156].

Не залишився поза увагою мемуариста і образ катехита Соневичького, про якого письменник занотував: “...широко й далеко відомий педагог та опікун молоді” [1, с.172], адже вчив школярів шанувати рідну мову та обряд, заохочував до науки, умів блиснути своїм дотепом і гумором. І хоча іноді був різкий у своїх висловлюваннях (а для цього дозволяв собі лише підвищення тону власного голосу), однак завжди був справедливий до дітей різних національностей.

Якщо ж йти за народною мудрістю, що перші вчителі дигини – це батько і матір, то Б.Лепкий в обличчях своїх батьків теж мав добрих навчителів, адже міг спостерігати і потути матері навчити селянок пекти хліб, повивати дітей, і бажання батька захистити простого хлібороба. Та

й, зрештою, той факт, що священник Сильвестр Лепкий (батько письменника, поет, відомий під псевдонімом Марко Мурава) ніколи не ставив перед селом вимоги збудувати його родині нову хату, плакав сад, був духовним наставником села, в своїх дітях виховував повагу до хліборобів.

Сприйняття Богданом Лепким духовних настанов батька-матері, позитивний вплив передового тогочасного вчительства, безперечно, допомогли йому взяти із життя те найкраще, що й сприяло формуванню його і як людини, і як педагога, про останнє ведуть мову хоча б А.Коровицька, переповідаючи про лекції професора Лепкого в Кракові, Михайло Західний, розповідаючи про нього як про педагога Бережанської гімназії.

Чимало цікавих оцінок педагогічного середовища Галичини першої половини ХХ століття маємо у спогадах о. О.Пристая “З Трусувця у світ хмародерів...”. Автор споминів пройшов шлях від гусія, пастуха у прямому розумінні цього слова до духовного наставника краю. У своїх мемуарах автор виводить цілу галерею педагогів, серед яких, на жаль, були й такі, як “гієни”, але були і чудові педагоги, котрі ставали для учнів зразками людяності (як, наприклад, Кость Горбаль).

Коли ми вже повели мову про К.Горбала, то не можемо, принагідно, не згадати “Споминів про Костя Горбала”, котрі належали перу В.Охримовича, який залишив нам у спадок низку цікавих рядків про свого вчителя в Стрию (у період 1881–1888 років) – від першого класу до матури. І, перш, ніж повісти читачеві цю новину, автор подавав таку характеристику свого “давнього вчителя і довголітнього товариша”: “... приятель Федьковича, співавтор і співвидавець проломових брошур “Slovo na Slovo” і “Holos na holos”, редактор “Вечерниць”, “Ниви” і “Руси”, один з визначніших “каменярів”, що ломили скалу “рутенства” і промощували дорогу нашого національного відродження, був моїм учителем...”¹ [3, 6]. Така характеристика, звичайно, багато про що говорить.

Цікаво, що письменник не лише подавав портрет свого вчителя, котрого деякі “панічички-елеганти”, як він переповідав, через занедбаність в одязі звали “дідом”, але й окреслював глибину його інтелекту, риси характеру, філософські погляди на світ, про що ми довідуємося з таких слів: “дуже велика інтелігенція, але слаба воля” [3, 6], “чесний, одвертий, правдомовний, скромний” [3, 6], “більше лінгвіст, ніж філолог” [3, 7], “крайний демократ, мало що не соціаліст” [3, 7] та інші. Що ж до викладацької манери, то, за словами мемуариста, був “сильно оригінальний: ніколи нічого не задавав нам “на лекцію” і ніколи не питав нас “на кляси” і, розумієся, ніколи не давав “двійок”” [3, 7], любив провадити з

учнями розмови про те, як вони уявляють “порядного чоловіка”, вірив у польсько-українське порозуміння, однак ненавидів польських панів, шляхтичів, дідачів та аристократів. Колишній, вчитель розповідав авторові, що коли був гувернером, то гості, які хвалялися своїми п'єдами, зачепили і його. Тому змушений був їм оповісти наступне (невідомо повністю цитоване В. Охримовичем зі слів свого вчителя): “Файливішим моїм ангенатом, про якого згадує старинна історія, моїм предком в простій лінії – був нумідійський король Абгербаль. Не дивуйтеся, панове, що той королівський рід так звівся, але ж чи не така сама судьба постигла польські королівські роди? Коли Римляни побідили Картагину і не потребували вже помочи Нумідійців, здетронізували їх короля Адгербаля, засудили його на вигнання та застали його на тодішню Сибірію. Тодішня Сибірія звалася Дакія і лежала там, де тепер є нинішнє Коломийське і Станиславівське Покутє. Воно тому і зветься Покутє, що там Римляни своїх політичних проступників висилали “на покуту”. Розумієся, що як король Адгербаль опинився між простими покутськими хлопами, то його королівське назвиско стратило свій благородний звук, схлопіло і вже найблизший потомок Адгербаля стався шати по просту Горбалем. Приставка “ад” відпала, “е” перемінилося на “о” і так з “Адгербаля” зробився “Горбаль”. І тільки саме назвиско схлопіло, схлопіли і ті, що те назвиско носили, і так мій королівський рід зійшов на простих хлопів. Але в останніх часах, коли всьо наперед поступає, слідно і в моїм роді деякий поступ. Іменно мій прадід пас свині у хлопа, мій дід пас гуси у Жида, мій батько вже пас телят у ксьондза, а я – то вже навіть панських телят пильную” [3, 7]. Отож, цей яскравий “крайний демократ, вільнодумець, республіканець”, наділений даром сатирика, якому належать шойно цитовані слова, і був виховником В.Охримовича. Звичайно, посіяні ним думки не могли не полонити учнів, серед яких і були О.Пристай, В.Охримович та інші.

Як бачимо із наведеного вище, особистість вчителя, його культура та інтелігенція в Галичині першої половини ХХ століття позитивно впливали на формування світобачення передової галицької громадськості, що ми можемо прослідкувати хоча б на прикладах Б.Лепкого, о. О.Пристая, В.Охримовича. Не станемо заперечувати, що проблема впливу особистості вчителя на учнів є актуальною й нині.

1. Лепкий Б. Казка мого життя. Бережани. – Твори: В 2-ох т. – К.: Наукова думка, 1997. – Т.1. – С.594–772.

2. Марків Я. Село Журів – колишнє містечко Рогатинщини. – Журів-Коломия, 2001. – 216 с.

3. Охримович В. Спомини про Костя Горбала // Діло. – 1912. – Ч.6. – С.6–7.

¹ Тут і далі при цитуваннях із джерел Галичини першої половини ХХ століття цитати подаємо відповідно до сучасного правопису, однак із збереженням стилю оригіналу.

4. Пристай О.О. З Трускавця в світ хмародерів. Спомини з минулого й сучасного: В 4-ох т. – Т.1. – Львів – Нью-Йорк: Діло, 1933. – 247 с.; Т.2. – 1935. – 366 с.; Т.3. – 1936. – 240 с.; Т.4. – 1937. – 315 с.

В.І.Юрченко

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
вищої школи НПУ імені М.П.Драгоманова

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО УСПІШНОГО КАР'ЄРНОГО РОСТУ

Щоб реформувати вищу освіту в Україні, потрібно підготувати нову генерацію науково-педагогічних кадрів – національну інтелектуально-духовну еліту, яка здатна розвивати вітчизняні науково-педагогічні традиції та утверджувати суб'єкт-суб'єктну освітню парадигму гуманістичного піднесення особистості кожного студента. Важливе значення при цьому відіграє магістерська програма підготовки майбутнього викладача.

Останнім часом дослідники розглядають концептуальні засади ступеневої підготовки педагога (Д.Тхоржевський, В.Курок, О.Мороз, В.Сидоренко, В.Максименко та ін.), обґрунтовують необхідність психолого-педагогічної підготовки викладачів вищої школи (В.Головенкін, З.Курлянд, О.Мороз, М.Нещадим, Л.Подоляк, О.Полозенко, З.Слепкань, М.Фіцула, В.Ягупов та ін.); аналізують особливості професійної підготовки майбутніх магістрів (Ю.Косенко, В.Сгадова, Г.Сухорукова, О.Жилінська, В.Чечет, І.Грига, О.Іванова та ін.). Водночас проблема становлення особистості майбутнього викладача вищої школи як важлива передумова його кар'єрного росту є малодослідженою.

Провідну роль у процесі професійного становлення й особистісного зростання магістранта відіграє **рефлексія** – базовий механізм саморегулювання його навчально-професійної діяльності й формування професійно-педагогічного мислення. У загальнопсихологічному розумінні рефлексія (від лат. reflexio – вигин, відображення) – осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування. Рефлексія магістранта – це процес самопізнання й самоаналізу мотивації навчально-професійної діяльності, відображення особистісних змін і динаміки психічних станів, детермінованих перебігом навчального процесу, що визначає його самоставлення. Для нього не це тільки інтроспекція власної психіки, а й

осмислення свого професійного вибору, визначення професійних цілей і програми майбутньої науково-педагогічної діяльності, формування психологічних цінностей і настанов щодо студентів тощо. Рефлексивно аналізується також і власна пізнавальна активність, переживання та спілкування, що є засобом психічного самоконтролю і самовдосконалення. Результати рефлексії впливають на “Образ-Я” магістранта, становлення соціально-професійного аспекту його “Я-концепції”.

Важливо й те, що студенти, які навчаються за магістерською програмою, здебільшого мають кращі, порівняно з іншими студентами, показники ставлення до навчання, академічної успішності, активності в громадській роботі, схильності до науково-пошукової роботи та ін. Як правило, вони користуються прихильним ставленням з боку викладачів і мають високий соціальний статус у взаєминах з однокурсниками. Все це, ймовірно, повинно позитивно позначитися на їх особистісному зростанні та професійному становленні. У зв'язку з цим цікаво було проаналізувати, як осмислюють майбутні викладачі студентський період свого життя, як оцінюють ті особистісні зміни, які в них відбулися за час навчання у ВНЗ, наскільки це відповідає їхнім професійним очікуванням.

Дослідженням було охоплено більше 100 магістрантів НПУ імені М.П.Драгоманова, яким пропонувалося розгорнуто відповісти на запитання: “Які Ваші особистісні здобутки й втрати відбулися впродовж навчання в університеті?” Після контент-аналізу відповідей респондентів, результати дослідження представлено на графіку.

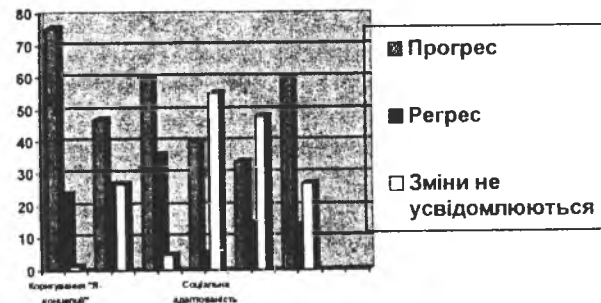


Рис. 1. Рефлексія майбутніми магістрами особистісного зростання й професійного становлення

Як показують результати дослідження, всі студенти усвідомлюють зміни, які відбулися в їхньому особистісному розвитку впродовж навчання у ВНЗ, причому 70% з них вказують не лише на здобутки, а й

особистісні втрати. В середньому кожен з респондентів назвав по 4,0 позитивних і 1,7 негативних змін.

Найбільш помітні зміни, які усвідомлюються студентами, пов'язані з сферою самосвідомості, зокрема трансформацією їхньої "Я-концепції". Водночас ставлення до цих змін, як показує опитування, в магістрантів різне. Характерно, що 75,3% респондентів як надбання власного особистісного розвитку відзначають *"упевненість у собі"*, *"усвідомлення власного "Я"*, *"підвищення самооцінки"*, *"професійне самовизначення"* тощо, що може свідчити про позитивне коригування їхньої "Я-концепції". У зв'язку з цим у 33,4% респондентів поглиблюється мотивація самовдосконалення й самореалізації (*"інтерес до психологічних знань"*, *"бажання подальшого зростання"*, *"активний пошук нових шляхів для самореалізації"* тощо). Проте серед відповідей старшокурсників 46,7% таких, які вказують на деякі негативні тенденції в їхній "Я-концепції" (*"професійне розчарування"*, *"втрата надії повністю реалізувати себе через обрану професію"*, а також невпевненість *"у добрих стосунках у колективі"*, *"у власних силах і здібностях"*, *"у своїй потребності як майбутнього фахівця"* тощо). Загострення внутрішньоособистісних суперечностей посилює особистісну амбівалентність і виявляється в емоційній нестабільності (*"підвищився рівень тривожності"*; *"стала нервовою"*; *"виснажливість значного рівня"*; *"втрата спокою"* тощо).

Як позитивне, студенти відзначають трансформацію системи цінностей (*"вимогливість до себе"*, *"доброзичливість"*, *"легше переживаю невдачі"*, *"відкритість"*, *"дещо змінився світогляд"*, *"втратила занадто скрупульозне ставлення до виконання справи"*, *"стала обережнішою"* тощо). Поряд із цим, за оцінкою 26,7% студентів, навчання в університеті негативно позначилося на їхній морально-духовній сфері: з'явилися ознаки таких якостей як *"агресивність"*, *"байдужість"*, а також втрата *"здатності до співпереживання"*, *"почуття гумору нерідко змінюється сарказмом"* тощо.

Важливо, що 60% магістрантів відзначають набуття ними таких волевих якостей як самостійність, цілеспрямованість, організованість і активність, проте на думку 13,7% з них – за цей час вони їх втратили (*"послаблення сили волі"*, *"лінь будь-що робити"*, *"витрата часу на зайве"* тощо). Позитивним здобутком для 60% майбутніх викладачів є підвищення рівня їхньої соціальної адаптованості, засвоєння нового досвіду (*"навчилася швидко адаптуватися до нових умов життя"*, *"набуття нових соціальних ролей"*, *"вміння виживати за будь-яких обставин"*, *"здатність вирішувати деякі власні проблеми й міжособистісні конфлікти"* тощо).

Закономірно, що більшість опитаних магістрантів високо оцінюють студентське життя як важливий період кар'єрного росту у зв'язку з

опануванням професією (*"здобула професійні знання, вміння і навички"*; *"посилився інтерес до педагогічної професії"*; *"підвищилась комунікабельність"*, *"набула досвіду спілкування"*; *"сформувалось чітке уявлення про майбутню професію"*, *"підвищився пізнавальний інтерес"*, *"оволоділа методикою викладання"*, *"підвищився загальний рівень освіченості"* тощо). Проте багато респондентів досить критично оцінюють рівень організації навчального процесу у ВНЗ, що негативно позначається на їхньому професійному зростанні. Серед відповідей магістрантів зустрічалися й такі: *"втратила досвід практичної діяльності, здобутий у педучилищі"*; *"виникло відчуття нереалізованості себе"*, *"досягнутий рівень розвитку не відповідає очікуванням"*; *"забула те, що тала до університету"*, *"розходження між теорією й педагогічною практикою"*; *"зникло бажання стати професіоналом своєї справи"* тощо.

Аналіз структури мотивації навчання студентів за магістерською програмою показує, що в 55,6% з них переважає професійна мотивація (підвищення кваліфікації та професійного рівня, отримання додаткової спеціалізації, можливість викладати в майбутньому улюблений предмет тощо), в 43,4% виражена мотивація особистісного зростання (самовдосконалення, самореалізація, подолання "синдрому невикористаних можливостей", можливість знайти себе, інтелектуальне зростання, творча наукова самореалізація). Для 38,9% респондентів важливою є також соціальна мотивація (підвищити соціальний статус, можливість викладати у ВНЗ, задоволення комунікативних запитів у спілкуванні з викладачами й однокурсниками, досягнути професійної кар'єри, нагода змінити місце роботи тощо). Дещо менше магістрантів (27,8%) вказали також і на пізнавальну мотивацію (інтерес до навчання, бажання отримати нові знання, потреба продовжувати освіту тощо). Ці результати підтверджуються також і професійними очікуваннями магістрантів, які пов'язані насамперед з перспективою кар'єрного росту (можливість стати викладачем вищої школи (35,4% опитаних), поглиблення змісту й розширення професійно-рольових функцій (22,4%), розв'язання проблеми особистісного зростання й самореалізації (12,6%) тощо).

Проте третина студентів (29,6%) після отримання диплома магістра песимістично дивляться на своє професійне майбутнє (*"суттєво нічого не зміниться"*, *"не відомо, життя покаже"*, *"це один красивий документ, який нікого крім мене не цікавить"* тощо). Лише одиниці з них переконані в тому, що це позитивно позначиться на підвищенні їхнього соціального статусу та буде сприяти професійній кар'єрі, поліпшенню матеріального стану.

Соціальна невизначеність статусу магістра, правове неврегулювання його професійної діяльності негативно позначається на самопочутті студентів, посилює в них внутрішньоособистісні суперечності. Про це свід-

чать результати нашого дослідження стану особистості магістрантів у даний момент часу (за опитувальником А.Т.Джерсайлда), які представлені в табл. 1.

Як бачимо, за самооцінкою магістрантів, у 33,4% з них сильно виражений стан безглуздості існування, в 16,7% велика розбіжність між реальним і ідеальним “Я”, що може свідчити про суперечності соціально-професійного аспекту “Я-концепції”, в 16,7% сильно виражений стан безнадійності, а в 25% почуття неприкаяності (бездомності). Натомість, у 58,4% опитаних слабо виражений стан свободи вибору, відчувається велика залежність від авторитету, яка до того ж послаблює свободу волі (50,1%). Все це впливає на ставленні студента до оточуючих і самого себе, до навчання і свого професійного майбутнього.

Таблиця №1

Переживання магістрантами стану своєї особистості на момент опитування (у % від N=85 осіб)

Рівень переживання	Стан особистості								
	Самітність	Безглуздість існування	Свобода вибору (ставлення до авторитету)	Статевий конфлікт	Недружелюбний настрій	Розбіжність між реальним і ідеальним “Я”	Свобода волі	Безнадійність	Почуття неприкаяності (бездомність)
Дуже сильно	8,3	–	–	–	16,7	–	–	16,7	8,3
Сильно	–	33,3	24,9	–	8,3	16,7	8,3	–	16,7
Помірно	16,7	8,3	16,7	–	50,1	16,7	41,6	24,9	8,3
Слабо	75	58,4	58,4	100	24,9	66,6	50,1	58,4	66,7

У зв'язку з цим актуальною є проблема вдосконалення навчального процесу у ВНЗ за магістерською програмою підготовки. Самі магістранти останній рік свого навчання характеризують як “надзвичайно важливий і важкий період”. Водночас для багатьох це “період невиправданих сподівань”, який до того ж “потребує дуже великого терпіння” і супроводжується “надмірними фізичними й психічними перевантаженнями”, “розчаруванням при написанні магістерської роботи, яка належно не оцінюється”, “дублювання раніше вивчених курсів” тощо.

Важливо, що магістранти самі дають конкретні практичні рекомендації щодо шляхів вдосконалення навчального процесу за магістерською програмою підготовки: високий професіоналізм і педагогічна майстерність викладачів, які працюють із магістрантами; чітка організація навчального процесу (гнучкість, диференційованість змісту, форм і методів навчання; індивідуальний підхід до слухачів, надання права магістрантам навчатися за індивідуальним графіком і вибору навчальних курсів), удосконалення змісту освіти (більш глибоке занурення в науку і орієнтація на провідні сучасні її напрями, не повторювати раніше вивчене, збільшення кількості і поглиблене вивчення фахових дисциплін); магістерська робота повинна ґрунтуватися на власному професійному досвіді й проведених експериментах; акцент на самостійну навчальну роботу та належне методично-організаційне її забезпечення; поєднання теоретичного навчання з більшою його практичною спрямованістю; оптимізація взаємин “викладач-магістрант” шляхом їх поглиблення і зближення соціально-рольових функцій (ставлення викладача до магістранта як до колеги) та ін.

Отже, організовуючи навчальний процес у ВНЗ за магістерською програмою підготовки, викладачі повинні пам'ятати, що магістрант – це різнобічно розвинена, високоосвічена та з великим творчим потенціалом особистість, яка усвідомлює свою життєву професійну перспективу і можливості кар'єрного росту.

1. Мороз О., Юрченко В. Психолого-педагогічна модель особистості викладача вищої школи // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С. 187-189.
2. Мороз О.Г., Юрченко В.І. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс // Наукові записки: Зб. наук. стат. НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К. НПУ, 2001. – Вип. 41. – С. 156-159.
3. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. – №6. С. 72-83.
4. Юрченко В.І. Кудіна В.В. Психологія вищої школи: Курс лекцій. – К.: КСУ, 2004. – 175 с.

СЕКЦІЯ:

Соціально-психологічна профілактика та корекція професійних кризових станів педагогічних працівників

Л.М.Вакулінська
практичний психолог
Тлумацької школи-інтернат

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Процеси професійної адаптації є об'єктом дослідження багатьох психологічних підрозділів як в нашій країні, так і за кордоном. Причиною зростаючого інтересу до адаптаційних процесів є динамізм сучасного життя і виробництва. Особливо цікавою темою дослідження є адаптація молодого вчителя, яка характеризується низкою специфічних особливостей, зумовлених специфікою педагогічної діяльності. Формування особистості молодого педагога складний, цілісний процес, який залежить від багатьох соціальних, психологічних, педагогічних чинників і який потребує теоретичного осмислення та емпіричного вивчення. Управління адаптацією стає можливим лише на основі знання особливостей та механізмів функціонування цього процесу.

Проблема професійної адаптації набуває першорядного значення в контексті проблем успішної професіоналізації молодого вчителя, вирішення якої, значною мірою, сприяє уникненню таких негативних явищ, як нестабільність педагогічних кадрів, їх плінність, уповільнення росту педагогічної майстерності вчителя.

Професійна діяльність учителя та проблеми його адаптації є предметом досліджень багатьох педагогів та психологів. Відомий інтерес у цьому плані становлять роботи Т.Н.Вершиніної, Т.В.Шадріної, А.І.Ходакова, Б.Г.Ананьєва, М.В.Кузьміна, Н.О.Чайкіної.

Основні зусилля цих науковців спрямовані на дослідження специфічних особливостей професійної адаптації, зокрема факторів, критеріїв, показників і підходів вивчення адаптаційного процесу. У зв'язку з цим, актуальність досліджуваної нами проблеми визначається необхідністю знаходження оптимальних шляхів та методів удосконалення підготовки вчителів, покращення ефективності їх роботи, що в решті-решт дозволить значно оптимізувати процес їх подальшої професійної адаптації.

Відомо, що процес професійної адаптації молодого вчителя має яскраво виражені сторони: виробничі умови, діяльність шкільного та

педагогічного колективу, діяльність вчителя. Тобто, як вважає Н.О.Чайкіна професійна адаптація молодого вчителя це процес активної взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення таких відносин між ними, які б найбільшою мірою забезпечували ефективність педагогічної діяльності, сприяли розвитку шкільного колективу та особистості, задоволенню професійною самореалізацією. Всі ці сторони відіграють важливу роль у безпосередньому процесі адаптації молодого вчителя до своєї педагогічної діяльності. Однак, особливості буде розглядатися у конкретних відносинах з кожним елементом соціального середовища, враховуючи при цьому всю багатозначність зв'язків та відносин цих елементів як у внутрішньому розвитку структури, так і у міжструктурному плані. Результат такої адаптації пов'язаний з реалізацією мети діяльності набуттям педагогічної майстерності, виробленням стійкого позитивного відношення до професії, досягненням вершин особистісної самореалізації та ціннісно-орієнтаційної єдності з учнівським та педагогічним колективом. Необхідно враховувати і те, наскільки результат професійної адаптації молодого вчителя наближається до соціально-визначеного оптимуму злиття "образу Я" з "образом професія", а це означає, що оптимальним є не кінцевий, а проміжний етап, тобто процес зближення може відбуватись протягом всього життя спеціаліста. Велике значення має ступінь підготовленості людини до адаптування. З одного боку, адаптація молодого вчителя має вплив на формування його особистості, а з іншого характер адаптаційного процесу значною мірою регулюється, спрямовується і залежить від особистості, її якостей та властивостей. З одного боку, від успіху та повноти оволодіння професією залежить самопочуття вчителя, його впевненість у своїх силах, рівень задоволення своєю діяльністю, авторитет серед вчителів та учнів, бажання працювати творчо, з повною енергією. З іншого боку, від того як швидко ввійде вчитель у новий колектив і як він його сприйме, залежить самовіддача педагога в процесі роботи, його відповідальність перед колективом, активність у вирішенні завдань, а значить і успіх усього шкільного колективу. Особливістю такої моделі, вважає Н.О. Чайкіна, є те, що в якості об'єкту професійної адаптації приймається соціальна ситуація розвитку молодого спеціаліста, тобто система відносин між молодим спеціалістом та соціальною дійсністю.

Отже, говорячи про цілісну систему професійної адаптації молодого вчителя ми, в першу чергу, маємо на увазі виробничо-технологічні, соціально-психологічні і особистісні структурні компоненти. Розглянемо модель професійної адаптації молодого вчителя більш детально. Спочатку звернемось до аспектів виробничо-технологічного елементу професійної адаптації молодого вчителя, який означає присвоєння

особистістю характерних особливостей та умов навчальної та педагогічної діяльності. Об'єктивними показниками реалізації цього елементу професійної адаптації виступають:

- характер педагогічної праці, теоретична та практична підготовленість, знання спеціальних дисциплін та методи їх викладання; вміння складати тематичні та поурочні плани на основі аналізу навчальних програм, навчальних посібників; вміння виділяти у шкільному підручнику складні питання, головні та другорядні; вміння підбирати методичну літературу та дидактичний матеріал з будь-якого питання; аналіз власних занять та уроків інших вчителів; знання головних завдань, принципів, методів та форм організації навчальної діяльності учнів; наявність педагогічних здібностей; здатність вирішити поставлені завдання, втілювати та відстоювати свої рішення;

- умови праці вчителя: виготовлення наочних посібників, використання технічних засобів навчання та найновіших загальнопедагогічних, психологічних та методичних технологій з спеціальних дисциплін;

- режим праці: робота вчителя має безперервний характер, що позначається на особистісній організованості та організаційних навичках, підвищує відповідальність за доручену справу. Суб'єктивними показниками адаптованості молодого вчителя є почуття задоволення педагогічною діяльністю, своїми соціальними можливостями, рівень самооцінки своїх професійних вмінь.

Суб'єктивно для молодого вчителя, соціально-психологічна адаптація відображається у почутті єдності із шкільним колективом та корисності для нього, у прийнятті ціннісних орієнтацій педагогічного колективу. Молодий спеціаліст дізнається "хто є хто" у цьому колективі, як і з яких питань слід звертатись до керівництва, з ким можна порадитись у важких випадках. Найбільш оптимальним для самопочуття молодого спеціаліста є не лише те, щоб він визнавав систему ціннісних орієнтацій та поглядів педагогічного середовища, а й те, щоб колектив визнавав і враховував його особистісні цінності як спеціаліста. Таке задоволення взаємовідносинами у колективі буде досягнуто тоді, коли молодий педагог використовує головний засіб цього елементу професійної адаптації спілкування. Такі важливі показники, як вміння налагоджувати ділові зв'язки та досягнення взаємопорозуміння, легкість та доступність спілкування, реалізуються у процесі здійснення такого механізму, як колективістична ідентифікація фахівця. Прискоренню адаптації сприяє пізнання і прийняття системи взаємовідносин у педагогічному та шкільному колективі. В результаті адаптаційного процесу формується ціннісно-орієнтаційна єдність новачка та шкільного колективу. Ця єдність виникає у адаптованій особистості після пізнання, засвоєння колективних і групових норм та ідеалів. Емоційне самопочуття молодого вчителя

в цьому випадку виступає одним з показників його соціально-психологічної адаптації. Особистісна адаптація характеризується розумінням важливості та необхідності професії як для суспільства, так і для самого молодого спеціаліста, знаходженням особистісних і професійних перспектив, які дають відповіді на питання: Чи вірний вибір професії? Чи є ця справа необхідною для мене?

Психологічно професійна адаптація молодого вчителя проявляється у формуванні уявлень про ситуаційну бажану реальність. Коли ж уявлення будуть максимально близькими, то можна зробити висновок, що підсумком професійної адаптації молодого вчителя стануть особистісні новоутворення злиття "образу Я" з професійним "образом вчитель".

На початку своєї діяльності молодий учитель нерідко переживає значні труднощі, що інколи навіть призводять до сумнівів щодо правильності вибору професії. Саме тоді, коли він сам неспроможний розв'язати переважну більшість проблем, які постають перед ним у перші роки його діяльності, на допомогу приходить шкільний психолог, який допомагає дібрати "ключики" в педагогічній діяльності, що допоможуть уникнути зайвих труднощів та помилок. Для цього на початковому етапі перебування молодого спеціаліста проводиться його діагностування. Одним з напрямків такої роботи є виявлення мотивів, якими керувались молоді люди, вибираючи навчальний заклад. Наступним етапом є вивчення рівня усвідомлення ним сутності педагогічної професії. У своїй діяльності ми також використовуємо методіку К.Маслача та С.Джексона для вимірювання ступеня "емоційного вигорання" в професіях типу "людина-людина".

Оцінюючи одержані результати визначаємо коло труднощів з якими зустрічається молодий вчитель і намічаємо стратегію роботи з спеціалістом.

Що саме включає ця стратегія, які напрямки роботи слід використати? Йдеться, в першу чергу, про поєднання наступних напрямків:

- просвітницька робота (індивідуальна та групова);
- консультування (індивідуальне та групове);
- психологічний супровід молодих вчителів;
- вторинна діагностика.

Гадаю буде доцільним, якщо виділити найбільш типові вади та помилки, які трапляються в діяльності молодого вчителя та вказати можливі шляхи їх подолання.

Таблиця 1

Найбільш типові помилки в діяльності молодого вчителя їх виправлення

Вади і помилки	Шляхи подолання
Учитель дуже тихо говорить, окремі слова вимовляє нечітко, учням важко стежити за ходом розповіді.	Запитайте, чи чувають вас учні, які сидять за останніми партами; готуючись до уроку, кілька разів запишіть пояснення навчального матеріалу на магнітофон, а потім прослухайте на відстані, що дорівнює відстані від учительського стола до задньої партії.
Голос надмірно гучний, школярі швидко стомлюються.	Постійно змінюйте тональність свого голосу залежно від змісту висвітлюваного матеріалу та видів навчальної діяльності.
Учитель говорить у дуже швидким темпом, учні не в змозі стежити за розвитком його думки, поступово виключаються із навчальної роботи.	Пам'ятайте, що швидкість мовлення на уроці не повинна перевищувати 40—50 слів за хвилину. З допомогою магнітофона час від часу перевіряйте себе вдома, а на уроці вдавайтесь до самоконтролю.
Частенько вживає так звані слова-паразити: “е-е-е”, “так-от” тощо.	Під час самоаналізу чітко виділіть найчастіше уживані слова-паразити. Підготуйте невеличкий плакатик з написом: “Не вживати слів: “так-от”, “е-е-е”, “ну...”. Непомітно для учнів кладіть його перед собою. Згодом потреба у ньому відпаде.
Пояснюючи навчальний матеріал, учитель спрямовує погляд на стіни, поверх голів або за вікн.	Намагайтеся тримати в полі свого зору всіх учнів, непомітно переводячи погляд з одного на іншого; намагайтеся за їхніми очима визначити, як вони сприймають зміст вашої розповіді.

Як подолати страх перед уроком ?

Учителі-початківці напередодні й під час уроків відчують певні труднощі, які часто називають психологічними бар'єрами. Найчастіше причинами таких труднощів є:

- страх перед аудиторією, що призводить до гальмування творчого мислення;
- несформованість умінь та навичок перерозподілу уваги;

- невміння залучатися до педагогічного спілкування з усіма вихованцями;
- зосередженість лише на виконанні інформаційних функцій;
- страх припуститися помилок;
- недостатні вміння і навички в галузі педагогічної техніки;
- попередній невдалий досвід спілкування з учнями конкретного класного колективу тощо.

Усіх цих труднощів не так легко позбутися. Цього можна досягти лише завдяки цілеспрямованій наполегливій праці. Та все ж уже на початковому етапі вчительської діяльності можна певною мірою підготувати себе до подолання можливих ускладнень. З цієї метою доцільно скористатися вправами соціально-психологічного тренінгу.

Наведемо одну з них, спрямовану на подолання страху, невпевненості в собі. Учитель виконує її безпосередньо перед уроком, повторюючи:

- Я ґрунтовно підготувався до заняття.
- Я спокійний.
- Настрій у мене хороший, бадьорий.
- Я продумав усі компоненти уроку.
- Добре знаю всіх учнів, вони дисципліновані, уважні, з повагою ставляться до мене.
- Я дібрав цікавий матеріал і зможу захопити школярів.
- Мені легко з учнями.
- Я цілком володію собою.

1. Возрастная психология взрослых / Под ред. Б.Г. Ананьева. – Л., 1971. – 165 с.
2. Кондрашов Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К., 1987. – 131 с.
3. Кончанин Т.Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов // Актуальные проблемы науки философии, социологии. – Ростов, 1979. – 127 с.
4. Кряжева И.К. Социально-психологические аспекты адаптации личности // Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1980. – 94 с.
5. Профессиональная деятельность молодого учителя / Под ред. С.Г. Вершловского. – М., 1982. – 235 с.
6. Социально-психологические факторы производственной адаптации личности // Промышленная социальная психология. – Л., 1962. – С.64–67.
7. Чайкіна Н.О. Комплекс психологічних методів дослідження професійної адаптації молодого вчителя. – К., 1997. – 79 с.
8. Чайкіна Н.О. Психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя. Автореф. ... канд. дис. – К., 1997. – 18 с.
9. Школа молодого вчителя / Упоряд. М.Голубенко. – К.: Вид. дім “Шкільний світ”; Вид. Л.Галіцина, 2005.

Л.М.Вакулінська
практичний психолог
Тлумацької школи-інтернат

ШЛЯХИ ТА СПОСОБИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ДО КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ

Початок ХХІ ст. – нелегкий, суперечливий період “переходу до постпромислової стадії розвитку суспільства, що висуває нові вимоги до фахівців будь-якої галузі, надаючи пріоритетного значення таким особистісним якостям, як уміння мислити, самостійно вирішувати, творчо працювати, як прагнення поповнювати знання, розвивати комунікативні навички тощо. Переважна більшість цих якостей закладається й формується під час навчання дитини в школі, тому успішність реалізації означених завдань насамперед залежить від учителя, який має “впевнено орієнтуватися в соціальних та природних явищах, феноменах науки та культури”, “усвідомлювати роль і місце освітніх процесів та систем у світовому культурному руслі, в його історичних закономірностях та етнографічних формах, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання з ретельною практичною підготовкою. Такі вимоги до особистості вчителя актуалізують значення його професійної підготовки до педагогічної діяльності, адже сьогоднішній студент завтра – самостійний педагог, покликаний розв’язувати новітні завдання з навчання й виховання учнів.

В Україні існує досить розгалужена мережа спеціальних вищих і середніх спеціальних навчальних закладів з підготовки педагогічних кадрів. Педагогічні університети, інститути, коледжі повсякчас намагаються модифікувати свої навчальні плани й програми, теми науково-дослідних робіт, насичуючи їх інноваційними технологіями відповідно до соціальних змін. Здавалося б, основне завдання системи педагогічної освіти виконується. Проте наша загальноосвітня школа постійно потерпає від “поганих” учителів, чия діяльність характеризується репродукуванням готових штампів, завчених ще під час навчання у виші, вони не вміють спілкуватися з дітьми, створювати належні умови для їхнього інтелектуального й духовного розвитку, побоюються батьків, намагаючись звести контакти з сім’ями до мінімуму.

Чому виникають такі проблеми? Шукаючи відповіді на це запитання було проведено опитування, яке передбачало виявлення мотивів, якими керувались учні випусники, вибираючи навчальний заклад. Узагальнення результатів показало, що 31,7% юнаків і дівчат керувалися інтересом до педагогічної професії, для 17,5% респондентів основним

мотивом служили сімейні традиції, для 16,1% – порада друзів, для 12,0% поради вчителів, а 12,7% вказали, що, прагнучи здобути вищу освіту, вибрали педагогічний ВНЗ через неможливість вступити до іншого, 10,0% студентів не змогли мотивувати свій вибір.

Наступне вивчення передбачало з’ясування усвідомлення вчителями сутності педагогічної професії. На цьому етапі одержано такі відповіді: 31,4% хочуть навчати й виховувати дітей, передавати їм свої знання, зробити навчальний процесу школі “цікавим, захоплюючим”; 33,7% респондентів пов’язують свою діяльність із науково-дослідною роботою, 11,3% вбачають сенс свого навчання в одержанні диплома про вищу освіту як стартового рівня для кар’єри, яка переважно не пов’язана з педагогікою, але обов’язково вимагає наявності вищої освіти; 23,6% не змогли більш-менш обгрунтовано відповісти.

Наведені відповіді засвідчують, що завдяки вступним екзаменам навіть за найприскіпливішого оцінювання не завжди можна виявити справжнього майбутнього вчителя, в найліпшому разі можна визначити тільки орієнтовний рівень навчання студента у ВНЗ. Проте не забуваймо й того факту, що 33,7% прагнуть присвятити себе науково-дослідній роботі, а не також потребує доброго знання практики. У “резерві” перебуває ще 23,6% студентів, які поки що не визначили для себе царини майбутньої діяльності, але й не заперечують можливості роботи в школі.

У зв’язку з цим постають проблеми: як сформуванню з цього неоднорідного загалу справжнього вчителя, що треба зробити, щоб підтримати й належно підготувати тих, хто свідомо прагне цього, й допомогти іншим, які ще не визначилися і шукають своє місце серед учительства, різні питання освіти майбутніх учителів, зокрема її оптимізації і співвіднесення з завданнями навчання й виховання сучасних дітей, знайшли досить широке висвітлення в науковій літературі. Зокрема, проблеми пошуку шляхів підвищення якості підготовки вчителів знайшли своє відображення в роботах З.Васильєва, В.Сластьоніна, Л.Спіріна. Закономірності формування пізнавальної активності, самостійності, творчої професійної діяльності досліджували В.Лозова, М.Нікандров, Є.Равкін; С.Аргангельський, Ю.Бабанський, Р.Хмельюк – способи вдосконалення загальнопедагогічної підготовки; Н.Кузьміна, О.Піскунова, О.Щербаківа розглядають питання, пов’язані з забезпеченням творчих засад професійної підготовки майбутніх учителів; Ю.Васильєв, В.Гусев, М.Євтух спрямовують свої зусилля на виявлення і обгрунтування змісту й засобів підвищення майстерності вчителів.

Виходячи з проблеми наших наукових зацікавлень, зупинімося на тих роботах, в яких відображено проблему виокремлення структурних складових діяльності вчителя, що розглядаються як вихідні в організації навчального процесу у вищій педагогічній школі. Скажімо, Н.Кузьміна

виокремлює такі з них, як: конструктивну (здібність проектувати особистість учня, відбирати й композиційно будувати навчальний матеріал відповідно до можливостей школярів); організаційну (здібність залучати учнів до різних видів занять, робити колектив інструментом впливу, особистість – активною); комунікативну (здібність правильно встановлювати взаємини з учнями й перебудовувати їх за потреби); гностичну (вміння досліджувати загальний процес і результати особистісної діяльності). А.Кучерявий до структурних складових педагогічної діяльності, на формування яких має спрямовуватися підготовка студентів, зараховує професійно-створювальну, діагностико-прогностичну, конструктивну та ціннісно-орієнтаційну. О.Щербаков виділяє інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну та дослідницьку складові.

Не заперечуючи доцільності таких підходів і загалом погоджуючись з їхніми авторами, хотіли б привернути увагу до такої важливої, на нашу думку, складової, як розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя. Її значущість зумовлена метою, пріоритетами та принципами розвитку освіти; вона також може стати засобом, що допоможе розв'язати ті проблеми, які ми визначили як головні в підготовці майбутніх учителів до кар'єрного росту.

Звернення до наукових джерел засвідчує, що проблема ця не нова. Її розв'язували А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Я.Пономарьов, В.Кан-Калик, Н.Нікандров, В.Сластьонін, В.Моляко, П.Решетников та ін. Всі вони однакові в тому, що розвиток творчої індивідуальності – одне з головних завдань професійної підготовки педагогічних кадрів, адже, розкриваючи творчу індивідуальність студента, ми формуємо в нього потребу в самоосвіті як якості особистості, а це, в свою чергу, сприяє формуванню пізнавальної спрямованості в опануванні педагогічної професії.

Відомо, що індивід стає особистістю, тільки засвоївши соціальні функції і розвинувши самосвідомість, тобто усвідомивши свою самотождність й неповторність як суб'єкт діяльності й індивідуальності. Індивідуальність же визначається як сукупність рис, що відрізняють одного індивіда від іншого. Прагнення злитися з соціальним середовищем і разом з тим відмежуватися від нього, проявити творчу індивідуальність робить особистість і продуктом, і суб'єктом соціальних відносин, соціального розвитку.

Таким чином, коли йдеться про професійну кар'єру особистості, то мають на увазі: сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці з метою самореалізації й самоствердження; диференціацію творчої діяльності, її визначеність у якійсь конкретній професійній діяльності; певний рівень творчих досягнень людини; особистий стиль творчості; наявність певної ієрархії мо-

тивів, серед яких мотив творчого самоствердження відіграє смислоутворювальну роль.

Отже, важливість кар'єрного росту майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки зумовлена багатьма причинами. Насамперед тим, що успішність такої діяльності, на думку Б.Теплова, може бути забезпечена різними особистісними якостями і вміннями людини застосовувати переваги своєї індивідуальності та нейтралізувати її вади. Отже, освітній процес має створювати умови для належного оволодіння цілісним досвідом професійної діяльності, але не копіюючи, а індивідуально поєднуючи його основні складові.

Наступним підтвердженням ідеї важливості індивідуально-творчого розвитку може бути той факт, що культура, професійний досвід, досвід творчої діяльності засвоюються на особистісному рівні й зумовлюються особистісно-неповторним характером цього процесу, адже особистість засвоює соціальний досвід як безперервну перебудову, реконструювання свого минулого досвіду, як пошук сенсу інформації, яка надходить різними каналами. Кожне інформаційне надходження особистість сприймає своєрідно й неповторно, тобто один і той самий зміст різні люди розуміють по-різному, що зумовлює численні варіанти його прочитання та інтерпретації. Зі зміною досвіду один і той самий зміст надає особистості різну за обсягом, практичним спрямуванням, цінністю інформацію, тобто особистість усвідомлює її по-іншому, творчо.

Відомо, що індивід може діяти й сприймати інформацію, орієнтуючись на певні зразки, штампи, не докладаючи зусиль, щоб усвідомити її внутрішньо, не надаючи їй особистісного значення й не інтерпретуючи її. За цих умов усі свої зусилля він спрямовує на те, щоб не відрізнятись від думки більшості, бути схваленим нею. У такому разі зникає самостійність думки, творчість, індивідуальний характер сприймання. І, навпаки, водночас із бажанням самостійно розібратися в чомусь, зрозуміти сутність прочитаного або почутого, прагнення перевірити все на практиці виникає й розвивається творчість, оригінальність, незаштампованість мислення – невід'ємні риси справжнього вчителя.

З огляду на це, індивідуально-творчий розвиток передбачає не механічне запам'ятовування й відтворення навчального матеріалу, а його творче перероблення, виявлення прихованого змісту, власну оригінальну інтерпретацію, формування особистісного ставлення до нього, оцінення важливості та ефективності запропонованих ідей, теорій, методичних рекомендацій, дискусії, прагнення поділитися своїми думками з іншими, почути їхню оцінку. Творчий, особистісний характер засвоєння теоретичних знань, передумови формування належних практичних умінь і навичок виявляється також у тому, що кожне інформаційне повідомлення, кожний засіб і прийом організації й реалізації навчально-

виховної діяльності студент мусить зіставити зі своєю особистістю, власними внутрішніми настановами й переконаннями, приміряти на себе.

Звернення до досвіду минулих років засвідчує, що за традиційного підходу система підготовки вчителів багато в чому була розрахована на масове засвоєння. Тому для індивідуального, тобто творчого, відкриття й пізнання особистістю істинності того чи іншого явища, факту, вироблення власної думки майже не залишалося місця. В теперішніх умовах реформування вищої освіти, потреба індивідуально-творчого розвитку особистості студента актуалізується формуванням самодостатньої особистості через її саморозвиток, розкриття здібностей і можливостей, самореалізацію.

Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (роботи Ю.П.Азарова, Ю.К.Бабанського, О.О.Бодальова, В.І.Загвязінського, І.А.Зязюна, В.О.Кан-Калика, Н.В.Кичук, Н.В.Кузьміної, Л.М.Лузіної, М.Д.Нікандрова, М.М.Поташника, В.О.Сластьоніна, Р.Х.Шакурова та ін.) можна сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішному кар'єрному росту:

- здатність до нестандартного рішення;
- пошуково-проблемний стиль мислення;
- уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні і виховні ситуації;
- оригінальність у всіх сферах своєї діяльності;
- творча фантазія, розвинена уява;
- специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, впевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального та ін.).

Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у вузі й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів до кар'єрного росту є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

Отже, процес навчання у вищих навчальних закладах повинен організуватися таким чином, щоб викликати у студентів потребу у творчому застосуванні знань, здібностей, нестандартного мислення і подальшого розвитку.

Привертає увагу основна форма організації навчального процесу – лекція. Розвитку творчого мислення і уяви сприяють лекції, на яких аргументується і мотивується тема, чітко визначаються мета і завдання, дається історіографія, використовуються різні рівні проблемного навчання, до структури яких входять елементи дослідницької роботи, розкриваються сучасні підходи і концепції, використовується досвід роботи кращих учителів, шкіл, визначаються перспективи розвитку школи і педагогіки, здійснюються міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки. На таких лекціях створюється атмосфера наукового пошуку. У процесі дискусій розвивається творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творча уява, мовлення. Студенти вчать самостійно мислити, робити висновки. Використання наукової методики озброює студентів не тільки знаннями, а й методами їх здобуття.

На семінарських і лабораторно-практичних заняттях із педагогіки, основ педагогічної майстерності, методики виховної роботи студентам пропонуються творчі завдання різних рівнів складності: від презентації книг на першому курсі до створення і вирішення педагогічних ситуацій, представлення передового педагогічного досвіду, інсценізації віршів, уривків творів, проведення фрагментів уроків на другому і до проведення нестандартних уроків та виховних заходів на третьому.

Творче аналітичне мислення і творча педагогічна уява розвиваються у студентів у процесі створення і вирішення педагогічних ситуацій. Творча педагогічна ситуація (ситуація, яка містить у собі протиріччя) дає можливість перевірити теоретичні знання, вибрати інструмент педагогічних дій і прогнозувати результат. У процесі її вирішення студенти визначають умови, у яких вона виникла, дійових осіб, основні протиріччя, аналізують дії кожного учасника і оцінюють їх; пропонують декілька варіантів вирішення й обирають оптимальне. Обґрунтовують його. Такий характер навчально-пізнавальної діяльності сприяє більш ґрунтовному засвоєнню знань, розвиває здібність прогнозувати і передбачати дії учасників ситуації та її результати. А найголовніше – запобігати складним конфліктним ситуаціям.

Значне місце у підготовці працівників освіти до кар'єрного зростання відводиться рольовим, і особливо діловим, іграм. У грі на повну силу працює образне і логічне мислення, мобілізовані всі види пам'яті, ввімкнені вольові механізми. У діловій грі засвоєння знань студентами і формування педагогічних умінь і навичок відбувається не абстрактно, а в реально змодельованому навчально-виховному процесі, у динаміці розвитку сюжету ділової гри. У студентів формуються навички педагогічної взаємодії, ціннісні орієнтації й установки, актуалізуються і закріплюються знання, розвивається пізнавальний інтерес і творчий

потенціал. Знання з теоретичного рівня переводяться на більш високий – практичний.

До проведення фрагментів уроків на другому курсі, уроків і виховних заходів на третьому студенти відповідно до своїх здібностей і можливостей готують роздавальний матеріал, наочність, підбирають музику, цікаві повідомлення, факти, прислів'я та приказки, лісні, складають вірші, готують завдання творчого характеру тощо.

Із метою створення оптимальних умов для розвитку творчих здібностей викладачі орієнтують студентів на підготовку і проведення різних типів нестандартних уроків: уроків-мандрівок, уроків-загадок, уроків-ігор, уроків-казок, уроків-легенд тощо. Ці уроки позбавлені звичайних шаблонів. Їхньою характерною рисою є створення протягом всього уроку умов для творчої навчальної діяльності учнів. Студенти виступають у ролі вчителів-предметників, класних керівників, директора, завуча, методистів. Подібні практикуми сприяють більш глибокому самопізнанню, самооцінці, саморозвитку, формують уміння і навички педагогічної діяльності. Під час аналізу увага студентів зосереджується і на творчому аспекті уроку чи виховного заходу. Обговорюються: новизна й оригінальність, прийоми розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей; відповідність змісту, форм, методів, засобів, меті та рівневі розвитку учнів тощо.

Враховуючи об'єктивні оцінки своїх товаришів і викладача, студенти краще усвідомлюють свої недоліки, резерви. Це є стимулом до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, створення своєї творчої лабораторії і саморозвитку творчої особистості вчителя, готує майбутнього педагога до кар'єрного росту.

Як бачимо, заняття з педагогічних дисциплін значно підвищують творчий потенціал, розвивають творчі здібності майбутніх учителів, адже творчість є однією з суттєвих характеристик педагогічної діяльності.

Підготовка майбутніх працівників освіти до кар'єрного росту ґрунтується на особистісному підході до формування в них професійних здібностей через формування певної структури особистості, особливістю якої є її внутрішня єдність. В особистості, для якої характерна наявність цієї якості, на думку Б.Теплова, розвивається чітка ієрархія мотивів, визначаючи її спрямованість, чітко визначення мети й завдань, що відіграють роль “керуючих ідей”. У нашому випадку такою ідеєю стає прагнення стати справжнім, висококваліфікованим учителем. За цих умов студент виявляє активність і творчість під час засвоєння теоретичних знань, прагне виробити в себе відповідні практичні вміння й навички.

Іншою важливою складовою структури виступає пізнавальна потреба, що спричинює розвиток інтелектуальної активності.

Ще однією складовою, або інтегральною особистісною якістю, яка суттєво впливає на кар'єрний ріст студента, вважаємо професійну рефлексію. Під нею розуміють процес самопізнання, самоаналізу й пізнання власної діяльності та відносин немовби з боку, очима інших людей. Розвиток особистості, його інтенсивність і особливості значною мірою залежать від уміння правильно оцінювати свої потреби, інтереси в тій чи іншій ситуації. Занижена самооцінка, недостатнє усвідомлення власних можливостей гальмують розвиток творчих здібностей людини. Певні проблеми виникають і в разі завищення самооцінки. Дослідники цих питань (Л.Славіна, В.Чудновський та ін.) вважають, що найсприятливіші умови для розвитку творчої індивідуальності створюються за адекватної самооцінки й невеликого проміжку між рівнем запитів і наявними на цей час можливостями особистості – тоді запити, так би мовити, ведуть за собою здібності, “живлять” їхній розвиток.

Готуючи майбутніх учителів, треба приділяти велику увагу формуванню професійної рефлексії. Досягається це завдяки вибудові самопізнання студентів на основі залучення їх до професійної діяльності, до якої обов'язково має входити творча практична діяльність, інакше людина не може пізнати свої можливості. Для цього кожний проведений студентом урок або виховний захід учителя, методисти, інші студенти мають обов'язково аналізувати й оцінювати та й він сам мусить залучатися до цього процесу, діагностуючи свої результати, виявляючи позитивні знахідки й можливі похибки.

Завершуючи розгляд проблеми підготовки майбутніх педагогів до кар'єрного росту, хотіли б звернути увагу на те, що головне в цьому процесі – формування в студентів творчих здібностей. Завдяки цьому створюються нові технології реалізації навчально-виховного процесу з одночасним формуванням суб'єктивної новизни як особистісного новоутворення. А це – найважливіша передумова появи й закріплення досвіду творчої діяльності, розвитку вмінь творчо виконувати професійні завдання, а в підсумку – творити свою особистість як висококваліфікованого вчителя.

1. Краткий словарь по социологии. – М., 1989. – С.144.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – С.16.
3. Кучерявий А. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки. – К., 1999. – С.14–15.
4. Набока Л. Яким бути педагогу XXI століття. Управління освітою. – 2001. – №15. – С.2.

5. Піча В.М. Соціологія: загальний курс: Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти України. – К., 2000. – С.70.

6. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. – М., 2000. – С.176–177.

7. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя. – Л., 1980. – С.43.

Т.В.Карабин

канд. психол наук,
доцент кафедри соціальної психології

ПРОБЛЕМА ВИНИКНЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РОБОТИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Постановка і актуальність проблеми. В сучасному суспільстві люди, які працюють надзвичайно багато, фактично “живуть роботою”, як правило високо поцінуються роботодавцями, колегами по роботі, рідними та знайомими. Їх поважають за відданість роботі, високу відповідальність тощо. Часто їх вважають мало не рушійми певної галузі виробництва, науки чи культури.

Однак далеко не завжди оточуючі замислюються над тим, яку ціну іноді доводиться платити цим людям за значні здобутки у професійній сфері. Ні для кого не секрет, що до однієї і тієї ж професії чи роду діяльності різні люди мають не однаково розвинені здібності, тому для досягнення і втримання певного професійного рівня чи принаймні включеності у справу їм потрібно прикладати різну міру зусиль – комусь більше, комусь менше, а для когось потрібні зусилля виявляться надмірними і тому будуть вимагати значних жертв для досягнення бажаного результату. Тому не так рідко ми стикаємося з людьми, виснаженими постійним перенапруженням та значними об’ємами роботи, які, однак не припиняють інтенсивної праці, знову і знову поринають у вир роботи, беруть на себе нові і нові професійні обов’язки та пов’язану з ними відповідальність, постійно перебувають в стресі, з певного моменту часу починають терпіти щоразу більші невдачі у професійному і особистому житті, але все це, однак, не зупиняє їх.

Особливо актуальною дана проблема є для педагогічних працівників, ненормований робочий день та специфіка діяльності яких в принципі майже не дозволяє припинити постійний процес самоосвіти чи виконання професійних обов’язків як в робочий, так і в неробочий час. Специфіка діяльності педагога часто відображається в характерних епі-

гетах: “вічний студент”, “вічний учень” – через постійне заняття роботою, навіть вдома, ввечері, коли інші члени сім’ї вже давно відпочивають після робочого дня.

Темою даної публікації є висвітлення ризиків виникнення залежності від роботи у педагогічних працівників у контексті особливостей їх професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність педагога, узалежненість від роботи, трудоголізм.

Інколи включення педагога в роботу стає настільки глибоким, що людині залишається все менше часу і сил, щоб приділяти увагу іншим сферам власного життя – собі, сім’ї, родичам тощо. Педагог починає відчувати себе в безперервному потоці роботи, яка поглинає його всього, ніби затягує, спонукаючи працювати ще і ще, щоб “витримати конкуренцію з колегами”, “не відстати від інших”, “зробити якомога краще”, “переробити всю роботу” і т.і.

Інколи подібне повне, неконтрольоване занурення людини в роботу має ще й іншу причину і, фактично, “призначення”: виконання професійних обов’язків дозволяє їй певний час не думати про більш серйозні і більш значущі проблеми (наприклад, проблеми у стосунках з партнером – чоловіком чи дружиною, негаразди з дітьми, переживання власної нереалізованості, незадоволеність матеріальним або суспільним статусом тощо). За допомогою праці людина намагається втекти від проблем, переключитися на більш звичні, зрозумілі речі – насамперед роботу, яку людина як фахівець добре знає, любить, за яку її поважають. Однак постійне відтягування вирішення насущних проблем неминуче призводить до їх постійного накопичення, що, в свою чергу, викликає в людини бажання поринати в роботу щоразу глибше – подальше від усіх негараздів в більш звичне, нехай можливо не надто доброзичливе і безпроблемне, але зрозуміле і передбачуване середовище роботи. Тому, чим далі людина втікає від своїх проблем, тим більшого занурення в роботу вона потребує, щоб досягнути принаймні тимчасового стану психологічного комфорту, щоб хоча б деякий час життя не здавалося настільки сірим, похмурим і нудним.

Переважне реагування на проблеми за подібним механізмом майже неминуче призводить до психологічної залежності людини від роботи. Виконання професійних обов’язків із засобу матеріального забезпечення та професійної самореалізації перетворюється на самоціль – робота заради процесу виконання самої роботи. Тому інколи ми можемо бачити, що відданий своїй справі педагог фактично жертвує собою заради роботи – постійно займаючись своїми професійними обов’язками, він має не надто гармонійні стосунки в сім’ї, проблеми у відносинах з

дітьми, не має друзів чи знайомих не-педагогів, не виділяє собі часу на відпочинок тощо.

Подібні жертви негативно позначаються і на емоційному стані фахівця. Тому існує небезпека, що він намагатиметься знову і знову відчувати стан “потоків”, який асоціюється в його свідомості (хоча й не завжди) з легкодоступними позитивними емоціями. Однак трагічність ситуації полягає в тому, що їх переживання можливе тільки на робочому місці – вдома стан комфорту, емоційного задоволення не наступає, тому у людини виникає бажання якнайшвидше повернутися на роботу [1, с.252], щоб знову відчувати контакт зі звичним і передбачуваним середовищем, увійти в більш позитивний емоційний стан. Якщо ж в силу різних причин це неможливо, вона може принести “часточку роботи” до себе додому. У випадку педагога це – перевірка учнівських чи студентських робіт, написання чи заповнення документів і т.п. Однак, звичайно, наявність подібних атрибутів професії вдома не може однозначно свідчити про появу у педагога залежності від роботи. Їх присутність може бути лише особливістю діяльності педагога, яка не передбачає жорстких часових рамок щоденного перебування в освітньому закладі.

Але, з іншого боку, сам факт “принесення роботи додому” може викликати розмивання у свідомості фахівця чіткої межі між робочим і домашнім середовищем, спричинити їх взаємопроникнення і змішування. Через це останнє може вповні не забезпечувати йому повноцінного відпочинку після робочого дня, спонукаючи постійно відчувати себе “вдома як на роботі”, через що виникає додаткове напруження і втома.

З іншого боку, систематичне використання атрибутів робочого місця вдома може виконувати певну квазі-захисну функцію для педагога: постійна зайнятість роботою відгороджує його від взаємодії з членами сім'ї, актуалізації проблем у відносинах з ними – фактично, вирішення тих проблем, які вже достатньо довго назрівають. Частково це пояснюється потребою захисту рамок власного “Я”, які в узалежненого характеризуються певною проникністю, розмитістю і нечіткістю, що дозволяє оточуючим легко їх порушувати [2]. Тому часто від людини, яка неконтрольовано працює, тобто, є трудоголіком, часто можна почути фразу типу: “Не чіпайте мене, я зайнятий...” [1, с.252], що фактично означає: “Я не зараз хочу (не готовий) підтримати з вами тісні відносини і вирішувати з вами ті проблеми, з якими ви пов'язані”. Трагізм ситуації полягає в тому, що трудоголік не готується вирішувати ці проблеми, а лише постійно відтягує їх вирішення подібними відмовками якомога далі, наскільки можливо, не усвідомлюючи при цьому (можливо, витісняючи це усвідомлення як надто травматичне), що сам страждає від цього і, більше того, примушує страждати інших.

По чому можна побачити, що людина ризикує потрапити, або вже потрапила в стан “неперервного потоку” трудоголізму? Найбільш помітними ознаками є:

- важкість переключення на іншу діяльність після закінчення роботи;
- під час відпочинку після робочого дня постійно виникають думки про роботу;
- навантаження на роботі постійно зростає – ніби нізвідки виникають все нові і нові обов'язки, які “обов'язково треба виконати”;
- відчуття задоволення виникає тільки під час роботи;
- людина не звикла, не любить і не вміє відпочивати, навпаки – вона уникає періодів, коли їй нічого робити;
- людина відчуває себе жвавою, енергійною тільки під час виконання професійних обов'язків, або обмірковуючи питання, що стосуються роботи;
- людині нудно, коли вона не на роботі, вона відчуває незадоволеність, сум, її переслідує постійний малозрозумілий дискомфорт, зростає драгітлівність. На роботі ж вона перетворюється на мало не на свою протилежність – життєрадісна, жвава, толерантна, врівноважена;
- після виконання певного об'єму роботи людина замість задоволення почуває себе некомфортно, починає сумувати, що “скоро все закінчиться”, або починає активно шукати нову чи додаткову роботу;
- спілкування на непрофесійні теми розцінюється як нудне, нецікаве, воно лише дратує;
- людину переслідує постійна втома, стан втомленості є найбільш шкідливим, практично постійним;
- цілі, як ставить перед собою людина, або нереальні або такі, що потребують величезних зусиль і часу для їх досягнення;
- невдача на роботі розцінюється мало не як катастрофа [1, с.250–251].

Основою успішного запобігання узалежненню від роботи (та й інших емоційних залежностей) є вміння людини прислухатись до себе, своїх істинних потреб і бажань. Однак не ситуативних, які часто містять в своїй основі захисні моменти (“... хочу, щоб мене не чіпали” і т. п.), і не часто нав'язуваних суспільством (“... мати якомога вищий статус просто необхідно”, “... треба мати якомога вищий зарібок” тощо), а тих, які відповідають істинній природі людини: потреба в емоційній близькості і довірливому спілкуванні з оточуючими людьми, в турботі про себе і рідних і т. п. Але, на жаль, часто істинні потреби підміняються іншими, нав'язаними, чужими: замість емоційної близькості – контроль,

замість спілкування – конфлікт і з'ясування відносин, замість турботи – акцент лише на матеріальному забезпеченні тощо.

Головне завдання для людини при цьому – навчитися чітко розрізняти власні і нав'язувані оточенням бажання, цілі і обов'язки, а також не тільки визначати власні пріоритети, а й дотримуватися їх.

Також значущим в даному контексті є чітке структурування часу педагога, оскільки неконтрольована праця може зрештою виявитися насправді малопродуктивною при великих витратах часу, хоча це може і не усвідомлюватися людиною [1, с.256]. Структурування часу означає чітке розрізнення закінчення одного виду роботи і початку іншого. Інакше плавність переходу між завданнями спричинятиме “затягування” педагога в потік безперервної праці. Краще, коли будуть чергуватися достатньо різні види роботи, переключення на які мусить бути достатньо вираженим (наприклад, чергування розумової і фізичної праці). Крім того, для ефективного структурування часу необхідне його чітке планування, оскільки невизначеність, розмитість розкладу дня, без твердих часових рамок, спонукає uzалежного шукати будь-який вид роботи, тільки щоб себе чимось зайняти і уникнути емоційного дискомфорту. Як правило, найпривабливішим вибором виявляється “потік” роботи, з якого, однак, потім важко вибратись.

Особливого значення при цьому набуває чітке структурування часу, який не пов'язаний з роботою. Трудоголік свій вільний час розглядає як ще одний вид діяльності, ще одне завдання, яке треба виконати, і при цьому значно напружується і втомлюється замість того, щоб відпочити і набратися нових сил. Причина криється в тому, що він часто просто не вміє відпочивати – частково тому, що відпочинок не входить у сферу його інтересів (через характерне для uzалежених їх звуження), тому він дуже рідко це робить і через це не має відповідних навичок; частково тому, що не навчений цьому з дитинства у батьківській сім'ї. Тому для нього навчитися повноцінно відпочивати (не тільки фізично, а й духовно) є фактично першочерговим завданням особистісного розвитку, який дозволить позбавитися непродуктивного способу заняття роботою.

Висновки. Проблема uzалежнення сучасного педагога від роботи набирає дедалі більшої актуальності в зв'язку зі зростаючою інтенсивністю сучасного життя, ускладненням його умов, істотним зростанням конкуренції на ринку педагогічних послуг. Однак проблема трудоголізму є недостатньо вивченою через її прихованість і фактичну соціальну схвалюваність – з одного боку, а з іншого – через нехімічний характер залежності, що ускладнює її діагностику та корекцію. Тому дана тематика потребує інтенсивної подальшої розробки як в теоретичному, так і в прикладному плані.

1. Психология зависимости: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – 592 с.

2. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Перевод с англ. А.Г.Чеславской. – М.: Независая фирма “Класс”, 2002. – 224 с.

Л.І.Макарова

кандат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогічної та вікової психології

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ПЕДАГОГА

У межах сучасної психології здоров'я активно розробляється концепція психологічного забезпечення професійної діяльності [5], [7]. Ця концепція орієнтує практичну психологію на формування цілісного і досить збалансованого знання про психологічне забезпечення суб'єкта діяльності на усьому його професійному шляху [9, с.484–485].

Розвиток основних ідей даної концепції позначений певними особливостями. На початку ХХ століття основна увага дослідників приділялась науковій організації праці (Ф.Тейлор, Ф.Джилберт та інші). Засновники руху за НОП керувались в основному інтересами виробництва, звертаючи увагу на зовнішні умови покращення організації праці. Але вже у цей час з'являється інтрес і до суто психологічного фактору розвитку промисловості (Л.Джилберт, Ч.Мейєрс, І.Вітте, Е.Крепелін). Значна роль у розвитку концепції професійного здоров'я належить В.М.Бехтереву та А.К.Гастеву. Працівник розглядався ними, у першу чергу, як суб'єкт самовдосконалення, і тому особлива увага приділялась забезпеченню його фізичного і психічного здоров'я. Сьогодні увагу науковців більшою мірою спрямовано на психологічне забезпечення розвитку особистості в умовах різних видів професійної діяльності [1], [3], [4].

У деяких публікаціях останнього періоду часу простежуються лінійні зв'язки між факторами професійної діяльності особистості, її психоемоційним та, в цілому, психосоматичним здоров'ям. Сучасна праця – пишуть Г.С.Нікіфоров і Л.І.Августова, може як позитивно, так і негативно впливати на людину. Останнє може бути результатом впливу несприятливих умов праці (температурою, перевантаженнями, психотравмуючими факторами і т. д.), які здатні спричинити не лише професійні деформації особистості, але й, у крайніх випадках їх прояву, – професійні захворювання, аж до необхідності змінити рід занять або

цілком припинити професійну діяльність. Загалом доведено, наприклад, що низька задоволеність працею і низький соціальний статус найбільш значущі фактори смертності від серцево-судинних захворювань [9, С.484].

Професійна діяльність педагога до недавнього часу майже не розглядалась під таким кутом зору. Якщо ми проаналізуємо публікації про вчителя і для вчителя (хоча б 70-х–90-х рр. ХХ ст.), то побачимо, що його психологія трактується, в основному, у категоріях діяльності [2], [6]. Зростання і розвиток професіоналізму ототожнюються з операційною стороною діяльності, оволодінням педагогічною майстерністю, педагогічною технікою, педагогічними технологіями, з удосконаленням спілкування і розвитком управлінсько-організаторських здібностей, освоєнням нових методик і т.п. Але такий підхід нам здається одностороннім, оскільки не бере до уваги взаємний зв'язок процесів професійного становлення вчителя (педагога) і його особистісного росту. Так би мовити, зовсім не звучить тема “особистого інтересу” педагога, його особистісних потреб у досягненні свого професійного акме.

Зважаючи на актуальність проблеми, ми поставили перед собою мету проаналізувати потребу педагога у психологічній допомозі і підтримці на різних етапах його професійного становлення, а також розкрити категорію його психологічного супроводу у світлі концепції психологічного забезпечення професійної діяльності. Ми припускаємо, що психологічний супровід є одним із важливих, але малодосліджених чинників розвитку суб'єктності педагога.

Розвиток практичної психології за останні п'ятнадцять років створює нові можливості для науково-прикладних досліджень психології вчителя. В центрі уваги стають проблеми самореалізації вчителя, як особистості і суб'єкта життєдіяльності. Сьогодні поняття компетентності, кар'єри, життєвого успіху, особистісного росту, самопізнання, самовдосконалення, професійного становлення стали ключовими термінами наукових публікацій, присвячених педагогу та його праці. Значний інтерес дослідників викликає вплив суб'єктної активності на професійний розвиток людини. Вкрай важливим є аналіз даної сутнісної характеристики при вирішенні практичних завдань упродовж усього шляху становлення особистості фахівця – під час самовизначення, самопізнання і здолання перешкод у прямуванні до вершин свого розвитку [4, с.103].

Психологізація навчально-виховного процесу, що є закономірним супутником реформ у галузі освіти, торкнулась і внутрішніх психологічних аспектів професійного життя педагогів. Стало абсолютно зрозуміло, що вчитель, який переживає почуття психологічного дискомфорту, неблагополуччя та ін., не може працювати з повною самовіддачею. Як суспільство в цілому, так і кожна школа, кожен учень потребують не ли-

ше вчителя – майстра, а вчителя – актуалізатора, який сам має бути самоактуалізованою особистістю.

Проте, вчитель, від якого учні та їх батьки чекають не лише знань, але й гуманності, розуміння і підтримки, дуже часто сам потребує морально-психологічної підтримки і психологічної допомоги. Віками створювався ідеальний образ учителя, який вкорінений у свідомості і, навіть, у підсвідомості кожного, в тому числі і найслабшого учня. Просте опитування школярів на тему “Яким повинен бути вчитель” покаже лише позитивні соціально-важливі якості і навряд чи ми зустрінемо відповіді про нього як про людину, “яка не бачить сенсу у роботі в школі, а все одно працює”, про його “неприспосованість”, “невпевненість”, “нещасливість та незадоволеність”, “тривожність”, “сповненість сумнівами” і т. ін. Всього цього ми ніколи не почуємо, оскільки суспільна свідомість (або її варіант – громадська думка) просто не припускає, що справжній вчитель може бути слабкою людиною, може переживати особисті проблеми, в тому числі і психологічні, як і будь-яка інша людина. З боку сторонніх людей, педагог повинен завжди бути “у формі”, “у тонусі”, а саме: організованим, дисциплінованим, зрештою, здоровим. Але, зважаючи на особливості своєї діяльності вчитель з часом стає або навчається бути дисоційованим як особистість, негативним наслідком чого може бути деформація його особистості у формі деіндивідуалізації і часткової втрати самоідентичності. Реальний вчитель, як жива людина, насправді далекий від суспільного ідеалу.

З огляду на це особливої значущості в плані професійного становлення вчителя набуває період професійної адаптації. Саме в цей час, пише І.Д.Бех, відчувається поєднання на практиці вимог до людини та її можливостей. Від успішної діяльності у період адаптації багато в чому залежить зміцнення професійної мотивації, подальший професійний і особистісний розвиток педагога. Не випадково саме у цей період великий відсоток молодих вчителів залишає цю професію. Це відбувається з ряду причин, більшість з яких має психологічний зміст, до яких, власне, і належить професійна дезадаптація. Остання, – вказує автор, – багато в чому зумовлюється психологічними особливостями педагога, зокрема, наявністю у певної категорії вчителів “психологічних факторів ризику”, окремих ознак емоційно-вольової нестійкості, недосконалої деяких інтелектуальних функцій, елементів соціальної незрілості.

Основними психологічними умовами, що забезпечують професійне становлення педагога, є продуктивне подолання ситуацій внутрішнього дискомфорту в діяльності. В основі таких ситуацій лежить невизначеність в операційній (некомпетентність, відсутність досвіду), мотиваційній (небажання діяти), смисловій (втрата чи відсутність перспективи) сферах, а також вибір способів зняття внутрішньої конфліктності, готов-

ність до самозміни, професійного самовдосконалення й саморозвитку [1, с.77].

Людина, що поставлена перед фактом своєї професійної неповноцінності, тяжко переживає таке положення. Якщо ця ситуація виявляється досить стійкою у часі, вказує відомий фахівець у галузі професійного здоров'я проф. Г.С.Нікіфоров, то її руйнівний вплив обов'язково позначиться в тій або іншій формі на соматичному і психічному здоров'ї [9, с.487].

Все сказане дозволяє припустити, що така форма сприяння професійному становленню педагога як психологічний супровід є доцільною і повинна знайти значно більш широке і ефективне застосування, ніж сьогодні [3]. Доцільність психологічного супроводу – це його відповідність основній меті – досягненню професійного здоров'я і професійного довголіття.

Ми розуміємо психологічний супровід як процес значно вищого рівня організації, ніж окремі психодіагностичні та психокорекційні заходи. Вимоги до нього це безперервність і поетапність; особистісна орієнтованість, контактна взаємодія, інформативність; високий рівень активності як психолога, що здійснює супровід, так і педагога.

Безперервність і поетапність забезпечуються на всіх етапах професійного становлення професійного самовизначення; професійної підготовки; професійної адаптації; професійної самореалізації та самовдосконалення.

Особистісна орієнтованість супроводу – це вивчення індивідуально-психологічних особливостей педагога і опора на них.

Контактна взаємодія у процесі супроводу означає доступність і безпосередність прямих особистісних контактів педагога і психолога.

Інформативність супроводу для педагога – це можливість при потребі одержати психологічну інформацію про себе, представлену в доступній формі.

Особистісна активність – це умова ефективності супроводу, міра особистої участі педагога і психолога у процесі взаємодії. Форми активності педагога: ініціювання контакту, запит, самодіагностика, самоспостереження і т. д.

За основу психологічного супроводу професійного становлення педагога доцільно покласти концепцію психологічного забезпечення професійної діяльності. Основними положеннями даної концепції є наступні:

1. Технологія психологічного супроводу на різних етапах професійного становлення педагога буде різною;

2. Ефективність психологічного супроводу можлива за умови створення психологічної служби у всіх ланках процесу професіоналізації та за умови наступності у роботі цих служб;

3. Психологічний супровід не є справою лише психологічної служби. Він є частиною системи управління педагогічними кадрами і в цілому системою освіти, а отже, потребує розробки спеціальних програм на державному рівні;

4. Психологічний супровід є умовою і породженням процесів гуманізації освіти, втіленням ідеї особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу на рівні системи “Педагог”;

5. Забезпечення психологічного супроводу потребує підтримки з боку ефективної та цільової підготовки психологів і їх науково-методичного забезпечення, а, отже, вимагає подальших спеціальних досліджень у цій сфері.

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн. – Кн.2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 340 с.

2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

3. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. – 2005. – №2. – С.45–55.

4. Ложкін Г., Глуханюк Н., Воляннюк Н. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С.97–103.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: 1996.

6. Мышление учителя: личностный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

7. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. – С.-Пб., 1996.

8. Осницкий А.К. Проблема исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С.32–44.

9. Психология здоровья / Под ред. Г.С.Никифорова. – С.-Пб., Питер, 2003. – 607 с.

10. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А.Бодрова. – М.: Наука, 1991. – 234 с.

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ КРИЗОВИХ СТАНІВ ВЧИТЕЛІВ

Бути вчителем завжди нелегко, не лише у наші скрутні часи. Адже ця професія вимагає не лише спеціальних знань, а й міцного здоров'я, терпіння, розважливості, почуття гумору.

Учительська діяльність належить до публічних професій, тому постійне перебування серед людей, несподівані стресові ситуації, в яких часто опиняється вчитель вимагають від нього негайного реагування. Професійна необхідність щодо постійного розв'язання конфліктів, нейтралізації дитячих образ та батьківських претензій, призводить до емоційного виснаження педагога. Тому вчитель повинен володіти арсеналом таких засобів, які унеможливлюватимуть перенесення його виробничих проблем (зокрема, роздратування, пригніченість, хронічну втому) в домашні умови. Людям цієї професії необхідно серйозніше ставитися до власного здоров'я, дбати про те, щоб постійне напруження не викликало психосоматичних захворювань (хвороб серцево-судинної системи, кишково-шлункового тракту, печінки, нирок, легенів), використовувати різні психологічні способи релаксації, зняття стресового стану, відновлення працездатності.

Хто не іронізував з приводу вчительської обов'язковості, зосередженості, сконцентрованості, які так часто проявляються у повсякденному житті? Хто не помічав за досвідченим вчителем особливо жорсткого стилю спілкування або не зовсім приємних для його оточення звичок, рис характеру? Для багатьох вчителів характерною манерою їхньої поведінки стає постійне прагнення контролювати, виховувати, поліпшувати. Вони самі від цього втомлюються і втомлюють усіх навколо себе. У цій ситуації саме практичний психолог може надати кваліфіковану допомогу у подоланні педагогічних деформацій, що нагромаджуються з роками. Кожному вчителеві конче потрібно десь брати сили для самовідновлення, для встановлення внутрішньої рівноваги, підвищення віри в себе. Необхідно якось підтримувати в собі творчий погляд на своїх учнів, бажання по-новому викладати та виховувати.

Серед тих чинників, які безпосередньо впливають на стан здоров'я вчителів, особлива негативна роль належить ненормованій тривалості робочого дня, високому психоемоційному напруженню та підвищеній професійній відповідальності за результати навчально-виховного проце-

су тощо. Як відомо, окрім проведення уроків, в обов'язки вчителя входять: систематична щоденна підготовка, перевірка письмових робіт, додаткові заняття та консультації, класне керівництво, робота з батьками, різнопланова позакласна та позаурочна робота, участь у методичній роботі школи, району тощо. Звідси випливає, що при навантаженні 18–24 годин на тиждень учителі в середньому працюють 10–12 годин на день. Крім того потрібно зазначити, що робота вчителя з батьками, учнями, колегами передбачає не лише певний рівень професіоналізму, комунікативної культури, компетентності, а й високий рівень емоційної стійкості, неупередженості, стриманості, толерантності, вміння володіти собою. Тому специфіка праці вчителя загальноосвітньої школи, його постійна перевтома є причинами того, що саме у представників цієї професії виникають різні порушення у психічній сфері, що викликають низку соматичних захворювань.

Зростаюча інтелектуалізація професійної сфери сучасного педагога потребує від нього постійної уваги, оперативного аналізу інформації і прийняття рішення в умовах дефіциту часу, що породжує дискомфорт у його психоемоційній сфері. Збереження психологічного і фізичного благополуччя педагога є необхідною умовою освітнього процесу школи. Адже неблагополучний фізичний стан вчителя призводить до погіршення його самопочуття і настрою, підвищення втомлюваності і дратівливості і, як наслідок, до зниження якості викладання і успішності педагогічного спілкування.

Серед факторів, які впливають на виникнення професійних кризових станів педагогічних працівників можна виділити такі:

1. Об'єктивна стресогенність педагогічної діяльності, що створює велику кількість непередбачуваних, невизначених стресових ситуацій, висуває такі завдання, які не мають однозначного алгоритму розв'язку.
2. Недостатній рівень соціально-економічної захищеності сучасного вчителя, через, що професіоналу доводиться витратити час на пошук додаткового заробітку. Це спричиняє як фізичне, так і психічне перенапруження особистості.
3. Вплив професійної діяльності на загострення суб'єктивних внутрішніх конфліктів і підвищення особистісної тривожності педагогів.

Об'єктивна стресогенність педагогічної діяльності пов'язана з такими стресогенними чинниками як нерегламентоване навантаження; відсутність можливостей для відновлення фізичних та психічних сил; високий рівень відповідальності; велика кількість непередбачуваних та неконтрольованих комунікативних ситуацій. З метою запобігання негативного впливу стресогенних чинників професійної діяльності на особистість педагога, нами постійно проводиться робота, спрямована на їх ознайомлення з засобами профілактики та подолання стресового стану.

Зокрема, вчителям був запропонований курс лекцій: “Труднощі в педагогічній діяльності, що призводять до виникнення стресу”, “Ресурси стійкості до стресу”, “Позитивне мислення як важливий чинник запобігання стресу”, “Поради педагогам щодо зменшення впливу стресу”. Під час семінару-практикуму “Стрес. Шляхи його попередження та подолання” вчителів було ознайомлено з профілактичними засобами боротьби зі стресом, методами психічної саморегуляції (релаксаційно-дихальною гімнастикою, прогресивною м’язовою релаксацією, аутогенним тренуванням).

Недостатній рівень соціально-економічної захищеності сучасного вчителя є джерелом постійних нарікань педагогів та їх найближчого соціального оточення. Низька заробітна платня та низький соціальний статус професії негативно впливають на психічний стан учителя. Чим більше часу і зусиль затрачає людина у своїй професійній діяльності, тим сильніше вона переживає стан морального виснаження у випадку невідповідності матеріального заохочення за свою працю. Людина дуже важко переживає душевну травму від такого “знецінення” її праці. Особливо складно тим педагогам, чиє високе почуття відповідальності не дозволяє знизити міру самовіддачі на роботі. До такого внутрішнього переживання часто додаються ще й докори рідних з приводу того, що ця людина часто нехтує інтересами сім’ї заради роботи, яка приносить лише одні неприємності.

Щоб зменшити переживання від такого “морального банкрутства”, педагогу необхідно відновлювати цей баланс усіма доступними засобами. Адже мірою оцінки вчительської праці може бути не тільки матеріальна, а й моральна винагорода. Серед педагогів переважають вчителі-жінки, які більшою мірою орієнтовані на емоційні складові діяльності: визнання, повагу, доброзичливе та уважне ставлення, близькі, дружні стосунки з колегами, впевненість у підтримці з боку керівництва. Саме тому комфортний психологічний клімат у колективі значно пом’якшує переживання вчителем несприятливих соціально-економічних обставин. Наявність міцних соціальних зв’язків, надійна підтримка з боку однодумців є важливими чинниками успішного протистояння таким життєвим негараздам. Для того, щоб вчитель не почувався “моральним банкрутом”, необхідно щоб в його найближчому оточенні були люди, які знають і цінують його. Таку місію професійної підтримки може виконувати директор, завуч або практичний психолог, які здатні побачити у кожному вчителеві індивідуальність, неповторність, творчу самобутність і переконливо розповісти про це на педраді чи на засіданні методоб’єднання.

Відомо, що людина набагато легше переживає негативні обставини свого життя, якщо у неї тісні, дружні стосунки з своїми колегами. Тому

робота психолога, яка спрямована на формування позитивного психологічного клімату в колективі, розв’язання міжособистісних конфліктів, розвиток та утвердження ширих і дружніх взаємин між колегами є необхідною умовою для профілактики професійних кризових станів серед вчителів.

Професійна педагогічна діяльність також може впливати на загострення внутрішньоособистісних конфліктів та підвищення рівня особистісної тривожності. Неможливо навчити людину не тривожитись, про те можна допомогти їй змінити ті особистісні установки, які зумовлюють тривожні реакції на життєві труднощі. Подолати надмірну особистісну тривожність педагогів і, відповідно, покращити їх психічний та фізичний стан можна шляхом підвищення самоприйняття, самоповаги та впевненості у собі. Шкідливий вплив суб’єктивних стресогенних факторів на особистість зумовлюється надмірно жорсткими схемами оцінки себе та світу, якими користується вчитель. Розв’язанню внутрішніх конфліктів особистості в цій ситуації сприяє психологічна корекція неконструктивних стереотипів сприйняття реальності та допомога у створенні власних критеріїв самооцінки та оцінки світу.

Підсумовуючи вищесказане приходимо до висновку, що для того, щоб запобігти виникненню професійних кризових станів серед педагогів, необхідно щоб психологічна служба школи проводила систематичну профілактичну роботу, враховуючи всі нюанси педагогічної праці. Найбільш ефективною вважаємо роботу в тренінгових групах з використанням інтерактивних технік та психологічних вправ. Заняття в тренінгових групах дають можливість вчителю краще пізнати себе, зазирнути у свій внутрішній світ, підвищити самоцінність.

1. Панок В., Титаренко Т. та ін. Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999.
2. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004.
3. Болтівець С.І. Сучасний стан розробленості проблем психології // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2.
4. Клименко В.В. Критерії психічного здоров’я // Психологічна газета – 2004. – №2.
5. Бобровицька В. Як зберегти психічне здоров’я // Психолог. – 2002. – №8.
6. Калошин В.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №7, 8.
7. Кушнірук Т.Д. Подолання конфліктності серед педагогів (соціально-психологічний аспект) // Практична психологія та соціальна робота – 1998. – №6–7.
8. Осадько О. Психосоматичні проблеми педагогічних працівників // Психолог. – 2005. – №34.

Н.В.Назарук
викладач кафедри психології та педагогіки
Івано-Франківського ОІППО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ “ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ” ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Постановка проблеми. Проблема психопрофілактики “професійного вигорання” вчителів є актуальним питанням і для теоретичних досліджень, і для практичної роботи. Розмаїття форм, методів, способів, технік профілактики професійних деструкцій, до числа яких відноситься і “професійне вигорання”, вражає, проте багато з них є надто складними і нерідко виявляються неефективними. Об’єднує їх те, що більшість з них безпосередньо пов’язані з розвитком внутрішніх ресурсів особистості – відповідних особистісних якостей, ефективних стратегій поведінки.

Теоретичний аналіз проблеми. Дослідження проблеми профілактики та корекції “професійного вигорання” вчителів знайшло відображення в працях вітчизняних (С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової, К.О.Малишевої) та зарубіжних (Х.Дж.Фрейденберґера, К.Маслач) вчених.

Метою дослідження є розкрити психологічні особливості профілактики та корекції “професійного вигорання” вчителів у процесі соціально-психологічного тренінгу.

До недавнього часу психопрофілактика була виключно пріоритетом медиків, а в діяльності служби практичної психології освіти була представлена слабо. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі психопрофілактика, як правило, розглядається в контексті поведінки, що відхиляється від норми і як різновид процесу навчання і виховання. Першочергове значення профілактичних задач, спрямованих на попередження розвитку дефектів, у порівнянні із завданнями виправлення вже наявних дефектів відзначав ще Л.С.Виготський.

Зеєр Е.Ф. та Симанюк Е.Е. подають наступне визначення: психологічна профілактика – це сприяння повноцінному соціально-професійному розвитку особистості, попередження можливих криз, особистісних та міжособистісних конфліктів, включаючи вироблення рекомендацій щодо покращення соціально-професійних умов самореалізації особистості з врахуванням соціально-економічної ситуації [3, с.148].

В науковій літературі розрізняють первинну, вторинну та третинну профілактику. У відповідності до класифікації Всесвітньої організації охорони здоров’я первинна профілактика передбачає роботу з колективами та громадською думкою щодо втілення ідей здорового способу

життя; вторинна профілактика спрямована на роботу з людьми групи ризику; третинна профілактика передбачає роботу з залежними пацієнтами з метою профілактики рецидиву захворювання [8, с.340].

Ми розглядаємо психопрофілактику як системоутворюючий вид діяльності практичного психолога освіти, спрямований на попередження можливого неблагополучного розвитку особистості. Психологічна профілактика має певні особливості: 1) міждисциплінарний підхід; 2) неспецифічність первинної профілактики – в центрі уваги практичного психолога знаходяться всі суб’єкти навчально-виховного процесу, незалежно від стану їх психічного здоров’я; 3) динамічність методів.

З метою вивчення рівня “професійного вигорання” в учителів було проаналізовано 800 анкет (див табл. 1).

Таблиця №1

Особливості “професійного вигорання” вчителів

Компоненти “професійного вигорання”	%
Переживання психотравмуючих обставин	9,5
Незадоволеність собою	6,75
„Загнаність у клітку”	7,21
Тривога й депресія	8
Фаза напруги	31,46
Неадекватне вибіркове емоційне реагування	8,67
Емоційно-моральна дезорієнтація	8,5
Розширення сфери економії емоцій	9,58
Редукція професійних обов’язків	10,74
Фаза резистенції	37,49
Емоційний дефіцит	7,02
Емоційна відстороненість	7,4
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	7,73
Психосоматичні та психовегетативні порушення	8,9
Фаза виснаження	31,05

Найбільш вираженими показниками “професійного вигорання” вчителів є редукція професійних обов’язків (10,74 %), розширення сфери економії емоцій (9,58 %), переживання психотравмуючих обставин (9,5 %) та психосоматичні порушення (8,9 %).

На основі типологічного моделювання рівнів “професійного вигорання” та частоти переживання внутрішньоособистісних конфліктів на-

ми виокремлено прогностичні засоби психологічної допомоги вчителю в його професійній діяльності (див табл. 2).

Таблица №2

Прогностичні засоби психологічної допомоги педагогу

Рівень “професійного вигорання”	Частота переживання внутрішньоособистісних конфліктів		
	Часто	Рідко	Майже немає
Низький	Корекція	Профілактика	Профілактика
Середній	Корекція	Профілактика	Профілактика
Високий	Психотерапія	Корекція	Корекція

Моніторинг феномену “професійного вигорання” в учителів показує, що 58% з них можуть обмежитися психопрофілактикою, 35% потребують психокорекції, а 7% – психотерапії та, можливо, медичного лікування. Ці дані переконують в актуальності та доцільності систематичної роботи з учителями щодо оптимізації психопрофілактики та корекції порушень їх особистісного і професійного розвитку.

Т.В.Зайчикова важливою умовою профілактики синдрому “професійного вигорання” в учителів вважає розробку спеціальної технології профілактики та подолання цього явища, яке може реалізуватися на двох основних рівнях:

1) на рівні освітньої організації (технологія для організаційної профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” може використовуватися керівниками освітніх організацій та практичними психологами);

2) на рівні особистості (технологія для індивідуальної профілактики та подолання синдрому “професійного вигорання” може використовуватися конкретними вчителями) [10, с.120].

Таким чином, можна виокремити групову та індивідуальну технології профілактики та подолання “професійного вигорання”. Однією з найбільш ефективних групових технологій психопрофілактики “професійного вигорання” на рівні освітньої організації є тренінгова робота. Тренінг (від англ. to train), що означає навчати, тренувати, дресировати. Соціально-психологічний тренінг – це гнучка динамічна система, яка дає змогу в процесі роботи здійснювати певні зміни і перестановки вправ.

З метою попередження виникнення проявів “професійного вигорання” доцільно розробити корекційно-профілактичну програму. В залежності від ситуації можуть бути створені наступні профілактичні програми:

- програма “передкризової профілактики”, яка спрямовується на своєчасне та ефективне попередження можливих несприятливих наслідків особистісної чи професійної кризи;
- програма “локальної (актуальної, оперативної) психопрофілактики”, яка передбачає своєчасне та ефективне попередження у фахівців несприятливих наслідків “локальних” подій (реорганізація колективу, введення інноваційних технологій, зміни в освітньому середовищі);
- програма “індивідуальної психопрофілактики”, яка спрямовується на своєчасне та ефективне попередження можливих несприятливих наслідків у житті конкретної особистості.

Нами розроблена тренінгова програма передкризової профілактики “професійного вигорання”, основним завданням якої є створення засобами психолого-педагогічних технологій умов, які сприяють адекватному і компетентному реагуванню особистості на труднощі педагогічної взаємодії, а також підвищенню психологічної стійкості до стресів. Під час тренінгу профілактики та корекції “професійного вигорання” доцільно використовувати вправи на релаксацію та подавати вчителям інформацію щодо застосування ними різноманітних способів саморегуляції.

Саморегуляція – це індивідуально-особистісна форма управління психоемоційним станом суб’єкта, що досягається ним шляхом самовпливу засобами слів, мисленних образів, управління м’язовим тонусом і диханням. У результаті ефективної саморегуляції повинні виникнути три основних ефекти: 1) ефект заспокоєння – усунення емоційної напруги; 2) ефект відновлення – послаблення проявів втоми; 3) ефект активізації – підвищення психофізичної активності. З метою досягнення результативності соціально-психологічного тренінгу доцільно дотримуватись правил роботи в тренінговій групі та враховувати специфіку роботи з педагогічним колективом.

Висновки. Соціально-психологічний тренінг є одним із ефективних психологічних засобів профілактики та корекції “професійного вигорання” вчителів. Перспективною є розробка програм передкризової, локальної та індивідуальної психопрофілактики “професійного вигорання” педагогів та їх цілеспрямоване і систематичне використання у професійній діяльності практичних психологів.

1. Акмеология: Учебное пособие / А.Деркач, В.Зазыкин. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – С.-Пб.: Речь, 2005. – 222 с.

5. Мучински П. Психология, профессия, карьера. – С.-Пб.: Питер, 2004. – 539 с.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.
7. Психологічна діагностика та психопрофілактика психічного здоров'я педагога: тренінг-курс / За ред. Н.В.Назарук. – Івано-Франківськ: ОППІО, 2006. – 104 с.
8. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С.Никифорова. – С.-Пб.: Питер, 2003. – С.564–572.
9. Психология и работа / Д.Шульц, С.Шульц. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 560 с.
10. Психология профессиональной деятельности / Н.Самоукина. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
11. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
12. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
13. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – С.-Пб.: Сова, М.: ЭКСМО, 2005. – 928 с.

В.С.Пілецький
канд. психол. наук,
доцент кафедри психології

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ГЕНДЕРНИХ ЧИННИКІВ НА ПРОФЕСІЙНУ КАР'ЄРУ В ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЯХ ТА ВИНИКНЕННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Наукове вивчення проблеми професійної кар'єри започатковане представниками американської психології ще у 60–70-х роках. 20-го століття. Дослідження цієї проблеми відбувались як у теоретичному [13; 16; 17], так і у практичному напрямках [14; 16].

Теоретико-методологічні основи дослідження професійної кар'єри у вітчизняній психології закладені роботами таких вчених, як В.Г.Почебут, А.Н.Толстая, В.О.Чикер наприкінці 80–90-х років двадцятого століття.

Проблема вивчення кар'єри як соціально-психологічного феномену є комплексною та багаторівневою. Комплексною, вона вважається тому, що представники багатьох наукових напрямків займаються вищезазначеною проблемою. В зв'язку з цим, виділяють три підходи до вивчення кар'єри у вітчизняній психології: соціально-психологічний [5; 9; 11]; управлінсько-менеджерський [1; 2; 4; 9]; соціально-економічний [6; 7].

Автори вищезазначених підходів висловлюють різноманітні думки щодо вивчення кар'єри, але якщо виділити основні тенденції, то можна сформулювати таке загальне визначення кар'єри: кар'єра це життєвий показник соціальних та професійних досягнень людини в організаційній структурі [10].

Проаналізувавши визначення щодо кар'єри, що існують серед вітчизняних авторів, їх слід умовно розподілити за напрямками. Так представники соціально-психологічного напрямку визначають кар'єру як просування людини в організаційній ієрархії та послідовність її занять протягом життя [11], а також як один з показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу та відповідного рівня життя, а також досягнення визнання і слави [5]. Представники управлінсько-менеджерського напрямку розглядають кар'єру як сукупність посад, які працівник займає на даний момент часу (фактична кар'єра) або може займати (планова кар'єра) [1]; як ланку, що зв'язує прагнення індивіда з соціальними системами [2]. Крім цього, представники цього напрямку визначають управлінську кар'єру як визначення життєвих цілей за допомогою двох рівнів досягнень: з одного боку це просування ієрархічними рівнями системи управління (розширення впливу), а, з іншого боку, як особистісний управлінський розвиток [4].

Представниками соціально-економічного напрямку визначено кар'єру як динаміку рівня освіти і кваліфікації працівника протягом трудового життя та посадових переміщень [6], а також як індивідуально визначену позицію і поведінку, які пов'язані з накопиченням та використанням людського капіталу протягом трудового життя [8].

Багаторівневою цю проблему називають тому, що наукові розробки такої проблематики відбуваються, стосовно таких трьох рівнів. По-перше, це розробка типології кар'єри, по-друге – це детальний аналіз етапів її проходження і по-третє – визначення та класифікація великої кількості чинників, що впливають на процес побудови кар'єри.

Необхідно зазначити, що типологізація кар'єри має досить структуровану модель, що містить три складові: кар'єра розглядається як двостороння модель (зовнішня та внутрішня) [11]; кар'єра розглядається у динамічному аспекті (рух “вперед-назад”, “вгору-вниз”) [6; 8]; кар'єра розглядається як ситуативний феномен [1; 2].

Багаторівневність та складність явища кар'єри відображається у спробах її типологізації за різними критеріями. Найбільш поширена спроба типологізувати кар'єру це розглянути її за середовищем: професійна кар'єра та внутрішньо-організаційна [6; 8]. Представники соціально-економічного напрямку зробили спробу класифікувати кар'єру за спрямованістю руху працівника всередині організації [6]. Були визначені три типи кар'єри:

- по-перше, “горизонтальна кар’єра” (охоплює всі соціально-професійні пересування, що не пов’язані з підвищенням рівня освіти або з отриманням вищого професійного статусу);

- по-друге, “кар’єра, що зростає” (просування за ієрархією посад та кваліфікаційних рівнів, але не дуже швидко);

- по-третє, “стрімко зростаюча кар’єра” (отримання більшого рівня освіти чи кваліфікації, досягнення посадового статусу з великою відповідальністю щодо прийняття рішень).

Класифікувати типи кар’єри за характером змін, що відбуваються з працівником, який будує кар’єру, спробували представники управлінсько-менеджерського напрямку [1]. На думку авторів, існують такі типи кар’єри:

- “ситуаційна кар’єра” (залежність від ситуації, випадку; фактори планування кар’єри зазвичай не враховуються);

- “залежна кар’єра” (вона залежить від стосунків з особою, яка приймає рішення стосовно кар’єри працівника):

- “власноручна кар’єра” (високий рівень професіоналізму та попит на працівника);

- “кар’єра стосовно розвитку об’єкта” (залежить від здібностей працівника перетворювати об’єкт праці, тобто організацію);

- “кар’єра “по трупах” (кар’єризм у негативному розумінні, коли працівник не зупиняється ні перед чим у прагненні пройти найкоротший шлях до бажаної посади);

- “системна кар’єра” (взаємозв’язок різних складових кар’єри, створення фундаменту для планування кар’єри та навчання процесу побудови кар’єри) [18].

Серед вітчизняних дослідників проблемі етапів кар’єри багато уваги приділила А.Н.Толстая, яка визначила дев’ять етапів еволюції індивідуальної кар’єри.

1. Міркування з приводу майбутньої роботи, уявлення про кар’єру розмиті, особистість тільки готується до процесу навчання майбутній професії.

2. Освіта та тренування. Цей етап залежить від вимог щодо майбутньої професії.

3. Вхідження особистості у світ професії, адаптація, виникнення професійного “Я-концепту”.

4. Професійне навчання та подальша спеціалізація в умовах конкретної організації.

5. Досягнення членства в організації, з’ясування особистісних мотивів та особистісних цінностей, усвідомлення свого таланту, сили чи слабкостей.

6. Якщо професійне зростання в організації неможливе, то прийняття рішення про перехід до іншої організації (перші 5–10 років кар’єри).

7. Криза. Переоцінка себе, питання щодо правильності вибору професії, планування майбутнього шляху розвитку.

8. Зниження активності щодо залучення до професії, підготовка до пенсії або прийняття рішення працювати далі [11].

Згідно з науковими розробками лабораторії організаційної психології ім. Г.С.Костюка АПН України, в межах соціально-психологічного напрямку дослідження кар’єри, виділяють три рівні чинників, що впливають на розвиток професійної кар’єри.

Перший рівень-мікрорівень це чинники, пов’язані безпосередньо з особистістю(мотивація, прийняття рішень щодо зміни ролей, етапи професійної соціалізації, що проходить працівник).

Другий рівень-мезорівень чинники, що пов’язані зі взаємодією особистості з організаційним середовищем, впливом інших людей на професійне становлення індивіда (планування родини, співвідношення інтересів родини з інтересами роботи, досягнення “плато” кар’єри, взаємини організації).

Третій рівень-макрорівень чинники, що відображають більш узагальнені впливи (особливості ринку праці, забезпечення рівних можливостей щодо зайнятості, специфіка національної культури, приналежність до національної субкультури) [10].

Менш структурованою, але не менш цікавою є, на наш погляд, класифікація чинників, що впливають на формування кар’єри представників соціально-економічного напрямку. Автори врахували велику кількість чинників різного плану (від економічних до соціально-психологічних), а саме під економічними розуміють потреби ринку в товарах та послугах, під, соціально-психологічними межі соціально-професійних можливостей, досягнення людини у конкретному виді професійної діяльності, залежність від певних професійних прагнень, що базуються на природних даних та визначають професійну придатність до обраної діяльності, відбір найдібніших працівників з точки зору їх спрямованості та можливостей адаптації до відповідного середовища; до соціально-економічних чинників належать рівень освіти та кваліфікація працівника, рівень матеріального забезпечення; соціально-демографічні чинники охоплюють залежність характеру та змісту кар’єри від соціального походження працівника, його віку, статі; до культурних автори відносять приналежність до певної культури чи субкультури, соціальне [15; 19].

Таким чином, вітчизняні автори, які вивчали чинники, що впливають на процес побудови професійної кар’єри, віддають перевагу роз-

поділу чинників на індивідуальні, організаційні та соціальні (в тому числі економічні, демографічні та культурні).

Серед зарубіжних вчених, що займалися цією проблематикою, слід виділити Д.Халла, а також Ф.Херцберга, Д.Макклеланда, Д.Макгрегора. Якщо Д.Халл дійсно вивчав чинники, що впливають на процес побудови кар'єри, то інші автори займалися цією проблематикою опосередковано, через вивчення мотивації працівника в організації [19],

Наприклад, за Д.Макклеландом, існують:

- мотиваційні потреби (які певною мірою можна віднести до чинників, що сприяють кар'єрному зростанню), які певним чином впливають на працівника;

- потреба у владі (бажання впливати на поведінку інших людей для досягнення власних цілей);

- потреба в успіху (доведення роботи до успішного завершення);

- потреба у причетності до дій (зацікавленість членів організації у спілкуванні, розвинутих неформальних зв'язках).

Таким чином, мотиваційні чинники мають безпосередній вплив на процес кар'єрного зростання працівника в організації і є регуляторами такого процесу.

Слід зазначити, що, на нашу думку, існують дві групи чинників, що певним чином впливають на процес побудови кар'єри в організації. Перша група це загальні чинники, яким більшість дослідників надають перевагу вивченню саме цієї групи чинників. Але існує ще одна група чинників, що впливають на розвиток професійної кар'єри, і її можна визначити як спеціальні чинники, що мають вплив на професійному, вузько визначеному, специфічному рівні.

Соціально-психологічні дослідження показали, що жінки не менше ніж чоловіки зацікавлені у просуванні по службі та підвищенні свого освітнього рівня, орієнтовані на престиж, заробітну платню, мають не менше почуття відповідальності. Але відомим є й той факт, що жіночій кар'єрі об'єктивно заважає природна, біологічна роль жінки, яка пов'язана з необхідністю об'єднання професійних, подружніх та батьківських функцій [3].

Серед соціально-психологічних чинників, що стримують жіночу кар'єру, слід виділити:

- 1) гендерний розподіл в професійній орієнтації та сферах кар'єри;

- 2) надмірно високу вмотивованість;

- 3) підвищену емоційність, загострене відчуття помилок та невдач;

- 4) страх успіху та невпевненість у собі, які стримують ризик і заважають творчо вирішувати ділові та управлінські завдання.

Визначним з приводу вивчення жіночої кар'єри є дослідження М.В.Сафоновой, яке показало, що важливим чинником успішної кар'єри

жінки є практика сімейного виховання батьківської родини. Зокрема, було з'ясовано, що кар'єрно-успішні жінки виховувались у більшості випадків у повних, одно-, дводітних родині і були старшими. У цих родині батьки мали високий освітній та соціально-професійний статус. Саме високі життєві стандарти, сформовані у батьківській родині, прагнення до досягнень та незалежності пов'язують з успішним розвитком кар'єри. При цьому, як зазначає автор, важливими є "нетрадиційні" установки матері щодо ролі жінки в суспільстві та підтримуюча поведінка батька [9].

Також в дослідженні наголошується, що є розбіжності в особистості та поведінці жінок, які зайняті в традиційно "жіночих" чи "чоловічих" сферах, і саме сфера професійної зайнятості та характер організаційної культури актуалізують певні особистісні риси та особливості поведінки жінок, які є успішними в кар'єрі [9].

В.М.Сафонова визначила п'ять типів кар'єрно успішних жінок:

- 1) "кандидати у майстри" (молоді жінки, які починають кар'єру та прагнуть зробити її якомога швидше);

- 2) "успішні керуючі" (жінки зрілого віку, які піднялися на найвищі сходинки службової драбини);

- 3) "вільні художники" (жінки, які тяжіють до творчості, виклику, підприємництва);

- 4) "сестри милосердя" (жінки з орієнтацією на служіння);

- 5) "жриці науки" (жінки, які реалізують себе в академічній сфері) [9].

Не менш цікавим є дослідження Г.В.Турецької щодо феномена праху успіху у жінок. Згідно з результатами дослідження, жінки діляться на дві групи:

- 1) інноваційні жінки (з пріоритетною установкою на кар'єру);

- 2) традиційні жінки (з домінуючою установкою на родину) [12].

На приналежність до тієї чи іншої групи, на думку деяких авторів, впливають насамперед такі чинники:

- характер батьківсько-дитячих відносин (ступінь близькості з кожним із батьків, тип виховання та статево-рольові установки в родині);

- референтність (наявність референтів, їх стать, включення в ділову активність, сполучення роботи з іншими сферами життя);

- Я-концепція (сприйняття і оцінка себе в різних ролях);

- культурні стереотипи (статево-рольові стереотипи, уявлення про роль та місце жінки в суспільстві) [12; 20].

У якості емпіричних референтів "страху успіху" Г.В.Турецька вирізняє: недооцінку власних професійних досягнень та перспектив;

- незадоволеність власними проявами у робочій ролі;

- відмову від подальшого просування у справах, зупинку на певному рівні;

- відчуття недовіри жіночності, її втрату у зв'язку з розвитком кар'єри;

- тривогу за збереження родини та інших значущих відносин, яку відчують жінки у зв'язку з професійним успіхом;

- занепокоєння з приводу браку часу та уваги, яка приділяється родині;

- тенденцію до штучного послаблення власної позиції для зображення відносин у тому випадку, коли вона сприймається як лідерська [12].

Саме референтні відносини значною мірою впливають на те, до якої групи (інноваційної чи традиційної) віднесе себе жінка. Так, коли жінки моя приклад ділової жіночої активності в родині, то вони, з одного боку, формували установку на соціальні досягнення, а з іншого мали приклад поєднання роботи з родинно-побутовою сферою. Тобто, жінки цієї групи є більш підготовленими до виникнення і розв'язання вищезазначених проблем [20].

Наявність референта чоловічої статі серед близького оточення сприяла ефективній інтеграції жінкою ролі ділової людини, але, з іншого боку, досвіду розв'язання внутрішньоособистісних та міжособистісних суперечностей, які пов'язані зі співвідношенням професійної та сімейно-побутової сфери, у цих жінок не вистачало [20].

Висновки, яких дійшли автори вищезазначених досліджень, є дуже цікавими:

- “страх успіху”, як соціально-психологічний феномен, притаманний нашій, вітчизняній, культурі;

- він є актуальним для інноваційних жінок більше, ніж для традиційних, хоча присутній як у тих, так і в інших;

- питома вага характеристик ранньої соціалізації в розкритті феномена на “страху успіху” дуже висока;

- рівень прояву “страху успіху” залежить від ступеня егалітарності поглядів статевої типовості обраної сфери ділової активності та “заселеності” цієї сфери іншими жінками [12].

Проблема кар'єрного зростання в освітніх організаціях є дуже актуальною тому, що кількість сходинок кар'єрної драбини в освітніх організаціях значно відрізняється, наприклад, від організацій, пов'язаних з виробництвом. На думку деяких авторів, можливо розрізнити декілька варіантів кар'єри вчителя.

Насамперед, це еволюційна кар'єра. Вибір професійної спрямованості відбувається рано, він, як правило, усвідомлений, учитель знає напевне, що може дати своїй професії, а що може отримати від неї, посадові підвищення розглядаються як закономірні, утримується чіткий баланс між педагогічною роботою та управлінською практикою.

Для стабільної кар'єри вчителя характерним теж є ранній вибір професії та відданість їй протягом життя. Акцент робиться на професійну спрямованість, має сенс підвищення кваліфікації, вдосконалення педагогічної майстерності.

Дволінійна кар'єра з'явилась під впливом соціальних змін, що призвели до падіння статусу педагогічної діяльності та створення паралельної сфери зайнятості власне для матеріальної стабільності. З часом зацікавленість у роботі з дітьми зникає, що може спричинити втрату психологічної схильності до педагогічної діяльності.

Побудова тимчасової кар'єри відбувається, як правило, під тиском обставин або випадково (наприклад, менший конкурс на певні спеціальності). Для такого типу педагогічної кар'єри характерними є формальність, зміна її на інші посади та ролі.

На думку авторів, які займаються проблемою педагогічної кар'єри, існує п'ять типів жіночої педагогічної кар'єри.

1. “Типова” (після отримання педагогічної освіти жінка працює до заміжжя).

2. “Стабільна” (після отримання освіти жінка-педагог знаходить роботу за фахом, яка стає справою її життя).

3. “Дволінійна” (поєднання праці домогосподарки та стабільної педагогічної кар'єри).

4. “Перервана” (тимчасова перерва в кар'єрі настає у зв'язку із народженням дітей та їх вихованням).

5. “Нестабільна” (поєднання тривалих періодів активної педагогічної діяльності з поверненням до кар'єри домогосподарки).

Для того щоб зрозуміти, наскільки пов'язані проблеми процесу побудови кар'єри з проявами синдрому “професійного вигорання”, треба відповісти на наступні запитання.

1. Наскільки правильно особистість усвідомлює власні потреби та співвідносить їх з вимогами різних організаційних структур?

2. Як відбувається процес організаційної соціалізації, наскільки він є ефективним для працівника?

3. Чи отримує людина психологічний супровід власної професійної діяльності від організаційних психологів у вигляді, наприклад кар'єрного консультування?

На жаль, ми не можемо отримати стверджувальні, змістовні відповіді на всі поставлені запитання. Певною мірою тому, що людина, з одного боку, усвідомлює значущість отримання психологічної підтримки, а з іншого кар'єрне консультування та психологічний супровід етапів процесу побудови кар'єри відбувається не завжди або ж навіть їх просто не проводять.

За цих умов людина залишається самоті з власними проблемами щодо кар'єрного зростання. Тому відсутність можливості кар'єрного росту поряд з великим обсягом не досить цікавої роботи та матеріальною незахищеністю, поєднуючись з високим рівнем тривожності, низькою самоповагою, гіпервідповідальністю, цілковитою спрямованістю тільки на роботу, викликають перші симптоми синдрому “професійного вигорання”.

Опинившись у такій ситуації, особистість, в першу чергу, починає аналізувати ситуацію з позиції самозвинувачування себе. Обравши неправильний шлях, вона власноруч ускладнює ситуацію появи симптомів синдрому “професійного вигорання” утворенням більш стійких симптомів шляхом підсилення їх значущості. Допомога психолога в такій ситуації може бути надана на три етапи;

– перший етап – це діагностування особистості з приводу визначення причин виникнення симптомів “вигорання”;

– другий етап – аналіз проходження особистістю етапів побудови кар'єри (ефективність організаційної соціалізації, входження у світ професії, наявність чи відсутність бажання просуватись кар'єрною драбиною);

– на третьому етапі психологом надається допомога різного характеру (просвітницька, корекційно-реабілітаційна та власне кар'єрне консультування).

Слід зазначити, що проблема синдрому “професійного вигорання” може виникати паралельно з кризою середини кар'єри або досягненням кар'єрного плато. Це викликано спільними причинами та відповідними віковими факторами. Тому проблему синдрому “професійного вигорання” потрібно розглядати у тісному зв'язку з проблемами незадоволення процесом побудови кар'єри. На наш погляд, беручи до уваги всі вищезазначені фактори, особистість може певною мірою послабити або зовсім уникнути такого явища, як синдром “професійного вигорання”.

1. Комаров Е. Управление карьерой // Управление персоналом. – №1. – С.37–42.
2. Лукашевич Н. Деловая карьера как проблема менеджмента // 11 1998. – №1. – С.46–53.
3. Митина О.В., Петренко В.Ф. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения // Вопросы психологии. 2000. – №1.
4. Молл Е. Управленческая карьера в России // Проблемы этики управления. – 1996. – №6. – С.117–120.
5. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная психология. – 2000. – 298 с.
6. Прокофьева Л., Фести П., Мурачева О. Профессиональная карьера мужчин и женщин // Персонал. – 1999. – №2. – С.74–83.
7. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов. – С.-Пб.: Питер, 2001. – 509 с.
8. Психология управления. –Новосибирск: Изд – во НГАЭ и У; М., 1999 – 150 с.

9. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – С.-Пб., 1999. – 17 с.

10. Синдром професійного вигорання та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: Гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. виш. навч. закл. Та слухачів ін-тів. післядиплом освіти / За наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової – 2-е вид., перероб. та доповн. – К.: Міленіум, 2006. – С.100–115.

11. Толстая А.Н. Управление карьерой в организациях // Психология управления: Учебное пособие / Под ред. А.В.Федотова. – Л., 1991.

12. Турецкая Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена // Психологический журнал. – Т.19. – 1998; 1. – С.37–46.

13. Feldman D.S. Managing careers in organizations. Glenview, I.L.Scott. Foresman, 1988.

14. Ference, T.P., Stoner J.A. & Warren. E.K. Managing the carrer plateau. Academy of Management review, 1977,2, pp.606 – 612.

15. Hall. D.T. Creer development in organizations. – San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

16. Holland, J.L. The occupational finder / Odessa, FL: psychological assessment resources, 1987.

17. Kram K.E. Improving the mentoring process // Training and Development Journal, 1985. №39 (4). – P.40–43.

18. Super, D.E. A Life-span approach to career development. In d. Brown & Brooks (Edc.), 1990.

19. Tiedeman, D.V. Can a machine develop a career? A stateman about the process of exploration and commitment in career development. Cambridg, MA: Graduate School of Educations, Harvard University, 1968.

20. Vernon, G. Zunker. Career Counseling. Applied Concepts of Life Planning Brooks / Cole Publishing. Co., California, 1994.

В.Цивінський

практичний психолог КЗОШ І – ІІІ ст. №10
м. Калуш

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗОВИХ СТАНІВ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ З “ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ” ДІТЬМИ

Особливості соціально-економічних, політичних труднощів, які друге десятиліття переживає наша держава, протиріччя розвитку нашого суспільства гостро вплинули і на систему освіти України. В даному контексті і надалі залишаються актуальними питання збереження психічного та фізичного здоров'я педагога, підвищення якості освітнього процесу. Адже при неблагополучному фізичному стані педагога погір-

шується його самопочуття і настроїв, підвищується втомлюваність і дратівливість, що призводить до виникнення професійних кризових станів. Останні найбільш характерні для педагогічних працівників, що працюють з “важковиховуваними” дітьми.

“Важковиховуваність” – поняття, що пояснює труднощі, з якими стикається педагог під час організації і здійснення виховного процесу, це певний рівень відхилень у поведінці дитини, який потребує значних зусиль вихователя для їх подолання. “Важковиховуваність” зумовлюється надмірною подразливістю, збудливістю нервової системи дитини або, навпаки, високим рівнем загальмованості реакцій, недостатнім розвитком мотиваційно-вольової сфери, неадекватною самооцінкою тощо. “Важковиховуваність” є здебільшого наслідком негативного впливу найближчого оточення на юну особистість, це хиби її виховання [2; с.99].

Під час педагогічної взаємодії “важковиховувані” діти проєктують ці негативні соціально-психологічні особливості на особистість педагогів, що нерідко призводить до виникнення у даних працівників професійних кризових станів. При цьому необхідно пам’ятати, що криза – це не лише страждання, це й великі можливості, несподівані перспективи.

Життєва криза може бути різної глибини. Навіть найглибша, найнебезпечніша для людини криза спочатку завжди є поверхневою і, якщо вчасно проводити відповідну профілактику та корекцію, то можна запобігти виникненню найтяжчої стадії кризового стану, коли вже неможливо обійтись без втручання психолога.

Кожна людина по-різному відноситься до кризових ситуацій. До найтипівіших форм відношення можна віднести наступні:

1. Ігноруюче відношення.

Людина не хоче або не може реально оцінити наслідки того, що відбувається. Вона всіляко намагається не помічати ті конфлікти, які усе частіше виникають при взаємодії з оточуючими. Вона ігнорує погіршення стану свого здоров’я, яке також свідчить про наявність кризового стану.

2. Перебільшуюче.

Замість ігнорування симптомів кризи у людини виникає паніка, яка призводить до того, що вона фіксує кожну зміну обставин як знак, що віщує про поглиблення страждань, зростання неприємностей. У відношенні до свого здоров’я та психічного стану вона поводить себе як справжній іпохондрик, перебільшуючи кожну дрібничку.

3. Демонстративне.

Деякі люди постійно підкреслюють, що ситуація, в якій вони опинились, є найгіршою, що доля до них несправедлива, що важких випробувань у їхньому житті надто багато. Якщо це захворювання – то вже

надто складне і небезпечне, якого досі не існувало, якщо сімейний конфлікт – то про його жахливі подробиці знатимуть усі знайомі, сусіди, співробітники, рідні й друзі.

Свої страждання вони демонструють, привертаючи до них увагу, передусім для того, щоб отримати співчуття від інших, постійно перебувати у центрі уваги. Бути у ролі страждальця, жертви не так уже й погано, адже жертва непомітно експлуатує оточуючих, формує у них емоційну залежність від себе, маніпулюючи їх щирим бажанням допомогти та підтримати.

4. Волонтаристське.

Потрапивши у кризову ситуацію, людина з волонтаристським відношенням до власного життя починає з подвоєною енергією заперечувати дійсність. Вона не приймає реальності, не хоче змиритися з погіршенням працездатності, загостренням хронічних захворювань, необхідністю зупинитися у своєму рухові вперед і, можливо, подбати про надійне оточення.

У такої людини завжди є чіткий план дій, від якого вона не може відступити. Така людина десь у глибині душі не любить себе, своїх слабкостей, не дозволяє собі хоч на мить відпочити, розслабитися, побути безпосередньою, слабкою, втомленою. До речі, від свого найближчого оточення вона чекає схожої поведінки і тому нерідко потерпає від самотності.

5. Продуктивне.

Люди цього типу тверезо оцінюють кризову ситуацію, терпляче сприймають себе за будь-яких умов. Вони постійно пам’ятають про негаразди, які трапляються у їхньому житті, не втрачаючи при цьому надії поступово впоратись з ними. Спустошеність і відчуженість – це дуже неприємний стан, однак вони не триватимуть вічно. Інколи потрібно відволіктися, розслабитися, зняти напруження, щоб зрозуміти, що робити далі [4, с.5–6].

Якщо розглядати питання про те, як саме впливає професійна діяльність на виникнення кризових станів у педагогічних працівників, то можна визначити три групи факторів ризику:

Об’єктивна стресогенність педагогічної діяльності, яка створює велику кількість непередбачуваних, невизначених стресогенних ситуацій, висуває завдання, що не мають однозначного алгоритму розв’язку.

Недостатній рівень соціально-економічної захищеності сучасного педагога, в зв’язку з чим йому доводиться витрачати багато часу і зусиль на пошук додаткових заробітків. Це призводить до значного фізичного і психологічного перенапруження особистості.

Вплив професійної діяльності на загострення суб’єктивних внутрішніх конфліктів і підвищення особистісної тривожності педагогів.

Об'єктивна стресогенність педагогічної діяльності пов'язана з такими стресогенними чинниками: нерегламентоване навантаження; недостатність можливостей для відновлення фізичних та психічних ресурсів; високий рівень відповідальності; велика кількість непередбачуваних і неконтрольованих комунікативних ситуацій, поведінкові особливості “важковиховуваних учнів” тощо.

Шляхи профілактики та корекції професійних кризових станів педагогів.

Щоб запобігти патогенному впливу стресогенних чинників професійної діяльності на організм, необхідно познайомити педагогів з засобами подолання стресового стану. До них належать:

- а) знання психологічних прийомів самостійного відновлення душевної рівноваги у ситуаціях фрустрації;
- б) засвоєння методів фокусування уваги;
- в) опанування основних технік психом'язової релаксації.

2. Недостатній рівень соціально-економічної захищеності сучасного педагога призводить до постійних нарікань як самих педагогічних працівників, так і їхнього соціального оточення. Низька заробітна платня, зневага дітей до школи, низький соціальний статус професії негативно впливають на психічний стан учителя. Щоб зменшити переживання вчителем “морального банкрутства”, необхідно відновлювати цей баланс усіма доступними засобами.

Шляхи профілактики та корекції професійних кризових станів вчителів.

Для того, щоб педагог не почувався “моральним банкрутом” необхідно, щоб були люди, які знають і цінують його працю і здатні продемонструвати це. Таку місію професійної підтримки може виконувати директор, завуч, або шкільний психолог, який здатний побачити у кожному працівнику його індивідуальність, неповторність, творчу самобутність і переконливо розповісти про це на педраді чи на засіданні методоб'єднання.

Людина набагато легше переживає негативні обставини свого життя, якщо у неї міцні соціальні зв'язки. Тому робота психолога над формуванням позитивного психологічного клімату в колективі, розв'язанням міжособистісних конфліктів, над розвитком щирих і дружніх взаємин між колегами є необхідною умовою для профілактики професійних кризових станів у педагогічних працівників.

Загострення внутрішньоособистісних конфліктів педагога. Дана група факторів ризику впливає на формування схильності до тривожного реагування на більшість подій у своєму житті. Ця особистісна тривожність корелює з численними соматичними проблемами, а також із специфічними стандартами самооцінки. Неможна обмежуватись конста-

тацією ролі особистісної тривожності в появі професійних кризових станів у працівників, що працюють з “важковиховуваними” дітьми. Адже неможливо навчити людину “не тривожитись”, проте можна допомогти їй змінити ті особистісні установки, які зумовлюють тривожні реакції на життєві труднощі.

Шляхи профілактики та корекції професійних кризових станів вчителів. Шляхи подолання надмірної особистісної тривожності педагогічних працівників, що працюють з “важковиховуваними” дітьми і, відповідно, підвищення рівня психологічного та фізичного стану передбачають розв'язання принаймні двох завдань:

1. Створення системи психологічної підтримки педагогів з метою підвищення їхнього самоприйняття, самоповаги та впевненості в собі. Шкідливий вплив суб'єктивних стресогенних факторів на особистість зумовлений надмірно жорсткими когнітивними схемами оцінки себе і світу, якими користується педагог. Подоланню внутрішніх конфліктів особистості в цій ситуації слугує психологічна корекція неконструктивних стереотипів сприйняття реальності, допомога у пошуку власних критеріїв оцінки себе і світу.

2. Вдосконалення системи педагогічної освіти в напрямку формування у майбутніх педагогів особистісних та професійних цінностей, які допоможуть їм опиратися на власні стандарти оцінки себе та своєї діяльності й розвивати їх відповідно до реалій життя [3, с.19–22].

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”, 1994. – 236 с.
2. Організація роботи з батьками / Упорядники: Л.О.Юзефик, Н.М.Купина. – Тернопіль: Астон, 2002. – 168 с.
3. Осадько О. Психосоматичні проблеми педагогічних працівників // Психолог. – №34 (178). – 2005. – С.19 – 22.
4. Подмазін С., Сироватко О. Самореабілітація учнів і педагогів // Психолог. – 2002. – №11(11) – С.4–6.
5. Чуменко Е.В. Содержание работы школьного психолога с трудновоспитуемыми подростками: Метод. рекомендации / Мин-во образования Республики Беларусь. Акад. Последипломного образования. Лаб. прикл. пед. психологии. – Мн., 1998. – 24 с.

СЕКЦІЯ:

Кар'єра педагога як вияв його професійної самореалізації та об'єкт наукового дослідження

Н.В.Глинянюк

старший викладач кафедри психології та педагогіки ОІППО

ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА ПЕДАГОГА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ ТА ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

В сучасній педагогічній та психологічній науці, як показує проведений нами аналіз літературних джерел [1; 2; 3; 6], поняття “професійна кар'єра”, “кар'єра вчителя” не є належно розкритими, а навпаки, – дуже часто означення цих понять є компліативними, суперечливими, а то і не позбавлені формально логічних помилок.

Зміст поняття “кар'єра” так чи інакше присутній у визначенні таких понять як “життєвий шлях”, “життєва траєкторія”, “професійний ріст” тощо. Разом з тим актуальність цього дослідження зумовлюються також і причинами соціального характеру. Адже сьогодні навчальні заклади все частіше опиняються в ситуаціях конкурентної боротьби перш за все “за виживання”. Це означає, що в умовах вільного вибору батьками навчального закладу, вчителя своєї дитини тощо дирекція школи повинна вступати не лише в здорову конкуренцію з іншими школами, але й вдаватися навіть до певних непопулярних дій. В зв'язку з цим практична психологія, поза всяким сумнівом, повинна все більше приділяти увагу в пошуку шляхів та засобів підвищення не лише ефективності роботи працівників навчального закладу, але й підняттю його престижу, зростання довіри до нього місцевої громади, опікунських рад та меценатів.

Саме тому мета нашого дослідження у контексті зазначеної вище проблеми полягає у послідовному аналізі особливостей професійної кар'єри, зокрема, “педагогічної кар'єри”.

Реалізація цієї мети можлива:

1) на основі аналізу та узагальнення теоретичного матеріалу з проблем професійної кар'єри шляхом опрацювання наукової літератури з соціальної, педагогічної та практичної психології, а також літературних джерел з економіки, менеджменту, соціології;

2) шляхом психологічного вивчення джерел мотивації кар'єрного росту педагога, до числа яких, на наш погляд, є підстави віднести:

- процес самоактуалізації педагога як особистості і як суб'єкта професійної діяльності;

- соціальні запити суспільства, які представлені не лише на рівні міністерства освіти та його відомств і конкретних освітніх інституцій (в першу чергу загальноосвітніх закладів), але й в очікуваннях та оцінках основних учасників навчально-виховного процесу, а особливо колег по професії, учнів та їх батьків.

Надання освітніх послуг приватними навчальними закладами, кількість яких збільшується, також вимагають від державних закладів більш ефективної, гнучкої та максимально персоніфікованої роботи. Одним із шляхів вирішення такої ситуації є, на нашу думку, створення в системі освіти в цілому та в кожному навчальному закладі зокрема оптимальних умов для кар'єрного росту педагога. Водночас, слід зазначити, що поняття кар'єри у громадян посттоталітарного суспільства найчастіше асоціюється із чимось соціально неприйнятним – прагненням до посадового просування за будь-яку ціну. Але практика ринкової економіки, сучасні літературні джерела економічної науки, соціології належно обґрунтовують правильність таких принципових положень:

- розвиток професійної кар'єри – невід'ємний елемент активної політики держави і окремих підприємств щодо забезпечення можливості людей успішно визначитися не лише у виборі професії, але й в самоактуалізації як особистості;

- регулювання трудової зайнятості населення, а також розвитку професійної кар'єри спеціалістів повинно відбуватися на базі достатньо обґрунтованих програм, проєктів тощо із врахуванням того, що конкуренція на ринку праці визначається не лише державними інституціями і керівниками підприємств, але й культурою поведінки самих працюючих;

- освітні та професійні установи повинні створювати належні умови для розвитку у молодих людей і дорослих спеціальних знань та умінь, які допомагають вибудовувати кар'єру на всіх етапах її розвитку.

- розвиток індивідуальної професійної кар'єри людини, в тому числі яка працює в освітній сфері, потребує сформованості у неї відповідних знань, загальножиттєвих компетенцій.

Ми виходимо з того, що поняття “кар'єри” та “кар'єризму” не є ідентичними не лише в моральному сенсі, але й в науковому тлумаченні. Адже в багатьох словниках, наукових розробках зміст цих понять строго визначений. Так навіть в літературі радянського періоду, зокрема, в Радянському енциклопедичному словнику (с.561) вказується на те, що “Кар'єра (від італ. біг, життєвий шлях, поприще: 1) просування в будь-якій сфері діяльності; 2) досягнення слави, вигоди; 3) означення роду занять, професії”. Більш структурованим можна вважати означення, яке представлено в Соціологічному енциклопедичному словнику (с.120):

“Кар’єра – послідовність професійних ролей, статусів та видів діяльності в житті людини, успішне просування по сходинках професійної, соціальної, майнової та іншої ієрархії”.

Разом з тим, поняття “кар’єризм”, яке трактується у довідниковій літературі як соціально неприйнятне явище, дуже часто використовується у практиці життя як деякий аналог кар’єри. Хоча у вищезазваному соціологічному словнику (с.120) кар’єризм визначається як “гонитва за особистим успіхом в службовій, науковій та іншій діяльності, викликана корисливими цілями, часто в ущерб суспільним інтересам”. Причини такого явища, зрозуміло, потребують спеціального вивчення, що виходить за межі нашої роботи.

Сучасне тлумачення кар’єри у науковій літературі, на відміну від житейського, є більш об’єктивним, оскільки включає в себе у більшості випадків такі характеристики як успіх, справедливі досягнення, високий рівень професійності в роботі та позитивні моральні якості, а також успішне загальне утвердження в житті. Зрозуміло, що при такому підході до розкриття сутності кар’єри, кожна її нова сходинка є результатом висококомпетентної діяльності людини, спрямованої на реалізацію не лише виробничих програм, але й прагнень, намірів і успішної реалізації бажаного для неї способу життя. А це означає, що той чи інший вид успішного кар’єрного росту – це перш за все досягнення більш високого соціального та морального статусу і значних результатів трудової діяльності в сферах виробництва, науки, культури тощо.

Практика та наукові дослідження в галузі економіки, менеджменту (С.В.Шершня) тощо свідчать про те, що за умов ринкової економіки організація, яка орієнтується на довготривалу, ефективну роботу своїх працівників, повинна брати на себе піклування про планування і управління розвитком їх кар’єри. Таке планування полягає у визначенні цілей розвитку співробітника і шляхів, які ведуть до їх досягнення.

На думку С.В.Шершни, для співробітника участь у процесі планування і управління розвитком його кар’єри означає наступне:

- Потенційно вищий рівень задоволеності від роботи в організації, що дає йому можливість професійного росту і підвищення рівня життя. Сучасний підхід до мотивації та стимулювання співробітника організації передбачає перехід від ідеї “задоволений працівник краще працює” до “ефективна праця приносить задоволення”.

- Більш чітке бачення особистих професійних перспектив і можливість планувати інші аспекти власного життя.

- Можливість цілеспрямованої підготовки до наступної професійної діяльності (підвищення кваліфікації).

- Підвищення конкурентноздатності на ринку праці.

Внаслідок професійного зростання своїх працівників організація (навчально-виховний заклад) отримує наступні переваги:

- Вмотивованих і лояльних співробітників, які пов’язують свою професійну діяльність з даною організацією, що, водночас, підвищує продуктивність їх праці та знижує плинність кадрів.

- Можливість планувати професійний розвиток працівників та всієї організації з урахуванням їх особистих інтересів.

- Плани розвитку кар’єри – важливе джерело визначення потреб у професійному навчанні.

- Групу зацікавлених у професійному рості, підготовлених, вмотивованих співробітників для просування на ключові посади.

Про кар’єру взагалі та педагогічну кар’єру зокрема найбільш змістовно можна говорити, на нашу думку, в межах соціально-психологічних зв’язків, а не виключно в рамках загальнопсихологічних підходів психології особистості.

З метою виявлення особливостей організації процесу забезпечення кар’єрного зростання педагогічних працівників та визначення його спрямованості, нами було проаналізовано:

- зміст особових справ, зокрема, документи, які відображають оцінку роботи педагога працівниками адміністрації навчально-виховних закладів (характеристики, відгуки, довідки про вивчення тих чи інших питань організації навчально-виховного процесу тощо);

- щоденники, листи, спогади педагогів, а також особливості їх активності, зокрема, їх самопрезентація, на виробничих нарадах, педрадах, батьківських зборах, які зафіксовано у відповідних протоколах та відеозаписах.

Результати проведеного оглядового аналізу вищеперелічених джерел інформації про особливості професійного становлення, вдосконалення та життєдіяльності вчителя показують наступне:

1. В системі освіти існують спеціальні науково-методичні інституції, діяльність яких спрямована в першу чергу на забезпечення професійного росту вчителя як викладача певного навчального предмету; однак у такого роду установах не приділяється належна увага формуванню тих якостей, які можуть гарантувати успішність кар’єрного зростання вчителя, а саме планування кар’єри, її осмислення і відповідне моделювання шляхів розв’язання тих чи інших проблем, самопрезентація як спеціаліста тощо).

2. У професійному зростанні педагога велика увага приділяється педагогічній компетентності, моральним установкам, духовним цінностям педагога. Інші, не менш важливі, сторони професійної кар’єри ще недостатньо включаються у зміст теоретичних та практичних нав-

чальних занять, зокрема: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; правильно визначати особистісні якості та емоційні стани інших людей; вибирати адекватні способи поводження з людьми і реалізовувати їх в процесі взаємодії, а, особливо, ставити себе на місце іншого (рефлексія, емпатія тощо) [2]. А якраз ці якості як складові соціально-психологічної компетентності є чи не найважливішими елементами професійної кар'єри.

Зрозуміло, що глибоке дослідження професійної кар'єри вчителя, яке би проводилося на значно ширшій інформаційній базі може бути зреалізоване у спеціальних лабораторіях науково-дослідних установ при інститутах післядипломної педагогічної освіти, педагогічних університетах. Висока професійність дослідників цих закладів дала б можливість отримати цінну інформацію про найтонші психологічні механізми становлення кар'єри вчителя, переживання ним внутрішніх суперечностей, динаміку життєвих смислів тощо. Вони володіють такими складними методами психологічного вивчення як бесіда, інтерв'ю, а особливо, біографічний метод. Адже практика показує, що вивчення життєвого шляху, колізій людей, які успішно і разом з тим суперечливо реалізували свою професійну кар'єру, є складними і потребують неабиякої вишколеності і такту психологів-дослідників. Безумовно, що при такому вивченні важливо не зупинятися на дослідницьких ситуаціях, які представляють умови чисто професійної діяльності, а виходити за їх межі: узагальнювати зміст і спосіб оцінювання кар'єри вчителя представниками його найближчого оточення (колеги, родина тощо).

Наведемо як приклад результати досліджень, в яких якраз і звернена увага власне на психологічні чинники кар'єрного зростання. Особливе місце серед них займає мотив досягнення, котрий, як вказується в одному із сучасних психологічних словників [1, с.147], є “внутрішньо відносно стійким прагненням людини до успіхів в різних видах діяльності” і який, як вказується далі автором енциклопедичної статті, є основним фактором мотивації досягнення, що лежить в основі поведінки людини, спрямованої на досягнення успіхів в житті [1, с.147].

Джерелом такого роду мотивації, як ми зауважили при аналізі літературних джерел, є, зокрема, кар'єрні перспективи. Зрозуміло, що інтерпретація мотиву досягнення повинна містити в собі його кількісну та якісну оцінку. Це положення можна вважати принциповим при вивченні практичними психологами і менеджерами системи освіти особливостей мотивів кар'єрного зростання, оскільки воно достатньо аргументовано в роботах Дж.Аткінсона, Г.Хекхаузена, Д.Мак-Клелланда.

У вищезазначеному контексті цілком природно поставити за мету – дослідити ті умови післядипломної освіти педагогів, які є типовими для нас щодо забезпечення не лише професійного поступу сучасного вчите-

ля, але й характеризує динаміку змін його соціально-посадового статусу. Адже такі поняття як “професійна кар'єра” і “професійний поступ” донедавна не співставлялись ні в процесі підготовки майбутніх педагогів, ні в ході оцінки діяльності педагогів-практиків. Причини такого явища потребують ще свого вивчення.

Все вищесказане дає нам можливість представити, поки що у вигляді ймовірної схеми, процес і структуру психологічного супроводу професійного шляху педагогічного працівника, звернувши при цьому особливу увагу на “вхід” в професію, реалізацію в ній своїх сутнісних сил, а також “вихід” із сфери професійної діяльності. Донедавна у змісті звичних для нас понять таких як “професійна підготовка”, “професійна адаптація”, “підвищення професійної кваліфікації”, “перекваліфікація” тощо проблема кар'єрного росту мало що була представлена; а тому перед практичною психологією на сьогоднішній день сама педагогічна дійсність ставить низку дослідницьких завдань, які відзначаються проблемністю, що зумовлена недостатнім не лише їх науковим осмисленням, але і непослідовністю практичного розв'язання. Пріоритетними серед них бачимо такі завдання:

1. Вивчення відношення педагогічних працівників до професійної кар'єри шляхом аналізу висловлених і аргументованих оцінок з боку різних категорій освітян.

2. Дослідження соціально-психологічних умов професійної діяльності педагогів пенсійного віку з обов'язковим вивченням тих типових суперечностей, врахування яких при підготовці майбутніх вчителів може забезпечити формування тих елементів соціально-психологічної компетентності, які визначають можливості професійної кар'єри педагогічних працівників нової генерації.

3. Розробка критеріїв визначення професійного поступу педагогічного працівника як спеціаліста, фахівця і як людини, котра серед колег вирізняється тими якостями, що лежать в основі стрімкого кар'єрного росту.

4. Включення у компетенцію соціально-психологічних служб системи освіти вивчення особливостей мотивації, яка сприяє або ж, навпаки, перешкоджає не лише визнанню професійної кар'єри вчителя, але й на практиці виражається у тих чи інших конструктивних діях, вчинках.

5. Визнання адміністрацією навчальних закладів принципу, згідно якого формування ідеальної професійної кар'єри тим чи іншим педагогом – це перш за все актуалізація тих сутнісних сил особистості, які породжують мотивацію успішної професійної діяльності.

Названі вище проблеми потребують детальнішого формулювання і чіткого системного представлення, що і буде об'єктом наших майбутніх досліджень.

Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. – С.-Пб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – <http://www.myword.ru>
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. Мн.: АСТ, 2001. – 576 с.
3. Назаретян А.П. Агрессивная толпа, массовая паника, слухи. Лекции по социальной и политической психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
4. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 С.
5. Психология менеджмента / Под ред. проф. Г.С.Никифорова. – 2-е изд. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2002. – 556 с.

О.І.Гринчук
канд. психол. наук,
доцент кафедри психології

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ КЕРІВНИКІВ (МЕНЕДЖЕРІВ) СИСТЕМИ ОСВІТИ

Проблема тлумачення поняття професійної кар'єри у будь-якій сфері діяльності людини пов'язана із наявністю чималої кількості чинників (як об'єктивних так і суб'єктивних) та особливостей, які спричинюють складність визначення та конкретизації як самого феномену так і механізмів, які діють на кожному з етапів професійного просування спеціаліста.

Професійну кар'єру працівника освіти тлумачать [9, с.44-45], поперше, як професійне просування, професійне зростання, сходження людини до педагогічного професіоналізму, перехід з одних рівнів, етапів, ступенів професіоналізму на інші, по-друге, як посадове чи статусне просування, що забезпечує професійне та соціальне самоствердження людини відповідно до рівня її кваліфікації.

Дотримуючись такого трактування кар'єрного зростання працівників освіти, як досягнення ними високого педагогічного професіоналізму та високого професійного статусу, вбачаємо метою нашого дослідження з'ясування ролі комунікативних вмінь у кар'єрному просуванні менеджерів системи освіти, та вважаємо доцільним зупинитись детальніше на питанні окреслення професійних функцій керівників (менеджерів) освітньої ланки.

Аналіз наукових джерел, зокрема праць В.В.Третяченко, А.Л.Свенцицького, Ф.Генова, Ю.М.Швалба, Л.Е.Орбан-Лембрик, Н.Л.Коломінського, Л.М.Карамушки, В.П.Казміренка, Р.Л.Кричевського та ін. дає можливість виділення наступних управлінських функцій: планування, організація, контроль, керівництво, прийняття управлінських рішень, підбір персоналу, мотивація працівників, оцінка їх діяльності, ведення ділових переговорів та багато ін.

Окрім названих функцій професійної діяльності керівник (менеджер) освітньої установи повинен володіти ще й певним набором педагогічних якостей: вмінням ідейно-політичного і морально-психологічного виховання підлеглих; вмінням здійснювати трудове виховання і професійне навчання; вмінням організовувати загальнокультурне, естетичне і фізичне виховання молоді; вмінню чітко, логічно, образно висловити свої думки і багато ін. [12].

Менеджери які володіють такими вміннями та властивостями, легко входять у колектив і здатні створити в ньому сприятливий соціально-психологічний клімат, оскільки вони володіють розвинутою емпатією, рефлексією, високим психологічним тактом та пристосованістю до подолання стресових ситуацій. Відповідно у такого керівника з'являється можливість бути одночасно і неформальним лідером, опиратися у своїх діях, окрім адміністративної влади, на особисті контакти і неформальні стосунки.

Необхідною умовою здійснення наведених вище функцій професійної діяльності менеджера, специфічних педагогічних функцій та потрібних властивостей і вмінь є функція комунікації – обміну інформацією між членами освітянських організацій. За даними відомих спеціалістів у галузі менеджменту [8], 90 відсотків успіху діяльності менеджера залежить від успішності здійснення ним різного роду комунікацій.

Сутність комунікативної функції діяльності менеджера та її основне завдання полягають у забезпеченні оптимального обміну інформацією всередині самої освітньої установи, між окремими підрозділами та індивідами, а також із зовнішнім середовищем. Саме через комунікативну функцію керівник (менеджер) реалізує усі інші функції, саме вона є засобом їх втілення та взаємної координації, а тому володіння нею є суттєвим фактором не лише ефективності діяльності, а й професійного та посадового зростання і просування.

Згідно із різними критеріями виділяють значну кількість видів управлінських комунікацій. За своєю спрямованістю управлінські комунікації можуть забезпечувати взаємодію школи (райво, облуправління) з соціальним середовищем (представниками держадміністрацій, спонсорами, громадськістю), а також допомагати реалізувати завдання всере-

дині колективу. За змістом управлінські комунікації можуть бути формальними (вертикальними і горизонтальними) та неформальними. За засобами, які забезпечують спілкування, комунікації бувають опосередкованими (за допомогою наказів, телефонних дзвінків, факсових матеріалів та ін.) і безпосередніми (“віч-на-віч”) [4].

Одними із центральних питань ефективного управлінського спілкування є вміння керівника орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках, вміння попереджувати та розв’язувати конфлікти в освітніх закладах, вміння долати комунікативні бар’єри, які заважають результативному спілкуванню та багато ін.

Надзвичайно важливе місце серед психологічних чинників підвищення ефективності управлінської діяльності загалом і кар’єрного просування як педагогів так і керівників освітніх організацій, зокрема, є здійснення спеціальної підготовки працівників освітніх закладів до ефективної взаємодії з керівником та один з одним у процесі виконання різноманітних завдань. Актуальним в цьому плані видається нам спеціально розроблений Л.М.Карамушкою [4] підхід суб’єкт-суб’єктної управлінської взаємодії. Даний підхід полягає в тому, що процес управління в системі освіти буде успішним тоді, коли працівники освітніх закладів, поряд із керівниками, будуть виявляти високий рівень активності, ініціативності, самостійності, творчості у процесі реалізації ними професійно-функціональних ролей. Адже, суб’єкт-суб’єктний підхід до спілкування передбачає принципову рівність психологічних позицій його учасників, взаємну активність сторін, при якій кожен не лише піддається впливу зі сторони іншого, але й сам впливає на нього, а найважливіше, характеризується активною взаємною гуманістичною установкою.

Отже, такий підхід суб’єкт-суб’єктної управлінської взаємодії повинен поєднуватися з гуманістичним підходом в управлінні, оскільки лише поєднання обох підходів може забезпечити результативне управління. А це, у свою чергу, передбачає спеціальну підготовку до ефективної управлінської взаємодії, як у напрямку самого змісту діяльності, що виконується ними, так і в напрямку який пов’язаний налагодженням міжособистісних стосунків з керівником та іншими працівниками [3;4].

Численними дослідженнями вчених філософів, педагогів, психологів доведено, що в комплексі взаємопов’язаних і взаємозалежних факторів, котрі детермінують формування усіх підструктур професійної діяльності системоутворюючим постає саме комунікативний компонент – центральною складовою якого є комунікативні вміння.

Свідченням цього факту є дослідження С.Д.Максименка [6] та Р.А.Максимової [7], у яких зазначається, що професійна діяльність керівників, які мають високий рівень комунікативних, якостей, вмінь та

навичок відзначається результативністю та ефективністю. У протилежному ж випадку, коли керівнику бракує саме комунікативних вмінь та здібностей, він опиняється в психологічній ізоляції від інших членів колективу, і зрозуміло, позбавляється їхньої підтримки.

Згідно суб’єкт-суб’єктного підходу комунікативні вміння, виражаючи спрямованість дій суб’єкта не на об’єкт, а на інших суб’єктів, утворюють соціально-психологічну основу взаємодії, дозволяють особистості швидко включатись у професійну діяльність і забезпечувати її ефективний результат. Комунікативні вміння, виступаючи системою педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу, сприяють ефективному застосуванню як методів навчання так і методів виховання, дають можливість як вчителям так і керівникам освітніх закладів переводити навчальне спілкування із стихійного у керований процес, що передбачає планомірне і свідоме його конструювання і сприяє подоланню труднощів у педагогічній діяльності [11].

Як зазначає К.А.Абульханова-Славська [1], нерозвинуті вчасно комунікативні вміння позначаються на наступних етапах життєвого шляху особистості у її комунікативній діяльності, у нездатності гнучко поєднувати свою активність з активністю інших людей. Тому, без оволодіння комунікативними вміннями ніяка діяльність, а тим більше професійна діяльність працівників освіти, не може бути ефективною.

Особливо важливими є комунікативні вміння керівників освітніх закладів, оскільки керівництво цими закладами є процесом взаємодії керівника з колективом людей, зокрема з учасниками навчально-виховного процесу, для налагодження оптимальних взаємовідносин і досягнення найкращих результатів у реалізації як мети управління, так і власних кар’єрних планів.

Теоретичною основою стратегії, тактики і реальної практики становлення працівників освіти в сучасних умовах маже бути така концепція педагогічного спілкування і адекватна їй модель професійно важливих комунікативних властивостей і вмінь, в якій би послідовно реалізувалися наступні положення [10]:

- розуміння педагогічної діяльності як принципово комунікативної, тобто такої, у якій спілкування є центральною складовою;
- розуміння спілкування як діяльності принципово соціальної і діалогічної;
- розуміння особистості педагогічного працівника як учасника, партнера і співробітника в спільній діяльності і спілкуванні з іншими учасниками цього процесу.

Чимало авторів (Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, М.С.Каган, Я.Л.Коломінський, А.Н.Леонтьєв, В.Н.Мясіщєв та ін.) розглядаючи комунікативну діяльність як процес в якому особистості певними чином сприй-

мають одна одну, взаємодіють між собою та впливають одна на одну виділяють в її структурі гностичну, експресивну та інтерактивну підструктури, кожна з яких в свою чергу передбачає наявність певних комунікативних вмінь.

Так, до гностичної підструктури відносять наступні вміння [11]: орієнтація у партнері по спілкуванню; адекватне сприйняття партнера і розуміння його; подумки ставити себе на місце іншого, швидко реагувати на зміни у поведінці партнера; спостерігати, бачити, оцінювати педагогічну ситуацію і відповідно перебудовувати способи дій; антиципація (випереджуюча орієнтація), передбачення емоційної реакції партнера; моделювання партнера та емоційна ідентифікація із ним.

Експресивна підструктура передбачає вміння самопрезентації: триматись перед аудиторією; володіти мімікою, жестами; керувати емоційним станом, створювати творче робоче самопочуття; володіти голосом, дикцією, мовою (виражати думки просто, логічно, виразно, образно).

Інтерактивна підструктура реалізується через вміння: оптимально будувати власну мову; генерувати ідеї, кодувати і конструювати зміст інформації; знаходити адекватні змісту засоби мовного і немовного впливу; встановлювати діловий і емоційний контакт, підтримувати комунікативні взаємовідносини; ставити запитання і здійснювати рефлексивне слухання; створювати повідомлення, пояснювати, розповідати, переконувати, заохочувати і карати.

Одним з основних принципів психології управлінської кар'єри є принцип навчання керівників у діяльності, який дозволяє включити в неї необхідні знання, вміння, навички і сформувати особистість професіонала.

Формування вмінь вимагає окрім наявності теоретичних знань [11], засвоєння знань методів і способів теоретичних і практичних дій, які є алгоритмічними засадами для вироблення навичок; вимагає оволодіння навичками, як автоматизованими компонентами виконання дій, які виробляються у результаті багаторазового повторення однієї і тієї ж дії, в одних і тих же умовах. Тому, чим більш різноманітними є умови застосування навички, тим більшою гнучкістю вона володіє. А оволодіння системою дій, якій характерна висока гнучкість, внаслідок чого особистість може орієнтуватися в нових умовах, на думку Г.С.Костюка [5], говорять про сформованість вмінь.

Саме тому, можемо вважати, що оволодіння комунікативними навичками на репродуктивному рівні перешкоджає розвитку необхідних вмінь та вияву скритого потенціалу активності особистості і не дає можливості вийти за межі обставин, що є важливою умовою динаміки зовнішніх та внутрішніх чинників професійної кар'єри.

Отже, підводячи підсумок сказаному, слід зазначити, що ефективність професійної діяльності, професійного зростання та просування

по службовій драбині, досягнення вершин професіоналізму значною мірою зумовлене по-перше, здібностями особистості її індивідуальними якостями та властивостями, по-друге, системою необхідних знань, навичок та рівнем розвитку вмінь, серед яких одне з найважливіших місць посідають комунікативні вміння.

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Изд-во "Наука", 1980. – 335 с.
2. Жигалов В.Т., Шимановська Л.М. Основи менеджменту і управлінської діяльності: Підручник. – К.: Вища школа, 1994. – 223 с.
3. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник – К.: Ін-т змісту та методів навчання, 1997. – 180 с.
4. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколенко. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
6. Максименко С.Д. Общая психология. – М.: "Рефл-бук", 1999. – 528 с.
7. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Дисс. ... канд. псих. наук. 19.00.05. – Л., 1981. – 191 с.
8. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 109 с.
9. Психологічний довідник учителя. Книга 3. В 4-х книгах / Заг. ред. С.Д.Максименка. – С.44–45.
10. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1995. – 37 с.
11. Шепеленко Т.Л. Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / И-т пед. и псих. проф. образования АПН Укр. – К., 1998. – 221 с.
12. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Націон. педагог. у-т ім. М.Драгоманова. – К., 200. – 18 с.

Л.М.Жидан

вчитель української мови та літератури
Більшівцівської середньої ЗОШ І–ІІІ ст.

ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА ПЕДАГОГА ТА ЇЇ ОСМИСЛЕННЯ, ПРОЕКТУВАННЯ ТА ПЛАНУВАННЯ

У національній доктрині розвитку освіти України ХХІ ст. зазначено, що пріоритетом держави є “забезпечення економічних і педагогічних умов до професійної самореалізації педагогічних працівників, підвищення їх професійної кар'єри, соціального статусу” [4]. Серед чинників,

які можна розглядати, як педагогічні стимули професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, названо їх активне залучення до управлінської діяльності.

Проблема стимулювання професійного зростання розглядається у трьох аспектах: психологічному, педагогічному, соціальному.

Одним з аспектів професійного зростання особистості є ділова кар'єра. Під діловою педагогічною кар'єрою за Г.Осовською розуміють “просування працівника сходами службової ієрархії або послідовна зміна занять як у рамках окремої організації, так і протягом життя, а також сприйняття людиною цих етапів” [5].

Короткий тлумачний словник дає таке поняття кар'єри – успішне просування у службі, суспільній, науковій та іншій діяльності, досягнення слави, вигоди. З організаційної точки зору “кар'єра – це сукупність взаємопов'язаних рішень особи про вибір того чи іншого варіанта майбутньої діяльності, виходячи з можливостей, які перед нею відкриваються, подолання розбіжностей між реальним і бажаним її посадовим становищем.

На думку О.Крушельницької та Д.Мельничука, “кар'єра це самовираження, зміна навичок, знань, здібностей, просування вперед обраним шляхом діяльності, як у межах організації, так і поза нею [1].

На сьогодні дослідники не дійшли згоди щодо визначення видів кар'єрного зростання особистості. Так, А.Шегда, О.Крушельницька, Д.Мельничук, С.Самігін, Л.Столяренко, Г.Базаров, Б.Єрьомін, П.Малиновський, Н.Малиновська виділяють два види кар'єр: професійна підвищення знань умінь і навичок (конкретний працівник проходить різні стадії розвитку: навчання, початок трудової діяльності, професійне зростання, підтримка індивідуальних професійних здібностей і вихід на пенсію) і внутрішньо організаційна – поступова зміна стадій розвитку працівника в межах однієї організації.

Перші спроби аналізу діяльності керівників шкіл з проблем стимулювання професійного зростання вчителів були зроблені в 70-80 – х роках ХХ століття. В дослідженні Н.Кузьміної було з'ясовано, що зміна мотивів до педагогічної діяльності залежить від стажу роботи, і звернуто увагу на значення в учительській праці заробітної плати як матеріального стимулу діяльності. Моральним фактором, що спонукає до самовдосконалення було визнано сам об'єкт діяльності вчителя: “Коли вчитель володіє педагогічною майстерністю, праця для нього стає потребою та джерелом радості”. За Є.Березняком [6], стимулом у роботі педагогічного колективу і кожного вчителя є об'єктивна оцінка їхньої діяльності.

Дослідження Д.Р.Шакурова із соціально-педагогічних проблем управління школою засвідчують, що в активізації (стимулюванні) про-

фесійного зростання вчителів, домінуюча роль належить керівнику школи та самоосвіті педагога.

Найбільш дієвими формами роботи в контексті підвищення кваліфікації вчителів названо відкриті уроки, неформальну товариську взаємодопомогу, самостійну роботу за планом самоосвіти. Для стимулювання творчого зростання педагогів застосовують комунікативні методи вимоги та оцінки. На основі проведеного дослідження Д.Р.Шакуров стверджує, що найсильнішими є методи оцінки: прояв доброзичливості до успіхів і невдач вчителя з боку адміністрації і колег.

М.Поташик вважає найпотужнішим засобом стимулювання постійну увагу до особистості вчителя: треба бачити “кожну творчу зернинку в повсякденному досвіді школи” [1].

Соціально-економічні зміни, що відбулися в Україні поставили перед суспільством нові завдання. З метою ліквідації старої освітньої системи та підвищення продуктивності праці вчителів у науковій літературі почали розроблятися нові ідеї стимулювання професійного зростання вчителів. Свого часу П.Фролов наголошував на атестації як факторові, що сприятиме соціальній справедливості, матеріальному і моральному заохоченню.

Деякі дослідники пропонували функцію, оцінювання діяльності вчителя, що атестується покласти на референтну групу. Таким чином, на їхню думку, він зможе отримати незалежну від адміністрації школи оцінку. Важливо враховувати також і результати самоатестації вчителя, оскільки самооцінка, як вважає Т.Дьячкова, “забезпечує можливість корекції всієї діяльності щодо самовиховання, стимулює її” [1].

Питанням розробки і вдосконалення системи стимулювання щодо підвищення професійного рівня вчителя присвячені праці А.Орлова, О.Шестопалова, Т.Тищенко, Т.Симонова, С.Сівака, О.Сівак, А.Бакурадзе та інших.

Неперервна освіта вчителя – необхідна умова підвищення професійної майстерності до інноваційної діяльності. Її також слід вважати однією з найважливіших умов самовдосконалення вчителя – його самоосвіти і самостійного творчого пошуку.

Якщо звернутися до класифікацій акцентуацій характеру К.Леонарда, то можна припустити, що індивідуальний підхід при педагогічному стимулюванні педагогічної кар'єри, повинен проводитись з врахуванням наступних типів: педантичний, застрягаючий, тривожний, гіпертимічний, дистимічний, циклотимічний, екзальтований та емотивний.

Педантичний тип – це категорія вчителів яких потрібно стимулювати до підвищення кар'єри. Педантичні особистості заявляють про себе позитивно, всі завдання виконують дуже сумлінно. Вболівають за долю

організації. В якій працюють. Престижність освітнього закладу залежить від кількості вчителів-педагогів, їх вищої кваліфікаційної категорії, старших учителів і тих, хто отримав звання “методист”, написав якісь наукові праці і підготував переможців різноманітних олімпіад чи призерів професійних конкурсів.

Другий тип – застрягаючий. Таким вчителям притаманна впевненість у своїх силах, у них добре розвинене честолюбство, гідність і самолюбство.

Тривожний тип – сором’язливий. Це дуже відповідальні вчителі. Не прагнуть визнання бути талановитими, вони дуже сумлінні виконавці.

Гіпертимічний тип – самостійні, активні, винахідливі, ініціативні, однак потребують допомоги у встановленні перспектив самовдосконалення та посилення контролю за їхніми досягненнями.

Дистимічний тип – серйозні і сумлінні виконавці, але песимісти щодо свого майбутнього, що стає перешкодою на шляху до прояву ініціативи, впровадження інноваційних форм, підняття по кар’єрній сходах.

Для циклотимічного типу особистості характерні часті зміни настроїв, пов’язані з впливом зовнішніх чинників: радісні сприяють неймовірній активізації; сумні спричиняють зворотну реакцію.

Екзальтований тип – це життєрадісні педагоги, комунікабельні, високо тактовні, виявляють себе, як могутній творчий потенціал освітнього закладу.

Останній тип, емотивний – це відповідальні, сумлінні у виконанні доручень, бездоганні у роботі працівники.

Кожний вчитель виконує функції інноватора, фахівця, який у щоденній праці впроваджує нові технології, ідеї, концепції, методики. При цьому, це зовсім не означає, що кожен вчитель є новатором, тобто автором новітнього освітнього, наукового продукту, але, у будь-якому разі діяльність кожного вчителя є своєрідною інноваційною педагогічною системою, яка спроможна до поступового оновлення і відкрита до змін в системі потреб учнів та суспільства. Без системи в роботі втрачається цілісність учительської праці, а значить і зростання його професійної кар’єри.

За В.Сухомлинським система роботи вчителя полягає у такому порядку його діяльності, за якого головні ланки, етапи праці перебувають у взаємозв’язку і зорієнтовані на результат, тобто вчитель-початківець бачить, що він робитиме наступного дня протягом навчального року, на майбутнє. Дуже часто після багатьох років педагогічної праці окремі вчителі так і не стають майстрами своєї справи лише тому, що в їхній роботі не було ніякої системи, тобто робота йшла від уроку до уроку, вчитель не зазірав уперед і не озирався назад. Сучасна робота в інноваційному режимі потребує від педагога постійно змінних інтересів.

Діяльність учителя вимагає якісно вищого рівня орієнтації, зумовленої потребами і новітніми досягненнями педагогічних наук.

Ідея необхідності розвитку науки в школі не нова. Ще німецький педагог А.Дистервег наголошував на неприпустимості відриву педагогічної діяльності від науки. Без прагнення до зростання, без потреби до наукової роботи учитель потрапляє до 3-ох педагогічних демонів: мехаштичності, рутинності, банальності. Він дерев’яніє, кам’яніє, знижуючи свій рівень майстерності і, навпаки, освоєння сучасних досягнень психолого-педагогічної науки робить її власністю вчителя. Ця “власність” зростає відповідно до його професійної компетентності. За таких умов стають реальними зміни у педагогічному мисленні вчителя і він стає педагогом-науковцем, а згодом педагогом-дослідником. Він орієнтує себе на розкриття і впровадження нових досягнень науки, тяжіє до спілкування з ученими і педагогами-новаторами, прагне до ознайомлення з актуальними проблемами вітчизняної та зарубіжної педагогіки, передовим досвідом роботи, інноваційними технологіями, професійними досягненнями своїх колег. Як правило, такий педагог володіє системним мисленням, визначає перспективу подальшого професійного та загального розвитку, планує професійну кар’єру, складаючи своєрідну схему професійного успіху для чергового сходження у своїй кар’єрі. Для останньої характерним є домінування наступних принципів і правил:

- знати і любити предмет, професію, дітей;
- правило життя – не зупинятись на досягнутому, творити нове, рухатись вперед.
- педагогічний принцип – співпраця;
- бажані результати: уроки в атмосфері доброзичливості, активної творчої праці;
- навчаючи формувати вміння і трудові навички потрібні в повсякденному житті; вміти розуміти і творити прекрасне своїми руками;
- бути ініціатором нетрадиційних уроків, уроків-експромтів у інших школах;
- брати участь у конкурсі “Учитель року”, науково-практичних конференціях;
- бути членом творчих груп, журі олімпіад.

Педагогічна техніка – невід’ємна складова педагогічної майстерності вчителя, важлива умова зростання його кар’єри. На її значущість наголошував ще А.Макаренко. Він твердив, що такі дрібниці, як стояти, сидіти, підвестися зі стільця, з-за столу, як підвищити голос, усміхнутися, як поводитись інколи стають вирішальними у певній окремій ситуації. Суть поняття “техніка” за семантичним і тлумачним словни-

ком – мистецтво, майстерність. Сукупність засобів і навичок володіння прийомами та вміннями використовувати свої можливості, володіти комплексом прийомів, які забезпечують здатність глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти вищої майстерності.

Вияв техніки майстерності впливає на результат діяльності вчителя, зростання його в очах оточуючих, якщо навіть він не досягнув високого службового рангу. Наприклад, після уроку фізкультури одному вчителю важко проводити урок: тут і нарікання на розклад, на незручність і неувагу учнів. А інший педагог проводить без усякої метушні, хоча у нього на уроці присутній директор. У класі хтось переодягається, хтось доїдає сніданок, інший дістає зошити та підручник. Директор спостерігає за діями вчительки, яка спокійно відкрила журнал, зробила потрібні записи, переглянула в окремих домашні завдання та роздала картки для індивідуальної роботи. Прошло лише 5 хв. а всі учні вже залучені до роботи, без жодного натяку на спізнення, жодного зауваження. Урок оцінений на найвищому рівні ефективності.

Що спрацювало на позитив? Перед усім висока зовнішня і внутрішня техніка педагогічної майстерності вчителя, вміння керувати поведінкою, емоціями, настроєм, техніка організації контакту. Все це в комплексі сприяє досягненню високих результатів навчання та професійно-фаховому зростанню вчителя. Учитель-майстер вміє вчасно переключатися, адаптуватися на взаємне сприйняття, що в значній мірі залежить від технічності вчителя.

Понад 2400 р. тому Конфуцій наголошував: “Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам’ятаю. Те що я роблю, я розумію.” Тому основним принципом учителя-майстра стає гасло: “Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром”. Свого часу Іван Франко писав: “Школа учителем стоїть”, а М.Фулан: “Замало бути обізнаним у нових ідеях, потрібно знати, де можна використати ці ідеї, вміти ними поводитись, а не лише захоплюватись”.

Учитель майстер не тільки бездоганно володіє змістом навчальної програми, методами, засобами і технологіями навчання. Він дбає про створення “власної школи” педагогічної майстерності. Це не одноразовий акт, а копітка, наполеглива робота, систематична, цілеспрямована і тривала праця. Зазвичай цей процес починається з накопичення матеріалу: роздаткові картки, тести, завдання для експертизи навчальних досягнень учнів, поурочні плани... Для успішності роботи треба поставити ідею, яка може бути глобальною, науково-теоретичною, прикладною. Остання допоможе відповісти на питання: Для чого? Кому? Навіщо “власна школа”? З часом ідея створення “ власної школи” педагогічної майстерності може перерости в проект школи майстерності в повному юридичному і фактичному розумінні цього поняття. За результатами

авторського доробку, накопиченого і апробованого в особистій педагогічній діяльності матеріалу може бути написано підручник, посібник, методичні рекомендації. Не виняток – можливість здійснення ґрунтовного наукового дослідження.

Другим кроком є вивчення та аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблем педагогічної майстерності, її класифікація, складання картотеки.

Третій крок зростання педагогічної кар’єри є поповнення творчого доробку учителя друкованими матеріалами в передовій педагогічній пресі: газетах, журналах, альманахах, збірках наукових статей.

Не можна вилучити з арсеналу ідеї вивчення позитивного досвіду колег своїх, інших шкіл району, області. Обмін педагогічним досвідом потужне джерело вдосконалення педагогічної майстерності вчителя і поповнення його творчої скарбниці. З усього арсеналу (відкритий урок, круглий стіл, мозковий штурм, майстер-клас, семінар, конференція) слід виявити раціональне зерно –“родзинку”, яка забезпечить високий рівень педагогічної діяльності. Майстерність вчителя-дослідника виявляється в його професійних здібностях: інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, конструктивних, сугестивних, емоційно-вольових, дидактичних, організаторських, науково-пізнавальних, творчих (креативних).

Майстерність учителя як сходінка до педагогічної кар’єри це неперервний пошук нового. Впровадження таких новітніх досягнень в навчальний процес школи та їх апробація в практичній діяльності вчителя суттєвим чином впливає на учнів.

Минув час, коли експериментували в усіх напрямках, копіювали чуже та запроваджували його без наукової експертизи та апробації. Теперішній творчий педагог не тільки зважає нові ідеї та концепції, а й аналізує, систематизує та співставляє їх з власним педагогічним досвідом.

Аналіз опрацьованих наукових джерел дає змогу виділити цілу низку ознак у підвищенні кар’єри талановитих, самоактуалізованих та самореалізованих учителів. Зокрема, ми наголошуємо, що такі вчителі постійно:

- живуть роботою;
- уміють залучити дітей до реалізації своїх ідей, захопити їх актуальною проблемою;
- мають багато гасел, життєве кредо і уміють радіти успіхам дітей;
- кожен урок проводять по-новому;
- характеризуються глибиною розкриття теми, оригінальністю засобів впливу та високим рівнем розвитку інтелекту;
- беруть на себе роль каталізаторів думки;

- мають особливу стратегію сприйняття проблемних ситуацій і широкий спектр їх вирішення.

Навколо творчого учителя зростають творчі особистості. Такі вчителі вміють бути авторитетним зразком, еталоном у плані творчих дій, вони знають як знайти проблему, закріпити інтерес учнів до неї, визначити розмах дитячої фантазії, своєчасно оцінити творчий пошук і підібрати оптимальні завдання для розвитку.

У сучасній педагогічній науці та світовій практиці відбувається зміна парадигми людини знаючої, тобто озброєної системою знань, умінь і навичок на парадигму людини підготовленої до життєдіяльності, здатної активно та творчо працювати, саморозвиватися, інтелектуально, морально і фізично самовдосконалюватися. В оцінюванні якостей педагогічної майстерності основний акцент робиться на кінцевому результаті. Незаперечними у практиці життя є слова: "Труд, Талант і Творчість." Скільки доль людських, стільки талантів.

У різні часи економічно-економічних криз відбувається зміцнення інтелектуального потенціалу нації, і тому дуже складно підрахувати скільки коштує талант, майстерність. Одне слово велике це багатство, та і не виміряти грошима духовні скарби, зважити їх на вагах, бо мірою значущості талановитої, творчо обдарованої людини, майстра своєї справи у якого доля від Бога і виборена протягом життя додана до Божої – найвищий ступінь здібностей. У вчителя немає якогось універсального технічного обладнання, бо вчитель – це любов, віра, надія.

І хай там як не складається у житті, можна мати звання Учителя-методиста, Відмінника народної освіти, Заслуженого вчителя, нагороди, медалі, грамоти, вищу категорію, бути директором чи ректором навчального закладу, методистом чи науковцем, піднятися на найвищі сходинки педагогічної кар'єри, та Учитель залишається Учителем, бо праця його не для слави, метушні, для великої місії, про яку ще у 1935 році говорив В.Пачовський на Першому українському конгресі: "Учитель мусить бути чимось більшим як учитель: мусить бути дослідником, громадянином на увесь зріст в кожному ділі, в кожному слові, бо він сповняє місію Апостола. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, село, громадянство, цілу націю". Хіба є щось вище?

1. Білан Н. Забезпечуємо професійне вдосконалення // Завуч. – 2006. – Вип.10.
2. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів // Рідна школа. – 2006. – Вип.3.
3. Кузь В. Труд, талант і творчість. Сучасний учитель будівничий нової школи // Завуч. – 2006. – Вип.7.

4. Литвинюк Л. Індивідуальний підхід при педагогічному стимулюванні професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів // Рідна школа. – 2005. – Вип.7.

5. Литвинюк Л. Становлення і розвиток вчення про стимулювання професійного зростання вчителів // Рідна школа. – 2005. – Вип.4.

6. Островерхова Н. Педагогічна техніка – невід'ємна складова педагогічної майстерності вчителя // Завуч. – 2006. – Вип.1.

7. Пугач А. Проблема вчителя важливий аспект науково-педагогічних досліджень // Рідна школа. – 2006. – Вип.2.

8. Тевлін Б. Резерви підвищення професійної майстерності вчителів // Завуч. – 2004. – Вип.2.

9. Устинова Н. Критерії визначення творчого зростання вчителя. // Обрії. – 2005. – Вип.2.

Ю.Р.Сидорик

асистент кафедри психології

СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДІ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЙНУ КАР'ЄРУ

Досягнення особистістю високого рівня професіоналізму в обраній нею сфері самореалізації неможливе без врахування соціально-психологічних та освітніх чинників, а також особливостей соціально-професійного середовища, в якому здійснюється процес фахового становлення індивіда.

Аналізуючи особливості професійного становлення особистості, О.П.Єрмолаєва зазначає, що в його основі лежать процеси ідентифікації. Тому важливим є розуміння того, з чим і з ким ідентифікує себе людина, яка вибирає певну професію, певний стиль професійної діяльності, і які життєві завдання вона вирішує за допомогою цієї професії [1-3]. Окрім того, професійна ідентифікація [9] залежить також від усієї сукупності соціальних (а не лише від професійних схильностей і здібностей) умов і власного досвіду.

Називаючи професійне становлення професіоналізацією, А.К.Маркова вказує на те, що вона є лише однією із сторін соціалізації [7], а її ефективність, залежить від успішного проходження усіх стадій і етапів соціалізації. Особлива роль належить також професійній підготовці, яка сприяє професійному становленню студента, формуванню важливих якостей, необхідних для майбутньої трудової діяльності, розвитку особистості в процесі здобуття професійних знань [4].

В зв'язку з цим, на нашу думку, важливим є врахування соціально-психологічних умов, які можуть мати вплив на формування уявлень про майбутнє професійне зростання (професійну кар'єру чи самореалізацію в сімейному колі). J.Bradshaw (1988) стверджує, що саме батьки виступають для дитини в ролі учителів, приділяючи їй час, увагу і спрямовуючи її діяльність. Батьки дитини – її найголовніші вчителі. Вони є саме тими людьми, спілкування з якими для неї є найважливішим чинником її особистісного розвитку. Як зазначає З.Фройд, якщо у дитини немає батьків або є лише один з них, то пізніше їй доведеться змагатися з людьми, які мали можливість вчитися у двох батьків [7].

Засвоєння і відтворення моделі рольових особливостей поведінки батьків здійснюється завдяки такій властивості людської психіки, як наслідування, що активно проявляється у процесі спілкування, емоційних контактів батьків з дітьми. Особистий приклад батьків є першим соціальним взірцем, який відіграє важливу роль у житті підростаючої особистості. Щоденно спілкуючись з батьками, вибудовуючи з ними певний тип стосунків, дитина відтворює і засвоює образ дій дорослих, їхні манери поведінки, звички, а потім і внутрішні якості, спосіб мислення, відношення до виконання своїх обов'язків, способи побудови стосунків з оточуючими її людьми тощо.

Зважаючи на те, що одним із найважливіших інститутів соціалізації була і залишається сім'я, в якій зростає майбутній професіонал, важливим було б з'ясувати значення сімейного оточення та особливостей побудови молоддю взаємин із своїми батьками у формуванні життєвих перспектив, пов'язаних з майбутньою професійною самореалізацією особистості.

З цієї метою нами було проведено дослідження, до якого було залучено 70 студентів (з них 42 – чоловічої та 28 – жіночої статі) у віці від 16 до 33 років ($M_c = 19$). З загальної кількості досліджуваних 10 (жінки) – заміжні, вік від 18 до 33 років ($M_c = 26$); 30 – не перебувають у шлюбі.

Досліджуваним пропонувались наступні методики:

1. З метою виявлення суб'єктивної оцінки досліджуваними власних якостей, які вагомо впливають на стиль їх взаємин у батьківській сім'ї, нами було використано опитувальник Лірі, адаптований та модифікований Л.Собчак. Даний опитувальник дає змогу виділити індекси лідерства, доброзичливості та типи міжособистісних взаємин: 1) владний-лідеруючий; 2) незалежний-домінуючий; 3) прямолінійно-агресивний; 4) недовірливо-скептичний; 5) покірно-сором'язливий; 6) залежно-слухняний; 7) співпрацюючий-конвенціональний; 8) відповідально-великодушний.

2. З метою виявлення змістовних характеристик життєвих перспектив досліджуваних їм було запропоновано записати не менше 10 очікуваних ними подій, які, вірогідно, відбудуться у їх майбутньому. При аналізі результатів за основу була взята класифікація Н.W.Reese, M.A.Smyer [цит. за 5, с.43]. У відповідності до мети дослідження, з даної класифікації нами було виокремлено події майбутнього сімейного життя та події, пов'язані з майбутнім навчанням, роботою і професійним зростанням.

Аналіз отриманих результатів дослідження по кожному із параметрів тесту СЖО та методики ПМЖ проводився з допомогою тесту Колмогорова-Смірнова, що дозволило зробити висновок про їх відповідність нормальному розподілу ($p=0,12-0,64$). Тому оцінка відмінностей у результатах дослідження за кількісними результатами репрезентації очікуваних майбутніх подій серед хлопців та дівчат була здійснена з допомогою t-критерія Стьюдента. Відмінність виявилась значущою на рівні $p \leq 0,001$ (t емпіричне = 4,474) за результатами репрезентації очікуваних подій, пов'язаних із професійним навчанням та подальшою професійною кар'єрою. Враховуючи цю обставину, аналіз результатів дослідження за даним параметром здійснювався з врахуванням наявності відмінних між собою вибірок дівчат та хлопців.

Значущих відмінностей між досліджуваними різностатевих груп за результатами репрезентації очікуваних подій, зв'язаних з наступним сімейним життям не виявлено, а тому у своєму подальшому аналізі цього параметру вибірка не диференціювалась за статеворольовою ознакою.

З метою виявлення рівня значущості взаємозалежностей між параметрами тесту Лірі та кількісними результатами репрезентації очікуваних подій, зв'язаних з майбутньою професійною кар'єрою та сімейним життям, було застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона. Результати розрахунків подано в таблиці №1.

Таблиця №1.

Значущі взаємозв'язки між основними параметрами опитувальника Лірі та кількісними результатами репрезентації очікуваних досліджуваними подій

		Загальна вибірка (чол. і жін.)	Чоловіки	Жінки	
		Лірі-7	Лірі-7	Лірі-3	Лірі-доброчливість
ЖП-Сімя	Pearson Correlation	,438(**)	–	–	–
	Sig. (2-tailed)	,009	–	–	–
	N	70	–	–	–

ЖПТ-Робота і навчання	Pearson Correlation	-	,319(*)	,427(*)	,397(*)
	Sig. (2-tailed)	-	,040	,024	,036
	N	-	42	28	28

* кореляція значуща на рівні $p \leq 0,05$

** кореляція значуща на рівні $p \leq 0,01$

У загальній вибірці ($N = 70$) значуща позитивна кореляція (на рівні $p \leq 0,01$) виявлена між кількістю репрезентованих досліджуваними очікуваних ними подій, які стосуються майбутнього сімейного життя та співпрацюючо-конвенціональним стилем міжособистісних стосунків у батьківській сім'ї. У відповідності з даними результатами, більша кількість репрезентацій очікуваних подій, зв'язаних з майбутнім сімейним життям характерна для осіб з підвищеною тривожністю, яким властиво у батьківській сім'ї демонструвати надмірну схильність до компромісів, намагання підкреслити свою прихильність до інтересів більшості.

У вибірці чоловіків ($N = 42$) високі кількісні показники репрезентації очікуваних майбутніх подій, пов'язаних із професійним навчанням та кар'єрою характерні (на рівні $p \leq 0,05$) для осіб із високими показниками співпрацюючо-конвенціонального стилю міжособистісних стосунків (7 октант опитувальника Лпірі).

У вибірці жінок ($N = 28$) низькі кількісні показники репрезентації очікуваних майбутніх подій, пов'язаних із професійним навчанням та кар'єрою характерні (на рівні $p \leq 0,05$) для осіб із низькими показниками індексу доброзичливості та більш високою нестриманістю, агресивністю і впертістю у взаєминах в батьківській сім'ї.

Отримані результати дають можливість констатувати важливість врахування у профорієнтаційній, консультативній, виховній роботі викладачів, психологів, профконсультантів, педагогів особливостей взаємин у сім'ї та стилю міжособистісних стосунків учнів і студентів.

1. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма // Психол. журн. – 1998. – Т.19. – №4. – С.80–87.

2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепции и реальность // Психол. журн. – 2001. – Т.22. – №4. – С.51–59.

3. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. – 1998. – №2. – С.35–45.

4. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психол. журн. – 2002. – Т.23. – №6. – С.51–59.

5. Коржова Е.Ю. Методика "Психологическая автобиография" в психодиагностике жизненных ситуаций: Методическое пособие / Под ред. Л.Ф.Бурлачука. – К.: МАУП, 1994. – 109 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 276 с.
7. Фройд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
8. Bradshaw J., Bradshaw on: The family. Health communications, Inc. Deerfield Beach, Florida, 1988. – 550 p.
9. Erikson E. Identity end the life cycle: Selected papers. Psychological Issues. – 1959. – V.1.

Н.В.Харук

практичний психолог,

Олієво-Королівська ЗОШ І–ІІ ступенів

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИХ ФАКТОРІВ ЇХ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ

Практична психологічна підготовка шкільного вчителя досі залишається нерозв'язаною проблемою, тому і не дивно, що в сучасній школі маємо ряд проблем у спілкуванні між вчителями та учнями: домінування формального стилю спілкування у стосунках з учнями та нестача інтимно – особистісного спілкування; невміння зрозуміти індивідуальність учня; відсутність взаєморозуміння та навичок розвивального впливу; достатня сформованість внутрішніх засобів професійної психотехніки та саморегуляції у вчителів. В зв'язку з актуальністю цих проблем нами було проведено дослідження, мета якого полягала в тому, щоб виявити рівень, а також сутність і структуру емпатійних здібностей педагогів, з'ясувати, чи існує залежність між здібністю педагогів до емпатії стажем їхньої роботи і віком.

В дослідженні було використано методику на виявлення здібностей педагога до емпатії загалом, а також методику діагностики рівня емпатійних здібностей В.В.Бойка. Вивчаючи емпатійні здібності педагога, нам вдалось застосувати шкалу розвинутості емпатійних тенденцій і співвіднести її з отриманими емпіричними даними. В результаті проведеної роботи змогли констатувати наступне:

1. На жаль, нам не вдалось виявити вчителів, які мають дуже високий або дуже низький рівень емпатії.

2. Серед досліджуваних виявлено досить велику кількість вчителів із середніми показниками рівня емпатії. Саме ця категорія вчителів розглядає конкретні вчинки людини як найважливіший чинник адекватного сприйняття іншої людини в процесі реалізації міжособистісних стосунків.

Такі вчителі, малі довіряють особистим враженням. Для них характерні бурхливі емоційні вияви, однак вони контролюються суб'єктом. Разом з тим, такі педагоги мають труднощі у прогнозуванні розвитку стосунків між людьми.

3. Відносно малочисельною є частка вчителів з високим рівнем емпатії (28%). Це якраз ті педагоги, до яких тягнуться діти, – вони емоційно чутливі, товариські, швидко встановлюють контакт та знаходять спільну мову. Такі вчителі прагнуть не допускати конфліктів, а тому схильні до компромісних рішень. Діти цінують їх за душевність. В оцінках такі педагоги більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам.

4. Учителів з низьким рівнем емпатійних здібностей мало. Ці педагоги мають труднощі при встановленні контактів з учнями.

Таблиця №1

Залежність розвитку емпатійних здібностей від віку вчителів.

	Високий рівень	Нормальний рівень	Низький рівень
1 група (18–35 років)	26 %	65%	8%
2 група (36–50 років)	28%	70%	2%
3 група (51–65 років)	35%	64%	1%

Таблиця №2

Розвиток емпатійності вчителів залежно від стажу роботи.

	Високий рівень	Нормальний рівень	Низький рівень
Стаж роботи 1–5 років	29 %	50%	20%
Стаж роботи 6–15 років	32%	62%	6%
Стаж роботи 16– 25 років	26%	72%	2%
Стаж роботи понад 26 років	30%	70%	0%

Інтерпретація результатів дослідження.

1. Більшість учителів користується емоційним каналом емпатії. Емоційний відгук у цьому випадку є засобом “входження” в енергетичне поле партнера на спілкуванні. Такі вчителі можуть зрозуміти внутрішній стан учня та прогнозувати його поведінку, і навіть ефективно

вливати на неї, однак лише в тому випадку, якщо їм вдалося встановити емоційний контакт з учнем.

2. Установки, які сприяють емпатії, властиві також більшості вчителів. Нам здається це природним, оскільки ефективність емпатії часто знижується, якщо вчитель намагається уникати особистісних контактів, вважає неприпустимим виявляти інтерес до інших. Ці характеристики різко обмежують діапазон емоційного відгуку та емпатійного сприйняття.

3. На третьому місці щодо частоти використання перебуває інтуїтивний канал емпатії. Цим користується переважно молоді вчителі з досить невеликим педагогічним стажем. У цьому випадку вчитель при дефіциті інформації спирається на досвід, що є в його підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються та узагальнюються різні дані про партнера.

4. Приблизно стільки ж учителів користуються таким важливим механізмом взаєморозуміння, як ідентифікація. Це ще одна обов’язкова умова успішної емпатії. Такі педагоги здатні краще зрозуміти учнів, співпереживати, ставлячи себе на місце дітей. В основі такої ідентифікації лежить легкість, рухливість та гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

5. Здатність перейматися проблемами таких людей в емпатії розцінюється як дуже важлива комунікативна властивість людини, яка дає змогу створювати атмосферу відкритості, довірливості, ширості. Досить незначна кількість учителів має такі здібності. На нашу думку, це пояснюється соціальним становищем, у якому перебувають нині педагоги в школі. Кожен учитель своєю поведінкою і ставленням до учнів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Релаксація партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності та підозрливості заважає розкриттю та емпатії.

6. Раціональний канал емпатії використовує найменша кількість опитаних учителів. Тут учень приковує до себе увагу своїм буттям, що дає змогу вчителю неупереджено з’ясувати його сутність.

Завдяки теоретичному аналізу і проведеному практичному дослідженню проблеми ми дійшли висновку, що основна кількість опитаних учителів має нормальний рівень емпатії, властивий більшості людей, кількість педагогів з високим рівнем емпатії, на нашу думку, має бути більшою. У цьому випадку конфліктність між учителями та учнями значно зменшиться. Більш глибоке та адекватне розуміння сутності особистості учня через емпатійні форми взаємин веде до обґрунтованішого прийняття педагогічних рішень, до підвищення продуктивності педагогічної діяльності. З іншого боку, сам процес співпереживання педагога з учнем знаходить емоційний відгук в останнього, веде до встановлення позитивних стосунків між педагогом та учнем.

Взагалі в роботі з дітьми вияв емпатії має особливе значення, тому що співпереживання для багатьох із них є незадоволеною, дефіцитною цінністю...

Для того, щоб уникнути негативних явищ в процесі педагогічного спілкування; а також для зростання професіоналізму педагогів у школі організують проведення психологічних тренінгів. Результати проведеного дослідження свідчать про те, що більшість опитаних педагогів мають середні показники розвитку рівня емпатії. Але ж бесідах з такими вчителями та вчительками з низьким рівнем емпатії з'ясувалося, що практично всі вони мають труднощі у спілкуванні з учнями. Деякі ситуації не піддаються контролю педагогів і їм важко пояснити чому. Часто такі вчителі відчують труднощі в прогнозуванні розвитку стосунків між людьми, тому трапляється, що вчинки учнів стають для них несподіваними.

Психологічний тренінг, який проводиться в умовах нашої школи, спрямований на розвиток та вдосконалення емпатійних здібностей педагогів. В процесі реалізації основних цілей важливо забезпечити розвиток таких властивостей, якостей, вмінь і навичок у педагогів:

- здатність орієнтуватись у своїх почуттях;
- емоційна відкритість;
- навички сприйняття та адекватної оцінки емоційних станів інших людей;
- здатність регулювати свої почуття;
- емпатійні здібності;
- уміння знімати психологічне напруження та втому після важкого робочого дня;

Корекційний тренінг умовно можливо розділити на етапи, які враховують як методичні підходи в роботі з групою такі і логіку її розвитку.

Перший етап – організаційний (комплектування групи, виявлення та коригування мотивів її учасників, з'ясування часу та місця проведення занять).

Другий етап – знайомство; керівник повідомляє про основні принципи роботи групи.

Третій етап – головна частина тренінгу; виконуються вправи та програються тренінгові ігри. Один і той же вчитель може грати роль батьків або вчителів в ігровій ситуації, а через деякий час – роль підлітка.

Четвертий етап – заключна частина. Підбиваються загальні підсумки, обговорюються різні питання та побажання на майбутнє.

Необхідно зазначити, що в процесі тренінгу можливі труднощі. Однак якщо вони виникають на якомусь конкретному етапі, то можуть

пом'якшуватись або зовсім зникати в процесі обговорення кожної вправи та заняття в цілому. Психолог при цьому має демонструвати групі своє позитивне ставлення, доброзичливість, гнучкість, уміння зрозуміти кожного та побачити в ньому щось цінне і цікаве. Узагалі при отриманні оцінки колег та при спостереженні за діяльністю групи у вчителів розвивається педагогічна рефлексія – уміння конструювати способом своїх дій, коригувати і змінювати їх для пошуку оптимальних варіантів.

Зауважимо, що тренінгова робота з учительським колективом дає змогу і самому психологу налагодити емпатійні стосунки з учителями, так би мовити, подолати бар'єр непорозуміння і неприйняття, які часом виникають у школі, коли починає працювати нова людина – психолог.

СЕКЦІЯ:

Психолого-педагогічна діагностика особистісних якостей педагогів як визначальних факторів їх успішного кар'єрного росту

Б.М.Грицишин

ст. викладач кафедри психології

ПРИЙНЯТТЯ ТА ОСМИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЕМ І УЧНЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЇЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Серед основних функцій вчителя, як зазначає В.Семиченко, особливе місце займають функція **соціалізації** учнів, а також функція **смыслоутворення** – розкриття учням загальнолюдських смислів та індивідуальної значущості тих чи інших життєвих подій [8, с.14–19]. У цій зв'язку “освіта як передача знань від покоління до покоління в процесі безпосереднього навчання”, – послідовно й аргументовано відстоює свою думку англійський психолог Гіденс Е. [2, С.665], – і є особливою місією вчителя; зрозуміло, що ця висока місія полягає не лише у забезпеченні можливостей опанування дітьми світу науки, але й у формуванні вчителем спільно з батьками певних духовних основ молоді людини, які визначатимуть успішність формування її світогляду, моральності майбутнього фахівця. А це, у свою чергу, означає, що інтерпретація педагогами процесу професійного самовизначення людини, змісту та динаміки її професійної кар'єри повинна займати у навчально-виховному процесі одне з центральних місць.

Саме тому наше дослідження присвячене розкриттю особливостей прийняття та осмислення вчителем, шкільною та студентською молоддю базових знань про особливості професійної кар'єри: про її зміст як поняття, а також про її становлення, розвиток як соціально-психологічного явища.

Ми виходимо з того, що процес інтерпретації змістово-динамічних характеристик кар'єри вчителями, практичними психологами, соціальними педагогами, а також викладачами вищих навчальних закладів пов'язаний із зустрічною інтерпретацією професійної кар'єри з боку тих кого вони навчають, а саме: учнів і студентів. А це означає, що інтерпретацію, яка відбувається в умовах навчання, є всі підстави називати **навчально-інтерпретаційною діяльністю** (*термін наш – Б.Г.*), а сам процес її реалізації розглядати як “послідовне трансформування сукупності смислів, що утворилися в реципієнтів (*тобто, в учнів або студентів – Б.Г.*) на початкових стадіях розуміння того тексту” [6, с.92], що складався як їх життєвий досвід в ході освоєння навчально-пізна-

вальної інформації про кар'єру, а також через безпосереднє сприймання і оцінку тих об'єктивно виражених кар'єрно-рольових відносин, у які вступають оточуючі люди; зрозуміло, що особливий за значимістю вплив, щодо формування перших елементарних вражень про кар'єру (від ілюзорних уявлень та відомостей про неї до соціально-психологічної компетентності успішного вибудовування певного виду кар'єри) мають представники референтних груп, а особливо члени сім'ї, родини, друзі, фахові наставники.

Однак особливо цінними для формування у молодих людей інформаційно-смыслової бази, котра визначатиме згодом глибину і характер інтерпретації ними кар'єри як поняття і як явища, є, на наш погляд, їх практичне включення в атмосферу тих соціально-психологічних взаємовідносин, що визначаються владно-службовою структурою, посадовими обов'язками, безпосереднім виконанням соціальних ролей, а також моральними нормами і цінностями, що панують в сімейному середовищі, в дитячих дошкільних та позашкільних установах, в загальноосвітніх і навчально-професійних закладах, у виробничих підприємствах тощо.

Коли ж починається осмислення дитиною власне “кар'єрних відносин” і яким чином? Яке значення для підлітка, юнака має інтерпретація професійної кар'єри з боку батьків, педагогів, ровесників? Як інтегруються в одне ціле, тобто у певний психічний конструкт (образ) досвід, практичні і теоретичні знання про кар'єру, що певним чином закладаються у нашу свідомість, наші уявлення про неї, ті чи інші спроби удалого чи невдалого вибудовування кар'єри? За яких психолого-педагогічних, соціальних, а також політичних умов, обставин формується у молоді людини адекватне розуміння процесу становлення професійної, службової чи іншої кар'єри? Саме такого роду питання ввійшли в поле нашої дослідницької уваги, частина яких і представлена у даній статті.

Наш підхід до загального тлумачення поняття “**інтерпретація**”, яке є основною складовою **предмета** даного дослідження, співпадає з позицією, А.Ребета, відповідно до котрої “Інтерпретація – процес, що зазвичай описується як “пояснення речі через використання образу, що має певне значення” або словами, які дають такого роду ефект.” [14, с.32]. “Сама дія інтерпретації (“*інтерпретаційна діяльність*” – Б.Г.), – зазначає автор далі, – передбачає існування в інтерпретатора концептуальної схеми або моделі, яка нам дає підстави вважати, що те, за чим ми стежимо і що інтерпретуємо, є таким, що логічно відповідає фактам і поясненням, котрі виводяться із цієї моделі” [14, с.32]. Погоджуючись також із трактуванням моделі (що представлено в одній із сучасних педагогічних енциклопедій [7, с.323]) як “матеріального об'єкту, системи математичних залежностей або програм, які імітують структуру або

функціонування об'єкту, який досліджується і по відношенню до якого вона повинна бути адекватною” ми будемо притримуватися того підходу, котрий міститься в роботі А.Рибета. Він визначає модель як “уявлення, що відображають, дублюють, імітують або певним чином ілюструють зразок відношень, які простежуються в даних (*одержаних дослідницьких результатах* – Б.Г.) або в природі. Модель може бути чисто механічною, типу тієї, яка часто конструювалася, щоб представити (*проілюструвати* – Б.Г.) роботу вуха; математичною, такою, як у математичній психології; або навіть складним поєднанням того й іншого, як є дослідженнях штучного інтелекту. При такому розумінні “модель” стає видом міні-теорії, характеристикою процесу; і в цьому випадку її цінність та корисність визначається передбаченнями, які можна робити при її допомозі, а також її роллю щодо подальшого розвитку теорії і проведення дослідження” [1, с.456].

У своїй роботі будемо дотримуватися наступних принципів наукової інтерпретації” [1, с.329]: а) “незалежно від того, чи то будуть реакції лабораторного щура, чи дії нейрона, а чи поведінка групи людей або сновидіння, цей процес (*процес інтерпретації* – Б.Г.) включає індукцію і узагальнення на основі певної схеми, яка прийнята наукою”; б) “всі дані повинні інтерпретуватися; в) факти не знаходяться в ізоляції, вони завжди розглядаються у зв'язках із іншими фактами і моделями цих фактів”; г) “збір даних і наукова інтерпретація цих даних є частиною одного і того ж процесу” [1, с.323].

Розглядаючи інтерпретацію в контексті навчально-пізнавального процесу і до того ж як невід'ємну складову цілеспрямованої соціалізації дітей, котра переважно забезпечувалася і забезпечуватиметься загально-освітніми та навчально-професійними закладами, її можна вважати “універсальним механізмом сполучення змісту своєї свідомості – свого індивідуального досвіду – із дискретними фрагментами світу. Саме в інтерпретації зосереджені процесуальні та пізнавальні компоненти розуміння” [6, с.92].

Якраз у цьому зв'язку Г.С.Костюк зазначає: “Зрозуміти явище – це означає розкрити його істотні зв'язки з іншими явищами матеріальної дійсності, з'ясувати умови, за яких воно виникає, причини, які його породжують” [6, с.91]. Ось чому в навчанні в ніякому разі не можна нехтувати конструктивною ідеєю, що лежить в основі герменевтичного підходу і котра вказує на те, що “не тільки свідомість особистості, але й дії людини, події її життя можна розглядати як суму текстів, які підлягають розумінню та інтерпретації” [6, с.92].

Маючи можливість як психолог, як педагог-практик брати участь не лише навчальних і теоретичних семінарах, але й у багатьох диспутах чи навіть у ситуативних суперечках з питань близьких до кар'єри, я

зауважив наступне: при піднятті питання про “професійну кар'єру” між присутніми виникає крайня поляризація думок, тлумачень змісту цього поняття. Часто відбувається перехід у морально-етичну площину і як наслідок – загострення стосунків між авторами оцінок та інтерпретаційних підходів. Більш послідовні спроби розібратися у соціально-психологічній природі кар'єри трансформує це проблемне питання у статус наукою проблеми, дослідженням якої, на нашу думку, мали б зайнятися як представники теоретичної, так і практичної психології.

Основна мета розпочатого нами дослідження полягає у вивченні та системному представленні елементарних складових навчально-практичної інтерпретаційної моделі “кар'єри” як базової навчально-методичної програми, зміст котрої можна буде успішно конкретизувати відповідно до соціально-психологічних умов навчального закладу, а також до рівня соціально-психологічної компетенції учнів(студентів) і навчаючих їх педагогів.

Елементами такого роду моделі “кар'єри”, тобто базової навчально-методичної програми (далі – БНМП) можуть стати, згідно нашої *гіпотези*, ті психолого-педагогічні конструкти, які ми спробуємо *шляхом дослідити і системно представити шляхом узагальнення змісту наукових означень поняття “кар'єра” та найістотніших характеристик учнівських і вчительських уявлень про “кар'єру”.*

В цілому елементами БНМП (*поки що ми їх визначили гіпотетично*) можуть стати: а) принципів вимоги до побудови вище названої нами БНМП; б) загальні навчально-виховні та практичні цілі, які на практиці можливо досягти завдяки трансформації цієї програми в план конкретних моделюючих та практичних дій; в) принципи структурування програмового змісту; г) чітко виокремлені і охарактеризовані основні компоненти програмового змісту, а саме:

загальні змістовно-структурні елементи уявлень учнів і вчителів про кар'єру; опис морально-етичних і ціннісних аспектів побудови кар'єри в умовах ринкових відносин і обов'язкового урахування організаційних принципів сучасних виробничих підприємств; г) опис послідовності дій педагогічного працівника у напрямку визначення тактики навчально-практичної інтерпретації “професійної кар'єри”, виходячи із рівня соціально-психологічної компетенції учнів (студентів) і вчителів, а також специфіки та умов конкретного навчального закладу, в яких відбувається навчально-виховний процес.

Основне завдання дослідження, матеріали якого представлені у даній статті – *окреслити (шляхом використання методів анкетування, бесід, модифікованого асоціативного експерименту [5, с.155]) основні суперечності та проблемні питання, що характеризують міру представленості змістовних характеристик “кар'єри” як соціально-*

психологічного явища і як поняття у свідомості вчителів, учнів, а також майбутніх педагогів.

Нам вдалось зауважити, що як практичним психологам, так і вчителям, котрі вивчають і опікують процес становлення молодшої людини як суб'єкта майбутнього кар'єрного сходження, часто доводиться зустрічатися з величезною кількістю складних навчально-практичних ситуацій, успішне розв'язання яких є часто крайнє складним через недостатнє осмислення теоретичних основ психологічної науки.; ми схильні також думати, що такі випадки у роботі педагога, психолога в значній мірі зумовлені їх недостатнім ознайомленням із унікальними життєвими траєкторіями, життєвими історіями, життєвими шляхами наших сучасників, а особливо тих, які одержують блискучі перемоги в житті, були успішними у вибудові своєї кар'єри тощо; або навпаки – ставали жертвами соціально-психологічної некомпетентності, надмірного перфекціонізму. Дослідженню і осмисленню такого роду “життєвого матеріалу” може допомогти, як показує наша практика, аналіз змісту однієї із основних методологічних проблем наукової психології – **“проблеми людини”** [4, с.101]. Абстрактність, багатозначність змісту цієї проблеми ставить перед практичними психологами складні завдання і, в першу чергу, – створення дослідницьких методик, використання яких дало б можливість дізнатися про міру прийняття і осмислення нинішніми учнями, вчителями, вихователями, працівниками соціально-психологічних служб тих аспектів “проблеми людини”, знання яких допомагало зрозуміти, а це значить і послідовно інтерпретувати, кар'єру як соціально-психологічне явище, котре визнане світовою практикою та наукою, оскільки відзначається конструктивністю і здатністю породжувати позитивну мотивацію професійної діяльності фахівця.

В результаті проведених дослідницьких бесід, інтерв'ю з респондентами різного віку і соціального статусу нам вдалося зауважити наступне: люди середнього, передпенсійного та пенсійного віку в розмовах між собою, а найбільше – з психологом, дуже часто ставлять запитання, які тісно пов'язані зі змістом “проблеми людини”.

Це й привело нас до розробки і практичного застосування оригінальної дослідницької методики, в рамках якої учні середніх і старших класів, а також студенти-першокурсники педагогічного інституту (280 осіб) мали можливість “адресувати” запитання найзнаменитішим сучасним психологам світу (згідно інструкції постановка була умовною), на які вони хотіли б одержати компетентні відповіді, поради тощо; респондентам було також сказано, що за таких умов, вони матимуть можливість порівняти міркування авторитетних психологів із власними поглядами та оцінками.

Серед одержаного матеріалу (810 “адресних запитань”) пріоритетними стали ті, що за своїм змістом пов'язані з темою “Людина”: “Чому наше життя-буття не завжди сприймається нами як чимось цінне?”, “Для чого людина живе на Землі?”, “Чому люди втратили надію, що вони можуть щось змінити?”, “Як жити у злагоді із самим собою?”, “Як можна протистояти впливу поганого оточення?”, “Чому люди схильні до чогось недоброго?”, “Чому люди перестали довіряти газетам, журналам, телебаченню, проповідям духовних отців і навіть один одному “ тощо. Так, саме такого роду проблемні запитання ставлять нинішні підлітки і юнаки; адже вони, як зазначає Гіденс Ентоні, знаходяться якраз на “тих етапах життєвого шляху, що за своєю природою мають не лише біологічний характер, а й соціальний. На них впливають культурні обставини, а також матеріальні обставини, за яких минає життя індивіда” [2, с.56].

Однак це дослідження виявило й іншу тенденцію: серед одержаного масиву питань дуже рідко йшла мова про професійне самовизначення і зовсім не піднімалась тема “кар'єри”.

Приймаючи в якості робочого означення тлумачення П. М'ясоїдом поняття **“життєвий шлях”** як “закономірної історії та логіки свого життя” [4, с.75], а також визнаючи наступне його твердження про те, що “особистість сама є етапом життєвого шляху індивіда, позначеного вчинками” [4, с.75], ми не залишаємо поза увагою і поняття **“лінія життя”**; адже це поняття характеризує не лише певний вектор свідомого в житті людини, але й характер і динаміку його процесуальності, які дають про себе знати в ході “дослідження індивідом власних життєвих ситуацій, самого себе” і воно також вказує на їх співвимірваність та можливість поєднання між собою [4, с.105–106].

Відомо, що молода людина в процесі поступового досягнення дорослості у певний час долає той віковий рубіж, після якого здатна самостійно і відповідально визначати та реалізовувати свої наміри, життєві цілі, переводити в реальність мрії тощо. У більшості випадків цей перехід відбувається у підлітковому та юнацькому віці, оскільки саме в ці періоди життя “завдяки таким новоутворенням, як почуття дорослості, самовизначення, самовідношення, прагнення до самоствердження, до здобуття певної професії тощо [9, с.318–328], людина починає свідомо творити свій життєвий шлях: будувати життєві плани і вибирати способи їх реалізації і, з тим чи іншим успіхом, досягати поставлених цілей. Тоді ж відбувається і самоідентифікація молодих людей, оскільки цей період життя є фактично часом, як зазначає Грейс Крайг, розв'язання такого першочергового завдання, як “Знайти себе, зібрати із мозаїки знань про себе власну ідентичність” [3, с.138]. Не викликає сумніву і твердження Е.Еріксона та його однодумців про те, що питання ідентичності

залишаються актуальним протягом всього періоду дорослості [3, с.673]. Однак початкове формування базових основ ідентичності – питання особливої ваги, оскільки на наступних етапах життя, у більшості випадків – це вже або утвердження або ж корекція, відстоювання і т. п. того, що попередньо склалося.

У цім зв'язку особливою заслуговує уваги питання: “Коли і як саме зароджується в учнів та студентів перейняття “професійною кар’єрою”, тобто її прийняття та осмислення. Адже побудова ринкових відносин в українському суспільстві, входження його в світовий економічний простір все більше вимагає як від сім’ї, так і від загальноосвітніх та професійних навчальних закладів формування в молоді не лише тих якостей, які визначатимуть успішність опанування нею професійних знань, умінь, навичок, елементів професійного мислення, але й закладання в їх свідомості тих складових загальножиттєвої та соціально-психологічної компетенції, які згодом визначатимуть успішність становлення і розвитку професійної кар’єри.

У відомій нині книзі Грейса Крайга “Психологія розвитку” особливо підкреслюється точка зору Левінсона, згідно якої для того, щоб молодій людині стати у повній мірі дорослою, необхідно справитися з виконанням таких основних завдань: “зв’язати мрії з реальністю”, “знайти наставника”, “налагодити інтимні відношення”, а також **“забезпечити собі кар’єру”** [3, с.677]. Однак в даний час у нашій країні завдання “забезпечення собі кар’єри” є незвичним як за своїм формулюванням, так і за своєю сутністю; адже саме поняття “кар’єра” нашими громадянами тлумачиться своєрідно і дуже часто не приймається ні морально, ні психологічно. Так, у багатьох людей середнього віку, згідно даних наших досліджень, поняття “кар’єра” асоціюється з чимось негативним, а в людей старшого покоління, яке виховувалося в умовах радянського суспільства, у більшості випадків асоціюють з “кар’єризмом”.

Роблячи спроби проаналізувати процес соціалізації молоді людини у напрямку її становлення як трудівника, професіонала, ми зауважили наступне: *соціалізуючі впливи дуже часто є різновекторними, суперечливими, а масмедійні інформаційні потоки, за своїм ідейним спрямуванням і змістом, ще й комплікативними, а то і неправдивими*. Все це часто приводить до виникнення у психіці (свідомості) дітей середнього і юнацького віку когнітивних дисонансів, стресових станів тощо.

Так, у проведеному нами анкетному опитуванні учнів ЗОШ та студентів педінституту ПНУ ім. В.Стефаніка (160 осіб; 2006–2007 н. р.), яких ми просили подати приклади батьківських, вчительських та “масмедійних” настанов, рекомендацій, вказівок тощо, зміст яких відзна-

чався взаємною узгодженістю, взаємодоповнюваністю або навіть деякою синонімічністю, нам вдалося встановити наступне: *загальна кількість такого роду “ідентичних” звернень до учнівської та студентської молоді є не значною і становить приблизно 2–2,5% від загальної кількості усіх представлених студентами звернень.*

У матеріалах іншого соціально-психологічного опитування, де загальна кількість респондентів становила 320 осіб (150 учнів і 170 студентів) і їх робота в умовах дослідження полягала в характеристиці (шляхом письмового опису) свого майбутнього, дуже часто зустрічається “куцість” змісту представлених описів життєвих перспектив, невпевненість у можливостях їх реалізації, а нерідко навіть іронічні та скептичні судження: *“Знайти нормальне місце роботи”, “Влаштуватися у житті”, “Знайти роботу з нормальною зарплатою”, “Чоловік мислить, а Бог креслить”, “Нині мало хто може щось більше планувати наперед”, “Важко говорити сьогодні про завтрашній день”, “Успішність кар’єри можлива лише у тих, хто з грішми”* тощо.

Вдаючись до опосередкованого вивчення особливостей тлумачення поняття “кар’єра” вчителями, ми опитали, шляхом використання розробленої нами дослідницької методики, слухачів курсів підвищення кваліфікації Івано-Франківського ІППО (80 осіб), де реципієнтам ставилося завдання: *“Навести поняття (слова), з допомогою яких можна було б якомога повніше описати життєвий шлях людини”*. Серед одержаного матеріалу надзвичайно часто називалися слова, що переконливо ілюстрували глибоке осмислення вчителями важливих і значущих для нас всіх таких сторін та характеристик життєвого шляху як *доля, вчинки, любов, батьки, дитинство, робота, творчість, терпіння, діти, ідентичність, здоров’я, самореалізація тощо*. Однак серед представлених понять ми не знайшли слів, які були б безпосередньо пов’язані із професійною кар’єрою.

В цілому, наведені вище результати наших досліджень (за період з 2003 по 2006 рр.), дають нам підстави зробити певні **узагальнюючі висновки** про особливості суперечностей, проблем, які характеризують нинішній стан прийняття та осмислення учнями, педагогами-практиками, а також майбутніми педагогами “кар’єри” як поняття і як соціально-психологічного явища:

а) *в нашій країні ще не склалися в належній мірі ті виробничо-суспільні відносини, які є типовими для держав із ринковою економікою і які могли б дати батькам та іншим учасникам освітньо-виховного процесу певний досвід у послідовному прищеплюванні дітям позитивного відношення до професійної кар’єри і адекватне розуміння її змісту;*

б) *більшість працівників системи освіти України (вчителі, вихователі, дирекція навчальних закладів, практичні психологи і соціальні*

педагоги), будучи не включеними у власне виробничі ринкові відносини і не зазнаючи їх практичного впливу на особисту професійну кар'єру, ще не позбулися стереотипів мислення категоріями колишнього прокомуністичного суспільства; а це в значній мірі знижує ефективність їхньої навчально-інтерпретаційної діяльності, яка повинна забезпечити розуміння об'єктивного змісту професійної кар'єри як поняття і як соціально-психологічного явища нинішніми учнями та студентами;

в) у процесі моделювання учнями ЗОШ та студентами педагогічного інституту свого майбутнього, опису життєвих перспектив явно простежується незначущість для них проблеми "професійної кар'єри", що зумовлено, на наш погляд, відсутністю її представленості (та інших споріднених з нею проблем) у текстах навчальних підручників, в змісті навчально-практичної роботи з учнями;

г) оцінюючи життя людини через використання найбільш змістовних понять, категорій вчителі застосовують досить різноманітну і багату за змістом і образністю лексичну палітру, але зовсім не використовують, а значить – не актуалізують, змісту таких понять, як "кар'єра", "професійна кар'єра", "службова кар'єра", "кар'єрний ріст" тощо; ця тенденція є переконливим свідченням, на наш погляд, недостатньої підготовленості педагогів до навчально-інтерпретаційної діяльності;

д) у змісті виховних впливів з боку батьків, педагогів, інформаційно-виховних впливів, засобів масової інформації є надзвичайно мала частка взаємодоповнюючого, несуперечливого матеріалу, який би давав об'єктивну характеристику особливостям СТАНовлення і розвитку професійних, службових та інших кар'єр, відповідно до обдарувань конкретної молоді людини, а також її стартових соціальних та матеріальних можливостей;

е) у вітчизняній науковій та навчально-методичній психолого-педагогічній літературі ще не зроблено належного конструктивного розкриття сутності і значимості проектування і вибудовування людиною як суб'єктом трудової діяльності свого професійного шляху, а тим більше "професійної кар'єри"; матеріал, який до певної міри, все ж таки представлений у вітчизняній і перекладній літературі, часто є надто складним за стилем викладу, а наведені фактичні матеріали часто віддалені від умов і соціальних норм нашого життя та суперечать ментальності нашого народу.

Наведений вище матеріал наших досліджень, а також аналіз наукової та навчальної психолого-педагогічної літератури з необхідністю приводить до постановки більш складних дослідницьких практичних завдань і теоретичних проблем, серед яких проблеми відмови, з одного боку, основних суб'єктів навчально-виховного процесу від ко-

лишніх моделей інтерпретації професійної кар'єри, а з іншого – явно недостатнє опанування ними об'єктивних знань про позитивні характеристики та значущість кар'єрного зростання, які є у новітній психологічній літературі і на сторінках інтернетних видань. Вивчення причин такої суперечності – завдання наших наступних досліджень.

1. Большой толковый психологический словарь. – Т.1 (А-О); Пер. с англ. Ребер Артур. ООО "Издательство АСТ, "Вече", 2001. – 592 с.
2. Гіденс Е. / пер. з англ. В.Шовкун, А.Олійник; наук. ред. О.І.Іваненко. – К.: Основи, 1999, – 726 с.
3. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Изд-во "Питер", 2000. – 992 с.
4. М'ясоїд П.А. Загальна психологія : навч. посіб. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с.
5. Практикум по общей и экспериментальной психологии. Учеб пособие / В.Д.Балин, В.К.Гайда и др.; Под общ. Ред. А.А.Крылова. – Л., Изд-во Ленингр. ун-та, 1987 – 225 с.
6. Психологічний довідник учителя: в 4 кн., кн. 3. / Упоряд. В.Андрієвська. Наук ред. СМ.Максименка. – Главник, 2005. – 96. – (серія "Психологічний інструментарій").
7. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С.Рапацевич – Мн.: "Современное слово", 2005. – 720 с.
8. Семиченко В.І. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. – К.: Вища шк.
9. Столяренко Л.Д. Психология. Серия " Учебники, учебные пособия: – Ростов н/Д.: "Фенікс" 2003. – 448 с.

Т.П.Кіф'як

практичний психолог Саджаської ЗОШ І–ІІІ ст.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ЙОГО УСПІШНОГО КАР'ЄРНОГО РОСТУ

Серед першочергових завдань, які регулярно постають перед практичним психологом і які є однією з найважливіших його професійних функцій, можна вважати питання постановки науково-практичного діагнозу у найрізноманітніших сферах психологічного знання. Без сумніву, важливою є і його роль у діагностиці особистісно-професійних якостей індивіда. Слід зазначити: якщо психолого-педагогічне діагностування проводити регулярно і об'єктивно, то педагог матиме можливість проаналізувати власні індивідуальні особливості; відслідковувати еволюцію власного професійного росту, виявляти її тенденції і

надавати професійній діяльності оптимальний характер; коректувати власну самооцінку, рівень домагань, особистісні якості, мотиви; змінювати ставлення до себе як до педагога-професіонала; використовувати внутрішні ресурси для самовдосконалення; сприяти розвитку рефлексії власних професійних якостей. В комплексі все це, на нашу думку, мало б сприяти успішному кар'єрному росту педагога.

Психологічний довідник вчителя за загальною редакцією С.Максименка і В.Андрієвської дає наступне визначення поняття професійної кар'єри вчителя: "У широкому розумінні професійна кар'єра вчителя – це професійне просування, професійне зростання, сходження людини до педагогічного професіоналізму, перехід з одних рівнів, етапів, ступенів професіоналізму на інші, як процес професіоналізації (від вибору професії педагога до оволодіння професією, далі уточнення професійної позиції, оволодіння майстерністю, творчістю та ін.). Побудова професійної кар'єри вчителя у широкому розумінні – це досягнення високого педагогічного професіоналізму, високого професійного статусу учителя".

В зв'язку з цим постає питання: що повинно бути визначальним у психолого-педагогічному дослідженні особистісних якостей педагога?

Насамперед – це внутрішні чинники професійної кар'єри педагога. Саме вони визначають її успіх. До них належать педагогічні здібності, мотиви, рівень домагань, самооцінка, здоров'я. Чим більш зрілою є людина як професіонал і як особистість, тим більш значну роль відіграють внутрішні чинники в її кар'єрі. На нашу думку, психолого-педагогічна діагностика може сприяти їх формуванню.

Найчастіше такі дослідження проводяться у міжатестаційний період. Під час атестації вивчаються професійні риси вчителя, його сильні та слабкі сторони, особистісний розвиток, створюються оптимальні умови для вивчення і впровадження передового досвіду кращих учителів школи. Педагогічна атестація – це, власне, час очікування педагогом задоволення базової професійної потреби – потреби у схваленні, визнанні та конструктивній самооцінці своєї педагогічної діяльності. Наслідком цього можуть бути зміни в міжособистісному і діловому спілкуванні та в статусно-рольовій позиції фахівця.

Результати такого дослідження дають можливість виокремлення переліку важливих для педагога індивідуально-психологічних особливостей. Професійно важливими якостями спеціаліста в системі "людина-людина" є, перш за все, особистісні компоненти його діяльності. Окремо слід наголосити також на важливості оцінки емоційно-вольової сфери, комунікативних та організаторських здібностей таких фахівців. З цією метою може бути використано ряд діагностичних методик.

Методика виявлення "Комунікативних та організаторських схильностей" (КОС-2). Дана методика призначена для виявлення уміння чітко

і швидко встановлювати ділові і товариські контакти з людьми, впливати на них, прагнення виявляти ініціативу і т. і.

16-факторний тест Р.Кеттелла – це багатфакторний, універсальний, опитувальник особистості. Вивчити міжособистісні відносини дозволяє тест Т.Лірі. Опитувальник дає можливість виміряти ступінь вираженості якостей, які є характерними для індивіда в його взаєминах з оточуючими людьми.

Оптимізація навчально-виховного процесу, підбір та розміщення кадрів, вимагає від керівництва школи врахування особистісних особливостей педагогів. З даною метою важливим є використання анкетувань, індивідуальних та групових бесід, вивчення результатів професійної діяльності, атестації, складових таких методик вивчення особистості, як "Задоволеність своєю професією", "Самооцінка професійно значимих якостей особистості", методики "Незакінчені речення".

Порівняння результатів, отриманих як з допомогою даної батареї методик, так і шляхом аналізу і оцінки діяльності педагога, як правило дозволяє виявити значущі кореляційні зв'язки між мотивацією професійного самовдосконалення фахівців та результатами їх професійної діяльності.

В психолого-педагогічній діагностиці індивідуальних особливостей педагога важливе місце займає також дослідження його інтелектуальних задатків. Д.Векслером була висловлена думка, що лише те суспільство життєздатне, в якому не менше 67–72% населення мають нормальний і високий рівень інтелекту.

Діагностика інтелекту завжди має сенс, особливо в період професійного зростання. У юнацькому і зрілому віці вона допомагає визначити і побачити можливості особистості в оволодінні професією й успішному просуванні в ній за допомогою творчого застосування і використання навичок та отриманих знань. Однією із найпоширеніших методик діагностування рівня інтелекту – є тест Г.Айзенка.

Водночас, однією з актуальних задач сьогодення є визначення творчого потенціалу і творчих здібностей працівника. Це, звичайно, складна задача, при вирішенні якої необхідно використовувати не тільки результати спеціального психологічного обстеження, але й інформацію, отриману шляхом анкетування й опитування колег. Сучасна наука, однак, змінила свою думку про те, що тільки IQ чи РРР є головними і чи не єдиними критеріями визначення інтелектуального потенціалу особистості. На сьогоднішній день всі дослідження рівня інтелекту людини слід доповнювати також виявленням рівня її креативності, яка виявляється не лише в мисленні, але й у спілкуванні та будь-яких видах діяльності.

Можна сказати, що креативність – це здатність людини до творення нового, незвичних і несподіваних рішень, сприйнятливості до нових ідей та можливість подолання нею власних стереотипів; це здатність дивуватися й уміти знаходити рішення в нестандартних ситуаціях. Таке визначення креативності дав Поль Торренс (автор всесвітньо відомих тестів з креативності), який ввів дане поняття в психологію і показав, що рівень креативності корелює з досягненнями в організаторській, навчальній і професійній сферах діяльності людини. Високих успіхів у професійній та управлінській діяльності досягають лише ті, у кого високий рівень IQ (PPP) доповнюється високими показниками з креативності. Люди з нормальним і високим коефіцієнтом інтелекту, які не володіють високим рівнем креативності, рідко досягають значного успіху, незважаючи навіть на досконале володіння ними управлінськими і професійними технологіями. Однак, обов'язковою ознакою творчої обдарованості особистості є рівень інтелекту не нижче верхньої межі середньої норми, тому що цей рівень забезпечує основу для творчої продуктивності людини.

Розглядаючи дане питання, ми виділили лише найприйнятніші, на наш погляд, діагностичні підходи дослідження особистісних якостей педагога, які впливають на його успішний кар'єрний ріст. Деякі з них мали практично-дослідницьке застосування у нашій школі. Такі дослідження, на нашу думку, в основному, допомагали педагогам у їх професійному зростанні та здобутті ними більш високого кваліфікаційного рівня.

1. Психологічний довідник вчителя / За заг. ред. С.Максименка, В.Андрієвської // Психологічна газета. – 2004. – №5–6.
2. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом). – М.: Изд. дом “Красная площадь”, 1996.
3. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1996.
4. Шпалінський В.В., Помазан К.А. Психологія управління: Навчальний посібник для керівників навчальних закладів, практичних психологів, вчителів та вихователів. – Х.: Веста: Вид. “Ранок”, 2002.

О.М.Мельничук

канд. філ. наук,

завідувач кафедрою української та іноземних мов
Західноукраїнського економіко-правничого університету

КОНСТРУКЦІЯ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ В АСПЕКТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ПРАГМАТИКИ – ДІЄВИЙ ЗАСІБ КАР'ЄРНОГО РОСТУ ЛЮДИНИ

Життя сьогодні ставить нові вимоги до освіченості і шляхетності суспільства, до підвищення загальнолюдської культури. Становлення української державності, інтеграцію в європейське та світове співтовариство, побудову демократичного суспільства не можна уявити без уважного вивчення мовленнєвого етикету, що сформувався історично й передається від покоління до покоління як еталон ввічливої мовленнєвої поведінки народу, виразник людської гідності і честі, аристократизму духу. Вивчення конструкцій мовленнєвого етикету забезпечує гуманістичну спрямованість світи, сприяє формуванню творчого потенціалу майбутніх спеціалістів

Одним з важливих аспектів дослідження конструкцій мовленнєвого етикету є *комунікативно-прагматичний*. Сутність комунікативної лінгвістики полягає в тому, що вона “досліджує загальні закони спілкування людей за допомогою природної мови, організацію засобів мовного коду та інших семіотичних (знакових) систем у процесах комунікативної взаємодії особистостей, вплив на засоби мови психічних, соціальних, когнітивних, культурних та інших чинників, а також різноманітних ситуативних складових комунікації” [1, с.7].

Найбільш вдало визначає поняття “прагматики” Е.Меднікова. На її думку, це “та реальна ситуація спілкування, яка визначає зміст висловлення, зумовлюючи вибір мовних засобів для реалізації комунікативного швидання, задуму, цілеспрямованості автора висловлення і забезпечує правильне розуміння та оцінку слухачем” [5, с.160].

Найважливіші ідеї комунікативної лінгвістики зародилися у другій половині ХХ ст., у зв'язку з тим, що лінгвісти досліджували мову як спосіб життєдіяльності людини, форму вербалізації людського досвіду, забезпечення міжособистісного спілкування тощо. У 60–70-х роках ХХ ст. в комунікативній лінгвістиці активно почав розроблятися і прагматичний аспект, тобто враховувалися різні соціально-психологічні характеристики та конституативні чинники використання мовних засобів. Лінгвістична прагматика, за висловленням Ф.Бацевича, “керується принципами динамічного підходу до мови, роблячи ідею діяльності своєю

методологічною основою” [1, с.11]. У прагматичному аспекті висвітлено й теорію мовленнєвих актів та їх типологію.

Деякі вчені вважають, що поняття “комунікативна лінгвістика” і “прагма-лінгвістика” є синонімами. Це пов’язано з тим, що процес комунікації забезпечують прагматичні чинники. Від них залежить семантика і синтаксис мовних засобів. Проте, звичайно, ці поняття не тотожні.

Комунікативно-прагматичний аспект мовних одиниць відображений в комунікативній лінгвістиці, що є природним продуктом функціонально-системного підходу до пізнання більш досконалих властивостей об’єкта. Він зумовлений усім ходом розвитку наукової думки і тісно пов’язаний з теорією інформації та діяльнісною концепцією мови.

Сутність прагматичного аспекту сконцентровано на вивченні людських вимірів комунікації: світобачення людини, її ставлення до співрозмовника, тональність і атмосфера комунікації, що впливають на перебіг спілкування.

Прагматика конструкцій ввічливого спілкування перебуває не тільки в сфері мовних знаків, а в сфері ввічливих стосунків людей – учасників комунікації. Конструкції мовленнєвого етикету становлять незамкнуту систему засобів, які обслуговують потреби ввічливого спілкування людей. Для мовленнєвого етикету характерні такі поняття, як комунікативна ситуація, комунікативний акт ввічливого спілкування, учасники ситуації ввічливого спілкування. Під ситуацією спілкування розуміють “комплекс зовнішніх умов спілкування і внутрішніх реакцій людини, представлений у відповідному лінгвістичному оформленні” [3]. Існує чимало типових комунікативних ситуацій, які називаються етикетними, тому що в них “взаємини між спілкувальниками стоять на передньому плані” [6, с.122]. Для ситуації ввічливого (етикетного) спілкування характерні такі ознаки: 1) наявність адресанта і адресата у момент зав’язування, продовження чи завершення контактування; 2) соціально продиктована форма мовленнєвої етикетної поведінки; 3) контактне (рідше дистантне) становище комунікантів; 4) використання своєрідних етикетних формул ввічливості, загальноприйнятих у певному суспільстві і таких, що відображають національну специфіку мовленнєвого етикету з метою зав’язування, підтримання чи завершення спілкування.

Важливе уточнення щодо суті комунікативного акту, який має дві частини (ситуацію і дискурс), зробила російська дослідниця В.Красних, виокремивши чотири компоненти комунікативного акту: 1) *конституція*, тобто об’єктивно існуюча ситуація спілкування, умови спілкування та його учасники (екстралінгвальний аспект); 2) *контекст* – імпліцитно або експліцитно виражені смисли, що є частиною ситуації (семантичний аспект); 3) *пресупозиція* (когнітивний аспект);

4) саме мовлення (власне лінгвістичний аспект) [4, с.194–195].

Дослідники по-різному кваліфікують типи етикетних ситуацій та називають різну їх кількість. Зокрема, Я. Радевич-Винницький виділяє 28 етикетних ситуацій: вітання; звернення до незнайомої людини; повертання до себе уваги; знайомлення (знайомлення без посередника, знайомлення через посередника); запрошення; вибачення; прохання; наказ; порада; пропозиція; згода; відмова; привітання; побажання; тост; подяка; розрада; співчуття; схвалення; комплімент; зауваження; докір; висловлення сумніву; висловлення власного погляду; прощання; телефонування; листування; особистий підпис [6, с.122–168].

С.Богдан виділяє етикетні ситуації, враховуючи і стилістичну диференціацію їх використання (наприклад, “церковне спілкування”, “спілкування науковців”, “телефонування”, “листування”). Усього дослідниця називає 16 етикетних ситуацій: звертання, знайомства, запрошення, побажання, благословення і віншування, подяки, прохання, вибачення, компліменту, присяги, телефонування, прощання, церковного спілкування та спілкування науковців [2].

Н.Формановська вважає, що абстрагування від конкретних ситуацій окремих мовних актів, в яких реалізується мовленнєвий етикет, та узагальнення закономірно призводить до виокремлення трьох типів ситуацій, які розрізняються ступенем абстракції: 1) ситуація мовленнєвого етикету як сума тематичних груп; 2) ситуація тематичної групи (наприклад, прощання); 3) ситуація кожної етикетної одиниці (наприклад: *Пока і Честь имею* – в тематичній групі *Прощання*) [7, с.17].

З нашого погляду, до ситуацій ввічливого спілкування належать ті, які передбачають обмін етикетними висловленнями. Зокрема, це ситуації: 1) започаткування ввічливого спілкування (*привітання*); 2) безпосереднього контактування – *вибачення, люб’язності, подяки, віншування, благословення, запрошення*; 3) завершення ввічливого спілкування – *прощання, побажання, прихильності*.

Забезпеченню акту ввічливого спілкування служать не лише вербальні знаки (спеціальні етикетні формули ввічливості), але й невербальні засоби, зокрема, жести, погляди, міміка, вираз обличчя, поцілунки, поклони, обійми, потиск руки, знімання головних уборів тощо, які супроводжують ввічливе спілкування, і повинні вивчатися окремо.

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Академія, 2004. – 342 с.

2. Богдан С.К. Мовний етикет українців: Традиції і сучасність. – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвостраповеденье в преподавании русского языка как иностранного. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1976. – 139 с. .

4. Красных В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: Лекционный курс. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
5. Медникова Э.М. Прагматика и семантика коммуникативных единиц // Сборник научных трудов. – Вып.252. – М., 1985. – С.159–168.
6. Радевич-Винницкий Я. Этикет і культура спілкування. – Львів: Сполом, 2001. – 223 с.
7. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1982. – 126 с.

М.С.Подганюк
практичний психолог Топорівської СЗШ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЙОГО УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ

Хто не усвідомлює значення своєї професії, не цінує її високо, той не багато зробить як учитель, а отже не виправдає свого існування.

А. Дістервег

Особистість... Скільки століть найкращі мислителі людства намагались охарактеризувати цей термін, відділяли основні його ознаки. З упевненістю можу сказати: роботи зроблено багато, і це є міцна основа для наших починань, яку ми, молоді психологи, не маємо права руйнувати, чи просто відкидати. Адже, кожна думка має право на існування, інакше про яку особистість можна говорити, якщо вона вважає себе наймудрішою, найкращою, і безпомилковою, а думки інших – заперечує. Особливо, якщо ця особистість – педагог.

Що ми вкладаємо в поняття “особистість педагога”? Що притаманне їй, і чого не повинно бути. В цьому нам допомагає психолого-педагогічна діагностика, яка спрямована на визначення професійно-особистих якостей вчителя і сприяє розвитку самого ж педагога, щоб він краще міг усвідомити свої переваги і недоліки. Щоб в процесі своєї діяльності робити акцент на позитивних моментах (своїх плюсах), і по мірі можливості “стирати”, корегувати недоліки. Адже це є основою успішного кар’єрного росту.

Але не завжди буває все так добре. Оцінивши результати досліджень, педагог не сприймає їх, як такі, які варті уваги, опираючись на своє розуміння стану речей. В цьому випадку психолого-педагогічна діагностика спрямована на те, щоб визначити рівень гнучкості педагога

до сприйняття нового оскільки педагогічна професія вимагає особливого відчуття до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття. Нововведень у сфері змісту, форми, методів навчання та виховання, і відповідного внесення коректив до своєї роботи з дітьми. Однак, як уже було сказано вище, не завжди педагоги готові до сприйняття нових реалій сучасного процесу виховання. І в цьому випадку психолого-педагогічні дослідження стають основою для психопрофілактичної роботи з такими педагогами.

Загальноновизнано, що творчий педагог виховує творчу особистість. Я хочу акцентувати свою увагу на важливості творчого потенціалу педагога як основи його кар’єрного росту. І тут на допомогу знову ж таки “приходить” психолого-педагогічна діагностика, яка спрямована на виявлення цього потенціалу, оскільки проблема творчої діяльності вчителя була і залишається актуальною на всіх етапах розвитку школи. Педагогічна професія вимагає постійного творчого пошуку, невтомної роботи над собою.

Однак дуже часто за творчість видають довільні варіанти організації навчально-виховної роботи, в тому числі й недосконалі. Мотивуючи тим, що, як зазначається в багатьох літературних джерелах, професійна діяльність вчителя є творчою за своєю природою. Виходить, нібито достатньо закінчити навчальний заклад, одержати диплом, і приступити до виконання своїх професійних обов’язків, щоб вважати себе творчою особистістю.

Таке спрощене розуміння суті педагогічної творчості породжує чимало негативних явищ. А, насправді, педагогічна творчість не має меж. Це оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики навчання та виховання. Педагог із творчим потенціалом знає, що кожна дитина – це унікальна особистість, тому пріоритет надається її інтересам і запитам. А допомогти учневі самовдосконалитись, знайти своє місце в житті, і не загубити себе може тільки творча особистість.

Як стверджував великий педагог В.Сухомлинський: “Щоб стати справжнім вихователем, треба протягом тривалого часу пізнавати серцем, усе чим живе, що думає, з чого радіє, і чим засмучується ваш вихованець” А для цього неодмінно потрібний творчий підхід до постановки виховного процесу.

Крім якостей, які ми вже розглянули, педагогу для кар’єрного росту не менш потрібними є такі, як гуманність, повага до колег, вихованців, ставлення до них, як до самостійної особистості. Справедливість, неупередженість, утвердженість у колективі рівних прав і можливостей. Відповідальність у широкому розумінні слова: уміння у конкретній ситуації правильно оцінити моральну значущість мети, засобу, вчинку, дії, та

рішення. Професіоналізм, відданість справі, компетентність, самореалізація і самовдосконалення. Цей список можна продовжити, опираючись на досвід справжніх педагогів, які поставили перед собою ціль: розвиватись як особистість на якій лежить велика відповідальність за розвиток і виховання особистості учня. Своєрідність педагогічної професії полягає в тому, що він немає права на помилку. Якщо той хто працює з глиною чи деревом, для того щоб створити шедевр, допустивши помилку, зможе поправити її, то для педагога у формуванні особистості учня, як “шедевра”... такі помилки дуже дорого коштують.

Отже, психолого-педагогічна діагностика спрямована на дослідження тих особистісних якостей педагога, які при їх усвідомленні досліджуваним сприяють його кар’єрному росту.

Найголовнішою метою психолого-педагогічної діагностики, – це пробудити у вчителя бажання підвищувати свій фаховий рівень, творити, змінювати на краще. Без цього успіху не досягти.

Ще однією не менш важливою ціллю діагностики є допомогти усвідомити необхідність самовдосконалення. Вдалими для підтвердження цієї цілі, є слова Ж.Гюго: “Зрозуміти, що є кращим – це вже працювати над його здійсненням”.

1. Дзвінчук Д. Психологічні основи ефективного управління. Навч. посібник. К.: ЗАТ “ШЧЛАВА”. – 2000. – 280 с.

2. Неділько В. Я. Розумне, добре, вічне... (думки про виховання та навчання). К.: Молодь, 1989. – 169 с.

3. Синица И. Е. О такте и мастерстве. – К.: Радянська школа, 1976 – 168 с.

М.О.Семенів
практичний-психолог
Чернівецької ЗОШ I –III ступенів

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Початковий етап професійного росту майбутнього вчителя (18-20 років) характеризується першою спробою увійти в педагогічний колектив після педагогічного училища або в процесі педагогічної практики у ВНЗі. В цей момент у молодих людей з’являється можливість оцінити, наскільки реально збігаються їхні мрії та уявлення про обрану професію

педагога. Дуже важливо, щоб майбутній вчитель зміг прийняти новий для нього спосіб життя.

Від чого ж залежить рух професійними сходами? Можна перелічити багато умов, але особібно представлена в цьому ряді здатність молодого фахівця до сприйняття нового, рівень його інформаційної культури.

Рівень інформаційної культури можна перевірити за методикою С.І.Рогова “Інформаційна культура молодого вчителя”. На думку дослідника, даний показник у молодого вчителя повинен становити не менше 50–65%.

А.В.Філіппов серед умов професійного зростання виокремлює комунікабельність вчителя. Характеризуючи комунікабельність, автор відзначає такі її ознаки:

уміння жити у злагоді з оточуючими;

уміння переконати, довести що-небудь оточуючим;

уміння доступно викласти необхідний навчальний матеріал;

уміння викликати симпатію в оточуючих людей і т. ін.

Професійне зростання у період до 28 років залежить від того, наскільки молодий фахівець зберіг здатність до сприйняття нового. Більшість педагогів відзначають, що вік до 30 років є найбільш значущим для їх становлення. Одночасно в цей період виникають нові внутрішні протиріччя: перші життєві успіхи і сподівання змінюються повсякденністю, й у результаті відбувається зниження відчуття повноти життя. У ситуації невизначеності педагогам буває важко виробити власне творче ставлення до професійних проблем, що може бути причиною відчуття самотності і відчуження в соціальному середовищі. Водночас, відчуження може мати вплив на сімейне життя педагога. Робота в школі інколи болісно позначається на родині вчителя. Результати опитування (Л.В.Турішева) свідчать, що кожному четвертому чоловіку вчительки не подобається робота його дружини. Також відзначається високий відсоток розпаду родин (серед учительок до 30 років – 24,6% незаміжні). Часто перед вчителями постає проблематичний вибір – “або родина, або робота”, одним із наслідків якого є відчуття невдоволення своєю роботою. Незважаючи на такі особливості професії педагога, слід зазначити, що серед вчителів висловів про необхідність зміни професії стає все менше. Тепер більше йде мова про те, щоб домогтися визначеного статусу.

Вік від 30 до 40 років можна назвати другою фазою періоду зрілості. Її перебіг залежить від багатьох факторів: ступеня продуктивності соціальної активності людини, посади, що вона обіймає, особливостей попередніх фаз входження в професію та її освоєння. У цьому віці підвищується рівень спостережливості, розвитку критичності й аналітичності мислення.

У проміжку від 34 до 37 років настає другий пік у розвитку мислення, встановлюється усе більш тісні і стійкі зв'язки між образним, вербально-логічним і практичним мисленням. Відбувається інтенсивне професійне вдосконалення; ним виявляється ініціатива у розробці програм, впровадженні нових форм і методів навчання.

Провівши методичку “Чи здатні ви організувати свою діяльність і діяльність інших?”, ми можемо стверджувати, що більшість вчителів (41%) мають досить високі лідерські задатки, їм вдається раціонально організувати не тільки свою діяльність, але й діяльність оточуючих людей.

Для 35% характерна мінливість: можуть і самоорганізуватись, і порадити іншим, що їм робити, але часто їм не вистачає активності, щоб перетворитись на справжнього лідера. 24% важко організувати свою діяльність, тобто вони більше керуються чужими підказками, а не власною ініціативою.

Як свідчать результати дослідження Є.М.Борисової та Г.Р.Логіної при порівнянні груп фахівців з різницею у стажі в 5 років, представники кожної наступної групи показують більш ефективні та якісні результати діяльності. Однак при цьому виявляється, що професійні здібності дуже інтенсивно розвиваються перші 10–15 років роботи, а потім з незначними коливаннями залишаються приблизно на одному рівні.

Така особливість одержала назву “професійна стагнація”. Треба відзначити що іноді стагнація не означає припинення розвитку, оскільки у деяких випадках досягнутий до 15 років стажу рівень розвитку професійних здібностей виявляється достатнім для подальшої ефективної роботи, а ріст майстерності відбувається, як правило, за рахунок зовсім інших механізмів.

Е.І.Рогов вважає, що здобуття більшого стажу роботи має своїм наслідком переоцінку професійних цінностей, їх зміну. Так, відповідно до його досліджень, у педагогів збільшується значущість таких факторів, як творчо працюючий колектив (з 10% зі стажем до 5 років до 16,3% у тих, чий стаж більше 10 років, стабільні відносини з адміністрацією з 8,3% до 18,6% відповідно), успішність учнів по даному навчальному предмету (з 10 до 21%), велика кількість енергії, вкладеної в роботу (з 10 до 30,2%). Виходячи з таких результатів дослідження, можна говорити про те, що в процесі професійної діяльності мотиваційна структура особистості змінюється. На перший план виходить сприятливий соціально – психологічний клімат, з'являється схильність впровадити в практичну діяльність свої знахідки, виявити творчість. Саме творче виконання своєї діяльності є показником досягнутого професіоналізму.

Показником професіоналізму вчителя є також активність педагога. Говорячи про активність педагога, у психолого-педагогічній літературі мають на увазі кілька видів активності.

У першу чергу мова йде про соціальну активність. Цей вид активності визначає спосіб, яким педагог стверджує себе в системі суспільних відносин. Є.А.Ануфрієв виділяє такі критерії соціальної активності:

- 1) ідейність і спрямованість особистості;
- 2) ступінь розвитку і використання вроджених задатків, здібностей і талантів людини в трудовій і суспільній діяльності;
- 3) діяльність як потреба і як наслідок глибоких знань суб'єкта;
- 4) ставлення людини до самої себе.

Методика Л.У.Вассермана та Н.Н.Гуменюка дозволяє визначити тип поведінкової активності особистості. Результати показують що більшість вчителів наполегливі, захоплені роботою, цілеспрямовані, вміють вибрати найважливіший напрямок діяльності, хоча 20% нестійкі у поведінці і настрої в стресових ситуаціях, у них підвищена тривожність.

Слід зазначити, що ріст активності особистості обумовлений декількома факторами:

- по-перше, чим вища загальна і професійна культура особистості, тим імовірніше є її активність, винахідливість у роботі;
- по-друге, активність особистості визначається усвідомленістю значущості цієї активності для індивідуальної й суспільної користі, умінням “запалити” своїми ідеями оточуючих людей, повести за собою інших. Загалом це те що ми називаємо лідерством.

Тест “Чи здатні ви до лідерства?” показує, що більшість не бачить необхідності у своєму лідерстві, але можуть взяти лідерство на себе і поступитися позиціями, беручи до уваги чужу думку і бажання.

Зміну активності можна виявити і за характерними труднощами, що визначають для себе педагоги з різним педагогічним стажем. Так, дослідження Є.І.Рогова показують, що для молодих учителів найбільш уразливою стороною професійної діяльності є робота з педагогічно занедбаними дітьми, а для досвідчених педагогів найважчим є відсутність умінь вивчати психологічні особливості різних груп учнів.

Становлення особистості вчителя-професіонала, безумовно, передбачає процес перебудови мотиваційної сфери: одні спонукання набувають більшої значущості, інші втрачають її. Однак завжди актуальною є мотивація до успіху, а також привабливість для людини обраної нею професії. Особливості мотивації вибору професії можна визначити за допомогою методик В.Ядова (виявлення факторів привабливості професії), “Мотивація успіху” (розроблена Т.Еперсом).

Психологами доведено, що глибина оволодіння професійними цінностями і стереотипами є, як відомо, показниками успішності адаптації

до професії і розвитку професіоналізму людини. Є.В.Конєва вважає, що серед важливих стереотипів, сформованих в процесі виконання професійної діяльності, слід виділити професійне мислення педагога. Визначити стиль мислення можна за методикою А.А.Алексєєва і А.А.Громова. Дана методика базується на ідеї про те, що, з одного боку, людей можна класифікувати за рівнем розвитку інтелекту (кількісний підхід), а з іншого боку, люди відрізняються способами пізнання світу, що пояснюється відмінностями в стилі мислення (якісний підхід). Водночас слід зазначити, що формування професійного мислення виступає як важлива складова частина системи професійної освіти.

Поряд з вимогами професійних задач, що повинна вирішувати людина, до неї висувається низка вимог щодо її загального інтелектуального розвитку, уміння усвідомити суть проблеми, не обов'язково в професійній галузі, здатності бачити оптимальні способи її вирішення, виходу на практичні задачі, прогнозування.

Таким чином, при дослідженні становлення професіоналізму педагогів психологу слід враховувати вікові, особистісні особливості даних фахівців, їхні установки та панівні стереотипи в педагогічній діяльності.

1. Гіган І.С. Психологія професіонального становлення спеціаліста: Навчальний посібник. – Київ, 1989.

2. Климов Є.А. Развитие профессионализма. – М., 1996.

3. Турішева Л.В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект. – Харків, 2006.

Л.Д.Тодорів

канд. психол. наук,

доцент кафедри загальної та експериментальної психології

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В СИСТЕМІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Професійна ідентичність розглядається нами як процес організації, інтегрування професійного досвіду в індивідуальне Я, який передбачає єдність системи знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, володіння необхідними практичними вміннями, техніками, а також наявність у фахівця розвинутого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлюють творчий характер професійної діяльності педагога.

У зв'язку з цим виникає питання яким чином відбувається процес інтегрування та організації професійного досвіду в індивідуальне Я.

Щоб відповісти на це запитання спробуємо розглянути основні складові професійної ідентичності та можливості її формування на різних етапах вузівської підготовки. Ці етапи виділено нами з огляду на основні види діяльності студентів у вузі – учбову, професійну та навчально-професійну.

На першому етапі, який охоплює початковий період навчання і передбачає як провідну навчальну діяльність, відбувається формування професійних уявлень, формується професійний тезаурус на основі роботи зі спеціальними текстами. Базовою якістю, яка буде визначати ефективність цього процесу є розуміння. Розуміння – за визначенням С.Ф.Зака є найбільш глибоким видом знання і досягається тільки там, де знання переводиться в певну систему, і як зазначає В.П.Філатов, таке переведення здійснюється шляхом розкриття і відтворення смислового змісту чогось [2]. На наш погляд, саме розуміння не лише забезпечує засвоєння навчальної та наукової інформації, і відповідно, формування професійних значень, але є й базою для подальшого розвитку професійної ідентичності, оскільки без сформованих когнітивних операцій розуміння неможлива продуктивна навчальна та професійна діяльність.

Стимулює розвиток професійної ідентичності, і відповідно розуміння як базового її процесу, внутрішній конфлікт, який виникає у більшості студентів на початкових стадіях оволодіння професією. Суть конфлікту полягає у зіткненні теоретичних знань, що отримує студент у процесі навчання та буденного знання, сформованого на основі життєвого досвіду [3]. Цей конфлікт стимулює пізнавальну активність студентів, і призводить, за умови ефективного управління ним з боку викладача, не лише до ефективного засвоєння теоретичних знань, а й створює підґрунтя для виникнення нових професійних смислів, формування особистісного професійного знання.

Невирішення цього конфлікту перешкоджає формуванню базових когнітивних структур майбутніх фахівців, а це в свою чергу стає на заваді подальшому розвитку професійної свідомості студентів, їхній професійній ідентифікації, а в майбутньому призводить до професійної невпевненості, нездатності до творчої самореалізації, до догматичного, авторитарного стилю роботи.

Другий етап підготовки педагога, пов'язаний з переходом від вивчення загально-теоретичних курсів до дисциплін, зорієнтованих на практичну діяльність. Розпочинається процес входження студентів у контекст майбутньої професійної діяльності. Це спричиняє деконструкцію сформованих раніше професійних значень, поступовий перехід від “значеннєвого” рівня розвитку професійної ідентичності на рівень смислів.

Однак це стає можливим за умови розвитку інтерпретаційних можливостей індивіда, коли студенту стає доступним осмислення особистісного, культурного, професійного досвіду. Інтерпретація розглядається як розшифровка смислу, що стоїть за очевидним смислом, поглиблення смислу за допомогою інших смислів [1]. Інакше кажучи, інтерпретація це смислове збагачення тексту, яке здійснюється завдяки зануренню особистості у контекст – діяльнісний, особистісний, культурний, професійний. Професійний зокрема, у свою чергу задає ті чи інші інтерпретаційні схеми, які дають можливість по-новому осмислити текст, що сприймається [1].

Формування інтерпретаційних механізмів пов'язане з розвитком особистісної рефлексії та зародженням професійної рефлексії. Зародженню професійної рефлексії сприяє внутрішній конфлікт, який виникає у студентів на другому етапі професійної підготовки. Суть такого конфлікту полягає в тому, що відбувається деконструкція більш-менш структурованої сукупності професійних значень, які сформувалися на першому етапі підготовки, та становленні професійних смислів, які є невід'ємною складовою професійної ідентичності фахівця [3]. Зрозуміло, що такі значення повністю не руйнуються, а стають підсистемою для відрефлексованих професійних смислів. Відбувається цей процес під час вивчення курсів, які мають яскраво виражену практичну спрямованість, а також у процесі навчальної практики.

Студент опиняється в ситуації, коли сформована система значень, є недостатньою для розв'язання професійних завдань, аналізу практичних ситуацій, виконання програм практик, оскільки механічне використання готових теоретичних схем часто виявляється неефективним через складність та неоднозначність практичних психолого-педагогічних проблем, з якими має справу педагог чи психолог. Намагання розв'язати ці проблеми за допомогою чітких алгоритмів виявляється неефективним. Це в свою чергу породжує черговий внутрішній конфлікт, який може призвести до розчарування у собі та професії, незадоволеності процесом навчання, викладачем, який “не може навчити правильно діяти у будь-якій практичній ситуації”, до спроб знайти універсальну та “єдино правильну” техніку [3].

Загостренню даного конфлікту може сприяти на нашу думку, несформованість механізмів інтерпретації, коли індивід не може відійти від механічного, бездумного використання готових теоретичних схем, або шляхом поєднання різних, часто несумісних, теорій чи технік.

Такий конфлікт є найскладнішим у процесі становлення професійної ідентичності, оскільки перед студентом постає необхідність здійснювати складну рефлексію, за допомогою якої відбувається перетворення

готових схем, систем у особистісно професійні смисли, які інтегруються у професійній ідентичності.

Розв'язання даного конфлікту можливе при грамотному використанні активних методів навчання, передусім ігрових, а також розв'язуванні та аналізі конкретних психолого-педагогічних ситуацій, які потребують інтерпретації дій, висловлювань, вчинків. Однак таке навчання буде ефективним лише за умови, коли інтерпретація виступатиме як спеціально поставлена викладачем та прийнята студентом учбова задача. В іншому разі цей процес відбуватиметься стихійно, що не дасть можливості викладачеві скеровувати його у потрібному руслі, допомагаючи студентам обирати необхідні інтерпретаційні схеми. Неусвідомлена, стихійна інтерпретація гальмує рефлексивні процеси студентів, перешкоджаючи формуванню процедурного знання, яке є запорукою успішного професійного розвитку особистості.

На третьому етапі підготовки студента домінує навчально-професійна діяльність, коли діяльність максимально занурена у контекст майбутньої професії – написання дипломних проектів, проходження виробничої практики. На цьому етапі набуті знання, вміння, навички мають інтегруватися в особистісний досвід [2].

На цьому етапі виникає ще один внутрішній конфлікт, що стимулює подальший розвиток професійної ідентичності майбутнього фахівця. Це смисловий конфлікт, суть якого полягає у зіткненні сформованих на попередніх етапах навчання смислів, що значною мірою зумовлені навчальною діяльністю, та значенням, якого вона набуває для студентів, і смислів, що містять реальні практичні ситуації, з якими студент стикається під час роботи над дипломним дослідженням чи виробничою практикою [3]. Тобто відбувається зіткнення двох видів рольової поведінки – навчальної та професійної. Успішне розв'язання такого конфлікту можливе при взаємодії викладача та студента, безумовному прийнятті, вмінні встановлювати ефективні контакти з людьми, при наявності професійної рефлексії, здатності вести професійно орієнтований діалог.

Таким чином, протягом навчання у вищому навчальному закладі у студентів формується професійна ідентичність, завдяки наявності необхідних теоретичних знань, сформованості комунікативних прийомів, а також особистісних та професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення, професійні ідеали, норми, цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності), розвитку особистості та професійної рефлексії, яка є необхідною умовою успішного професійного зростання. Тому підготовка майбутнього педагога повинна передбачати зміщення акценту на особистісне зростання студентів, їх самопізнання та саморозвиток, що здійснюється як у базових навчаль-

них курсах, так і шляхом введення у навчальний процес спеціальних тренінгів самопізнання та особистісного зростання.

Становлення творчої особистості педагога, який здатний розв'язувати різноманітні нестандартні педагогічні ситуації, потребує нового підходу до навчального процесу, який на відміну від традиційного, що дотримується досить жорстких діяльнісних схем та алгоритмів, повинен носити діалогічний характер.

1. Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н.В.Чепелевої. – К.: Міленеум, 2005. – Т.2. – Вип.3. – 212 с.
2. Заков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2005. – 448 с.
3. Чепелева Н.В., Повакель Н.И. Динамика внутренних конфликтов студентов-психологов в процессе их профессиональной идентификации. Конфликты у социальности: диагностика і профілактика. Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції. – Київ–Чернівці. 1995.

Н.В.Фіцак

практичний психолог Підмихайлівського СЗШ

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ (ПСИХОЛОГО- ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

"Диплом це не кінець навчання, треба себе змусити, сподвигнути знову і знову прагнути гармонійної досконалості, нових знань, нових досягнень!"

Лариса Мельник.

Наш час – час змін і перетворень у різних сферах життя, зокрема й у навчально-виховному процесі. Тому вчителі покликані виховувати людину перспективну, ділову, вмючу, яка поєднує в собі багатий духовний світ, знання, практику та ініціативність. Природно, що ми обов'язково змушені говорити про систему освіти, про вимоги до вчителя, розглядаючи питання, які пов'язані з формуванням учня як особистості, як суб'єкта діяльності.

Об'єкт моєї роботи: професійна підготовка майбутнього вчителя. Предмет дослідження – форми і методи підготовки майбутнього вчителя як професійного педагога, котрий здатен не лише реалізувати покладені на нього обов'язки, але й прагнути до якомога повнішої самореалізації.

Перебіг часу і його щільність настільки зросли, що завдяки навчанню в школі, а згодом і в інших освітніх закладах людина має можливість набути таких якостей, які дають змогу успішно діяти у нинішньому дійсно швидкоплинному житті. Яку роль у цьому контексті має виконувати вчитель на сучасному етапі розвитку суспільства?

Учитель – це, передусім, організатор людського спілкування засобами свого предмету. Ось чому не мале значення має те, наскільки добре учень знає предмет, який викладає даний вчитель. Але значно важливіше інше: чи склалися між учителем і учнем такі взаємини, які дозволяють учневі вважати особу вчителя справжнім фахівцем, наставником, якому можна вірити і не соромитися своїх промахів у навчанні.

Вчителями в широкому розумінні слова називають тих, хто озброює молоде покоління знаннями, уміннями, навичками. У вузькому значенні слова вчитель це людина, яка одержала спеціальну підготовку і займається навчанням і вихованням учнів у загальноосвітній школі. Ця професія захоплююча, творча; для людини, що її обрала, вона є джерелом постійного зростання і вдосконалення. Але щоб зреалізувати себе як вчитель потрібна велика духовна праця.

Вища педагогічна освіта, а правильніше кінцева мета підготовки педагога базується на принципових положеннях, які зазначені в більш конкретизованій формі у тексті професіограми вчителя загальноосвітньої школи.

Професіограма є своєрідним паспортом, який містить сукупність особистісних якостей, педагогічних і спеціальних знань і умінь, необхідних для вчителя. Адже та чи інша професіограма – це система вимог, які ставить професія до людини. Важливе місце у професіограмі відводиться формуванню в майбутнього вчителя морально-психологічних рис, які можна вважати визначальними для його успішної навчально-виховної роботи з дітьми. Зауважимо, що ці якості повинні формуватися не лише через соціум ВНЗ, соціалізуючий вплив ровесників, але й через самовиховання. Хороший учитель зобов'язаний бути на вістрі розуміння психолого-педагогічних особливостей учнів, їхнього складу мислення, інтересів і знань, які вони здобувають як в школі, так і поза її межами.

Для творчого злету та кар'єрного зростання молодого педагога невід'ємною складовою є педагогічна культура. Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати:

- гуманістичну спрямованість особистості педагога;
- психолого-педагогічну компетентність;
- досвід творчої діяльності та уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему;
- культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Індивідуальна педагогічна культура виявляється у професійній поведінці вчителя. Так, учителям з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність професійної діяльності, творчість, здатність приймати оптимальні рішення. Такий педагог має індивідуальний стиль діяльності. Вчитель із високою педагогічною культурою не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти і виховання, але й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, дидактичних і виховних систем. І навпаки, в учителя з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння визначати педагогічні проблеми. Невід'ємною складовою зразкового вчителя є дотримання такого іміджу, який сприяє вихованню художньо-естетичних смаків учнів, а також уособлює гармонійне поєднання компонентів професійної діяльності вчителя.

Нинішній стан освіти в Україні показує, що одним із обов'язкових чинників має бути відповідальне ставлення педагога до своїх професійних обов'язків. Серед методів, за допомогою яких у майбутнього педагога формуватиметься відповідальне ставлення до своєї праці, є виховання почуття професійної дисципліни ще в межах його перебування у ВНЗ. При цьому йде мова не про формальну присутність його на різноманітних навчальних заняттях, які передбачені навчальним планом, чи на заходах, що здійснюються адміністрацією та громадськими організаціями ВНЗ, але й про відповідальне ставлення студента як суб'єкта педагогічної діяльності до фахового та особистісного росту. Адже К.Д.Ушинський говорив: "Учитель... може виховувати і навчати доти, допоки сам працює над своїм вихованням і освітою".

Однією з важливих ланок у формуванні майбутнього вчителя є психолого-педагогічна підготовленість, яка складається із знань, у зміст котрих входять основні поняття педагогіки, а також закономірності соціалізації людини і розвитку особистості, технології навчання тощо. Визначальною складовою педагогічної підготовки вчителя є гуманістично орієнтоване мислення.

Психолого-педагогічні і спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання. Дослідження показують, що зростанню рівня професійної майстерності сприяють активні форми і методи навчання, що відтворюють контекст майбутньої професійної діяльності, причому не лише предметний, але й соціальний. За нових умов особистість студента формується під провідним впливом особистості і діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід. Таким чином, технологічний підхід до

підготовки майбутніх вчителів до розв'язання соціально-педагогічних задач передбачає якісні зміни всіх складових дидактичної системи вищої педагогічної школи: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, а також розвитку професійної і пізнавальної мотивації формування педагога як творчої особистості. Кожна людина на початку свого професійного шляху прагне творчого злету.

Однією з найважливіших проблем сучасної загальноосвітньої школи є проблема забезпечення перманентного входження молодого спеціаліста в професійну діяльність із збереженням та подальшим розвитком тих теоретичних знань, які були одержані у ВНЗ. Ми схильні стверджувати, що дана проблема найуспішніше вирішується за умов наявності в школі інституту наставництва. На основі результатів відвідувань уроків молодих фахівців досвідченими вчителями виникає можливість послідовного формування молодого покоління педагогів, які здатні поєднати інноваційні підходи з кращими зразками традиційного навчання.

СЕКЦІЯ:

Післядипломна педагогічна освіта та її роль у професійному становленні та подальшому збагаченні досвіду педагога

О.В.Бакай

методист відділу освіти
Коломийської районної ради

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

Бажання бути хорошим моя педагогічна віра. Я твердо вірю в те, що виховання лише тоді стає ліпленням людини, коли воно засноване на культурі людського достоїнства

Василь Сухомлинський

Ця формула віри, на нашу думку, є важливою і для методиста, котрий працює з учителями, що самі почасти діти, але в цьому, власне, їх сила. Групові та індивідуальні форми роботи методиста з вчителями підпорядковані одній меті: створення умов для розвитку та вдосконалення творчого потенціалу педагога. Творчість передбачає чутливість до протиріч і парадоксів, почуття нового, вміння бачити незвичайне у повсякденному, здатність до подиву, вміння приймати нестандартні рішення. Проте, слід також зазначити, що творчість для педагога -- це терниста дорога. Вчитель-новатор своєю працею прокладає стежку, на якій багато перешкод. Тому, одним із завдань методиста є вчасно помітити таких освітян, в потрібний момент їх підтримати, і на прикладі цього вчителя показати іншим шлях до успіху.

Серед напрямів роботи методиста, які сприяють фаховому зростанню педагогів є організація ним та участь у семінарах, засіданнях творчих груп, науково-практичних конференціях, районних змаганнях і конкурсах), які дають можливість учителю порівняти свою роботу з роботою колег, а методисту виявити активних, сміливих, незакомплексованих, знаючих та уміючих спеціалістів. Зокрема, у Коломийському районі, окрім традиційних масових форм методичної роботи, щороку проводяться виїзні засідання вчителів географії по Україні та області: спільні з Інститутом природних ресурсів учнівсько-студентські науково-практичні конференції “Природа і ми” (де науковими керівниками виступають як викладачі інституту, так і учителі шкіл), районні змагання юних топографів, присвячені пам’яті колишнього вчителя географії

Печеніжинської ЗОШ I–III ступенів Юрія Блащука, масові сходження в перший день літньої практики.

В процесі застосування групових форм роботи (творчі групи, школи молодих учителів, групи наставників, школа обдарованих дітей) методист має можливість якнайповніше використати потенціал досвідчених педагогів з метою підвищення рівня викладання предмета молодими фахівцями. Важливо також зазначити, що саме у співробітництві, у бажанні вчителів працювати разом, у їх взаємному спонуканні формується совісне відношення до людей, обов’язків, роботи. До творчої групи повинні входити вчителі із педагогічними званнями, спеціалісти вищої категорії та інші освітяни, що теж мають потребу в самовдосконаленні і можуть визначати напрямки розвитку методичної роботи.

Зокрема, одним із результатів роботи творчої групи вчителів географії Коломийського району є опублікування методичок “Практичні роботи з географії”, “Завдання для уроків тематичного оцінювання”. Роботу над підвищенням вимогливості вчителів району щодо виконання учнями практичних робіт продовжено за допомогою ознайомлення із досвідом М.А.Кобилянської про формування практичних умінь та навичок роботи з географічними картами, із досвідом Л.Д.Дранчук по організації роботи на географічному майданчику. У кожній школі району є довідники “Географія Коломийського району”, “Населення Коломийського району”, матеріали для яких зібрав Р.Куриляк, методичні рекомендації О.Басацької щодо краєзнавчого принципу організації літньої практики, О.Бакай – з духовного розвитку учнів на уроках географії. Власними здобутками на сторінках науково-методичних журналів “Географія”, “Джерела”, газети “Освітнє слово” поділились більше 50% географів району. Успішними є виступи вчителів географії району в конкурсах “Учитель року”, участь у конкурсах та акціях, що проводить ОДЕНЦУМ.

Важливою умовою супроводу професійного зростання педагогів є відзначення наприкінці навчального року досягнень та успіхів кращих вчителів.

Така діяльність методиста, на нашу думку, дозволяє створити сприятливий психологічний клімат у районному методичному об’єднанні, знаходити шляхи оптимізації певних аспектів навчально-виховного процесу в умовах конкретної школи та поширювати напрашування творчих учителів не тільки в межах району, але й області та держави; стимулювати прагнення вчителів до постійного вдосконалення педагогічної майстерності і кар’єрного зростання.

О.О.Бойчук
заступник директора з
навчально-виховної роботи
Львівської ЗОШ І-ІІІ ступенів

АТЕСТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Атестація педагогічних працівників на сьогодні стала звичним явищем освітянського життя. В кожній школі сформувався власний досвід проведення атестації, склалася певна система організації та проходження атестації вчителями. Практичне проведення атестації урегульоване Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників України, в якому визначені види, періодичність атестації, повноваження атестаційної комісії, порядок проведення атестації і реалізація рішень, прийнятих атестаційними комісіями.

З одного боку, атестація – це цілісне, відносно автономне явище, з іншого – складова частина системи управління. Ці підходи взаємно пов'язані, взаємообумовлені. Єдність їх порушується тільки тоді, коли не дотримуються принципів, на яких базується атестація, відсутні єдині вимоги та умови для праці всіх педагогічних працівників, недостатньою є мобільність використання в атестаційних процедурах засобів для фіксації результатів роботи вчителя.

Пригадаємо ключові положення про мету і завдання атестації.

Мета: активізація та розвиток творчої професійної діяльності, підвищення професійної відповідальності за результати навчання та виховання учнів, забезпечення соціального захисту компетентної педагогічної праці

Завдання: цілеспрямоване неперервне підвищення професійного рівня педагогічних працівників, визначення відповідності педагогічного працівника займаній посаді, рівню кваліфікації, залежно від якого встановлюється кваліфікаційна категорія, присвоюється педагогічне звання і встановлюється посадовий оклад.

Основним принципом атестаційної політики є створення умов для якісної успішної атестації педагогічних працівників з подальшим максимальним використанням її для росту професійної майстерності, розвитку творчого потенціалу особистості.

Чим є атестація для вчителя? Для творчого вчителя атестація – це засіб показати себе, одержати моральне задоволення і, в кінцевому результаті, певну матеріальну винагороду за сумлінну працю. Атестація для вчителя, який є лише заробітчанином, вимушена передумова на-

ступного продовження педагогічної роботи. І, звичайно, для кожного вчителя період проведення атестації стає в різній мірі стресовим.

Атестація педагогічних працівників *для адміністрації школи* має теж свої “за” і “проти”. Перш за все, це дієвий засіб, щоб підняти активність вчителів, спонукати їх до професійного зростання. У кожного керівника може бути своє бачення того, як повинен працювати конкретний вчитель у системі роботи навчального закладу. Це може впливати на об'єктивність оцінювання праці педпрацівника. Формальність системи атестації дозволяє підвищити ефективність оцінювання роботи працівників.

Проведення атестації потребує значних затрат часу. Тому, щоб уникнути нервозності, авральності під час атестації, необхідно бачити перспективу подальшого розвитку колективу і забезпечити умови зростання педагогічного працівника на протязі всього міжатестаційного періоду. Атестація стає підсумком певного періоду роботи вчителя і можливістю перевірити ефективність системи управління та методичної роботи в школі. Під час атестації окреслюються найбільш характерні помилки в роботі персоналу. Адміністрація має можливість усвідомити причини їх виникнення та визначити стратегію вирішення, уникнувши поглиблення негативних явищ у навчально-виховному процесі.

Проведення атестації може загострити або навіть погіршити ситуацію в педколективі. Очевидно, що до цього часу існували певні глибинні суперечності в колективі і вони виходять на поверхню. Щоб уникнути цього, проведення атестації має бути максимально прозорим. Адміністрація може і мусить виявляти і успішно вирішувати непорозуміння в колективі та сприяти його зміцненню.

Атестація – це чудова нагода для проведення неупередженого оцінювання діяльності школи. Проведення атестації дає багато можливостей для залучення вчителів, що атестуються, до методичної роботи, і, навпаки, різні методичні заходи та об'єднання відкривають можливості для самореалізації творчого вчителя.

Дозволю собі висловити кілька думок, що виникли із спостережень за атестацією з позиції заступника з навчально-виховної роботи.

Є категорія вчителів, які намагаються пройти період атестації з мінімальними зусиллями (мовляв, підвищення категорії я не вимагаю, а раз так, то із нас нема чого вимагати). В такому випадку часто доводилося адміністрації школи власними силами “підпірати” імідж вчителя, який зупинився у своєму професійному рості або задовольнився досягнутим.

Атестація базується на демократичних принципах загальності, всебічності, систематичності, колегіальності, доступності та гласності, неперервної освіти і самовдосконалення, морального і матеріального заохочення, дотримання яких забезпечує об'єктивне доброзичливе став-

лення до педагогічного працівника. Однак, це забезпечення доброзичливості іноді веде до того, що адміністрацію звинувачують у стримуванні категорійного росту. Доходить навіть до скарг у вищі інстанції. Тільки якісне проведення атестації, її прозорість забезпечить уникнення таких конфліктів.

Нормативною основою проведення атестації є такі документи:

Типове положення про атестацію педагогічних працівників України (затверджене наказом МОіН України від 20.08 1993 р. №310 і зареєстроване Міністерством юстиції України 02.12. 1993 р. №176);

Про внесення змін і доповнень до Типового положення про атестацію педагогічних працівників (затверджено наказом МОіН України від 01.12.1998р. №419 і зареєстроване Міністром 15.12 1998р. №792/3232);

Закон України про “Про загальну середню освіту” (стаття 27. Атестація педагогічних працівників).

Спробуємо дати визначення основним термінам, якими оперуємо:

Кваліфікаційна категорія – це рівень кваліфікації, професіоналізму, результативності педагогічної праці, що відповідає нормативним критеріям, встановлюється на 5 років.

Атестаційний лист основний підсумковий документ, що подається до атестаційної комісії для прийняття відповідного рішення; документ, який підтверджує наявність кваліфікаційної категорії, педагогічного звання.

Зупинимось на основних етапах атестаційного періоду, їх завданнях:

I етап: підготовчий

Завдання: проаналізувати особовий склад педагогічних працівників з точки зору їх атестації. Довести до відома кожного педагогічного працівника зміст і значення основних документів про атестацію. Виробити та апробувати в колективі концептуальні критерії атестації, які б відповідали існуючим вимогам нормативних документів як за змістом, так і за процесом організації. Розробити єдину систему атестаційних процедур для всіх категорій педагогічних працівників.

2 етап: організаційний

Завдання: створити умови для адекватної самооцінки своєї професійної культури кожним педагогічним працівником і перш за все учасниками атестаційного процесу для обґрунтованого написання та своєчасного подання заяви на проходження чергової або позачергової атестації. Створити атестаційні комісії, кількісний і персональний склад яких, а також термін повноважень і термін проведення атестації визначається і затверджується наказом їх керівника за погодженням з радою та комітетом профспілки основного закладу, органу державного управління освітою. Розгляд атестаційною комісією поданих документів, затвер-

дження графіку проведення атестації і доведення його під розписку до відома осіб, які атестуються.

3 етап: вивчення та оцінка діяльності педагогічних працівників

Завдання: узагальнити підсумки оцінювання рівня професійної майстерності і практичної діяльності педагогічних працівників відповідно до виробленої та апробованої концепції та системи атестаційних процедур, в основі яких лежать відповідні нормативні документи (згідно до переліку у п. 1.4 Типового положення про атестацію). Результатом його є завершення вивчення роботи педагогічних працівників та оформлення атестаційних листів.

4 етап: ознайомлення педагогічних працівників з їх атестаційними листами, самооцінка

Завдання: розглянути атестаційні матеріали, заслухати педагогічних працівників, які атестуються (відповідно до пунктів 8.5 та 8.6 Типового положення). Зіставити особисту оцінку педагогічними працівниками своєї професійної діяльності з її оцінкою членами атестаційної комісії (експертів); ознайомити педагогічних працівників з їх атестаційними листами (під розписку) не пізніше ніж за 10 днів до засідання атестаційної комісії. Підготовка (за необхідності) рекомендацій працівникові щодо його професійного самовдосконалення.

5 етап: прийняття рішень атестаційними комісіями

Завдання: згідно з пунктами 8.6, 8.7, 8.8 Типового положення розгляд атестаційною комісією атестаційних листів, заслуховування працівників, які атестуються, прийняття рішення таємним голосуванням, порядок якого визначається самою комісією (вважається дійсним, якщо в засіданні комісії брало участь не менше 2/3 її членів; результати голосування визначаються звичайною більшістю голосів присутніх членів атестаційної комісії; у разі однакової кількості голосів “за” і “проти” приймається рішення на користь працівника, який атестується; у випадку неявки працівника, який атестується, на засідання атестаційної комісії, комісія, після з’ясування причин неявки, може провести атестацію за його відсутності).

6 етап: заключний

Завдання: результати атестації повідомити атестованому працівникові на даному засіданні, оформити протоколом за підписом голови та секретаря атестаційної комісії, занести до атестаційного листа. Видати наказ. Зробити відповідний запис у трудовій книжці.

7 етап: підсумково-аналітичний

Завдання: систематизація та узагальнення результатів експертизи стану педагогічної діяльності працівників. Складання статистичної аналітичної звітності. Визначення, за основними показниками педагогічної діяльності учасників атестаційного періоду, завдань та напрямків по-

дальшої роботи; проведення педагогічних рад, конференцій і т.ін. Результатом етапу (за необхідності) можуть бути доповнення до програми розвитку освітнього закладу.

Виходячи із завдань підготовчого етапу, передбачаємо і здійснюємо наступні заходи:

- Аналіз особового складу педагогічних працівників, коригування перспективного плану атестації на навчальний рік (другий тиждень вересня). Перспективний план атестації, що розроблений на 5 років, щороку коригується у зв'язку з тим, що проходять кадрові зміни, є відстрочення термінів атестації або відбулася в попередньому навчальному році позачергова атестація деяких педпрацівників. В результаті аналізу складається список педагогів, що підлягають черговій атестації.

Методична оперативка “Зміст і значення основних документів про атестацію”. Оперативка проводиться для всього педколективу з метою ознайомлення з основними положеннями про атестацію (чи поновлення відомостей про них), новими інструктивними матеріалами і тих учителів, що будуть атестуватися чергово, і тих, хто багатиме атестуватись позачергово, і можливих членів атестаційної комісії.

- Вироблення, узгодження та ознайомлення педагогічного колективу з об'єктивною громадською думкою, умовами, єдиними вимогами, планом проходження всієї атестаційної процедури в освітньому закладі. Таке обговорення проводиться на нараді при директорі.

Важливою умовою спокійного і безконфліктного перебігу атестації є, на мою думку, правильна самооцінка вчителем своєї професійної діяльності. Тоді заяву на атестацію вчитель писатиме, знаючи свої потенційні можливості. З цією метою проводяться різні форми анкет (наприклад: тест-гра “Пізнай себе”, діагностична анкета професійної діяльності, анкета для виявлення бажання працювати творчо), індивідуальна співбесіда адміністрації з учителями, котрі будуть атестуватися, заповнюється картка співбесіди.

Другий етап атестації, організаційний, передбачає виконання наступних вимог:

- Створення атестаційної комісії, узгодження її складу з профспілковим комітетом, радою школи. Видається наказ про її призначення. В комісію включають тих працівників, які ведуть предмети, що співпадають або суміжні з тими, з яких атестуються вчителі предметники. Це дасть можливість призначити експертів, компетентних у викладанні певного предмету. Переважно в комісію призначаються вчителі вищої категорії, члени творчої групи, керівники методичних об'єднань.

- Ознайомлення педагогічного колективу зі списком педпрацівників, що включені адміністрацією до атестації в навчальному році. Крім тих,

що підлягають атестації чергово, дирекція може подати окремих працівників, на позачергову атестацію у зв'язку з погіршенням якості їхньої роботи або пропозицією щодо підвищення кваліфікаційної категорії чи присвоєння звання за високу якість роботи.

- Перевірка строків проходження курсової підготовки вчителями, що атестуються.

- Прийняття заяв педагогічних працівників про згоду на включення їх до атестації, відмову від атестації (через хворобу) і включення до позачергової атестації.

- Розгляд поданих заяв атестаційною комісією, затвердження списку вчителів, що атестуються, а також графіка проведення атестації і доведення його до відома тих, що атестуються, під розпис.

- Видання наказу про атестацію педпрацівників (до 20 жовтня). Закріплення членів атестаційної комісії (експертів) за педагогічними працівниками, які атестуються, для здійснення контролю і надання практичної допомоги у проведенні атестації. Члени комісії за час атестації відвідують уроки, позакласні заходи вчителів, що атестуються. Свої спостереження вони записують у журнал взаємовідвідування у формі вербального відгуку та п'ятибального оцінювання за характеристиками, поданими у “Анкеті для експертної оцінки уроку членами атестаційної комісії”. Оновлення матеріалів у кутку атестації в методичному кабінеті і в учительській.

- Узгодження строків проходження курсів післядипломної підготовки з відділом освіти. Подання списків вчителів, що атестуються, у відділ освіти.

Найбільш тривалий третій етап атестаційного періоду. Він починається з:

- Складання плану заходів з підготовки та проведення атестації, який передбачає вивчення досвіду роботи кожного педагогічного працівника, що атестується; планування виступів учителів на нарадах при директорі, педрадах, засіданнях шкільних та вищого рівня методичних об'єднань, творчих звітів; складання графіків проведення відкритих уроків, позакласних заходів у рамках методичних тижнів, районних семінарів; вивчення рейтингу вчителів, які проходять атестацію, за рівнем кваліфікації та загальної культури. Таке планування узгоджується з учителями і вивіщується у кутку в методкабінеті.

Після цього настає основна частина, яка передбачає виконання наступних :

- Вивчення системи роботи вчителів, що атестуються, у ході:

1. проведення методичних заходів;
2. відвідування уроків адміністрацією;

3. проведення контрольних робіт;
4. аналізу результативності роботи за участю учнів в олімпіадах, конкурсах;
5. оцінювання роботи вчителя над поповненням дидактичного матеріалу, кабінетів;
6. проведення творчих звітів з педагогічною виставкою;
7. вивчення системи роботи і досвіду вчителів на встановлення вищої категорії, педагогічного звання.
8. розгляду питань атестації на педагогічній раді.

Перш за все, адміністрація здійснює вибірку матеріалів про вчителів, що атестуються, з наказів і педрад за весь міжатестаційний період. Ведеться **методичний щоденник**, в якому фіксується участь педагога в методичній, громадській роботі, результативність праці за час від попередньої атестації. Заповнюється **методична картка** на кожного педагогічного працівника.

Вивчається система роботи педагогів, які претендують на встановлення вищої категорії, досвід роботи вчителя, який за рекомендацією районного методичного об'єднання висунутий на присвоєння педагогічного звання старший вчитель.

Вчителі готують свої методичні матеріали: конспекти уроків, поза-класних заходів, виступів, дидактичні матеріали. Традиційними стали їх творчі звіти, педагогічні виставки. Наприкінці пишуть короткий звіт про свою роботу.

- Проведення засідання атестаційної комісії про хід атестації.
- Експертна оцінка педагогічної діяльності вчителя. Мета – оцінити відповідність професійної підготовки вчителя, стану і результатів його діяльності тарифно-кваліфікаційній характеристиці на заявлену категорію. При проведенні експертизи важливо, щоб педагог, який атестується, також самостійно проаналізував свої позитивні професійні та особистісні якості й недоліки.

До оцінювання професійних та особистісних якостей педагогів, що атестуються, залучаються інші вчителі та учні, які заповнюють **анкети для визначення рейтингу педагогічного працівника**. Думки опитуваних аналізуються і узагальнюються. Звичайно, що такі відгуки іноді досить суб'єктивні, але, все-таки, відносно популярність кожного вчителя серед групи тих, про кого пишуть, можна побачити.

Узагальнену **експертизу професійної компетентності і творчих здібностей** здійснює заступник з НВР за розробленими картками.

- Складання характеристик та заповнення атестаційних листів на встановлення кваліфікаційних категорій. На підставі поданого посвідчення про курсову підготовку враховуються результати підвищення кваліфікації педпрацівником.

При складанні характеристик користуюсь вимогами до кваліфікаційних категорій з Типового положення про атестацію, зокрема критеріями з “Характеристичної оцінки діяльності вчителя”.

Завершується третій етап до 20 березня.

При здійсненні четвертого етапу ознайомлюємо тих, хто атестується, з характеристиками в атестаційних листах.

П'ятий етап це прийняття рішень шкільною атестаційною комісією:

- Затвердження матеріалів атестації, порушення перед районною атестаційною комісією клопотання про встановлення вищої категорії та присвоєння педагогічних звань та нагород.

Заключний етап атестації містить такі заходи:

- Видання наказу “Про зміну кваліфікаційних категорій педагогічних працівників у тижневий строк.
- Подання атестаційних матеріалів на встановлення вищої категорії, присвоєння педагогічних звань.
- Подання на розгляд до вищих атестаційних комісій (у разі наявності) скарг педпрацівників, що атестувалися.
- Видання наказу “Про результати атестації на вищу категорію та педагогічні звання”.
- Записи у трудових книжках.

Як було зазначено на початку, основна мета проведення атестації – це розвиток навчального закладу. Тому підсумково-аналітичний етап обов'язковий. Результати проведення атестації дають вичерпну інформацію для аналізу стану роботи школи. Наступним кроком буде планування і прийняття рішень, що завершаться наступною атестацією. В колективі, як підсумок атестаційного періоду, проводиться круглий стіл, під час якого обговорюються досягнення і недоліки атестації.

1. Вознюк А.В. Атестація: інноваційний підхід до управління // Управління школою. – 2006. – №25(145). – С.23–26.
2. Директору школи: Методичні рекомендації для шкільної адміністрації. – Тисмениця, 2000. – 64 с.
3. Закон України про “Про загальну середню освіту” від 13.05 1999 р. №651 // Відомості Верховної Ради України. –1999. – №28. – С.547–562. – 16 лип.
4. Круцило О.А. Атестація педагогічних працівників(методичні рекомендації) // Управління школою. – 2004. – №28(76). – С.2–23.
5. Методичні рекомендації щодо проведення атестації // Директор школи. – 2006. – №37. – С.5–10.
6. Методична служба – школі. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. – Тернопіль: Астон. 2004. – Вип.3. – 292 с.
7. ОнишківЗ.М. Основи школознавства: Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів. – 3 вид., доп. і перероб. – Тернопіль: Навчальна книга “Богдан”. 2003. – 176 с.

8. Про внесення змін і доповнень до Типового положення про атестацію педагогічних працівників (Наказ МОІН України від 01.12.1998 р. №419).

9. Типове положення про атестацію педагогічних працівників України (Наказ МОІН України від 20.08.1993 р. №310).

Х.М.Дмитерко-Карабин

канд. психол. наук,
доцент кафедри загальної
та експериментальної психології

ОСНОВНІ ВИДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГА-ВИКЛАДАЧА

Актуальність та постановка проблеми. Професійна діяльність є однією з важливих сфер активності, у якій людина може виявити потенціал, застосувати свої здібності, реалізувати цілі, самоствердитись. Переживання процесу самореалізації відповідно до сутності того чи іншого фаху має певні особливості. Зокрема специфіка професії психолога полягає, як зауважує В.Д.Потапова, у тісному переплетенні особистісних та професійних властивостей [1, с.101], якісний зміст яких визначає ефективність праці фахівця. Відповідно до різних психологічних спеціальностей та сфер застосування професійних можливостей виникає специфіка професійної самореалізації психолога та вимоги до його фахового й особистісного розвитку.

Метою даної публікації є висвітлення особливостей основних видів професійного самовдосконалення та самореалізації психолога-викладача.

Особливість діяльності викладача психологічних дисциплін полягає, в першу чергу, у висвітленні закономірностей існування явищ психічної сфери, можливостей дослідження та впливу на неї. Володіння такими знаннями є великим ресурсом для особистісного розвитку самого психолога: знаючи причини, логіку виникнення та змін конструктивних чи деструктивних процесів і явищ психіки, він здатен (до певної межі, звичайно) на основі рефлексії, самоаналізу зменшити чи нівелювати ті аспекти свого душевного життя, які вважає дефіцитарними, проблемними та розвинути бажані для себе, ресурсні.

Однак постійний процес повідомлення психологічних знань потенційно містить небезпеку формування у психолога-викладача не зовсім адекватної думки про те, що він є знавцем і носієм усіх закономірностей людського життя, а тому його бачення може претендувати на статус

експертного чи єдино можливого. Очевидно, що це є ознакою певної особистісної деформації фахівця. Її виникненню сприяє не надто ефективна організація навчального процесу за схемою “викладач повідомляє – студенти засвоюють” та суб’єктивне бажання слухачів “отримати” від авторитетної людини “готові знання”, які не потребують осмислення та глибокого внутрішнього опрацювання. В цьому випадку оптимізації навчального процесу можуть допомогти відомі педагогічні методи та прийоми, які забезпечують діалогічність, суб’єкт-суб’єктне спілкування, дискусійність та вправи, запозичені з освітньо-психотерапевтичних проєктів (рольова гра, аналіз конкретних життєвих історій за ініціативою студентів, демонстрація проведення психотехнік та надання конкретної психологічної послуги тощо). Запобіганню згаданій деформації сприяє також здатність викладача піддавати сумніву власні знання, ідеї, переконання, а також постійна самоосвіта, обов’язкове професійне спілкування з колегами, психологами, що працюють у інших сферах практики, не пов’язаної з викладацькою діяльністю, представниками суміжних з психологією професій. Це дає можливість здобути нову інформацію, ознайомитись з іншими, не менш важливими точками зору на певну проблему, оцінити власний професійний рівень та визначити пріоритети подальшого особистісного та професійного росту.

Для психологів, які поєднують педагогічну та *практичну діяльність*, остання може бути певною “віддушиною”, позбавленою необхідності “знати відповіді на більшість запитань”, “мати сформовану власну точку зору на будь-яке явище”. Адже знання психолога про щось а пріоріті у процесі консультування може бути не корисним, а навіть шкідливим – тут важливою є позиція не самого психолога, а його партнера, бо давати відповіді на важливі питання та розвивати почуття компетентності стосовно життя повинен клієнт, а не фахівець (навіть якщо в результаті своєї роботи він з’ясує для себе якусь нову істину). Крім того, кожен новий консультативний випадок є своєрідним викликом, який вимагає не лише актуалізації наявного досвіду, а й його переструктурування, творчого переформування відповідно до особливостей конкретної життєвої історії.

Чудовою відмінністю психологічної практики від педагогічної діяльності є ситуація “безоціночності” – психолог, на відміну від педагога, позбавлений необхідності ставити якусь оцінку особистісним якимось клієнта, діям, поглядам – він просто приймає увесь досвід людини і лише дізнається, що вона сама оцінює як таке, яке саме для неї є “позитивним” чи “негативним” (тут навіть швидше “корисним” чи “шкідливим”). Така безоціночність делегує відповідальність за прийняті рішення самій людині, що підсилює її автономію, зрілість, суб’єктність, здатність до життєтворчості. При цьому фахівець не виступає автори-

тетом з певною кількістю цінностей та правил, а лише виконує роль партнера або навіть інструмента, який допомагає людині “знайти саму себе”.

Однак тотальне захоплення цим процесом без рефлексування його особливостей та узагальнення здобутого досвіду може перетворитися у набір фрагментарних історій, які представляють різноманітність людського досвіду без належного їх професійного та особистісного осмислення – тоді психолог “за деревами не побачить лісу”, не зможе зробити для себе певні висновки, проаналізувати власну працю та, відповідно, піднятися на вищий професійний рівень. *Оптимальним варіантом є поєднання психологічної практики та педагогічної діяльності у тих видах та співвідношеннях, які є прийнятними для самого фахівця.* В кожному разі науково-педагогічна та практична діяльність взаємодоповнюють та збагачують одне одного. З цього приводу В.О.Татенко стверджує, що “термін “психолог” вже давно позначає не тільки фахівця, який досліджує психіку, але й спеціаліста, який цю ж психіку перетворює у практичному розумінні” [2, с.40], а В.Г.Панок зауважує, що “взаємозбагачення та взаємопроникнення наукової та практичної психології необхідна умова прогресу психології взагалі” [3, с.19].

При цьому включення кожного психолога-викладача у практичну діяльність є зовсім не обов’язковим. Виступаючи дуже важливою для самого фахівця та відповідальною стосовно життя іншої людини, ця праця стає особливим досвідом, який не можна відпрепарувати від іншої сфери професійної активності чи особистісного розвитку. Психологічна практика є ефективною тоді, коли фахівець, виходячи з внутрішнього прагнення, інтересу, готовності, можливостей здобувати додаткові спеціальні знання, приймає свідоме рішення включити її у власну самореалізацію. Однак, якщо таке рішення прийняте, воно вимагає постійної включеності психолога-практика у специфічну *освітньо-психотерапевтичну діяльність*, яка має різні форми групової роботи. Найважливішими з них є інтервізійні групи (групи допомоги, що утворюються з фахівців з приблизно однаковим професійним рівнем), супервізійні групи (їх метою є здійснення фахового аналізу праці психолога фахівцем вищого професійного рівня), тематичні майстер-класи (система занять, що передбачає ознайомлення з теоретичними та психотехнічними особливостями роботи з певними психологічними проблемами), групи особистісного росту (групи, що функціонують для психологічної роботи над особистісними психологічними дискомфортом та проблемами, а також з метою розвитку внутрішніх ресурсів), участь у лекціях, семінарах, конференціях, дискусійних клубах, присвячених проблемам психологічної практики.

Потужним джерелом професійного зростання та самореалізації, а також обов’язковою вимогою до діяльності психолога-викладача, є *наукова робота*, яка обумовлює ознайомлення саме з новітніми науковими концепціями, підходами до розуміння тих чи інших професійних проблем, сучасними тенденціями розвитку методології досліджень та інтерпретації наукових фактів. При цьому надзвичайно важливою є взаємодія з науковим керівником, супервізорами, консультантами, спеціалістами, що мають більший досвід у професії. Корисним також є *стажування*, що забезпечує взаємодію фахівця з більш досвідченими професіоналами. Значущість цього спілкування полягає не лише у власне науковому супроводі, а й у психологічній потребі молодого науковця у еталоні, у ідентифікації з авторитетною, референтною людиною, а на стадії професійної зрілості – у партнерстві з тим, хто надихає, стимулює до творчості.

Наукова робота може здійснюватися як індивідуально, в залежності від специфіки дослідницьких інтересів та стилю роботи самого науковця, так і колективно, наприклад, у формі *колегіальних дослідницьких проєктів*. Дуже важливим є вибір тематики пошукової роботи. Сьогодні у психології спостерігається зацікавленість проблематикою, що має прикладну спрямованість. Справді, збір наукових фактів, що не має прямого застосування на практиці, не встигає бути оціненим через швидкість, динамічність життя. Важливим критерієм цінності наукової роботи психолога є соціальний запит на результати його пошуків, ті рекомендації, нововведення, які він може запропонувати потенційним споживачам. Інакше наукові факти та їх інтерпретація ризикують стати схоластичними, закритими “самі в собі”, а сам науковець – самотнім у світі власних ідей, що є незрозумілими іншим. Тому надзвичайно важливим є досвід апробації здобутків на наукових конференціях, що дають можливість рефлексувати у професійному колі якість здійснених досягнень, їх практичну значущість, суперечливість чи узгодженість положень та визначити перспективи подальших наукових розвідок.

Ще однією формою наукової роботи є *координація наукової діяльності* – створення проблемних груп, що займаються вивченням певної дослідницької тематики, підготовка студентів до виступів на конференціях, керування бакалаврськими, дипломними роботами, магістерськими та кандидатськими дисертаціями відповідно до наявного професійного потенціалу самого науковця. Робота зі студентами чи здобувачами наукових ступенів дає можливість отримати зворотній зв’язок, нові ідеї та інтерпретації досліджуваного матеріалу; організація діяльності учасників проблемної групи стимулює підвищення рівня самоорганізації та професіоналізму самого керівника, розвиває здатність до оптимального поєднання управління працею іншої людини та забезпечення мож-

ливості відбутися її науковій автономії, вмінням запропонувати власні бачення наукової проблеми та готовністю прийняти інтерпретації партнера.

Якщо уявити собі психолога-викладача, який займається педагогічною діяльністю, певною формою психологічної практики, власною науковою роботою та координацією наукового становлення інших, безперервно опрацьовує наукову літературу, продукує власні ідеї й апробує їх на конференціях та семінарах, то логічно виникає запитання про можливість професійного виснаження. Фахівець може втомитися від ланцюга складних видів діяльності, на які вже не вистачає особистісних ресурсів через прогресуючі процеси професійного вигорання. Імовірно є також поява ознак трудоголізму – замикання на професійній активності, узалежнення від неї і, як наслідок, нездатності реалізувати себе в інших сферах. Таке явище може стати реальністю при виникненні значних перекосів у професійному навантаженні порівняно з іншими формами буття, гострому переживанні конкуренції, нездатності оптимально ставити перед собою цілі чи обирати міру зайнятості, нерозумінні логіки власної професіоналізації та невмінні “вписати” її у цілісний життєвий шлях. *Важливо усвідомлювати, що професійна діяльність не може бути однаково інтенсивною. Людина потребує певних перерв, переключень на інші види активності, без яких її особистісний розвиток буде ставати однобічним, а щастя від буття неповним.*

Загалом усе вище сказане дозволяє підвести наступні **підсумки**. Основними видами професійного самовдосконалення та самореалізації психолога-викладача є власне педагогічна, наукова діяльність, можливою є також практична робота, включення у які передбачають участь у конференціях, семінарах, наукових проектах та різного роду освітньо-психотерапевтичних заходах. Така різностороння активність має цілий ряд функцій, що забезпечують ефективність праці та самовдосконалення фахівця: пізнання нового та передача власного досвіду, оволодіння новітніми технологіями, включення наукових надбань у педагогічний процес, розвиток креативності, реалізація власного професійного потенціалу, почуття приналежності до професійної групи, особистісний розвиток, переживання досягнення поставлених цілей, що в результаті забезпечує основний суб’єктивно-психологічний зміст праці – професійну та особистісну самореалізацію.

В межах одного виду активності людина швидко вичерпується, вигорає, знижується якість її праці. Тому *переключення з одного виду професійної діяльності на інші дозволяє отримати зовсім різні за психологічним змістом види досвіду*: від педагогічної діяльності – передачу знань, спілкування; від психологічної практики – досвід допомоги та оптимізації життя іншої людини; від наукової роботи – переживання

теоретичного розширення професійних горизонтів та деякого усамітнення під час роздумів, від участі в конференціях, семінарах – обмін думками, професійну рефлексію тощо. *Таке переключення є ефективним в тому випадку, якщо воно не нав’язане ззовні, а відбувається відповідно до внутрішніх потреб фахівця, а види та напрямки діяльності є обраними самою людиною.* Це не передбачає щоденної зайнятості усіма видами діяльності, що лише вичерпає її сили. Навпаки, тут *доцільною є періодичність відповідно до інтересів, вікових трансформацій, особливостей життєвої ситуації, зайнятості в інших сферах.* Однак сама зміна професійних пріоритетів та обумовлена нею різноманітність збагачує різні аспекти досвіду фахівця та репертуар переживань у самореалізації, які з часом здатні інтегруватися, підсилити одні одних і стати фундаментом якісно нового рівня діяльності.

1. Потапова В.Д. Гуманістична спрямованість розвитку професійного психолога. Монографія. – Донецьк: Юго-Восток. – 2000. – 132 с.

2. Татенко В.О. Психологічна наука і психологічна практика: зовнішні та внутрішні чинники продуктивного синтезу // Практична психологія: теорія, методи, технології: Матеріали наукового семінару 9–10 червня 1997 р. – Київ, 1997. – С.33–40.

3. Панок В.Г. Визначення практичної психології // Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – С.18–24.

О.Я.Мариновська

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і психології Івано-Франківського ОІППО

ПЕРЕДОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД У СИСТЕМІ ПРОЕКТНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Законодавство України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти визнають як один із пріоритетних напрямків розбудови української національної школи впровадження в практику роботи педагогів досягнень науки та передового педагогічного досвіду. Проблемно орієнтовний аналіз стану науково-методичної роботи з педагогічними кадрами дає нам можливість констатувати суперечність між вимогами до узагальнення власного педагогічного досвіду педагога й сформованістю системи мотивів, технологізованих знань педагога, які забезпечували б належний рівень упровадження в практику нових та інноваційних педагогічних технологій. Одним із шляхів розв’я-

зання даної суперечності є підвищення готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності, виявлення та залучення творчих, діяльність яких вирізняється оригінальністю та новизною до проектування та моделювання власного передового педагогічного досвіду.

Аналіз останніх публікацій, досліджень, у яких започатковано розв'язання проблеми вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду досліджували Ю. Бабанський, Т. Беседа, І. Жерносець, В. Журавльов, М. Зверева, Н. Коломінський, М. Красовицький, С. Крисюк, Л. Момот, Т. Рабченко, М. Скаткін, Б. Тевлін та ін. У своїй праці І. Журавльов [10] розвів поняття педагогічного й передового педагогічного досвіду. У дослідженнях знайшли обґрунтування питання процесу виявлення, вивчення, узагальнення та трансформації передового педагогічного досвіду в практику. Новим етапом стали наукові розвідки І. Жерносека [6], [7], [8], [9]. Запропонована теорія прогнозування, моделювання передового педагогічного досвіду дала можливість подолати стихійність, некерованість даного процесу, реалізувати цілеспрямоване впровадження досягнень науки в практику.

У процесі реалізації технологічного підходу в навчально-виховному процесі напрацьовується масовий (позитивний) педагогічний досвід [16, 9]. Останній розглядається ученими як "сукупність знань умінь і навичок, набутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності" [2, с.404]. Якщо виходити з того, що проектно-впроваджувальна діяльність учителя спрямована на самостійне виявлення проблеми в педагогічній практиці, обґрунтування шляхів її розв'язання з використанням технології, розробку вчителем персонал-технології досягнення передбачуваних результатів і застосування у роботі [14], то така діяльність задає технологічну логіку моделювання досвіду цілеспрямованого впровадження інновацій. Його кращі взірці виявляються та моделюються у формі передового педагогічного досвіду як еталону, орієнтиру професійно-педагогічної діяльності в умовах трансформації науково-технократичної парадигми освіти в гуманітарну, особистісно орієнтовану за суттю реалізації інноваційних перетворень.

Мета статті – розвинути теорію проектно-впроваджувальної діяльності в аспекті вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду.

Система проектно-впроваджувальної діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти [13] як цілісна модель науково-методичного супроводу інновацій зорієнтована на підтримку особистісно-професійного розвитку педагога. Це передбачає створення оптимальних умов для самореалізації вчителя в системі науково-методичної роботи. Найпродуктивнішим шляхом є вивчення, узагальнення кращого досвіду,

залучення педагога в якості суб'єкта до управління діяльністю через розвиток процесів самоаналізу, саморегулювання.

Проектно-впроваджувальна діяльність розглядає процес упровадження педагогічних технологій як засіб вирішення проблем практики. Педагогічний досвід класифікуємо за сформованістю педагогічних знань, умінь і навичок на групи: масовий (позитивний), передовий та недостатній [16, с.9] (рис.1). Враховуючи специфіку дослідних завдань, передовий педагогічний досвід визначається за критеріями та параметрами мотиваційно-орієнтаційного, змістового, операційно-технологічного, рефлексивно-прогностичного, інтеграційного компонентів [14] високого та творчого рівнів готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності. Останні відбивають технологічну логіку вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, який рається як еталонна модель готовності педагога.

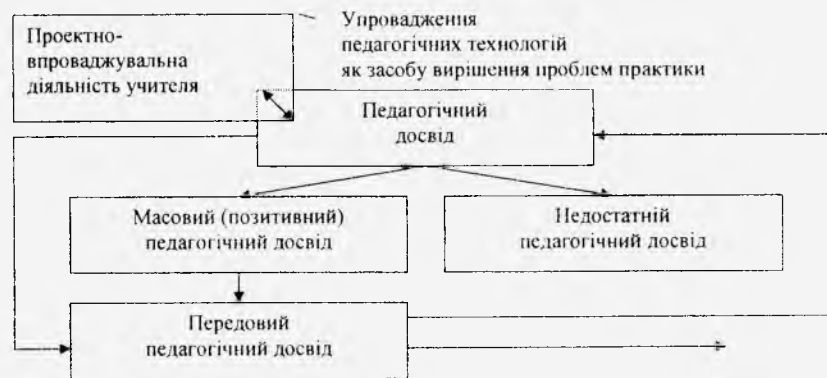


Рис. 1. Класифікація педагогічного досвіду: проектно-впроваджувальний аспект

Традиційна система вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду представлена локонентно: цільовий, стимулюючомотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та аналітико-результативний. "Мотиви впливають на визначення мети; мета диктує завдання; мета, завдання та зміст педагогічного досвіду визначають види організаційної діяльності та методи педагогічних досліджень, які потрібно застосувати. Обговорити й оцінити результати узагальнення передового педагогічного досвіду необхідно для того, щоб зробити висновки про доцільність та форми його поширення" [16, с.27-28]. Розкриваючи особливості вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду

в системі проектно-впроваджувальної діяльності ми виокремили наступні компоненти: суб'єкт-суб'єктний, цільовий, змістовий, операційно-технологічний та аналітико-прогностичний (табл. 1). Вибір зумовлено специфікою формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в ІППО.

Таблиця №1.

Особливості вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду в системі проектно-впроваджувальної діяльності

Система вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду [16, 27–28].	Вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду в системі проектно-впроваджувальної діяльності
	<p><i>Суб'єкт-суб'єктний</i></p> <p>Представлений просоціальними особистісно смисловими орієнтаціями носія досвіду, високою вмотивованістю вибору інновації як засобу вирішення конкретних проблем практики, духовно-креативною активністю, ініціативністю. Зазначені критерії доцільно враховувати при виявленні та визначенні педагогічної проблеми та об'єкта, що є носієм досвіду.</p>
<p><i>Цільовий</i></p> <p>Визначає усвідомлення призначення, мети та ролі досліджуваної діяльності (для конкретної педагогічної проблеми) у вирішенні завдань, що ставить суспільство перед системою народної освіти. Цей компонент, таким чином, соціально обумовлений і реалізується переважно на етапі визначення педагогічної проблеми та об'єкта, що є носієм досвіду.</p>	<p><i>Цільовий</i></p> <p>Відбиває ідеальні уявлення про бажані результати. Змодельований досвід педагога є еталонною моделлю розв'язання проблеми. Представлений на стратегічному, тактичному рівнях цілепокладання як діагностично заданий, конкретно передбачуваний результат. Тактичні цілі конкретизуються, відбивають особистісно і суспільно значущу потребу вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду.</p>
<p><i>Стимулюючо-мотиваційний</i></p> <p>Обумовлений потребами шкільної практики, системи народної освіти і постійно зростаючими можли-</p>	

<p>востями суспільства в забезпеченні умов для ефективного навчально-виховного процесу в середній школі. Цей компонент включає конкретні заходи щодо стимулювання потреби у вивченні передового педагогічного досвіду та збагаченні ним методики навчання та виховання в середній школі або вдосконалення іншої ланки системи народної освіти. Ці заходи важливі для створення відповідного психологічного настрою групи спеціалістів, які беруть участь у роботі з узагальнення досвіду, розкриття його доцільності та перспективності.</p>	
<p><i>Змістовий</i></p> <p>Визначає зміст досвіду і відповідних матеріалів, на основі яких проводиться узагальнення. Цей компонент в першу чергу визначається колом актуальних завдань для даної ланки системи народної освіти, і, природно, тими позитивними результатами, яких досягнуто з цих питань у школі, районі, області. Спочатку обсяг змістового компонента визначається досить широко. Поступово мета та завдання вивчення досвіду конкретизуються, діапазон спостережень, а отже і обсяг змістового компонента, звужується, аналіз стає глибшим, обґрунтованішим.</p>	<p><i>Змістовий</i></p> <p>Визначає зміст досвіду, який представлено методологічним, теоретичним, технологічним концептами. Останні вибудовуються на основі збору, узагальнення інформації, відбивають систему знань суб'єкта про сутність, специфіку, орієнтири реалізації технологічного підходу. Компонент представлений системою особистісно значущих, технологізованих знань.</p>
<p><i>Операційно-діяльнісний</i></p> <p>Включає види діяльності при вивченні та узагальненні передового досвіду, методи педагогічних досліджень, які при цьому застосовуються, а також види діяльності методичних служб різного рівня в управлінні цим процесом.</p>	<p><i>Організаційно-технологічний</i></p> <p>Визначається технологію прогнозування та моделювання передового педагогічного досвіду (за І. Жерносеком). Носій досвіду самостійно виокремлює проблему, обґрунтовує шляхи вирішення з допомогою інновацій, гнучко і мобільно реалізує план упровадження, дотримується концепту, технологічної логіки, роз-</p>

	робляє персонал-технологію досягнення передбачуваного результату.
<i>Аналітико-результативний</i> Включає дії стосовно аналізу та оцінки результатів вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду.	<i>Аналітико-прогностичний</i> Визначається системою моніторингових досліджень Звертається увага на сформованість рефлексивних умінь учителя, системність самоаналізу типових утруднень, прогнозування майбутньої діяльності у формі цілеспрямованої активності досягнення стратегічних цілей.

Стимулюючо-мотиваційний компонент пов'язують із потребою долання психологічних бар'єрів у роботі. Носій досвіду виступає у ролі об'єкта вивчення. Він найчастіше самотужки долає опір непорозуміння, байдужості, зверхності колег. Вислови на кшталт “Навіщо це тобі? Кому це треба?” говорять про позаособистісний характер вивчення та узагальнення педагогічного досвіду. Суспільна значущість власної професійної діяльності не усвідомлюється педагогом в особистісному контексті.

Доцільно не стільки орієнтуватися на “стимулювання потреби у вивчення передового педагогічного досвіду”, напрацьовувати заходи “для створення відповідного психологічного настрою спеціалістів, які беруть участь у роботі з узагальнення досвіду”, скільки визнати посія передового педагогічного досвіду повноправним суб'єктом процесу вивчення та узагальнення у межах заданих рольових функцій. В умовах гуманістичного, особистісно діяльнісного підходу до роботи з педагогами суб'єкт-суб'єктний компонент є визначальним щодо вибору педагогічної проблеми та об'єкта, що є носієм досвіду. Він пов'язаний з ефективністю та результативністю професійно-педагогічної діяльності, ґрунтується на просоціальних особистісно-сміслових орієнтаціях носія, високій мотивації вибору нової чи інноваційної технології як засобу вирішення конкретних проблем практики. Учитель демонструє духовно-креативну активність, є ініціатором інноваційних перетворень. Зазначимо, “у створеному на основі реалізації положень прогностичної і моделюючої функцій перспективному плані йшлося не про стихійний пошук кращих зразків педагогічної практики, а про цілеспрямовану, керовану діяльність органів освіти, керівників шкіл і науково-методичних служб щодо формування, проектування (моделювання, створення) такого передового педагогічного досвіду” [9, с.22].

Визначені цільовий, змістовий, організаційно-технологічний та аналітико-прогностичний компоненти вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду в системі проектно-впроваджувальної діяльності

узгоджуються з компонентами традиційної моделі. Розкриваючи їх, акцентуємо увагу на системі параметрів та критеріїв, які відбивають їх специфіку. Цільовий компонент презентує ідеальні уявлення про бажані результати. Як зазначає І. Жерносек, “у моделі досвіду мають бути враховані вимоги сучасної науки та передової практики. Вона повинна бути *еталоном розв'язання даної педагогічної проблеми* (виокремлено нами. – О.М.) на рівні сучасних вимог. <...> Тому під час розробки моделі досвіду слід враховувати як об'єктивні вимоги науки та практики, так і суб'єктивні можливості виконавців” [9, с.22].

Змістовий компонент відбиває систему методологічного, теоретичного, технологічного концептів упроваджуваної технології як модифікаційну модель її реалізації. Операційно-діяльнісний поступається організаційно-технологічному. Ця зміна зумовлена застосуванням технології прогнозування та моделювання педагогічного досвіду [9, с.22–23].

Аналітико-результативний компонент трансформується в аналітико-прогностичний. У визначенні останнього керувалися герменевтичною логікою, принципами розгортання теоретичного концепту в практичній дійсності та згортання педагогічної дійсності в якісно нові, вдосконалені форми теоретичного узагальнення. Методична інтерпретація результатів спонукає до удосконалення, коригування, уточнення вже розроблених та реалізованих проектів (моделей уроків тощо). Адже прогнозування виступає основою неперервного процесу самовдосконалення вчителя. Результат діяльності на момент вивчення та узагальнення досвіду фактично виступає як проміжний. Рреалізація компонента залежить від сформованості рефлексивно-прогностичних умінь педагога, його залучення в якості суб'єкта до управління процесом вивчення та узагальнення власного досвіду через розвиток процесів самоаналізу та саморегулювання.

Проведені дослідження дають можливість констатувати, що із загальної кількості респондентів – 110 чол., які займалися розробкою індивідуальних та колективних науково-методичних проектів у системі курсової підготовки, тільки 0,9 % змогли осмислити проблему, розкрити сутнісне ядро, творчо підійти до її розв'язання; 13,6% – узагальнити власний педагогічний досвід за умови використання спеціально розробленого алгоритму, допомоги наукового консультанта групи. Сказане потверджує необхідність формування вмінь самоаналізу педагогічного досвіду. Інтерактивно методику експертної оцінки педагогічного досвіду доцільно використовувати в процесі його моделювання [12]. Вона виступає засобом розвитку рефлексивно-прогностичних здібностей учителя, формування технологічних знань самоаналізу педагогічного досвіду. Інтерпретація результатів дослідження здійснюється за наступними параметрами та критеріями (табл. 2).

Інтерпретація результатів дослідження

	Параметри опису педагогічного досвіду	Критерії сформованості технологізованих знань самоаналізу педагогічного досвіду педагогом		Рівень			
				Високий (3 бали)	Середній (2 бали)	Високий (3 бали)	Творчий (4 бали)
1.	Актуальність / доцільність	1.1	Усвідомлення проблеми				
		1.2	Мотивація діяльності, визначення мети				
		1.3	Формування дослідницьких завдань				
2.	Теоретична база досвіду	2.1	Проблемно орієнтований збір, систематизація теоретичного матеріалу				
		2.2	Виокремлення професійно значущої інформації				
		2.3	Рівень осмисленості теоретичної ідеї				
		2.4	Розуміння сутності понять				
3.	Провідна ідея досвіду	3.1	Визначення провідної ідеї досвіду				
		3.2	Пошук оптимальних шляхів реалізації ідеї				
4.	Технологія досвіду	4.1	Процес цілепокладання				
		4.2	Логіка технологічних процедур, рівень технологізації досвіду				
5.	Прогнозування результату	5.1	Прогнозування та визначення результативності досвіду				
		5.2	Розробка методичних рекомендацій				
		5.3	Апробація результатів				
6.	Експериментальне дослідження педагогічного досвіду	6.1	Прогнозування ефективності				
		6.2	Поширення власного педагогічного досвіду				

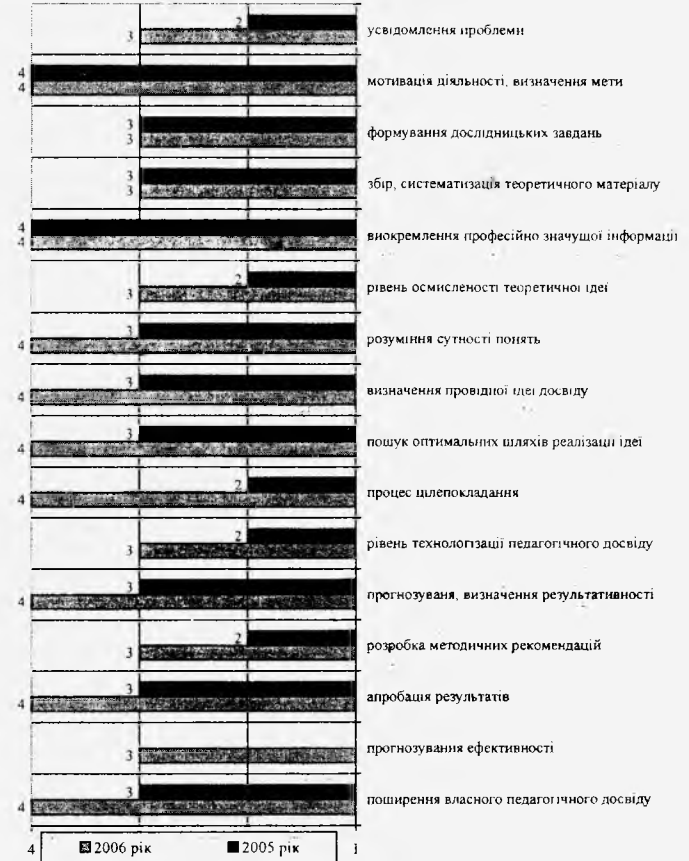


Рис.2. Сформованість технологічних знань самоаналізу педагогічного досвіду

Сформованість технологізованих знань самоаналізу педагогічного досвіду вчителем з проблеми “Технологія розвитку критичного мислення на уроках словесності”² представлена в діаграмі.

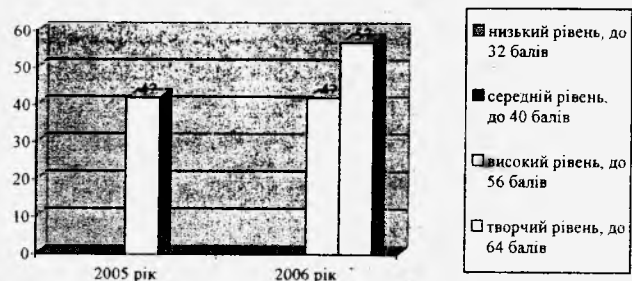


Рис. 3. Особистісно-професійне зростання педагога

Результативність змодельованого досвіду п. Т. Фукс подано в наступних діаграмах, таблиці.

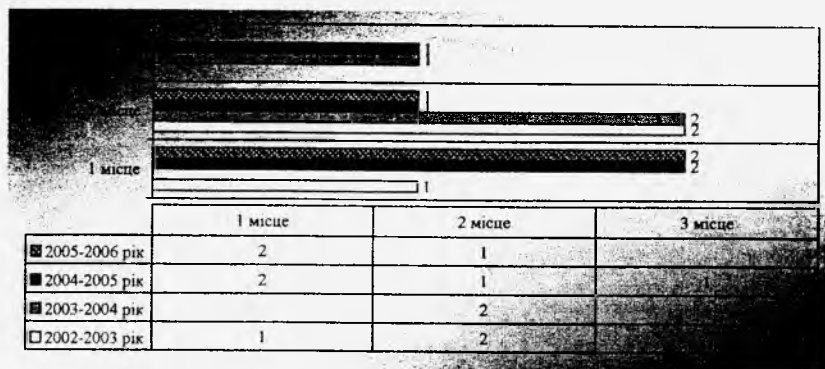


Рис. 4. Переможці II етапу Всеукраїнської олімпіади з української мови і літератури

² Досвід п. Т. Фукс, учителя української мови і літератури, учителя-методиста Калуської школи № 3 м. Калуща занесено до обласної картотеки передового педагогічного досвіду (протокол № 5 науково-методичної ради Івано-Франківського ОШПЮ від 3 листопада 2006 року). Вивчали та узагальнювали передовий педагогічний досвід О. Мариновська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології, Н. Уманців, завідувач лабораторії суспільно-гуманітарних дисциплін Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

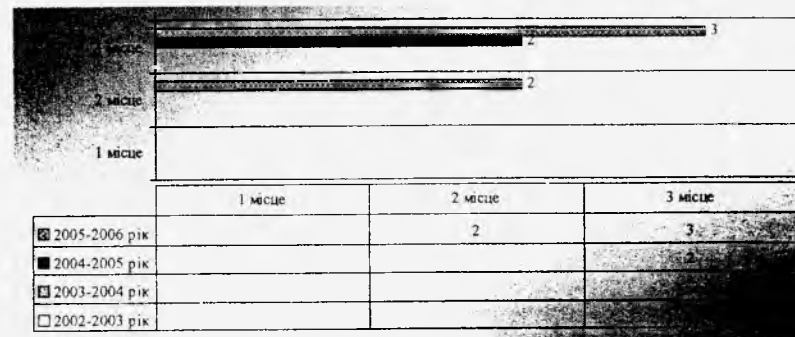


Рис. 5. Переможці III етапу Всеукраїнської олімпіади з української мови і літератури

Таблиця №3.

Переможці II і III етапів конкурсів, олімпіад для обдарованих дітей

Навч. рік	Назва заходу	Переможці II етапу	Переможці III етапу
2002–2003	Всеукраїнська олімпіада з української мови і літератури	Гріщенко А., 1 місце; Раковецька О., 2 місце; Ряшко Н., 2 місце	
2002–2003	Міжнародний конкурс з української мови ім. П.Яцика	Відливаний М., 1 місце; Коротич О., 2 місце	
2002–2003	Міський конкурс до 70-річчя голодомору в Україні	Челядин О., 2 місце	
2003–2004	Всеукраїнська олімпіада з української мови і літератури	Гріщенко А., 2 місце; Раковецька О., 2 місце; Ряшко Н., 3 місце	Гріщенко А., 3 місце
2003–2004	Міжнародний конкурс з української мови ім. П.Яцика	Коротич О., 1 місце; Відливаний М., 2 місце	
2004–2005	Всеукраїнська олімпіада з української мови і літератури	Римар В., 1 місце; Ряшко Н., 1 місце; Гріщенко А.,	Римар В., 3 місце; Гріщенко А.,

		2 місце; Грушевський Ю., 3 місце	3 місце
2004–2005	Конкурс “Об’єднаймося ж, брати мої...”	Лепська О., 3 місце	
2004–2005	Конкурс “Вірю в майбутнє твоє, Україно”	Лепська О., 2 місце	
2005–2006	Всеукраїнська олімпіада з української мови і літератури	Римар В., 1 місце; Гріщенко А., 1 місце; Ряшко Н., 2 місце	Римар В., 2 місце; Ряшко Н., 2 місце; Гріщенко А., 3 місце
2005–2006	Конкурс “Об’єднаймося ж, брати мої...”	Лепська О., 3 місце	
2005–2006	Конкурс “Вірю в майбутнє твоє, Україно”	Лепська О., 2 місце	

Вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду в системі проектно-впроваджувальної діяльності забезпечує створення оптимальних умов для особистісно-професійного зростання педагога, самореалізації як суб’єкта інноваційних перетворень.

1. Виявлення, вивчення, узагальнення й упровадження передового педагогічного досвіду / В кн.: Т.Десятов, О.Коберник, Б.Тевлін, Н.Чепурна. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: Навчальний посібник. – Харків: Вид. гр “Основа”, 2003. – С.121–137.
2. Волкова Н. Передовий педагогічний досвід і впровадження досягнень педагогічної науки / В кн.: Волкова Н. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академія, 2001. – С.404–408.
3. Гришина Т. Освітня технологія як об’єкт методичної роботи. – Х.: Вид. група “Основа”, 2003. – 96 с.
4. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. / Ред. кол. О.Мороз, Н.Гузій та ін. Вип.5 (15). – К.: НПУ, 2006. – С.14–19.
5. Денисюк В. Передовий досвід. П’ять проблем впровадження // Директор школи – 2001. – №12. – С.6, 11.

6. Жерносець І. Проблеми трансформування передового досвіду / В кн.: Жерносець І. Науково-методична робота в загальноосвітній школі: Навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. – С.96–102.
7. Жерносець І. Проблеми створення, трансформування і моделювання передового педагогічного досвіду. Головні його ознаки та критерії / В кн.: Жерносець І. Науково-методична робота в загальноосвітніх закладах системи загальної середньої освіти: Монографія. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С.106–121.
8. Жерносець І. Проблеми створення, трансформування і моделювання передового педагогічного досвіду. Головні його ознаки та критерії / В кн.: Жерносець І. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцей і гімназіях: Монографія. – К., 2001. – С.106–121.
9. Жерносець І. Реалізація положень прогностичної і моделюючої функцій при моделюванні передового педагогічного досвіду // Управління освітою. – 2003. – №15–16. – С.22–23.
10. Журавлев В. Педагогический опыт. Методы его изучения и обобщения / В кн.: Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю. Бабанский, В. Журавлев, В. Розов и др., Под ред. В. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – С.77–90.
11. Єльнікова Г. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою // Управління школою. – 2002. – №4. – С.3-6.
12. Коломинський Н. Передовий педагогічний досвід: вивчення і поширення / В кн.: Покращення кваліфікації педагогічних кадрів / Под ред. І. Жерносець, М. Красовицького, С.Кривоноса. – К.: Освіта, 1992. – С.144–157.
13. Маринівська О. Моніторинг в освіті // Управління освітою. – 2005. – №19. – Вкладка 1. – 8 с.
14. Маринівська О. Система проектної-впроваджувальної діяльності в закладі післядипломної педагогічної освіти // Обрії. – 2005. – №1. – С.16–23.
15. Маринівська О. Суттєві ознаки готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності // Обрії. – 2006. – №1. – С.5-11.
16. Набока Л. Педагог дорослих. Методист як лідер професійного розвитку // Управління освітою. – 2004. – №13–14. – С.8–9.
17. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / Під ред. Л. Момот. – К.: Рад. шк., 1990. – 141 с.
18. Рабченко Т. Вивчення, узагальнення, поширення і впровадження передового педагогічного досвіду / В кн.: Рабченко Т. Внутрішкільне управління: Практичний посібник. – К.: Рута, 2000. – С.113–126.
19. Тевлін Б. Запровадження передового педагогічного досвіду (практичний аспект) // Директор школи. – 2001. – №19. – С.6.
20. Тевлін Б. Запровадження передового педагогічного досвіду / В кн.: Методична робота школи / Упор. Н.Мурашко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С.49–66.

Н.О.Матвєєва
аспірант кафедри педагогіки

ОБМІН ПЕРЕДОВИМ ПЕДАГОГІЧНИМ ДОСВІДОМ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОСТУ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (1945–1990 рр.)

“Інтелектуальний ріст, постійне збагачення, відновлення, поповнення, заглиблення, довершеність знань – це питання життя учителів... Практична педагогіка це знання і уміння, доведені до ступеню майстерності, але й підняті до рівня мистецтва...”

В.О.Сухомлинський

Проблема професійного росту учителя завжди була актуальною. На сьогоднішній день єдиного підходу до визначення поняття “професійна компетентність” не існує. Дана проблема стала об’єктом суперечок між психологами, педагогами, фізіологами тощо. Професійно компетентною вважаємо таку працю педагога, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються високі результати в навченості і вихованні школярів. **Актуальність нашого дослідження** обумовлена необхідністю вирішення протиріччя між існуючими вимогами до педагогічної діяльності та учителем як особистості і реальним рівнем його професійної компетентності.

Історико-педагогічний характер дослідження дає змогу простежити за професійним ростом вчителів початкової школи України у період другої половини ХХ століття. Як відомо, педагогічна культура формує духовний світ суспільства і людини, забезпечує суспільство системою знань, необхідних для здійснення усіх видів діяльності. Значний внесок у розробку проблеми формування професійної компетентності та професійного росту педагогів в цілому зробив В.Сухомлинський; питанням поняття структури і видів компетентності займались В.Маслов, М.Красовицький, І.Підласий; підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів – Ю.Бабанський, М.Ващенко, І.Жерносець, М.Поташик тощо.

Мета нашого дослідження – простежити динаміку розвитку професійної кар’єри вчителів-майстрів початкових шкіл, яка базувалась на перейманні кращих зразків основних елементів передового педагогічного досвіду. Визначена нами мета стосувалась професійного зростання вчителів початкових класів.

У другій половині ХХ ст. шкільні і районні педагогічні кабінети та інститути вдосконалення кваліфікації вчителів дбайливо збирали взірці вдалого досвіду учителів. Проте, щоб вміти знаходити паростки нового в повсякденному досвіді учителя, дослідник сам повинен би був мати чітке уявлення про перспективи подальшого розвитку школи. Характер роботи вимагав творчості, постійного експерименту та пошуку. Творчість, винахідливість, новаторство, на нашу думку, є характерними рисами педагогічних працівників минулого. Часто на практиці педагогами використовувався експеримент; однією з вдалих форм колективної творчої експериментальної розробки педагогічних проблем був дослідний семінар. Такі семінари могли організовуватись у школах, при районних педкабінетах, при інститутах вдосконалення кваліфікації вчителів, при педагогічному навчальному закладі чи дослідному інституті. Обиралась актуальна тема, що виходила зі шкільної практики, робота над якою включала в себе: роботу з літературою, знайомство зі справами у школі, обмін досвідом, вирішення нагальних проблем тощо. У результаті формулювалась гіпотеза і, в кінцевому результаті, розроблявся конкретний план дій методика навчально-виховної роботи в школі по досліджуваній проблемі. У випадку підтвердження висунутої гіпотези, висновки доводились до відома інших шкіл району, області і т.д. З цією метою учасники семінарів виступали з доповідями, організували виставки, писали статті, методичні розробки, методичні листи, давали відкриті уроки тощо [3, с.7]. Наказом від 31.10.1950 р. “Про організацію заходів у справі вивчення й поширення передового педагогічного досвіду” МО України накреслило ряд заходів, які визначили завдання всієї системи освіти щодо вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду – подати допомогу вчителям та працівникам органів народної освіти в планомірному збиранні, узагальненні і поширенні передового педагогічного досвіду для використання його в боротьбі за подальше піднесення освіти країни. В результаті нашого дослідження, ми виявили, що основними формами передачі й розповсюдження передового педагогічного досвіду були:

– *безпосередня допомога більш досвідчених вчителів початківцям* чи так зване “шефство” (спільне планування роботи, підбір навчального матеріалу і наочності, перевірка домашніх завдань, взаємовідвідування уроків тощо);

– *відкриті уроки* (показ того, чого досяг педагог в результаті свого досвіду);

– *шкільні педагогічні виставки;*

– *повідомлення вчителів* про окремі вдалі моменти у своїй педагогічній практиці (заслуховувались на педраді, методичних об’єднаннях, виробничих нарадах тощо);

– *письмові доповіді;*

– *науково-практичні конференції* (присвячувались певній темі; доповіді готувались вчителями по завданню керівництва школи; крім вчителів могли виступати і наукові працівники);

– *педагогічні читання*. Вчителі подавали доповіді на вільно вибрані теми. Саме педагогічні читання давали великий простір для прояву ініціативи педагогів. Основна мета – організація обміну досвідом навчально-виховної роботи передових вчителів, залучення їх до наукової розробки питань виховання й навчання. Тематика доповідей на педагогічні читання розроблялась науково-дослідними інститутами АПН з врахуванням питань, актуальних для школи і сім’ї. Доповідачами на педагогічних читаннях могли виступати вчителі шкіл, методисти районних і міських педкабінетів, інститутів удосконалення вчителів, працівники дитбудинків і працівники освіти, батьки учнів.

– *дослідницькі семінари;*

– *самоосвіта* (відвідування уроків досвідченими вчителями, екскурсії в кращі школи, відвідування педагогічних виставок тощо);

– *учительські курси* (запрошувались в ролі керівників передові вчителі – майстри педагогічної праці; учительські курси допомагали наблизити курсові заняття до потреб шкільної практики, подолати абстрактність занять);

– *радіо, преса.*

Проте, при існуючій кількості форм передачі та перейняття передового педагогічного досвіду, його поширення часто було справою ініціативи окремих вчителів, а не обов’язком кожного зокрема [5, с.121]. Суспільство, засноване на творчій активності всього народу, вимагало цього ж від усіх керівних кадрів і цінувало їх перш за все в залежності від того, наскільки керівник уміє опиратись на передовий педагогічний

досвід та наукові досягнення. А.С.Макаренко зазначав: “Галузь нашого виробництва – галузь виховання і в ній необхідні винаходи, навіть у дрібницях... І такі винаходи можуть виходити не стільки від працівників теоретичного фронту, але й від звичайних рядових працівників.” [1, с.140].

Важливим завданням органів освіти було розвивати творчість вчителів; дбайливо вирощувати пагони нового, глибоко і всебічно вивчати, узагальнювати і розповсюджувати досвід педагогів-новаторів на шляху підвищення їх фахового та ідейно-політичного рівня. Поради вчителям опирались на основні настанови партії про те, що лише глибока методологічна озброєність їх є запорукою свідомої цілеспрямованої творчої роботи на шляху будівництва нової держави. Ця вимога стосувалась всіх працівників ідеологічного фронту і особливо вчителів, працівників освіти, які здійснювали відповідальні державні завдання у справі навчання та виховання підростаючого покоління [4, арк. 18]. Учителі високого професійного рівня, представлялись АПН до нагородження похвальними грамотами та премією імені К.Д.Ушинського. Премії встановлювались трьох ступенів. Кількість премій та розміри щорічно встановлювались Президією Академії, про що повідомлялось через “Учительську газету”. Анотації кращих доповідей публікувались у педагогічних журналах, збірниках чи окремими брошурами [2, с.18].

Підсумовуючи все вищесказане, можемо зробити **висновок** про те, що у другій половині ХХ ст. професійний ріст вчителів УРСР в значній мірі відбувався в межах, визначених ідеологією КПРС. Суть обміну досвідом полягала у створенні системи роботи з ідейно-політичного виховання та формування громадянської активності. Цьому сприяла чітка система планування усіх ділянок роботи, організаційно-методичне керівництво методичною радою, систематичне поліінформування з метою формування активної життєвої позиції кожного учителя. Отже, у результаті нашого дослідження ми встановили, що вдале вирішення завдання професійного росту можливе тільки у тому разі, коли сам вчитель прийматиме безпосередню участь у вивченні, узагальненні та розповсюдженні передового досвіду. Вчитель повинен усвідомлювати, що кожен крок на шляху до цієї мети збагачує його практику, сприяє його професійному зростанню. В процесі дослідження ми виділили поняття “передового педагогічного досвіду”, “професійної компетентності”, “професіоналізму” тощо.

Розвиток у вчителів творчого відношення до своєї роботи, організація глибокого вивчення і узагальнення їх досвіду, колективне вирішення практичних завдань виховання – це перший крок до подальшого розвитку педагогічної теорії та шкільної практики. Саме життя показує нам, що вчителям треба узагальнювати та вивчати передовий досвід інших вчителів. За довгі роки існування школа нагромадила чималий досвід у навчанні та вихованні підростаючого покоління. Серед педагогів минулого є немало справжніх майстрів педагогічної справи. Історико-педагогічне дослідження професійного росту вчителів України ХХ ст. дає змогу простежити його позитивні і негативні сторони і створити методичну базу для виховання громадян незалежної Української держави. Сьогодні вчителів дедалі більше звільнюють питання як працювати, щоб домогтися високого рівня професіоналізму та подальшого свого кар'єрного росту. І якщо у минулому вивчення передового досвіду займало одне з чільних місць у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів, контролювалось з боку органів освіти та уряду, то вже нині є ще й справою кожного вчителя. Сучасний вчитель шукає все нових прийомів і форм педагогічної роботи, все більше й більше удосконалює педагогічну майстерність, бажає підняти свій професійний рівень на значно вищий щабель.

1. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К., “Радянська школа”, 1990. – 140 с.

2. Організація і методи вивчення та поширення передового педагогічного досвіду МО України. – К., “Радянська школа”, 1982. – 18 с.

3. Передовой опыт – в массовую педагогическую практику. – К., “Радянська школа”, 1987. – 7 с.

4. Про організацію методичної роботи в школах, районах, областях відповідно до Закону про освіту: Постанова Колегії МО УРСР №480 від 16.07.1960 р. – ЦДАІФО, ф.Р-3, оп.2, сп.493, – 18 с.

5. Скаткин М.Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. – М., 1952. – 121 с.

РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Робота з педагогами є одним з напрямів діяльності шкільного психолога. Не секрет, що академічна психологія довгий час розвивалась за взірцями природничих наук і дилема взаємодії “психолог-педагог” розглядалась в парадигмі “суб’єкт-об’єкт”, “дослідник-досліджуваний”, “експериментатор-досліджуваний”. Таким чином ми маємо, з одного боку, педагогів, які, знайомлячись з результатами науково-психологічних досліджень, найчастіше розчаровуються, не розуміючи для кого пишуться доповіді і статті в наукових журналах. З іншого психологів, які за рахунок наукових досліджень збагачуються уявленнями про суть педагогічної праці, але не знаходять в них відповіді на такі питання: в чому смисл роботи практичного психолога з педагогом? Як співвідноситися діяльність психолога і педагога? Як побудувати технологію психологічної роботи з конкретним педагогом чи педагогічним колективом та ін. Інакше кажучи, реальність з якою має справу шкільний психолог-практик потребує доопрацювання методів і технологій роботи психологічної служби школи. Адже на сьогодні уже не тільки керівники освітніх закладів, інститути підвищення кваліфікації, методисти і інспектори відділів освіти, а й самі педагоги все більшого значення надають підвищенню своєї професійної майстерності і психологічної компетентності.

Разом з тим можна виділити ряд факторів, що істотно ускладнюють роботу психолога з педагогами. Серед них:

1. Відчуженість педагогічної психології як сфери науково – психологічного знання від педагогічної і психологічної практики.
2. Відсутність системного розуміння процесу психологічного забезпечення діяльності педагогів, неузгодженість в діях адміністрації, методичних об’єднань, психологічної служби і самих педагогів у забезпеченні процесу професійного і особистісного росту педагога.
3. Низький рівень методологічної, теоретичної і методичної компетентності практичного психолога у вирішенні питання про психологічне забезпечення діяльності педагога.

4. Недостатньо чітке формулювання цілей, задач і методів роботи з педагогами: хто і за що несе відповідальність при вирішенні питання професійного розвитку педагога.

5. Відсутність стратегії і програми роботи психолога з педагогічним колективом. Функціонально-професійна і особистісна неготовність, а також статусна невизначеність роботи психолога в школі.

6. Зниження престижу педагогічної праці, її суспільної значущості, погіршення умов роботи педагогів.

7. Відсутність науково обґрунтованих критеріїв оцінки діяльності педагогічних працівників.

8. Недостатність врахування психологічних факторів в організації НВП (стресовий характер процедур відкритих уроків, атестацій, негативні емоційні стани, міжособистісні конфлікти і т.д.).

Крім вищезазначеного, на думку багатьох психологів, ускладнення психолога – педагогічної взаємодії пов'язане також із тенденцією опору збоку педагогів будь-яким способам психологічної роботи з їхніми професійними і особистісними проблемами.

Стратегія соціально – психологічного супроводу методологічно ґрунтується на наступних положеннях :

1. Практично і конструктивно діяльнісне забезпечення педагогічної діяльності передбачає активну взаємодію психолога і педагога в процесі їх спільного аналізу, розуміння і конструювання педагогом своєї діяльності.

2. Аксеологічність і ціннісна орієнтованість цієї роботи, спрямована на прояснення і утвердження професійних цінностей педагога.

3. Психолог, починаючи роботу з педагогом, попередньо проектує результат, який повинен бути отриманий в результаті взаємодії.

Педагог не є об'єктом вивчення, тотожним самому собі в процесі вивчення. Між психологом і педагогом вибудовується діалог двох рівноправних суб'єктів, при якому відбувається їх зміна і розвиток.

4. Існування окремого педагога у просторі педагогічного буття береться в своїй окремоті і самоцінності, а не розглядається як окреміший випадок загальної закономірності.

5. В роботі з педагогами переважають рефлексивно-ціннісні процедури.

6. Позиція психолога ціннісно насичена і етично виважена.

Педагогічна праця здійснюється в єдності трьох просторів педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистості вчителя.

У кожному з цих просторів можна виявити деяку системоутворюючу якість, яка кристалізує довкола себе інші значущі якості і властивості. На основі цих положень можна побудувати трьохвимірну модель простору педагогічної праці.

Основною якістю особистісного розвитку вчителя є творче начало. Уявимо цю основну характеристику педагога у вигляді першої осі, край якої позначимо як “самостійність” – “залежність”. Базовою складовою педагогічного спілкування є система взаємин. Тут різниця між поняттями “прийняття” і “неприйняття” учнів (друга вісь). Фундаментальною характеристикою педагогічної діяльності є основний спосіб її здійснення. Однією з осей є система примусу, а протилежною – система спрямована на розвиток.

Жодна з фундаментальних характеристик педагогічної праці не свідчить однозначно про її ефективність. Тільки у єдності цих складових можна охарактеризувати педагогічну працю.

Загальна характеристика особистості ефективного педагога: гуманний, володіє почуттям гумору, справедливий, чесний, радше демократичний, ніж авторитарний. Здатен до емпатії, легко налагоджує контакт як з класом у цілому, так і з окремими учнями.

Поведінка в класі: гнучкий, вміє задавати питання, показати свою компетентність в предметі. Встановлює чіткі процедури перевірки знань учнів, при цьому демонструючи бажання допомогти учням у навчанні. Бажає і вміє експериментувати, шукати нове. Радше неформальний, ніж офіційний у спілкуванні з учнями, проявляє рефлексуюче ставлення до них.

Сприйняття самого себе: характерні позитивна самооцінка, оптимізм, прийняття самого себе.

Сприйняття інших людей: в основному схильний до їх позитивного сприйняття. У ставленні до учнів демонструє повагу і вважає, що вони заслуговують високої оцінки.

Якості педагога, які впливають на розвиток особистості дитини:

– особистісна тривожність та надконтроль за поведінкою учнів;

– поведінкова агресивність педагогів на тлі неадекватного самооцінювання ;

– байдужість, формальне ставлення до чуттєвої, незбалансованої і незахищеної дитини;

– неадекватне ставлення до себе.

Особистісні особливості педагогів що впливають на виникнення і розвиток соціально – педагогічної заєданості дітей: підвищена мінливість настрою, швидка стомлюваність, дратівливість, нерішучість і

тривожність, надконтроль, емоційна холодність, а також низький рівень сензитивності, відкритості, прагнення привернути до себе увагу дітей.

Для зниження ступеня впливу перерахованих чинників психологу рекомендується зосередитися на корекції таких особистісних особливостях педагога, як:

- дисбаланс культурного і соціального розвитку; слабодиференційований образ “Я”; неадекватне самооцінювання; особистісна надтривожність і надконтроль; емоційна холодність; формалізм у ставленні до дитини (чи емоційна нестійкість, афективне ставлення до дитини); авторитарність і гіперсоціалізованість; недостатня професійна компетентність у роботі з дітьми “групи ризику”.

Аналізуючи різноманітні підходи до цієї проблематики, ми визначили низку узагальнюючих параметрів оцінки ефективної праці вчителя:

1. Наявність адекватного уявлення про свої професійні можливості.
2. Вміння створювати ситуації на уроці, які підвищують пізнавальну активність учнів, поліпшують їх емоційний стан.
3. Здатність до рефлексії при вирішенні проблем.
4. Наявність навичок ефективного викладання : ширості, емпатії, поваги, конкретності комунікації, вміння активного слухання.

Прикладом реалізації такого підходу можуть стати різноманітні програми тренінгів для педагогів, спрямованих на відпрацювання тих чи інших поведінкових стратегій (Ю.Б.Гіппенрейтер, Н.В.Клюєва, С.В.Кравцова, Т.С.Яценко і ін.).

Досвід організації та проведення тренінг – курсів з молодими педагогами доводить ефективність цієї роботи за умови її спрямування на:

- профілактику формування стереотипів сприйняття у ході навчально-виховного процесу;
- систематичну роботу з учнями, які мають труднощі у навчанні;
- розвиток вмінь ефективної педагогічної взаємодії вчителя з учнями, що мають різний рівень підготовки, а також з їх батьками.

Варто зазначити, що важливим моментом в роботі психолога є визначення своєї позиції і донесення її до кожного педагога. Психолог не оцінює, не судить, не експертує. Його основні задачі:

- створювати умови для психологічної підтримки педагога;
- допомогти педагогу у вирішенні професійних і особистісних проблем;

- вирішити у випадку необхідності проблеми особистісної напруженості педагога;

- давати рекомендації адміністрації при прийомі педагогів на роботу та їх кар’єрному просуванні, при формуванні робочих груп, звільненні з роботи, тобто прийняти активну участь в кадровій політиці закладу.

1. Клюєва Н. Технология работы психолога с учителем. – М.: 2002.
2. Родіонов В., Ступницька М. Психолого педагогічний супровід // Психолог. – К., 2002. – №21–24. – С.3–32.
3. Харитоновна С., Орехова Л. Сучасний учитель. Погляд із середини. Семінар – практикум для педагогів // Психолог. – К., 2002. – №38–39. – С.37–41.
4. Татенко В. Психологічні ознаки професіоналізму. // Психолог. – К., 2005. №36(180). – С.3–28.

В.І.Мороз
директор Саджавської ЗОШ І–ІІІ ступенів

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ – ГОЛОВНЕ ЗАВДАННЯ КЕРІВНИКА ШКОЛИ

XXI століття висуває перед школою нові вимоги, тобто передбачає розкриття творчого потенціалу як особистості учня, так і особистості вчителя. Перенесення центру ваги освітнього процесу на окрему особистість, виявлення і розвиток її здібностей, інтелектуального потенціалу має сприяти більш обґрунтованій реалізації особистісних якостей, які забезпечують компетентність, мобільність, ініціативність, творчий підхід, високу працездатність особистості, кункуретноспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар’єрі.

У трьохтомному новому тлумачному словнику української мови, читаємо: “Кар’єра – швидке, успішне просування в службовій, суспільній, науковій та ін. діяльності; досягнення слави, вигоди тощо”.

Тому кожен керівник, кожен учитель має бути пристосований до професійної діяльності за рахунок максимального використання наявного в нього потенціалу. Тож цілком актуально звучать сьогодні слова педагога-гуманіста Олександра Антоновича Захаринка: “Творчість як прояв новизни потребує свободи і підтримки. Не помітити керівникові

хоч маленьких проявів творчості дитини, чи вчителя, на мій погляд, просто злочин...”.

Тому в своїй роботі з педагогом постійно намагаюся знайти, виділити з безлічі справ і питань головне, найважливіше і найпотрібніше – своєчасно визначити в чому їх сила і слабкість, сконцентрувати увагу на ефективному розвитку кожної особистості, усіляко стимулювати підвищення її кваліфікації та вдосконалення педагогічної майстерності, створити сприятливий психологічний клімат, атмосферу творчого пошуку, взаємодопомоги, зацікавленості, задоволеності педагогів роботою, не скидаючи з рахунку і питання матеріального становища вчителів.

Керівник сучасної школи повинен розуміти, що лише при демократичному стилі відносин з учителями можливе їх творче зростання. Справжні педагогічні стосунки неможливі з позиції сили, волонтаризму та авторитарності. Можна створити в школі найсучасніші кабінети, мати в наявності необхідні технічні засоби навчання, дидактичні матеріали, але все це оживає лише тоді, коли за справу візьметься не просто вчитель предметник, старанний вчитель, а особистість, тобто вчитель-лідер, творчий вчитель. Адже творчість наказам не підкоряється. Творчість – це стан душі.

Надання такому вчителю свободи у виборі форм, методів, способів навчання принципово змінює підходи до організації системи підвищення його кваліфікації, його кар’єри. Суспільству потрібен сьогодні не сліпий виконавець адміністративних вказівок, а компетентний, розвинений професіонал-педагог, який володіє глибокими педагогічними знаннями, кращими надбаннями національної та світової культури, здатний до творчих, нестандартних рішень готовності до роботи в нових умовах.

У своїй практичній роботі на перше місце ставлю створення умов для органічного поєднання в управлінні школою державних і громадських засад, створення відповідної матеріально-технічної бази; орієнтацію всіх управлінських рішень на кінцевий результат; організацію дослідницької пошукової діяльності колективу; формування професійно компетентного колективу, кар’єрного зростання, створення умов щодо повнішого розкриття їх педагогічних, громадських, людських якостей, тобто намагаюся допомогти кожному вчителю, кожному учневі якомога ширше самореалізуватись в спільній праці, творчому пошуку, розвиваючи при цьому творчу особистість.

Проведена робота дає бажані результати і сприяє зростанню професійно-особистісних якостей педагогів школи, успішному росту їх кар’єри. Так, за підсумками атестації у 1998 році школа отримала високий рівень освітньої діяльності. Щодо атестації педагогічних кадрів школи то результати виглядають так:

Таблиця №1

Результати атестації педагогічних кадрів школи за період з 1993 по 2006 рр.

	I-й цикл 1993-1996рр.		II-й цикл 1997–2001рр.		III-й цикл 2202–2006рр.	
	к- кість	відсоток	к- кість	відсоток	к- кість	відсоток
Всього проатестовано вчителів	26	100%	29	100%	28	100%
Встановлено категорії:						
вища	5	19,2%	13	44,8%	22	78,6%
I	18	69,2%	12	41,4%	5	17,9%
II	2	7,7%	3	10,3%	1	3,5%
спеціаліст	1	3,8%	1	3,4%	–	
Присвоєно звання:						
“учитель методист”	2	7,7%	4	13,8%	3	10,7%
“старший учитель”	2	7,7%	4	13,8%	8	28,6%

Отже, як бачимо, професійна майстерність вчителів з кожним роком зростає. А доповненням до цього є те, що у 2005 році вчителю фізичної культури Григоруку Б.В. присвоєно звання “Заслужений Учитель України”. 15 вчителів школи взяли участь у районному конкурсі “Учитель року”, 8 з яких стали переможцями і взяли участь у обласному конкурсі і 7 з яких є переможці чи призери. Переможцями Всеукраїнського етапу конкурсу є вчителька зарубіжної літератури Т.М.Середюк та вчитель фізичної культури Б.В.Григорук Т.М.Середюк – переможець I-го Всеукраїнського конкурсу вчителів всесвітньої літератури сільської школи.

Досвід 4-х працівників школи занесено до картотеки обласного ІППО.

Школа стала переможцем Всеукраїнського конкурсу “Живи книго”.

Відділом освіти Богородчанської райдержадміністрації вивчено та узагальнено досвід колективу з використання уаочнення, технічних засобів навчання та краєзнавчих матеріалів у навчально-виховному процесі.

Школа в районі є базовою: з проблем організації управлінської діяльності сільської школи; національного виховання; викладання зарубіжної літератури; викладання музики; з охорони праці і техніки безпеки; роботи шкільної бібліотеки; впровадження педагогічних іновацій в практику роботи вчителів школи.

Власні надбання, досвід педагогів школи дають можливість проводити на належному рівні педпрактику, авторські курси, семінари, не лише районні, обласні, а й Всеукраїнські, яких проведено 9.

Як результат праці педагогів, вихованці закладу є неодноразовими учасниками та призерами олімпіад та конкурсів обласного і районного рівня.

Важливим є і те, що зростання педагогічної майстерності, кар'єрний ріст, не замикається тільки в рамках школи. Так, бувший вихователь групи продовженого дня Гуляк Ольга Іванівна сьогодні очолює колектив Глибівської ЗОШ І–ІІ ступенів; вчитель допризовної підготовки Кіф'як Іван Михайлович – голова ради голів профспілкових комітетів району; а вчитель історії, вчитель вищої категорії, “учитель-методист”, переможець конкурсу “Виховник року”, та призер конкурсу “Учитель року” Гуляк Василь Михайлович з 2005 року працює у районній державній адміністрації і зараз – заступник голови райдержадміністрації. І такі приклади можна продовжити.

Окремо хотілося б наголосити на значенні школи у вихованні та підготовці творчої обдарованої особистості школяра. Відомий український педагог Г.Вашенко писав: “Школа майбутнього – це, в першу чергу, творча школа. Завдання її полягає в тому щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї творців культурних цінностей, людей, котрі в творчій роботі для суспільства будуть знаходити і своє особисте щастя”.

Отже, майбутнє України будуть вирішувати фахівці, які зможуть ставити і розв'язувати проблемні питання та втілювати їх у життя. А це залежить від інтелектуальних здібностей, творчих умінь та навичок особистості, здатної повноцінно взаємодіяти з суспільством, вільно реалізовувати свої життєві плани й цілі, свідомо відповідати за результати своїх дій. Учитель має поважати учня, вірити в його творчі можливості, у власні сили, всіляко сприяти їх розвитку і завжди пам'ятати: школа починається з учня. Тому педагогічний колектив нашої школи весь навчально-виховний процес спрямовує на розвиток творчих здібностей учнів, на ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, само-

стійності, формування відповідних психологічних якостей, розвиток індивідуальності кожного учня.

Значну увагу в школі розвитку цих якостей приділяємо і при залученні учнів до громадських (молодіжних) організацій “Пласт”, “Марійська дружина”, їх участі в учнівському самоврядуванні, при виконанні громадських доручень. Саме це і дає можливість ще із шкільної партії готувати майбутнього фахівця-лідера, сприяти кар'єрному росту майбутньої особистості.

Прикладів тут можна навести безліч. Так, навчаючись у школі і одночасно приймаючи активну участь в громадському житті школи, сьогодні успішно очолює культуру району начальник відділу культури Канюк Галина Михайлівна; вчорашній педагог-організатор Хмелівської ЗОШ І–ІІ ступенів, випускниця нашої школи, Паливода Святослава Зіновіївна сьогодні працівник райдержадміністрації, а Соловей Мирослав Іванович проректор Київського університету іноземних мов.

Розмова сьогодні у нас про кар'єру, про кар'єрний ріст. Добре якщо про це думає і цього добивається людина фахівець, людина професіонал, творча особистість. Але дуже і дуже погано (що на жаль буває значно частіше), коли кар'єра стає в житті самоціллю і для її досягнення часто використовуються будь-які засоби, що, в свою чергу, несе небезпеку для суспільства.

Часи змінюються, школа змінюється, і ми змінюємось. Але талантів у нас ніколи не бракувало. Тому можна сказати, що саме праця, талант і творчість – це школа нового покоління.

К.Ю.Пальона

звідувач дошкільного навчального закладу
(ясел-садка) “Ластівка” Калуської міськради

МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ УСПІШНОЇ КАР'ЄРИ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Керівникам освітянських закладів належить провідна роль в реформуванні системи дошкільної освіти управлінській діяльності. Власне модернізація управління дошкільним навчальним закладом покликана не тільки сприяти реалізації особистісного потенціалу педагога, але й допомогти йому зорієнтуватись в сучасному інноваційному просторі. Метою модернізації управлінської діяльності є виведення науково-методичної роботи на якісно новий рівень, який би, в цілому, забезпечував оновлення змісту освіти в дошкільному навчальному закладі та макси-

мальне розкриття творчого потенціалу кожного педагога, сприяв би залученню його до розв'язання навчально-виховних проблем, упровадження інноваційних технологій.

Слід зазначити, що від творчого підходу керівника до розв'язання проблем, педагогічних ситуацій, володіння ним мистецтвом спілкування з людьми, ініціативи в упровадженні нового, прогресивного у своїй діяльності залежить професійне зростання педагогічного колективу, створення належних умов для творчого розвитку кожного вихователя.

Процес реформування діяльності ДНЗ (яслах-садка) “Ластівка” здійснюється з врахуванням психолого-педагогічних особливостей його працівників (рівня освіти, професіоналізму, індивідуальних особливостей) та відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, Законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про охорону дитинства”, Базового компонента дошкільної освіти, Державної програми “Вчитель”.

Діяльність дошкільного навчального закладу перебудовується відповідно до загальних тенденцій демократизації, гуманізації, психологізації освіти.

Зasadничю базою впроваджуваних реформ є сучасні наукові розробки Л.Даниленко (“активні методи управління”), Л.Карамушки (психолого-управлінські умови під час введення педагогічних інновацій), К.Ушакова (орієнтована модель поведінки людини, яка опиняється перед необхідністю змін).

Одним із нововведень є відкриття в дошкільному навчальному закладі групи для дітей з короткотривалим перебуванням, трьох логопедичних груп та різновікової групи. Важливою ланкою в управлінні дошкільним навчальним закладом є чітка злагоджена робота завідувача зі старшою медсестрою, лікарем, практичним психологом, учителем-логопедом, інструктором з фізкультури, вихователем-методистом (за посадою).

В ДНЗ (яслах-садку) “Ластівка” здійснюється планування подальшого фахового та кар'єрного зростання вихователів, визначаються конкретні заходи щодо усунення недоліків у роботі педагогів згідно із сучасними вимогами та напрямками роботи з підвищення кваліфікаційної категорії. В педагогічному колективі організовується спільне обговорення доцільності та конкретного змісту інновацій, а також визначення того, що можуть дати саме такі інновації дошкільному закладові загалом і учасникам освітньо-виховного процесу (матеріальне забезпечення, фахове та особистісне вдосконалення). Зокрема слід зазначити, що в процесі впровадження нових технологій зростає активність педагогів, вони навчаються представляти ту чи іншу інновацію у вигляді

доцільного алгоритму дій вихователя, складати міні-програму і концепти занять.

Важливим чинником фахового зростання педагога дошкільного навчального закладу є його самоосвітня активність, активна участь у науково-методичній роботі дошкільного навчального закладу, у міських та обласних семінарах, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях, пошукова, науково-дослідницька робота.

Водночас, на нашу думку, при індивідуальній методичній роботі найважливішим є не стільки те, щоб навчити педагога різноманітних методичних прийомів, оволодіти потрібними для навчання і виховання навичками, але й щоб знайти свій стиль роботи з дітьми відповідно до їх рівня фахової підготовки, темпераменту, характеру.

Така організація методичної роботи сприяє фаховому зростанню педагогів, їх включеності в навчально-методичну діяльність. Зокрема, педагогами ДНЗ (ясел-садка) “Ластівка” підготовлено наступні методичні матеріали, які затверджено науково-методичною радою ІППО та радою методичного кабінету управління освіти Калуської міської ради:

- програма навчання риторики дітей старшого дошкільного віку (Г.Серман, К.Пальона);
- методичний посібник “Організація методичної роботи з питань морально-правового виховання” (Л.Федоренко);
- методичний посібник “Система корекційно-виховної роботи з формування навичок правильної вимови сонорних звуків” (Т.Кубинець);
- методичний poradnik “Нетрадиційні форми роботи з розвитку дитячого музичного виконавства” (Л.Онисим'юк);
- методичні рекомендації “Шляхи прилучення дітей дошкільного віку до народних традицій” (Д.Цішевська).

Безцінним надбанням ДНЗ (ясел-садка) “Ластівка” є плеяда творчих педагогів, які активно впроваджують авторські програми: “Дитина в довкіллі” (Л.Калуської), “Навчання риторики дітей старшого дошкільного віку” (Г.Серман, К.Пальона), технології програми Всеукраїнського фонду “Крок за кроком”, М.Єфименка (фізичне виховання), Б.Нікітіна (сенсорне виховання) – вихователі Л.Гриців, Л.Різничук, Р.Мовчій.

Вихователь Л.Бигар є членом творчої групи при ІПОП з теми “Формування природоохоронних умінь дітей дошкільного віку”. На базі ДНЗ (ясел-садка) “Ластівка” впродовж 2002–2005 рр. проводиться науково – педагогічний експеримент (обласний рівень) “Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах”.

Діти старшого дошкільного віку є лауреатами конкурсу “Міні-міс та міні-містер”, конкурсу “Мельпомена – 2004”, міських фестивалів дитячої творчості, що свідчить про високий професіоналізм музичних керівників дошкільного навчального закладу.

Уся робота в ДНЗ (яслах-садку) “Ластівка” спрямована на створення оптимальних умов для всебічного розвитку педагога, плекання його майстерності, творчого потенціалу. Педагоги налаштовані на сприйняття, продукування і застосування нового. Дошкільний навчальний заклад визначено опорним у м.Калуші з проблеми модернізації дошкільної освіти.

Таким чином одним із вирішальних чинників фахового та кар’єрного зростання вчителів доцільна організація науково-методичної роботи в ДНЗ, як в свою чергу, в значній мірі залежить від діяльності його керівництва.

**Рекомендації
обласної науково – практичної конференції
“Професійна кар’єра педагога: динаміка, основні проблеми
та шляхи їх вирішення”**

16 листопада 2006 року

Потреба вивчення заявленої теми конференції зумовлена наступними чинниками:

- сучасними стратегічними змінами в організації освітнього процесу, а також особливостями нововведених освітніх технологій, які передбачають підготовку учнівської і студентської молоді до професійного визначення, проектування перспектив професійної діяльності.
 - зміною характеру роботи вчителя та викладача ВНЗ у зв’язку з вимогами Болонського процесу.
 - наділенням вчителів і викладачів, а також і вихователів особливою відповідальністю за підготовку молоді до професійної діяльності та життєтворчості.
 - особливою потребою в соціально-психологічній службі навчальних закладів, яка покликана забезпечити глибоке вивчення основних чинників успішного кар’єрного росту як учнів і студентів, так і педагогічних працівників.
 - недостатнім використанням, а, інколи, навіть нехтуванням з боку вітчизняних освітніх закладів конструктивними напрацюваннями зарубіжних психологічних шкіл та інституцій, які досліджують проблему становлення та розвитку кар’єри; неузгодженістю основних теоретико-методологічних та практичних підходів до розгляду проблем, пов’язаних із кар’єрним зростанням педагогічних працівників та їх кар’єри в зарубіжній та вітчизняній науках.
 - станом практики навчально-виховного процесу, коли школа, конкретний педагогічний колектив інколи створюють умови, за яких індивідуальний творчий потенціал вчителя залишаються нереалізованими.
 - недостатньою мотивацією випускників педагогічних вузів до професійного зростання у педагогічній діяльності тощо.
- Сьогоднішнє суспільство, що динамічно розвивається, вимагає від людини самостійності, постійного самовдосконалення. А це зобов’язує всіх, хто причетний до навчально-виховного процесу, враховувати особистісні особливості учнів та педагогів, їх прагнення до самореалізації в особистому житті, професії тощо. Це потребує насамперед:
- оновлення змісту підготовки студентів вузів педагогічних спеціальностей, післядипломної педагогічної освіти, соціально-психо-

логічного супроводу навчально-виховного процесу і спрямування його в площину особистісно-професійного розвитку педагога;

- перегляду шляхів та методів адміністративного впливу, соціально-психологічного супроводу діяльності педагогів, їх освіти;
- теоретико-методологічного обґрунтування факторів кар'єрного росту педагогічних працівників.

З метою вирішення даних проблем та оптимізації науково-методичного, соціально-психологічного супроводу професійного зростання педагогів

конференція рекомендує:

Прикарпатському національному університету ім. Василя Стефаника

1. Створити відділ планування кар'єри випускників, який забезпечуватиме зворотній інформативний зв'язок в процесі їх професійного становлення. Саме завдяки такому зв'язку можна оперативно вносити зміни в систему підготовки кадрів.

2. Започаткувати у відділі планування кар'єри випускників університету ведення банку даних найкращих студентів у сфері підготовки усіх професійних груп. З цією метою пропонується визначати найкращих студентів курсу (факультету, інституту) за результатами 2 семестрів. Вважаємо, що процедура рейтингу є однією з найкращих форм, яка сприятиме одержанню таких даних.

3. Продовжити співпрацю психолого-педагогічних кафедр Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника і обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (ОППО) над дослідженням питань, які пов'язані із системним вивченням проблем кар'єрного росту педагогічних працівників.

4. Розробити програму навчального курсу з проблем, які пов'язані з формуванням у майбутніх вчителів та досвідчених педагогів позитивного відношення до свого професійного кар'єрного становлення і утвердження.

5. Налагодити впродовж 2007–2008 навчальних років зв'язки із зарубіжними вищими навчальними закладами та освітніми установами, які мають змістовні напрацювання у сфері дослідження, планування і моніторингу кар'єрного поступу спеціалістів різних профілів.

6. Започаткувати співпрацю кафедр психології Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника та кафедри педагогіки і психології ОППО із кафедрами інститутів та

факультетів університетів, які працюють над розв'язанням проблеми формування професійної культури менеджера, як одного із факторів успішного кар'єрного росту їх випускників.

Обласному інституту післядипломної педагогічної освіти :

1. Оптимізувати роботу, спрямовану на науково-методичний, соціально-психологічний супровід кар'єрного зростання педагога.

2. Розробити навчальні плани спецкурсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників з проблем їх кар'єрного росту.

3. Активізувати процес поширення ідей передового педагогічного досвіду в освітньому середовищі області.

4. Розробити модель програми соціально-психологічного супроводу кар'єрного росту педагога.

5. Сприяти проходженню педагогічної практики слухачами курсів на базі навчальних закладів, які мають добрий досвід в кар'єрному зростанні їх працівників.

6. Вивчити питання потреби у діагностичних методиках щодо відповідної роботи практичного психолога та соціального педагога з педагогічними працівниками.

7. Провести соціально-психологічні дослідження на предмет вивчення особливостей взаємодії практичних психологів, соціальних педагогів з різними категоріями педагогічних працівників щодо супроводу професійної діяльності педагога.

Начальникам (завідуючим) управлінь (відділів) освіти районних (міських) держадміністрацій.

1. Сприяти залученню педагогічних працівників до науково-дослідницької діяльності, роботи в творчих групах, організації науково-методичних заходів з проблем кар'єрного зростання.

2. Сприяти поширенню передового досвіду педагогів, впровадженню інноваційних освітніх технологій як факторів їх кар'єрного зростання.

3. Спрямувати роботу методичних об'єднань різних категорій педагогічних працівників на розвиток їх професійної (життєвої) компетенції.

4. Оформляти аналітичні матеріали з питань діяльності соціально-психологічних служб щодо супроводу професійної діяльності педагога та профорієнтаційної роботи серед старшокласників на розгляд ради методичного кабінету, колегії при управліннях рай(міськ)адміністрацій.

Керівникам соціально-психологічних служб:

1. Досліджувати в рамках експериментальних досліджень передовий досвід роботи кращих практичних психологів та соціальних педагогів в напрямку соціально-психологічного супроводу діяльності педагога, надавши можливість їх носіям представити його на теоретичних семінарах, конференціях тощо.

2. Організувати роботу спеціальних творчих груп практичних психологів та соціальних педагогів з розробки моделей діяльності працівників соціально-психологічної служби в профільних і допрофільних класах.

3. Сприяти розробці працівниками соціально-психологічних служб авторських програм, спрямованих на взаємодію практичних психологів та соціальних педагогів з педагогічними кадрами.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

УДК 37.08+37.08.082+37.015.3+371.134
ББК 88.411.9
З-41

Збірник наукових повідомлень обласної науково-практичної конференції “Професійна кар’єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення”. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – 255 с.

В авторській редакції

Старший редактор: Василь ГОЛОВЧАК
Комп’ютерна верстка: Лідія КУРІВЧАК

НБ ПНУС



738304

Підписано до друку 13. 09. 2007 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 18,3. Тираж 50 прим. Зам. 120.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника
76000 м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006 серія ДК 2718

НБ ПИУС



738304