

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

ПОСЕЛЕЦЬКА КАТЕРИНА АНДРІЇВНА

УДК 378.015.311(043.5)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук,

професор

Штифурак Віра Євгенівна

Вінниця – 2016

Зміст

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА...	12
1.1. Генеза проблеми професійної самореалізації на міждисциплінарному рівні.....	12
1.2. Сучасні зарубіжні тенденції в трактуванні професійної самореалізації майбутніх фахівців.....	38
1.3. Особливості професійної самореалізації майбутніх філологів.....	57
Висновки до першого розділу.....	72
РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	74
2.1. Забезпечення готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на основі усвідомлення перспектив кар'єрного зростання	74
2.2. Актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів.....	94
2.3. Поетапне залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики.....	112
2.4. Педагогічна модель підготовки майбутніх філологів до професійної самореалізації.....	134
Висновки до другого розділу.....	162
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	166
3.1. Організація експериментального дослідження.....	166
3.2. Аналіз та інтерпретація одержаних результатів.....	171
Висновки до третього розділу.....	195

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	200
ДОДАТКИ.....	226

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Модернізація системи освіти України вимагає визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у галузі підготовки майбутніх учителів. Провідним напрямом підготовки студентів до педагогічної діяльності є спрямованість навчально-виховного процесу на розкриття потенційних можливостей майбутнього фахівця.

З урахуванням чинних документів (Закон “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національної доктрини розвитку освіти України, Державної програми “Вчитель”) вектор розвитку України спрямований на освіту розвинених країн, а проблему професійної самореалізації науковці розглядають у контексті реформаторських тенденцій суспільного прогресу.

Відповідно до висновків науковців (К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, О. Бондаренка, Є. Головахи, І. Іонової, Л. Когана, Г. Костюка, О. Кроника, П. Лушина, Г. Мілчевської, В. Муляра, В. Роменця, С. Уварової та ін.), самореалізація особистості уособлює якісно вищий рівень роботи над собою, характеризується змінами самоусвідомлення соціального статусу та способів взаємодії з навколишнім світом. У цих випадках значно зростає роль самоактивності майбутніх фахівців на шляху досягнення високого рівня професійної майстерності, що актуалізує питання професійної самореалізації як пролонгованої мети сучасної професійної підготовки. Це зумовлює потребу розглядати професійну самореалізацію особистості у вимірах міждисциплінарного підходу з орієнтацією на неминучість трансформації важливих для людини цінностей, мотивів, професійних позицій і ролей.

Тому становить інтерес інтеграційно-діяльнісний підхід до теоретичного аналізу структури та змісту професійної самореалізації студентів. У цьому зв'язку важливим є визначення мотивів самореалізації (О. Леонтьєв); темпів самореалізації (Є. Клімов, М. Пряжніков, А. Реан); міри вираження самореалізації (Т. Титаренко); змісту самореалізації (С. Максименко); активності особистості у виборі життєвої перспективи (Є. Головаха); аналіз самореалізації як відображення

суб'єктних форм ідеального самоекспонування (В. Петровський), розв'язання суперечностей у професійній “Я-концепції” особистості (А. Реан).

У сучасній науці проблема професійної самореалізації в умовах педагогічної діяльності досліджується в контексті формування особистості педагога в системі вищої педагогічної освіти та фахової підготовки (О. Акімова, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, І. Смолюк, Р. Скульський, В. Сластьонін, Г. Тарасенко, В. Штифурак); готовності майбутніх педагогів до самоосвіти (Ю. Калугін, О. Малихін, І. Наумченко) та до професійного саморозвитку (Г. Балл, Є. Бакшаєва, І. Бех, Ю. Долинська, В. Калашин, О. Савчук, Н. Сегеда, Т. Тихонова, П. Харченко, М. Ярославцева).

Необхідність формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до повноцінної професійної самореалізації зумовлена зростаючими вимогами до рівня підготовки випускників, потребою в постійній професійній самоосвіті, що гарантує компетентне входження їх у ринок праці, та відсутністю комплексних досліджень цієї важливої проблеми. При цьому варто зважати на специфіку філологічних спеціальностей, що виявляється в системно-функціональній парадигмі мислення, емоційності, рефлексивності, емпатійності, комунікативній виразності, полікультурності змістової складової, що значно актуалізує потребу в розвитку толерантності (С. Астахова, Л. Бабенко, Н. Бородіна, Н. Зарічанська, Н. Іваницька, Ю. Картава, О. Куцевол, І. Лебедик, А. Лісниченко, С. Мурзіна, С. Перова, Г. Пяткова, О. Семенов, Т. Симоненко). Тому акмеологізація професійної діяльності педагога філологічного напрямку, розвиток його аксіосфери набувають нині стратегічного характеру, що є актуальним завданням вищої педагогічної школи. Адже учитель-філолог здійснює функції міжкультурної комунікації, організовуючи процес взаємопізнання, взаємозбагачення культур, що трансформується у здатність викладати мову як національно-культурний феномен і на цій основі формувати національну ціннісно-мовну картину світу. Філологічні спеціальності загалом через “спілкування” з різножанровими творами мистецтва, в тому числі фольклорними надбаннями, впливають на духовне збагачення учнів в умовах суперечливого

сьогодення. Тому особливої уваги у процесі фахової підготовки учителів-філологів набуває реалізація креативного підходу, що передбачає посилення екзистенційної складової професійної діяльності та засвідчує високий рівень професійної майстерності, що досягається внаслідок повноцінної професійної самореалізації.

Науково-практичного розв'язання потребують назрілі проблеми, втілені в таких суперечностях: між визнанням особистісної детермінованості професійної самореалізації та невизначеністю компонентів і критеріїв готовності майбутнього фахівця до практичного втілення професійного задуму; активним вживанням терміна “самореалізація” й значною варіативністю у визначенні цього поняття; між усвідомленням викладачами ВНЗ необхідності формування основ професійної самореалізації й нерозробленістю відповідних організаційно-методичних умов, між соціальним запитом на вчителів філологічних спеціальностей, здатних до неперервної професійної самореалізації та недостатнім рівнем її сформованості у випускників педагогічних ВНЗ.

Потреба в розв'язанні зазначених суперечностей, недостатня розробленість проблеми підготовки випускників вищої школи, зокрема філологічних спеціальностей, до професійної самореалізації зумовили вибір теми дослідження: **“Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою комплексної теми кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського “Теоретико-методологічні основи педагогічної підготовки майбутніх учителів” (№0101U007274). Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 3 від 28.11.2007 р.) і узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 1 від 24.02.2009 р.)

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети визначено основні **завдання**:

1. Дослідити генезу проблеми підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації на міждисциплінарному рівні.
2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації.
3. Розробити модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації.
4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов у процесі реалізації моделі підготовки майбутніх філологів до професійної самореалізації.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на тому, що професійна самореалізація є складним структурним утворенням особистості майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, формування якої відбувається продуктивно за таких педагогічних умов:

- забезпечення готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на основі усвідомлення перспектив кар'єрного зростання;
- актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей;
- поетапне залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять наукові доробки вітчизняних і зарубіжних авторів щодо: змісту педагогічної освіти (М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень); проблеми розвитку професіоналізму фахівців (Г. Балл, І. Бех, Н. Кузьміна, А. Маркова); формування та розвитку професіоналізму педагогічних кадрів (О. Акімова, В. Гриньова, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, В. Олійник, О. Пехота, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Г. Тарасенко, В. Шахов); проблеми самореалізації (К. Войчішовські, Х. Дадлінська, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорні, Д. Цехановська) та професійної самореалізації (К. Абульханова-Славська, Є. Головаха, Є. Клімов, С. Максименко, М. Пряжніков, О. Савчук, Т. Титаренко, А. Реан); професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей (С. Астахова, Л. Бабенко, Н. Бородіна, Н. Іваницька, Ю. Картава, О. Куцевол, І. Лебедик, С. Мурзіна, С. Перова, Г. Пяткова, Т. Симоненко); організації педагогічної практики студентів філологічних спеціальностей (В. Віролайнен, Г. Кузнєцова, О. Куцевол, О. Семенов, А. Попович).

У процесі реалізації завдань дослідження використано такі **методи дослідження**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, класифікація) – для вивчення й аналізу вітчизняної та зарубіжної філософської, психолого-педагогічної літератури з метою уточнення сутності понять “самореалізація”, “професійна самореалізація”, а також обґрунтування теоретичної моделі формування готовності до професійної самореалізації; *емпіричні* (включене спостереження, експертні оцінки, анкетування, тестування, опитування) – для визначення рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, підсумковий) – для перевірки розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації; *статистичні*: математична обробка результатів дослідження, відображення їх у таблицях і графічних формах із метою визначення валідності й надійності та порівняння експериментальних даних із вихідними.

Експериментальна база дослідження. Основною експериментальною базою дослідження були такі ВНЗ: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Сумський державний педагогічний університет імені А. С.Макаренка, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Херсонський державний університет. Експериментальним дослідженням було охоплено 384 респондента (із них 124 – в експериментальних групах, 243 – у контрольних і 17 – викладачів вищих навчальних закладів).

Наукова новизна дослідження полягають у тому, що:

- *вперше обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації (забезпечення готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на основі усвідомлення перспектив кар'єрного зростання; актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів; поетапне залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики); розроблено й обґрунтовано педагогічну модель формування готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації, що містить цільовий, організаційно-технологічний та результативний етапи; розроблено компоненти (мотиваційний, емоційний, діяльнісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, креативно-діяльнісний), схарактеризовано рівні (базовий, достатній, високий) сформованості досліджуваної готовності;*

- *уточнено сутність поняття “професійна самореалізація майбутніх учителів філологічних спеціальностей”, яке потрактоване нами як поетапне професійне становлення на основі оптимального співвідношення позитивної мотивації педагогічної діяльності, визначеності акмеологічних пріоритетів та продуктивного залучення майбутніх філологів до практичної діяльності;*

- *подальшого розвитку набули теоретичні положення, що відображають специфіку професійної самореалізації майбутніх філологів у процесі фахової підготовки.*

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено та укомплектовано систему практичних завдань із навчальних дисциплін “Практика мови (українська, англійська, німецька, російська)”, “Методика викладання іноземних мов”; урізноманітнено та систематизовано завдання, котрі виконують студенти філологічних спеціальностей у процесі проходження різних видів практики; апробовано авторську програму корекційних занять “Програма групових корекційних занять для майбутніх учителів філологічних спеціальностей” та систему групових занять “Я – майбутній професіонал”; укомплектовано діагностичні методики для виявлення рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. Теоретичні положення та методичні прийоми, апробовані в дисертації, можуть бути використані в процесі викладання дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх філологів; практиці роботи учителів-філологів у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу, системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/27 від 17.06.2014 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка про впровадження № 1732 від 01.10.2014 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка про впровадження № 3067 від 02.12.2014 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 42 від 29.01.2015 р.), Херсонського державного університету (довідка про впровадження № 01-28/844 від 07.04.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження апробовано в доповідях на наукових конференціях: *міжнародних* – “Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции” (Брест, 2015); *всеукраїнських* – “Проблеми становлення та розвитку особистості в сучасному соціокультурному

середовищі” (Кривий Ріг, 2014); “Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку” (Переяслав-Хмельницький, 2015); *регіональних* – “Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень” (Вінниця, 2012); “Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та у школі” (Вінниця, 2014, 2015); *семінарах* – “Науково-методичний семінар з питань управлінських компетенцій викладачів освітніх закладів різного рівня” (Кривий Ріг, 2014); засіданнях кафедр педагогіки, української літератури, германської і слов’янської філології та зарубіжної літератури та англійської філології ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Публікації. Результати дослідження опубліковані в 14 наукових і науково-методичних працях автора: 6 статей у фахових виданнях України, 2 – у закордонних виданнях, 6 – у матеріалах конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (260 найменувань, із них – 35 іноземними мовами) та 21 додатків (113 с.). Робота містить 4 рисунки (4 с.), 10 таблиць (10 с.). Загальний обсяг дисертації – 339 сторінок, основного тексту – 199 сторінок.

РОЗДІЛ І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Генеза проблеми професійної самореалізації на міждисциплінарному рівні

Інтерес до проблеми професійної самореалізації існував ще з часів античності, а наразі ця проблема належить до фундаментальних проблем сучасної науки. Незважаючи на інтерес до цієї проблеми, і досі не існує однозначності в трактуванні феномену професійної самореалізації. У науковій літературі зацентровано на тому, що ця проблема методологічно пов'язана з розумінням особистості як творця свого життєвого шляху (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, А. Брушлинський). Самореалізація була предметом уваги науковців, зокрема К. Абульханової-Славської [2], Л. Анциферової [9], Т. Баришнікова [18], Г. Батіщева [20], Є. Головахи [39], Н. Гребінь-Крушельницької [41], І. Іонової [71], О. Леонтьєва [103], Г. Мілчевської [119], В. Муляр [127], В. Панок [139], А. Петровський [147], С. Рубінштейна [173, 174], О. Савчук [179], Л. Сохань [197], Т. Титаренко [205], С. Уварової [209], М. Ярославцевої [225] та ін., які розглядали самореалізацію як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. С. Максименко, М. Пірен, Т. Говорун, Л. Деміна вказують на залежність становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості від особистих зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху в житті [11].

У контексті аналізу психологічних внутрішніх тенденцій професійно-особистісного розвитку (К. Абульханова-Славська, Є. Клімов, Л. Коростильова, Л. Ніконова) самовизначення є одним із найскладніших у науці, оскільки самореалізацію особистості можна розглядати як характеристику всього її життєвого шляху в межах професійної сфери від етапу початкового професійного становлення до передвиходу на пенсію.

У педагогіці проблема професійного самовизначення здебільшого стосується вибору майбутньої професії підлітками та юнаками на етапі закінчення школи та вступу до вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації. Причому зацентровано здебільшого на важливості “правильного” вибору на противагу “неправильному”. Поза увагою дослідників залишаються питання подальшої побудови перспективи професійного шляху та психологічних механізмів професійного зростання й успішної реалізації в професії. Це зумовлює необхідність окреслити зміст поняття “професійна самореалізація особистості” у вимірах міждисциплінарного підходу та з урахуванням неминучої трансформації значущих для людини цінностей, мотивів, професійних позицій та переконань як можливого шляху конструктивної активізації професійної реалізації особистості. Варто зазначити, що професійне самовизначення відбувається впродовжусього життя особистості, зокрема в процесі фахового навчання. Тому виникає потреба окреслити структуру та зміст професійного самовизначення студентів, оскільки цілісна модель цього процесу розроблена недостатньо. Багато вчених вивчали питання процесу самореалізації. Зокрема, Л. Антропова, Л. Коган розглядають самореалізацію особистості як мету соціальної перебудови, створення нового суспільства. Самореалізацію особистості як цілісний процес становлення людини на своєму життєвому шляху досліджували С. Рубінштейн, Л. Виготський, К. Юнг, Б. Ананьєв, а процеси самоздійснення молоді – Л. Божович, Д. Ельконін.

К. Абульханова-Славська, А. Петровський вважають діалектику ідентифікації та індивідуалізації особистості рушійною силою її самореалізації. А. Маслоу, К. Роджерс досліджували проблеми управління й самоуправління процесами самореалізації, а також умови їхньої оптимізації. Українські та російські науковці (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Батіщев, Д. Богоявленська, О. Бондаренко, М. Гінзбург, Є. Головаха, Н. Гребінь-Крушельницька, І. Іонова, Є. Клімов, Л. Коган, Г. Костюк, О. Кроник, О. Леонтєв, П. Лушин, І. Маноха, Г. Мілчевська, В. Муляр, В. Панок, В. Роменець, С. Рубінштейн, Г. Рудь, О. Савчук, Л. Сохань, Т. Титаренко, Н. Чепелєва, М. Ярославцева та ін.) розглядають самореалізацію як свідомий,

цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Різні підходи до визначення поняття “самореалізація” подано в таблиці 1.1.

Аналіз поняття “самореалізація” в працях науковців

Таблиця 1.1.

№	Автор	Визначення
1.	А. Маслоу	Самореалізація – стійкі позитивні зміни в особистості, реалізація її природного потенціалу, бажання стати всім, ким можливо стати.
2.	К. Роджерс	Самореалізація – це сила, яка змушує людину розвиватися на будь-яких рівнях – від оволодіння моторними навичками до вищих творчих злетів.
3.	К. Хорні	Самореалізація – це повна реалізація наявних можливостей.
4.	С. Максименко	Самореалізація суб'єкта передбачає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють його самовираженню, виявлення наявних потенцій, формування суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, серед них і самоперетворення.
5.	А. Ковальова	Самореалізація – це процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності – цілі, напрями та способи активності, адекватні щодо індивідуальних здібностей, та здатність через цілепокладання самостійно та самобутньо реалізувати своє призначення.
6.	Великий тлумачний словник сучасної	Самореалізація – реалізація свого творчого людського потенціалу.

	української мови / за ред. В.Т. Бусела	
7.	Г. Батищев	Людина самореалізується в тому, що вона створює й творення завершується в інших видах діяльності та інших суб'єктах.
8.	Ф. Хейліген	Самореалізація – це процес пролонгованого становлення і розвитку.
9.	В. Демиденко	Самореалізація – це свідоме, за власної ініціативи, втілення людиною своїх творчих можливостей у житті.
10.	Ф. Перлз	Самореалізація – це внутрішня активна тенденція до саморозвитку на зразок істинного самовираження.
11.	К. Юнг	Індивідуація (самореалізація) – це стійкі позитивні зміни в особистості, реалізація її природного потенціалу.

Формування готовності до професійної самореалізації як наукової категорії підтверджує тезу про те, що поняття “самореалізації” стало предметом міждисциплінарного наукового аналізу.

З огляду на подані в таблиці визначення, можна констатувати, що прагнення до самореалізації є насправді органічно притаманною будь-якій людині (на нашу думку, помилковими є тези, що нібито дуже незначна кількість людей (3% за Маслоу) — самореалізується, оскільки це “роблять” усі), але соціальні обставини можуть сприяти активному й глибокозмистовному становленню особистості. І саме це є соціально-психологічною та педагогічною проблемою [60, с. 77].

Відповідно до висновків науковців самореалізація особистості втілює якісно інший рівень роботи над собою й характеризується зміною самоусвідомлення, соціального статусу та способів взаємодії з навколишнім світом. При цьому значно зростає роль самоактивності майбутніх фахівців на шляху досягнення високого рівня професійної майстерності, що актуалізує

питання професійної самореалізації як пролонгованої мети сучасної професійної підготовки.

Дослідження окремих аспектів готовності до професійної самореалізації відображено в контексті вивчення готовності майбутніх педагогів до самоосвіти (Ю. Калугін, О. Малихін, І. Наумченко), самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, Л. Рувінський), до професійного саморозвитку (М. Костенко, Т. Степанова, Т. Тихонова, П. Харченко), розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності (Г. Аксьонова, О. Пехота), до самоактуалізації та самореалізації (Є. Бакшаєва, Г. Балл, Ю. Долинська, В. Калошин, М. Лазарєв, Н. Сегеда, О. Савчук, М. Ярославцева).

У працях науковців [5, 45, 47, 50, 70, 72, 75, 81, 92, 93, 94, 118, 143, 146, 189, 196, 202, 204] простежується міждисциплінарний підхід до розв'язання проблеми, а також наголошується на доцільності аналізу суміжних наукових дефініцій, зокрема: “самовдосконалення”, “саморозвиток”, “самоактуалізація”. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що існують різні погляди на означення цих наукових категорій. Ми насамперед звернули увагу на розкриття сутності вказаних категорій у вимірі професійно-педагогічної діяльності. Наприклад, С. Сисоєва розкриває сутність самовдосконалення педагога як “творчу педагогічну діяльність з метою підвищення професійної та загальної культури, із самовиховання й саморозвитку професійно-значущих якостей, педагогічної креативності, створення своєї творчої лабораторії” [189, с. 29].

На аспекті творчості в професійному самовдосконаленні педагога наголошує І. Чемерилова, яка розглядає цей процес як “цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність учителя, що полягає в самостійному поглибленні й розширенні професійно-педагогічних знань, розвитку професійно-значущих умінь, здібностей і якостей особистості” [217, с. 12].

Про елемент творчості в професійному самовдосконаленні педагога зауважує і К. Скворцова, яка також підкреслює значення індивідуальних характеристик. Зокрема, дослідниця зазначає: “Професійне самовдосконалення педагога – це творча самодіяльність педагога, що базується на внутрішніх

прагненнях й установках, спрямована на розкриття індивідуальної своєрідності в професійній діяльності з метою успішного просування в ній” [190, с. 69].

Індивідуальні характеристики педагога можуть пришвидшувати або ж уповільнювати самовдосконалення в педагогічній діяльності (К. Левітан, Л. Мнацаканян). На це вказують К. Левітан та Л. Мнацаканян, стверджуючи, що самовдосконалення педагога – це боротьба з собою, з власними недоліками й оптимальний розвиток у себе якостей, що відповідають особливостям педагогічної діяльності, прагнення до зменшення дистанції між собою реальним та ідеалом учителя [102, с. 82].

Суголосну думку висловлює Н. Лосєва, вказуючи на те, що самовдосконалення педагога – “це поетапна робота над собою з метою позитивної зміни, наближення до деякого ідеалу “Я”, реалізація тенденції до особистісного зростання” [112, с. 65].

Поява образу ідеального вчителя є етапом формування “Я-концепції”, що можливе лише за умови “підвищення рівня професійної компетентності, розвитку професійно значущих властивостей, ціннісних орієнтацій відповідно до зовнішніх соціальних вимог” [42, с. 256].

Окремі автори (К. Абульханова-Славська, О. Борденюк, О. Діденко, Т. Тихонова) розглядають поняття “професійне самовдосконалення” як прагнення до самоактуалізації та самореалізації впродовж життя. Слушним, на нашу думку, є уточнення, запропоноване Є. Пехотою, яка характеризує професійне самовдосконалення майбутнього вчителя як “цілеспрямоване самовдосконалення, самоперетворення з метою досягнення високих результатів у дійсній (у період педагогічних практик) і майбутній професійній діяльності” [148, с. 173].

Поділяємо думку автора і вважаємо, що метою самовдосконалення є досягнення більш значущих результатів на кожному етапі професійного розвитку, що базується на прагненні реалізовувати власний потенціал. Тому доцільно проаналізувати змістове наповнення терміна “професійний саморозвиток”. Заслуговує на увагу зауваження Л. Мітіної про те, що на кожному етапі життя професійний саморозвиток педагога – це “зростання, становлення, інтеграція й

реалізація в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, але головне – це активна, якісна перебудова вчителем свого внутрішнього світу, що призводить до принципового оновлення його ладу й способу життєдіяльності” [118, с. 9].

У цьому контексті слушним є наукове твердження В. Андрєєва про внутрішні механізми творчого саморозвитку особистості. Зокрема, автор зазначає, що це “особливий вид творчої діяльності суб’єкт-суб’єктної орієнтації, спрямований на ідентифікацію й підвищення ефективності процесів “самості”, серед яких системноутворюючими є самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, творча самореалізація та самовдосконалення особистості” [7, с. 489].

На внутрішню складову як першооснову професійного саморозвитку вказує Г. Балл, зауважуючи, що це “особливий, самостійний вид внутрішньої активності, який спрямований на усвідомлення людиною себе як суб’єкта діяльності та який зумовлює продуктивне професійне становлення, професійний розвиток і перетворення фахівця на професіонала” [16, с. 148].

Поділяє цю думку і П. Харченко: “Саморозвиток пов’язаний з розкриттям індивідуальності в діяльності. Серед його складових – самоаналіз, рівень самооцінки, прагнення до пізнання, потреба в самовиявленні” [214, с. 8].

Отже, можна констатувати, що саморозвиток – це багатоплановий безперервний процес, який завжди зорієнтований на внутрішню активність особистості й співмірний із чинниками зовнішнього впливу, що можуть або посилювати протікання, або ж стримувати чи гальмувати. Тому логічним видається подальший аналіз поняття “самоактуалізація”, яке К. Роджерс трактує як адекватне усвідомлення й використання людиною власної неповторної сутності. Теоретичні погляди А. Маслоу в цьому контексті однозначно орієнтовані на можливість особистості повною мірою використати природні потенції своєї унікальної особистості, але обов’язково в діяльності. Він, зокрема, зазначав: “Самоактуалізація – неперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів; здійснення своєї місії, покликання, долі; найповніше

пізнання й прийняття своєї первісної природи; безупинне прагнення до єдності, інтеграції або внутрішньої синергії особистості” [115, с. 49]. Фактично, як стверджує О. Мірошніченко, “це становлення людини, якою вона може стати, досягнення нею вершин особистісного потенціалу” [120, с. 59].

Варто зауважити, що багатоаспектність теоретичного обґрунтування основних наукових категорій спричиняє неоднозначність термінопозначень і концептуальних засад. Незаперечним фактом є те, що синонімічне використання базових дефініцій передбачає їхню диференціацію за певними ознаками. Зокрема, у понятті “самовдосконалення” зроблено акцент на свідомому й винятково позитивному характері особистісних змін, що гарантує досягнення вершин індивідуальної досконалості. Саморозвиток розглядають як досягнення якісних змін, що засвідчують відповідну етапність розвитку особистості в процесі внутрішнього самовдосконалення. Самоактуалізацію дослідники пов’язують із розвитком потенційних сил, природних потенцій особистості. Завдяки працям К. Юнга в науковий обіг уведено поняття “самість” як центральний архетип потенціалу людини, що дало імпульс до інтенсивного дослідження самоактуалізації та самореалізації особистості. У межах сучасних акмеологічних досліджень (О. Бодальов, А. Деркач, Є. Клімов, Н. Кузьміна та ін.) самореалізація постає самостійним об’єктом вивчення як визначальний напрям розвитку особистості, що забезпечує досягнення найвищої досконалості. Важливою умовою успішної творчої самореалізації особистості є оптимальність зусиль, що акумулює внутрішньо-зовнішні чинники. Екстраполяція акмеологічних ідей на проблеми професійного становлення сприяла розробці технологій стимулювання самоактивності суб’єкта, який прагне досягти вершин професійної майстерності, беручи за основу оптимальність зусиль.

Аналіз визначеної джерельної бази дав підстави стверджувати, що в основі професійної самореалізації особистості лежать проблеми зростання, розвитку, самовдосконалення майбутнього фахівця як професіонала. Поняття “самореалізація” часто застосовують як синонім терміну “самоактуалізація”, “реалізація своїх можливостей”. Їхній взаємозв’язок полягає в наявності стійких

позитивних особистісних змін, у реалізації природного потенціалу; бажання стати всім, ким можливо стати (А. Маслоу); сила, яка примушує людину розвиватися на будь-яких рівнях – від оволодіння моторними навичками до вищих творчих злетів (К. Роджерс); повна реалізація наявних можливостей (К. Хорні) [46, с. 5].

У вітчизняній науці (М. Гінзбург, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Орлов, М. Пряжніков, А. Реан та С. Рубінштейн) трактують самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розкриття та опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Досягнення особистістю професійної самореалізації більшою мірою залежить від того, наскільки швидко та інтенсивно особистість реалізує власний потенціал у процесі оволодіння професією та пристосовується до її вимог і умов [200]. У такий спосіб визначено параметр темпів особистісних якісних змін, продиктованих умовами професійної діяльності. У межах виокремленого становить інтерес інтеграційно-діяльнісний підхід до теоретичного аналізу структури та змісту професійного самовизначення студентів. У цьому зв'язку викликає інтерес трактування поняття “професійне самовизначення”, подане в працях Ю. Приходько, Є. Кучеренко та А. Реан, які вміщують у загальний контекст елементи самодіяльності, спрямованої на подолання суперечностей у професійній “Я-концепції” особистості (термін А. Реана). Ці суперечності спричиняють професійне самовизначення як самодетерміновану особистісну діяльність, спрямовану на інтеграцію особистісних компонентів на рівні навчально-професійної діяльності як психологічного дійсного та обраної трудової діяльності як психологічного майбутнього [164].

Тут доречно звернутись до визначення самоактуалізації, запропонованого А. Маслоу, який стверджує, що це процес набуття людиною тієї якісної складової, яка розцінюється як максимально можлива. Проте дослідник не деталізує психологічних особливостей суб'єкта самореалізації, натомість С. Максименко розширює цей аспект, наголошуючи на тому, що розуміння особливостей самореалізації та її мотивації пов'язане з трактуванням змісту реалізованого

об'єкта. Відповідно до такого тлумачення самореалізація суб'єкта вміщує усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють самовираженню, виявленню наявних потенцій, формуванню суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, включаючи й самоперетворення [113, с. 7].

Слушною є думка Т. Титаренко про те, що “моє “Я” як синтез скінченого й нескінченного спочатку існує реально, потім, для того щоб зростати, воно проектує себе на екран уяви, і мої мрії, фантазії, химерні марення розкривають безмежність, нескінченність можливого. Моє “Я” містить у собі силу-силенну потенцій, воно є необхідністю й тим, чим я можу стати”. Але це “можливе” реалізується завжди лише дуже частково” [205, с. 57]. У такий спосіб постає проблема ступеня реалізації потенційних можливостей особистості як одна з проблем фахової підготовки.

Дослідження самореалізації в контексті життєвої перспективи особистості Є. Головахидає змогу подати цю наукову категорію як “цілісну картину майбутнього в складному суперечливому взаємозв'язку програмованих й очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність й індивідуальний сенс свого життя”. Перспектива особистості, зауважує дослідник, є найважливішим чинником її розвитку й самореалізації. Особистість не отримує готової життєвої перспективи, а вибудовує її, змінюючи уточнюючи впродовж життя, долаючи суперечливі альтернативи [60, с. 38].

Тому доцільно зазначити, що самореалізацію можна розглядати по-різному, передусім – це процес, у якому передбачається усвідомлення людиною того, чим вона володіє й чого хоче досягти, включаючи вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, що буде визнано іншими [17, с. 9]. Доповненням до висловленого є думка А. Ковальнової про те, що “самореалізація – це процес становлення особистості, результатом якого є вихід на цінності – цілі, напрями та способи активності, адекватні щодо індивідуальних здібностей, та здатність через цілепокладання самотійно та самотньо реалізувати своє призначення...” [78, с. 6]. Отже, суперечливі альтернативи (С. Максименко) передусім пов'язані з

потребою у виборі конкретних практичних дій (Н. Баловсяк), що спричиняють проблему індивідуальних здібностей особистості (А. Ковальова). Тому правомірно стверджувати, що процес самореалізації передбачає не лише розкриття можливостей і здібностей суб'єктом, але й усвідомлення, оцінювання особистісних ресурсів, визначення особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив, активність, спрямовану на самоутвердження – це процес і результат спрямованості на перспективу [116].

Потреба самореалізації існує не у формі надмірної рефлексії, а в прагненні творення й самотворення. Це розуміння повністю відповідає контексту думок С. Рубінштейна про те, що саморозвиток і самовиховання особистості полягають не в якійсь ізольованій медитативній “роботі над собою”, а в активній реальній зовнішній діяльності. Тому важливо з'ясувати мотиви самореалізації особистості у їхній різноманітності. Гіпотетично, що сутнісні спонукання суспільно-індивідуального суб'єкта мають один із можливих вимірів – нескінченність, а також взаємозумовленість. Підтвердженням може бути наукова позиція Д. Леонтєва, який зазначає, що “в основі прагнення людини до самореалізації лежить не завжди усвідомлюване прагнення до безсмертя, яке може усвідомлюватися в різних формах як прагнення підвищити знання, покращити умови життя людей, передати іншим знання та досвід, відкрити людям сенс буття тощо”. Отже, йдеться про сутнісний, життєвий компонент особистості, який не може існувати в межах буття окремої людини.

Реалізувати прагнення можна, подолавши обмеження, але вихід за межі індивідуального буття для окремого індивіда – лише можливість приєднатися до чогось більшого, що виходить за параметри скінченного. Підтвердженням сказаного може бути міркування О. Лосєва, який зазначав: “Особистість, якщо вона відбулась, узагалі мислиться завжди й незмінно такою, що впливає і діє”. Отже, “особистість є завжди виявленням дечого, що є не просто функцією особистості, а її необхідним базисним атрибутом” [108, с. 47]. Так постає проблема інтеграції зовнішнього й внутрішнього, що неможливе без самоперетворення.

Можна погодитися з науковою позицією С. Максименка, згідно з якою саме виражальна активність людини викликає життєвий рух особистості, у якому вона контактує із зовнішнім світом, насамперед соціальним. Тому виокремлюється категорія “внутрішнє буття”, що трактується як сутнісне, смислове (“первообраз” – за О. Лосєвим), “зовнішнє буття” – як вигляд, лик, поведінка, особливості й простір існування. А в підсумку – це спільна динамічна, змінна цінність самосприйняття кожної особистості в конкретний момент часу.

Отже, вираження внутрішньої сутності особистості розглядають як результат її. У такий спосіб самореалізацію витлумачують як всезагальну й обов'язкову якість життя особистості. У цьому сенсі важливим є розуміння позиції особистості щодо соціуму, оскільки об'єктивний зовнішній світ трансформується в “зовнішній світ буття особистості” [108, с. 53]. При цьому людина не протистоїть світу, а наповнюється ним, і це – уже світ індивідуального буття з вибірковістю цінностей, пріоритетів, устремлінь, очікувань.

Такої самої думки дотримується й С. Рубінштейн: людина не протистоїть світу, а перебуває в середині його, а її життєдіяльність перебуває у власному світі. Саме реалізація внутрішнього світу зумовлює важливе перетворення, що й робить зовсім унікальним процес існування особистості. Вираження і його вища особистісна форма – утілення – породжує принципово нову форму співіснування людини й навколишнього світу. Утілення – це закарбування живої активності як процесу життя людських сутнісних сил у предметі, перетворення логіки дій суб'єкта у власне предметне зображення й віднаходження суб'єктом своєї дійсності в об'єктах, які відображають його діяння. Наслідком постає перетворення об'єктивного світу на внутрішньо відображений, трансформований, видозмінений за власним баченням.

У цьому сенсі слушною є думка Г. Батищева про те, що опредметнення – це процес самовтілення людини “як субстанціональної культурно-творчої сили, як створення нею предметного світу власної культури, у якому вона підсилює власну суб'єктивність тим, що набуває об'єктивної дійсності самої себе як суб'єкта. Цей процес є не лише зміною зовнішніх об'єктів, а й реалізацією тотальної сутнісної

людської потреби – самореалізуватися, тобто залишити по собі згадку. Результатом цього процесу завжди є творення. Хоча жодне часткове, фрагментарне творення, – зазначає далі Г. Батищев, – не засвідчує вичерпного образу людини, все-таки лишевсамотворенні (і ніде більше) людина знаходить для себе й для інших відкрите й фіксоване вираження того, чим вона змогла і думала стати” [20, с. 103].

Концепція Г. Батищева близька до наукової парадигми А. Маслоу, згідно з якою людина самореалізується в тому, що вона створює, і творення завершується в інших видах діяльності в інших суб'єктах. Отже, процес опредметнення має не лише соціальне джерело – сутнісні сили суспільно-індивідуального суб'єкта, а й соціальне вираження, що набуває нескінченності. Повноцінна самореалізація, на думку С. Максименка, обов'язково передбачає комунікативний аспект у важливих вимірах усвідомлення існування іншого як “такого”, що створюється особистістю через прогнозування розвитку взаємодії та відповідальності.

Будуючи теоретичну схему в межах “концепції персоналізації”, він базується на уявленнях О. Леонтьєва про особистість як “системну якість” індивіда. “Ми конкретно характеризуємо цю особливу якість, зауважує В. Петровський, – насамперед як здатність людини зумовлювати зміни значних аспектів індивідуальності інших людей, бути суб'єктами перетворення поведінки і свідомості інших через свою персоналізованість у них” [134, с. 55]. Справді, людина “опредметнює” не лише зовнішні об'єкти, але й інших людей, які теж стають певною мірою її творенням. І проблема полягає у визначенні ступеня цього.

Доречно проаналізувати запропоноване В. Петровським поняття “відображена суб'єктність”, яке “вміщує уявлення про особистісний аспект буття людини у світі як форми активної “ідеальної” присутності в житті інших людей, “продовженні людини в людині”. Важливим є уточнення: “Відображена суб'єктність є, отже, формою ідеального експонування саме цієї людини у своїй життєвій ситуації, яка визначається як джерело перетворення ситуації в потрібному напрямі” [134, с. 59]. Можна узагальнити, що особистість є

“відображена суб'єктність” великої кількості суб'єктів, які свого часу були важливими для цієї особистості, тобто зробили “особистісні внески” в процес її творення.

Не погоджується з таким тлумаченням С. Максименко, який вважає, що за такого підходу можливе діалектичне розв'язання антиномії: особистість, безумовно, є певною сумою “відображених суб'єктностей”, оскільки вона від початку існує в ситуації впливу інших особистостей. Але водночас вона не є і не може бути лише сумою цих внесків, якби це було так, то це б породжувало механізм, але не особистість. Вирішення цієї неузгодженості полягає у визнанні того, що особистість долає відображену суб'єктність, а це і є, власне, самореалізацією. Отже, по-справжньому важливим є не кількість і сутність “внесеного” в особистість іншими людьми, а здатність на основі власної активності пересмислити і використати це у своїй життєдіяльності. Тобто сутність проблеми і формується, і розв'язується в процесі самореалізації.

Трансформуючи погляди В. Петровського на професійно педагогічну діяльність, можна констатувати, що професійна самореалізація педагога полягає в прагненні здійснити якомога більше впливів на особистість дитини і домогтися відображеної суб'єктності. Учитель насправді самореалізується в самореалізації своїх вихованців. Інакше кажучи, учень – це людина, якій учитель допомагає відчувати себе самоцінною і неповторно-унікальною індивідуальністю, вільною, такою, що формулює власні цілі і досягає їх своїми зусиллями, тобто долає відображену суб'єктність.

Т. Титаренко зауважує, що самореалізація має ґрунтуватися на внутрішніх базисних особливостях людини, уточнюючи думку А. Маслоу про те, що самореалізація – процес, у результаті якого людина мусить стати тим, ким вона може стати. На думку науковця, кожна людина не може стати будь-ким, детермінація все-таки існує, і вона є не що інше, як сукупність класичних “внутрішніх умов” (С. Рубінштейн), від анатомо-фізіологічних до психологічних.

Самореалізація детермінується також і зовнішніми особливостями життєвих обставин. Аналізуючи “буденне” і “екзистенційне” в особистості, С. Рубінштейн

відстежує механізми самореалізації на різних етапах її існування. Крім того, включеність у природний синкретизм світосприймання є відчуття сталості, вагомості, відповідності бажаному. Незаперечним є факт повної адаптованості. Проте така життєва стратегія постає обмеженою, коли йдеться про вчинок, який уособлює інший життєвий вимір. Але будь-який “вчинок” – це обмеження в часі. Отже, можна констатувати дискретність життєвого шляху людини: буденне (“безучинкове”) існування переривається “вчинком” і потім знову повертається до буденності, якісно змінивши при цьому особистість. Цілком можливо розглядати “вчинок” як акт самореалізації особистості на основі так званого “вчинкового підходу”, який досить активно розробляють українські автори (В. Роменець [172], І. Бех [24, 25], Г. Балл [16]). “Вчинок істини”, “вчинок краси”, “вчинок добра”, “вчинок екзистенції” тощо – такими постають дискретні моменти існування особистості, у яких вона справді зростає та самореалізується.

У концепції В. Роменця витлумачено поняття “вчинок” як провідну форму й головний, свідомий механізм, спосіб духовного розвитку”. Вважаючи ідею самоздійснення вчинку “досить абстрактною”, він висловлює цілком слушне, на думку С. Максименко, зауваження: “Терміни “самоздійснення” і “самореалізація” мають преформістський відтінок і вказують на реалізацію вже наявного змістового компонента дії, яка може мати форму “вчинку ризику”, “вчинку віри”, “вчинку фаталізму” і навіть “вчинку самопожертви” [60, с. 184]. І все-таки вчинок щоразу орієнтований на інших як когнітивним спрямуванням, так і емоційно-оцінним забарвленням. Тому можна погодитися з думкою вченого про те, що самоствердження через комунікацію є завершальною формулою, якою може бути виражений сенс вчинку, у якому поєднано індивідуальний і соціальний компоненти.

Поняття “вчинок” і “самореалізація” є досить близькими, тому їх можна інтерпретувати, ураховуючи вказаного зауваження В. Роменця щодо преформізму. Ні вчинок, ні самореалізацію не варто вважати дискретним актом у тому сенсі, що існує деяке невчинкове, несамореалізоване існування, потім відбувається дещо (ситуативний акт), коли людина “вчиняє” (самореалізується),

після чого “повертається” до невчинкового існування (повсякденність, за термінологією Т. Титаренко). Зважаючи на незаперечну подібність понять, варто виокремити і їхні самотні риси.

Важливою характеристикою самореалізації особистості є креативність. Д. Леонтьєв обґрунтовує ключове значення творчості в самореалізації, орієнтуючись на трирівневу модель структури особистості, розроблену Г. Батищевим. Зміст кожного рівня – це особливості потреб, що домінують. Найвищий рівень – це потреба в упредметненні, у втіленні своїх сутнісних сил у конкретній соціально-перетворювальній діяльності.

На думку В. Моляко, творчість має незалежну від суспільної цінності кінцевого продукту самореалізації значущість, оскільки, крім зростання особистості творця, вона опосередковано впливає на все суспільство. Тоді творча самореалізація можлива (навіть потенційно) для будь-якої особистості. Вона пов'язана з креативністю і зі здатністю до взаєморозвитку й самоактуалізації.

У дослідженнях Д. Богоявленської підтверджено взаємозв'язок креативності й самореалізації особистості. Відповідно до цього виокремлено два рівні активності людини – це рівень суб'єктної дії та рівень особистісної дії, які є неоднорідними. На цій основі виділено рівень дії соціального індивіда і рівень творчої дії. Зауважимо, що перший рівень відповідає цілеспрямованій діяльності, за якої мета розглядається як усвідомлення бажаного результату. Такої самої думки притримується С. Максименко, стверджуючи, що ключовим є момент цілеспрямовування, оскільки особистість починається з власної постановки мети і відповідального переживання цього явища. А тому механізми самореалізації особистості, на думку вченого, у своїх принципових моментах відповідають креативності. Але особистість, що самореалізується, не лише самостійно визначає мету, а й перетворює її в життєве завдання, переструктуровуючи власний внутрішній світ. А такий процес є творчим, що гарантує умови повноцінного саморозвитку; однак варто взяти до уваги можливі деформаційні процеси, які неодмінно супроводжуватимуть самореалізацію особистості [60, с. 457].

У цьому контексті прагнення до реалізації своїх можливостей закладено в кожній людині і є її найважливішою, центральною якістю, необхідним атрибутом життєдіяльності здорової, зрілої особистості. Згідно з теорією А. Маслоу, самоствердження й самореалізація належать до найвищих потреб будь-якої людини. Проте американський вчений Д. Кіль вважає дещо застарілою запропоновану А. Маслоу ієрархію потреб, і пропонує уточнити ці положення з урахуванням потреб сучасного суспільства (Д. Кіль). Учений пропонує форму відкритого трикутника, за умов якого безмежність і нескінченність процесу самореалізації є очевидною. Не існує завершеності людських можливостей, оскільки особистість, яка самореалізується, це людина, яка прагне отримати новий досвід і навчитися чомусь новому (Д. Кіль). Відкритий трикутник відображає ідею навчання впродовж життя і визнання змін – а це і є чинники, характерні для сучасного суспільства [248, с. 120].

Такий підхід спроектований у площину професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Н. Лосева), про що засвідчено в науковій концепції Є. Бакшеева: “Професійна самоактуалізація – це прагнення (потреба) особистості до розкриття і усвідомлення своїх професійно-значущих особистісних особливостей, адекватного й активного їх використання в професійній діяльності, з урахуванням вимог, які ця діяльність ставить перед спеціалістом” [14, с. 49].

Аналіз наукових досліджень дає змогу визначити професійну самореалізацію особистості як процес максимально можливого втілення людиною свого внутрішнього буттєвого потенціалу в зовнішнє соціальне середовище завдяки залученню до професійних відносин, що характеризується розвитком професійних здібностей та навичок і результатом якого є відчуття задоволення від власного внеску в суспільні справи.

Н. Пилипенко та О. Артемова під поняттям “професійна самореалізація” розуміють соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі набуття кваліфікації майбутнім фахівцем у період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі

виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття й здійснення особистісного й професійного потенціалу [149, с. 75].

Л. Мітіна виділяє 3 основні напрями дослідження професійного розвитку особистості: змістовний (зміст процесу професійного розвитку, розробка моделей професійного розвитку особистості), динамічний (все *тимчасове* поле професійного розвитку з моменту вступу до школи через стадію самостійного і свідомого вибору професії до творчої самореалізації особистості), та інституційний (інститут професійного розвитку особистості, включаючи тип соціума, у якому функціонує “ринок професій”, освітні системи і конкретні соціальні групи, у яких реалізується процес професійного розвитку).

Ідеї цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини лягли в основу концепції Л. Мітіної, згідно з якою чинником розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації. Об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу особистості в професійній праці є інтегральні характеристики особистості: спрямованість, компетентність, емоційна гнучкість [118, с. 32].

Витлумачуючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування особистості, Л. Мітіна виділяє 3 стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження й самореалізація. На стадії самореалізації співвідношення знань про себе відбувається в межах “Я і вище (творче) Я”. На цій стадії формується життєва філософія людини, усвідомлюється сенс життя, власна суспільна цінність, у такий спосіб людина досягає не лише професійної майстерності, але й гармонійно розвиває свою особистість, творчо само реалізується [118, с. 179].

Досліджуючи проблему самореалізації в контексті професійної підготовки, В. Демиденко доводить, що “самореалізація – це свідоме за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті”. У становленні й розвитку самореалізації автор виділяє такі етапи:

- усвідомлення людиною своєї сутності, потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів діяльності, усвідомлення власного “Я”;

- визначення життєвої мети та програми дій щодо її досягнення;
- побудова моделі діяльності;
- діяльність та її самооцінка;
- порівняльна характеристика самооцінки та оцінки діяльності й набутого власного статусу;
- формування висновків про перспективи розвитку власного “Я”;
- внесення за потреби відповідних коректив, що будуть унеможливлювати деструктивні тенденції.

Отже, спостереження, пізнання й самопізнання є необхідною умовою самореалізації як важливої якості особистості [48, с. 33]. Водночас самореалізація – головна потреба людини, що пояснює її устремління розвиватись, удосконалюватись, наближатись до наміченої цілі.

У сучасній науці вчені виділяють стадії, етапи і рівні, які проходить фахівець у своєму професійному становленні в процесі фахової підготовки. К. Левітан виділяє три основні стадії професійного становлення особистості: “підготовча (довузівська) стадія, пов’язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості професіонала; основна (післявузівська) стадія. Це період розвитку всіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації в професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала” [101, с. 43]. Виокремлені стадії, безперечно, стосуються професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, їхнього професійного становлення як фахівців, починаючи з довузівської та закінчуючи післявузівською підготовками. Варто зауважити, що післявузівська стадія, за К. Левітаном, є основною. Учений узагальнює погляди науковців на процес професійного становлення, конкретизуючи й увиразнюючи основні підходи до його витлумачення.

М. Ємельянова називає п’ять етапів професійного становлення: етап професійної підготовки, етап первинної професіоналізації, етап вторинної професіоналізації, етап професійної майстерності, завершення професійної

діяльності. М. Ємельянова резюмує, що професійне становлення особистості відбувається поетапно впродовж усього життя і обов'язково супроводжується непередбаченими обставинами, які іноді кардинально змінюють траєкторію професійного життя людини [55]. На відміну від К. Левітана, М. Ємельянова розширює уявлення про процес професійного становлення особистості та розглядає п'ять його стадій. Д. Сьюпер, аналізуючи концепцію професійного розвитку [256], доповнює й поглиблює теоретичний доробок Е. Зеєра, зауважуючи, що процес професійного розвитку особистості, незалежно від професії, має певні рівні та етапи. Він, зокрема, розглядає п'ять етапів: оптація (тобто професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії); професійна підготовка; професійна адаптація; первинна і вторинна професіоналізація (формування професійного менталітету, інтеграція професійно значущих умінь та якостей особистості в стійкі констеляції та ін.); професійна майстерність (самоздійснення особистості у творчій професійній діяльності) [203].

Науковець Д. Сьюпер наголошує на тому, що в цій схемі подано лише загальну послідовність етапів професійного розвитку людини, але щоб зрозуміти індивідуальну або статеву специфіку професійного розвитку, потрібно звернутися до змістовних механізмів, які забезпечують визначення людиною певних зразків професійного шляху [256].

Загалом погоджуючись із концептуальними засадами Б. Ломова, Є. Романова, стверджує, що процес професійного становлення особистості є багатоаспектним, багатоплановим і надзвичайно складним, якщо розглядати його з позицій об'єктивного і суб'єктивного змісту [171, с. 21]. Отже, процес професійного становлення майбутнього вчителя в період навчання у вищому навчальному закладі не тільки може бути багатоаспектним й багатоплановим, а й інтегрованим, синергетичним.

А. Маркова стверджує, що людина стає професіоналом не одразу, а проходить багато великих і малих етапів на шляху свого професійного становлення. До того ж, у професійному житті кожної людини можливі повтори й повернення на попередні рівні, а також кризи. Траєкторії шляху до

професіоналізму в різних людей можуть істотно відрізнятися. А. Маркова виділяє такі рівні професійного становлення: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм або псевдопрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм (експрофесіоналізм).

На рівні професіоналізму А. Маркова виділяє такі етапи:

- етап адаптації людини до професії – первинне засвоєння особистістю норм, необхідних прийомів, технік, технологій професії. На нашу думку, цей етап відповідає першим рокам навчання у вищому навчальному закладі;
- етап самоактуалізації в професії – усвідомлення своїх можливостей виконання професійних норм, початок саморозвитку засобами професії, усвідомлення своїх індивідуальних можливостей виконання професійної діяльності, усвідомлене посилення своїх позитивних якостей, нейтралізація негативних, посилення індивідуального стилю, максимальна самореалізація можливостей у професійній діяльності. Саме цей етап, на нашу думку, відповідає тому періоду навчання у вищому навчальному закладі, коли майбутні вчителі філологічних спеціальностей долучаються до різних видів педагогічної практики;
- етап вільного володіння професією, який проявляється у формі майстерності, гармонізації особистості з професією; на цьому етапі відбувається засвоєння високих стандартів, виконання на достойному рівні методичних рекомендацій, доробок, інструкцій, розроблених кимось ще раніше [114].

Дослідження етапів професійного становлення дає змогу виокремити не лише певну стадійність, а й розрізнити якісні параметри процесу професійної самореалізації, що акумулюється в змістових і формально-динамічних ознаках.

У *змістовій складовій* самореалізації доцільно виокремити інтегральні та часткові параметри. До інтегральних характеристик треба віднести самоусвідомлення, ідентичність та спрямованість особистості.

Частковими змістовними елементами є основні цінності суб'єкта, принципи, цілі, мотиви, уявлення про життєві перспективи та етапи життя, оцінка своїх можливостей і здібностей, очікування суб'єкта, пов'язані зі своєю власною активністю тощо. Перераховані феномени певною мірою можуть бути віднесені

до результативних змістових елементів професійної самореалізації. Важливою складовою цього процесу є адаптація людини до професійних умов, що посилюватиме прагнення до самореалізації, яке ґрунтується на взаємних змінах особистості та її оточення, і нерідко описується як процес, спрямований на ефективне подолання труднощів, прояв ініціативи, відповідальності й здатності передбачати наслідки прийнятих рішень. Науковий аналіз концептуальних підходів до розуміння сутності і механізмів адаптації дає змогу виокремити типові тенденції соціального поведіння, що відображають потреби в самоствердженні та самореалізації і засвідчують ефективну соціальну спроможність особистості або ж її функціональну обмеженість. У цьому сенсі варто акцентувати увагу на двох чинниках: міждисциплінарному підході щодо пояснення зазначеної дефініції та особливостях адаптаційних тенденцій в умовах фахової підготовки.

Психоаналітичне трактування адаптації орієнтоване на структуру психологічної сфери особистості. З. Фрейд і його послідовники (А. Адлер, Г. Гартман) розцінюють адаптацію як процес досягнення гомеостатичної рівноваги між особистістю та вимогами зовнішнього оточення. В основі такого процесу завжди буде емоційне самопочуття як мірило успішності протікання адаптаційних процесів. Балансування між задоволенням і невдоволенням супроводжуватиме особистість на всіх етапах входження в нове соціальне оточення. З позиції цієї теорії успішна самореалізація особистості можлива за умови досягнення не лише намічених та професійних цілей, а й набуття стану повного емоційного задоволення.

Ступінь інтеграції особистості і середовища є основним критерієм досягнення адаптованості у вимірі гуманістичного підходу (К. Роджерс, А. Маслоу). В основу цієї теорії покладено ідею формування здорової самоактуалізованої особистості, яка має намір досягти життєвих цілей, використовуючи і розвиваючи сповна творчий потенціал. Можна припустити, що адаптованість особистості досягається чітко визначеною метою, осмисленою поведінкою, спрямованою на розв'язання проблем, та внутрішньою готовністю до

особистісних змін. Підсилюватиме цей процес сформованість таких особистісних якостей, як: відкритість переживанням, почуття свободи, гнучкість у пристосуванні до змінюваних умов середовища, що виключає конформізм. У такий спосіб буде мінімізуватись загроза цінностям, установкам, намірам особистості, що сприятиме оптимізації умов самореалізації.

За необіхевіористського підходу успішність адаптаційних процесів забезпечується операційною сферою діяльності особистості, що передбачає докладання зусиль для того, щоб модифікувати умови життя і зробити їх більш придатними для комфортного існування. А тому великого значення надається механізмам навчіння, заучування, які можна розцінювати як базові першого етапу самореалізації.

Адаптивна поведінка в межах інтернаціоналістської концепції (Л. Філіпс) характеризується усвідомленим вибором, виявом ініціативи та самостійним прогнозуванням майбутнього. Згідно з науковим підходом Н. Милославової, особистість може набути: урівноваження – досягнення рівноваги на основі взаємної терпимості щодо цінностей та стереотипів; псевдоадаптації як поєднання зовнішньої пристосованості й негативного внутрішнього ставлення до норм і вимог оточення; при звичаювання – взаємна поступливість на основі прийняття найважливіших цінностей; уподібнення – психологічне переорієнтування особистості з урахуванням вимог нового оточення [166, с. 20]. Особистість може по чергово пройти всі етапи, а може залишитися на якомусь із них, що позначатиметься відповідно на темпах самореалізації. Отже, можна говорити про адаптаційний потенціал особистості як інтегральне утворення, яке об'єднує в складну систему соціально-психологічні, біологічні властивості та якості, актуалізовані особистістю для створення й реалізації нових програм поведінки в змінених умовах життєдіяльності [220, с. 38].

Реалізація адаптаційного потенціалу особистістю в професійній діяльності є складним процесом взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем, визначальним моментом якого є активність людини не пристосовницького, а дієвого, адаптивного характеру; процес, який характеризується формуванням

індивідуального стилю діяльності й включенням в систему виробничих та соціальних відношень.

Для оцінки рівнів професійної адаптивності майбутніх фахівців можуть бути використані дві групи критеріїв та показників:

а) *об'єктивні* критерії та показники:

- 1) успішність професійної діяльності (показник – експертна оцінка результатів професійної діяльності);
- 2) задоволеність колег і керівництва (показник – оцінка колективу і керівництва ступеня задоволеності фахівцем як членом колективу).

б) *суб'єктивні* критерії та показники:

- 1) задоволеність діяльністю на обійманій посаді (показник – самооцінка ступеня задоволеності змістом діяльності, її результатами);
- 2) задоволеність стосунками з колегами та керівництвом (показник – самооцінка ступеня задоволеності стосунками з колегами та керівництвом);
- 3) відсутність тривоги та депресивних реакцій (показник – рівень особистісної тривожності, рівень депресії та суб'єктивна оцінка фізичного самопочуття) [181, с. 12]. Оскільки самореалізація є свідомим, цілеспрямованим процесом розкриття та повної реалізації сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності, то досягнення у цій сфері значною мірою залежить від інтенсивності реалізації адаптаційного потенціалу.

Тому, розглядаючи змістову складову професійної самореалізації, можна виділити комплексні процесуальні елементи: *спосіб, рівень, якість, стиль життя*.

Спосіб життя – це історично визначений спосіб самореалізації людини в матеріальній і духовній сферах у процесі присвоєння загальних соціально-сутнісних сил. Спосіб життя вміщує рівень, якість і стиль життя. Рівень життя – категорія переважно економічна, що відображає ступінь задоволення матеріальних, культурних і духовних потреб людини. Якість життя характеризує рівень комфорту в задоволенні людських потреб, серед них – здатність досягти рівня самореалізації. Стиль життя – це відображення певного стандарту повсякденного життя, відповідно до уявлень про його повноцінність. Тому кожна

людина визначає, наскільки в буденності наявні виміри самореалізованості, зокрема і професійної [40, с. 37]

Частковими компонентами визначених утворень є допустимі (недопустимі) способи досягнення визначених цілей (пов'язані зі спрямованістю особистості, ставленням до соціальних та моральних норм та ін.); знання правил ухвалення рішень; принципи збору та аналізу інформації, серед них – ставлення до різних її джерел; уявлення про необхідні та гранично допустимі затрати часу, матеріальних та психологічних ресурсів; уявлення про необхідні та гранично допустимі рівні та цикли активності.

Отже, змістова складова професійної самореалізації особистості вміщує часткові та інтегральні параметри, які в сукупності визначають орієнтири запланованих дій з метою досягти високого рівня самоусвідомлення та ідентичності.

Основні **формально-динамічні характеристики** професійної самореалізації вміщують:

- рівень сформованості життєвої та професійної програми;
- широта – багатоманітність способів досягнення професійних цілей та прийняття рішень;
- гетерогенність/ гомогенність системи принципів, цінностей, ідеалів, цілей, мотивів, очікувань;
- ситуативна мінливість/ стабільність – чутливість до випадкових зовнішніх впливів, зміни індивідуального стану, настрою тощо;
- інтенсивність процесу самореалізації (швидкість і продуктивність);
- характер динаміки: поступальний, стрибкоподібний, циклічний;
- успішність, результативність, адекватність професійної самореалізації.

Це *прямі показники*, які узагальнюють ступінь задоволеності різними сферами професійної діяльності й життя загалом, суб'єктивну якість життя та добробуту. *Опосередковані показники* визначають ступінь і швидкість професійного вигорання.

Сутність оцінки формально-динамічних характеристик професійної самореалізації полягає в орієнтації на якісні зміни особистості, які є джерелом власних змін, перетворень і форм розвитку. Тому її розглядають як послідовне розгортання власних перетворень, коли в людини стає більше інтересів, а відповідно й стимулів до життя – смислового наповнення життя, можливості аналізувати – відрізняти одне від іншого, можливості синтезувати – бачити взаємозв'язки подій і явищ, розуміння людей, внутрішньої свободи й незалежності, відповідальності, взятої на себе добровільно, довіри до світу, до людей і до себе [113, с. 7].

Проаналізувавши різні підходи до трактування поняття “самореалізація” ми зупинилися на визначенні С. Максименка та В. Осьодло, які витлумачують самореалізацію як усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють самовираженню, виявленню наявних потенцій, формування суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, включаючи і самоперетворення. Ми вважаємо, що саме таке трактування цього поняття найповніше розкриває зміст та особливості окресленого процесу, оскільки не лише потенційні можливості особистості, але й усвідомлене ставлення, цілепокладання та вибір шляхів досягнення цих цілей є запорукою успішної самореалізації особистості.

Заслуговує на увагу визначення “професійної самореалізації”, запропоноване Н. Пилипенко та О. Артемовою, згідно з яким “професійну самореалізацію” варто розуміти як соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі набуття кваліфікації майбутнім фахівцем у період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного й професійного потенціалу [11].

Беручи за основу наявні підходи до розв'язання таких складних життєво важливих проблем, як самореалізація та професійна самореалізація, ми

пропонуємо власне визначення поняття професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей. На нашу думку, ***професійна самореалізація майбутніх учителів філологічних спеціальностей*** – це поетапне професійне становлення на основі оптимального співвідношення позитивної мотивації педагогічної діяльності, визначеності акмеологічних пріоритетів та продуктивного залучення до практичної діяльності.

1.2. Сучасні зарубіжні тенденції в трактуванні професійної самореалізації майбутніх фахівців

Проблему професійної самореалізації науковці розглядають у контексті реформаторських тенденцій сучасної освіти. Відмова від ортодоксальності активізувала пошук альтернативних шляхів модернізації всіх складових освітнього процесу. У міжнародній практиці накопичено значний досвід реалізації наукових пошуків.

Проблему пізнавальної діяльності окремі науковці розв'язують шляхом пошуку її автономізації і розглядають як тривалу людську діяльність, пов'язану з пошуком, збиранням, класифікацією, осмисленням, застосуванням і в підсумку – акумуляцією знань. Водночас ця діяльність пов'язана з досягненням цілей, сформованих самою особистістю, шляхом, який є привабливим для особистості і не суперечить її соціальним нормам. У цьому ж контексті дослідження перебуває проблема самоосвіти як важливої передумови особистісної та професійної самореалізації фахівців різних профілів. Теоретичні засади самоосвітньої діяльності як умови професійного саморозвитку витлумачено в працях таких науковців, як К. Войчічовські, Х. Дадлінська, А. Дигасінські, В. Козловський, Л. Крживіські, К. Просжинські та ін., окремі аспекти окресленої проблеми описані в працях Дж. Кузма, С. Почека, В. Прокопіюка, Дж. Семкова. Науковці запропонували понад 30 дефініцій поняття “самоосвіта”, аналіз яких дав змогу

виділити 3 ключові параметри самоосвіти, а саме: 1) мета, 2) процес (метод застосування), 3) незалежність предмета роботи. Такий підхід пов'язаний з потребою класифікації наявних понять, концепцій відповідно до загальноприйнятих правил.

Упродовж багатьох років поняття “самоосвіта” розглядали як самостійне утворення, яке певною мірою позначається на особистісному розвитку. Досягнення рівня такої особистості відбувалося шляхом втрати власної незалежності і самостійності. Прикладом такого розуміння самоосвіти є визначення В. Войчиховського. “Самоосвіта – це робота над розвитком власної особистості з метою досягнення рис загальноприйнятого ідеалу задля досягнення чіткої мети, за допомогою самостійно встановленого плану та методів, видів контролю та часових меж” [260, с. 367].

Відповідно до цього самоосвіта є постійним та довготривалим процесом. Під поняттям “постійна самоосвіта” розуміють досягнення життєвих цілей за допомогою самоконтролю, самооцінки й самокорекції, що розширює можливості самореалізації. Визначальною умовою цього процесу є незалежність, яка ще асоціюється із автономністю. Багато вчених (Дж. Полтуржинські, Б. Суходольські та ін.) переконані, що процес самоосвіти розпочинається лише за умови повної незалежності. Водночас поширеною є думка про те, що процес самоосвіти, розпочатий тільки з ініціативи студента, не гарантує успішного результату, а тому повинен бути підтриманим або й навіть скерованим викладачем. Про це йдеться в працях Дж. Полтуржинські, який стверджує, що: “Сьогодні повністю незалежне освоєння нових знань стає анахронізмом, щось на зразок того, щоб босоніж подорожувати в епоху автомобільного сполучення” [250].

Самоосвіта спричинена певними потребами людини. Б. Суходольські виділяє 4 групи основних потреб, які спонукають до самоосвіти: 1) потреба пізнати світ, 2) потреба ефективно діяти, 3) потреба в самопізнанні, 4) потреба в розвитку та зростанні.

Узагальнюючи наукові напрацювання, Д. Цехановська виокремлює такі значення поняття “самоосвіта”:

- навчальна діяльність, спрямована на отримання знань (переважно за допомогою читання);
- заміна шкільного чи університетського навчання (компенсуючі завдання);
- метакогнітивні стратегії навчання (методи та техніки навчання);
- стихійна, мимовільна освіта;
- ситуативне навчання;
- мультимедійне навчання;
- розвиток професійної кваліфікації;
- креативний підхід науковців, новаторів.

За такого підходу чітко прослідковується певна етапність, яка пов'язана з особистісним зростанням та професійною самореалізацією (особливо на завершальній стадії). Водночас дослідниця стверджує, що потреба в самоосвіті залежить від рівня мотивації, досвіду й таланту особистості. Йдеться про два види мотивації: незадоволеність власними результатами і зацікавленість чиеюсь діяльністю. Незадоволеність собою порівняно з іншими чи невідповідність життєвим планам може слугувати стимулом навчання, якщо незадоволеність є творчою, а не руйнівною. Зацікавленість певними знаннями може бути ще одним стимулом навчальної діяльності. Найчастіше названі групи мотивів трансформуються в практичні потреби. Для успішної самоосвіти необхідними рушійними силами постає сильна й постійна мотивація та зацікавленість як процесом, так і результатами навчальних дій.

У межах досліджуваної проблеми зарубіжні автори (К. Войчічовські, Х. Дадлінська, А. Дигасінські, В. Козловський, Л. Крживіські, Д. Кузма, С. Почека, В. Прокопіюка, К. Просжинські, Д. Семкова, Д. Цехановська) акцентують увагу на відповідальності, яку розглядають як необхідність, моральний обов'язок відповідати за свої дії і їхні наслідки; підзвітність комусь за когось чи за щось; обов'язок, який вимагається керівником або суспільством [255] і залежно від сфери дії відповідальність може бути особистісна, колективна, матеріальна, моральна, цивільна, кримінальна чи дисциплінарна. Відповідальність аналізують на міждисциплінарному рівні, і на цій основі виокремлюють різні

параметри [231, с. 175]. Наукові розвідки Д. Цехановської стосуються дослідження впливу сукупних чинників на формування готовності викладача розвивати в студентів здатність до саморозвитку. Дослідниця висловлює припущення, що успішність такого процесу залежить від рівня усвідомлення значущості компонентів, їх взаємозалежності і можливості повної реалізації в навчальному процесі. До цих компонентів Д. Цехановська відносить зміст навчання, методи, які використовуються в процесі навчання, майстерність учителя, включення студентів у процес навчання, потенційні можливості студентів і умови, за яких відбувається процес навчання. Д. Цехановська досліджує ставлення викладача і студентів до процесу навчання. Увага приділяється такій рисі, як відповідальність викладача за ефективність його діяльності і розуміння студентів, завдяки чому досягається бажаний результат. Для студентів важливим є їхнє ставлення до власного розвитку. Готовність учителя підтримати самоспрямоване навчання студентів значно впливає на його відчуття відповідальності за процес навчання, що, зі свого боку, орієнтує викладача на вибір найбільш оптимальних методів навчання. Позитивне ставлення до саморозвитку значною мірою впливає на якість навчання, тому актуалізується проблема відповідальності в найширшому трактуванні цієї дефініції [231, с. 177].

Зокрема, коли йдеться про відповідальність за те, що відбудеться в майбутньому, то розглядається відповідальність за майбутнє. Тоді актуалізується індивідуальне визнання відповідальності за когось чи щось або за якусь подію, яка відбудеться в майбутньому. Відповідальність за майбутнє – це сукупність обов’язків, які належать до певної соціальної ролі, наприклад, роль учителя, який відповідає за ефективність навчання в певній галузі. У такому тлумаченні поняття “відповідальність” залишається поза контекстом “винуватий”. Але це не виключає того, що особистісна відповідальність за щось у майбутньому, залишиться в минулому і особистість не буде винуватою за свою діяльність у минулому. Якщо визнати правомірність окресленої позиції, то в такому разі викладач не відповідає за наслідки навчання. Йдеться про причину і відносини –

об'єкт – предмет судження: “Відповідальність і відносини між виконавцем, результатом його дії і предметом судження, чия думка може прямо, позитивно чи негативно впливати на результат ... це є обов’язком особистості, застосовувати специфічні види діяльності якнайкраще ... що можуть бути включені в список специфічних обов’язків, які слід використовувати, виконуючи певну роль” [252, с. 143 – 144]. Отже, викладач бере на себе відповідальність одночасно за власні дії і за їхні наслідки.

Таку ідею розвиває А. Тхоржевський, який вважає, що викладацька етика – це правила і норми моральної поведінки на шляху пошуку правди і її поширення [257, с. 73]. Автор виділяє такі сфери відповідальності педагога:

- відповідальність за теоретичні й емпіричні результати дослідження, використані в пошуках істини;
- відповідальність перед студентами за цілісність знань, які передаються для того, щоб показати шляхи подальших досліджень;
- особистісна відповідальність перед співробітниками;
- відповідальність перед собою за гідне виконання професійних завдань, відповідно до усталених норм [257, с. 77].

Згідно з Європейськими стандартами освіти відповідати за планування, процес і результат навчання має не лише викладач, але й студенти, які активно співпрацюють з ним. Тобто, які б методи і прийоми навчання й мотивації викладач не використовував, бажаних результатів не буде, якщо студенти не будуть брати активну участь у навчальному процесі.

Суть навчання в університеті полягає в тому, щоб допомогти студентам реалізувати себе, підготуватися до професійної діяльності і вибудувати життєві ідеали. У цьому полягає важливість багатоаспектної діяльності викладача й інтелектуально-вольового виховання студентів. Результати навчання і виховання у вищій школі залежать від вирішення викладачем таких питань: хто кого навчає (учасники лекції, семінарів); чому вони це роблять (цілі і цінності університетської освіти); чого навчати (ретельний вибір матеріалу відповідно до цілей); як виконується (методи); де відбувається процес навчання (організація);

коли і скільки триває (структура занять); які результати очікуються (дидактичний успіх чи невдача); як оцінюється робота студентів (пізнання, контроль, аналіз навчальних досягнень і якість дидактичної діяльності). Це постійно наштовхує на пошук відповідей на такі запитання: як краще навчати і позитивно впливати на студентів? Що потрібно зробити, щоб процес навчання був сучасним, швидким і ефективним, і що потрібно для того, щоб отримані та вироблені вміння були використані в інтересах суспільства? [234, с. 167].

З огляду на сказане, необхідними умовами самоосвітнього процесу як передумови самореалізації виокремлено наполегливість у діяльності і систематичність, що сприяє виробленню здатності вчитися. Потреба в навчанні, емоційне включення в процес навчання, уміння приймати виклик, рух від свідомого використання нових знань через їхнє осмислення до активного застосування – це і є динаміка особистісних перетворень на шляху самореалізації. Студенти, які усвідомлюють цілі й методи навчання, здатні вибрати такий шлях.

Таке тлумачення поняття “самоосвіта” потрібно розмежовувати з поняттям “самоспрямоване навчання”, яке часто трапляється в сучасних зарубіжних дослідженнях.

Самоспрямоване навчання – це метод роботи студентів чи посилене позитивне ставлення до навчання, характерне для навчального процесу дорослих в умовах вищої освіти. Самоспрямоване навчання – це здатність самостійно контролювати своє навчання, зберігаючи при цьому незалежність [230]. Визначення самоспрямованого навчання як пріоритету власної освіти стимулюється усвідомленою потребою повної особистісної й професійної самореалізації на основі сформованої відповідальності за власний розвиток. Така позиція, на думку польських дослідників, є вираженням зрілості особистості.

Самоспрямоване навчання є ключовим компонентом, який сприяє досягненню позитивних результатів у процесі навчання в університеті. Без особистісного сприйняття студентами певного виду діяльності, що в основі має мотивацію розвитку, навчання набуде форми репродуктивної передачі знань. Визначальна роль при цьому належить викладачеві [229, с. 38]. На відміну від

самоосвіти, самоспрямоване навчання більше спонукає студентів до вибору певного виду діяльності. Це допомагає їм усвідомити способи застосовування знань, заохочує до групового розв'язання проблемних завдань. Спрямовувальна позиція викладача є ключовим чинником розвитку самоспрямованості студентів. Цю ідею було вирішено перевірити експериментальним шляхом. З цією метою в Центрі вивчення пізнавальних процесів у навчанні у Квінслендському Університеті Технологій в Австралії було проаналізовано характер взаємозв'язку між викладачем і рівнем включення студентів у навчальний процес [228, с. 179]. У дослідженні брало участь 500 студентів з 24 різних груп. Предметом дослідження було визначення підходу, який застосовується в навчанні студентів, і якість його застосування (повною мірою чи частково). Завданням дослідження було встановити, чи існує якась залежність між ставленням студентів до навчання і стилем викладання педагога. Результати дослідження показали тісний взаємозв'язок між характером дидактичної роботи і навчальним шляхом студентів. Виокремлено два підходи до процесу організації навчання: перший орієнтований на активну діяльність студентів, другий – на активну діяльність викладача. Як свідчать результати дослідження, останній підхід забезпечив високий рівень керування групою з боку викладача. Це пов'язано з різним характером знань, які здобуваються в такому процесі навчання. Така структура подана в моделі Петера Бергштрёма [226].

Взаємини викладача і студентів в оцінюванні процесу навчання

Таблиця 1.2.

Рівень керування	Навчання студентів	
	Репродуктивне навчання	Продуктивне навчання

	Підхід орієнтований на активну діяльність викладача	1. Студенти очікують від викладача чітких вказівок, а їхні дії зумовлені методами навчання і оцінювання.	2. Студенти очікують від викладача чітких вказівок. Їхні погляди відрізняються усвідомленістю процесу навчання й осмисленим оцінюванням.
	Підхід орієнтований на активну	Викладач не дає конкретних вказівок, а дії студентів залежать від методів навчання й оцінювання.	Викладач не дає конкретних вказівок, а погляди студентів відрізняються усвідомленістю процесу навчання й осмисленим оцінюванням.

Дослідження показало, що застосування такого підходу сподобалося студентам, вони оцінили методи навчання, використані викладачем, і власні можливості навчатися. Вони часто зазначали, що диференційовані методи навчання відкрили для них нові особистісні ресурсні можливості. Усі учасники експерименту відзначили осмислене застосування знань. “Студенти змогли описати різноманітні навчальні стратегії і показати розуміння активного процесу навчання, високий рівень мислення, чого й хотіли навчити викладачі, на відміну від іншої групи студентів, де зосереджувалася увага на передачі та відтворенні інформації” [228, с. 177]. Водночас зазначено, що студенти не повністю розуміють цілі й наміри викладача в процесі навчання. Частина із них упродовж експерименту все-таки надавала перевагу вправам на передачу та відтворення інформації. Водночас конструктивному підходу, який передбачав залучення студентів до процесу навчання, згодом надавали перевагу, а вправи на застосування знань уже не користувалися такою популярністю. Отже, вплив викладача на процес навчання дуже важливий.

У багатьох підручниках з теорії навчання увагу приділено лише методам навчання, а те, що саме викладач скеровує мислення студентів, заохочує пошуки того, де можна застосувати факти, й показує, як розвивати думку на основі

відомої інформації, залишається поза увагою. Конструктивний підхід передбачає активну участь викладача в процесі навчання як співавтора отриманих знань. К. Ілеріс наголошує на важливості балансу між асимілюючим і акомодуючим навчанням, зазначаючи: “Це, звичайно, нове формулювання того, що навчання в школі чи ВНЗ спрямоване на репродукцію і передачу знань та ін. Однак формулювання проблеми у такий спосіб може призвести до роз’яснення того, як реалізувати це на практиці” [244, с. 144].

У сучасних зарубіжних джерелах [233, 246, 247, 249, 254, 259] наголошено на значущості активності студентів у процесі фахового становлення й зростання. Фактично сприйняття студентами поняття “само” керує їхньою поведінкою і ставленням до навчання, а також пов’язує багато інших психологічних аспектів, серед яких мотивація, емоційна реакція, здатність до саморегуляції і стратегія використання набутих знань у практичній діяльності. Незважаючи на те, що концепції “само” визнані в науці ключовим чинником запоруки успіху в навчанні [249, с. 103], існує думка, що сприйняття “само” відіграє важливішу роль у процесі вивчення мов, аніж під час вивчення інших дисциплін. Вивчення мов має яскраво виражену “соціальну природу” за умови, що мова належить особистості як повністю соціальній істоті; мова – це частина особистості і використовується для передачі цієї частини іншим [259, с. 115]. Власне кажучи, “само” є частиною соціального, культурного самовизначення, про що насправді Й. Коен, С. Мерсер і М. Норст заявили [246], [233, с. 61]. Виконані дослідження дали підстави для висновку про те, що “є щось радикально відмінне у вивченні мови порівняно з вивченням інших дисциплін, тобто мова і “само” настільки взаємопов’язані, якщо навіть не ідентичні, що впливаючи на щось одне, автоматично впливаєш і на інше”. Ця тенденція спостерігається насамперед у вивченні іноземних мов, причому останнім часом увагу звертають на “само” – концепти в межах “Я-концепції” як результат мотиваційної системи та своєрідної моделі мотивації [235, 236], які з’явилися для пристосування численних стимуляторів навчальної діяльності студентів, що перебувають у взаємопов’язаних, мультилінгвальних і мультикультурних спільнотах у всьому світі. Модель базується на теоріях

невідповідності самооцінки [239, с. 324]. Окрім “Я-концепції” [237, 246], Асоціація вивчення другої іноземної мови вбачає зростання інтересу в інших “само”-концептах, таких, як самоефективність, лінгвістична самовпевненість, самосвідомість і самопрезентація.

І все ж таки велика кількість “само”-концептів залишається проблемним питанням, особливо коли йдеться про “само” у вивченні іноземної мови. Варто зауважити, що існують різні підходи щодо трактування, концептуалізації й розмежування взаємопов’язаних термінів. Тоді як з аналітичною метою важливо знати, який компонент використовується, оскільки справжні межі численних “само”-концепцій дуже розмиті і валідність спроб окреслити поняття “само” досить суперечлива [245, с. 210].

У зв’язку з цим нашу увагу привернув експеримент, який проводили в Хайделберзькому університеті. З-поміж інших завдань вивчали чинники впливу на можливість професійної самореалізації та кар’єрного зростання. У дослідженні брало участь 37 студентів, 20 – чоловічої статі і 17 – жіночої. Вік студентів 21-32 роки, у середньому – 24. За умовами експерименту 16 студентів склали проміжний іспит, а 21 – випускний. Понад 75% склали іспит за 4 тижні до опитування, а всі решта – впродовж 10 тижнів. 28 студентів (75%) вказали на вже визначені плани на майбутнє без зміни місця проживання; 16 (43%) мали намір переїхати в інше місто; 13 – точно знали, куди поїдуть, а 9 вже були зараховані до іншого університету чи мали місце роботи за новим місцем проживання. Група студентів, які мали конкретні плани на майбутнє, поділялася на підгрупи: 1 – студенти, які хотіли змінити місце проживання, не звертаючи уваги на те, який іспит вони склали. Для того, щоб впевнитися, що плани були специфічними, конкретизація місця, куди студент хотів переїхати, використовувалась як індикатор упевненості у своєму майбутньому і власній професійній перспективі. Групування студентів, які склали проміжний іспит, з тими, які склали випускний іспит, було потрібним більшою мірою через невелику кількість студентів, які мали намір переїхати, склавши лише проміжний іспит. Це може бути виправдано теоретично, оскільки до обох підгруп входили студенти, які планували суттєво

змінити своє життя, зміни планували і географічні, і соціальні (зміна оточення). Нарешті, члени обох підгруп мали певний рівень упевненості щодо своїх планів і бачили шляхи професійної самореалізації.

Остаточний варіант складався з трьох груп:

- а) студенти, які склали проміжний іспит (Zwischenprüfung, ZP);
- б) студенти, які склали випускний іспит (Abschlußprüfung, AP);
- в) студенти, які планують переїхати (plansforrelocation).

У своєму дослідженні Сігер спробував оцінити значення змінних величин, які компонують «Я-концепцію» студентів, їхню відданість своїй професійній кар'єрі і бажання брати до уваги власні шанси на ринку праці. У дослідженні взяли участь студенти 3 факультетів Хейдельберзького університету: перекладачі, економісти і фізики. Навчання на цих 3-х напрямках триває приблизно однаковий період. Але, згідно зі статистикою в Західній Німеччині, студенти цих напрямів мають різні шанси на ринку праці. Перекладачі майже не мають шансів працевлаштуватися за спеціальністю. Економісти мають великий вибір, оскільки їхня фахова підготовка спрямована не лише на один вид діяльності. Фізики мають найкращі шанси працевлаштуватися. Очікування закінчення ВНЗ та отримання вченого ступеня по-різному впливає на зміни «Я-концепції» студентів трьох напрямів підготовки.

Порівняння різних груп показало, що перекладачі і фізики чітко усвідомлюють усі свої можливості. Економісти відчують невпевненість щодо своїх шансів. Відповідно до цього професійна ціль була менш важлива для перекладачів, аніж для фізиків, а економісти були менш задоволені собою щодо отриманих знань за фізиків. У такий спосіб автор робить висновок про те, що значення професійних цілей залежало від професійного й приватного життя студентів. А тому їх потрібно враховувати, орієнтуючи студентів на перспективу професійної самореалізації.

Прихильники теорії зміни «Я-концепції», такі, як Хейден (1979) переконують, що особистість бере до уваги альтернативи, які мають найвагоміше значення серед багатьох наявних. Групи відрізнялися не лише тим, що

перекладачі вбачали найменше сфер застосування своїх професійних знань у майбутньому, але й у тому, що вони брали до уваги менш престижні варіанти. З позиції, коли декілька варіантів є реальними, зміна “Я-концепції”, запропонована Хейденом, є довготривалим процесом. Цікавим виявилось те, що фізики, які мали найкращі шанси працевлаштуватися, виявилися найменш задоволені собою щодо навчання. Вони відрізняються тим, що їхнє працевлаштування чітко визначене, тоді як економісти мають різноманітніший вибір професій, поданих на ринку праці. Звідси випливає, що їхня майбутня професія може спонукати до інших інтересів, пов’язаних із їхньою спеціалізацією [240, с. 127 – 132].

Отже, у наукових дослідженнях підкреслено діалектичну єдність особистісного та професійного аспектів самореалізації, обґрунтовано взаємозв’язок із творчістю, суб’єктністю, самовдосконаленням (В. Соловйов, А. Маслоу, С. Франкл та ін.), висвітлено проблему професійного та особистісного розвитку в умовах здобуття вищої освіти (І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Ю. Кулюткін, С. Сисоєва та ін.). Водночас при всій варіативності і багатогранності висвітлення вказаної проблеми, малодослідженими залишаються питання про зв’язок особистісного вибору вищого навчального закладу та можливого прогнозування темпів професійної самореалізації. Особливого значення в межах заявленого має самовдосконалення в контексті сучасних концепцій гуманістичної педагогіки та особистісно-орієнтованого навчання. З огляду на сказане, заслуговує на увагу досвід організації навчання студентської молоді в зарубіжних країнах та можливості вибору різних типів вищих навчальних закладів.

Наприклад, вища освіта у Франції та Німеччині перебуває під керівництвом державних органів влади. Вимоги до вступу у вищі навчальні заклади обох країн однакові. У Франції іспит, який називається “бакалаврат” (baccalaureat), – це випускний іспит, який складають учні після закінчення навчання в середній школі [1]. Вища освіта у Франції доступна всім, хто склав цей іспит. Прохідний бал дозволяє студентам вступити до університету на перший курс (підготовчий), який закінчується іншим, серйознішим іспитом, успішне складання якого дає змогу

студентам навчатися в університеті ще три чи чотири роки до здобуття першого ступеня, який називається у Франції “licence” – ліцензіат. Тобто професійна самореалізація студентської молоді фактично розпочинається на етапі завершення шкільного навчання, оскільки лише успішне складання іспиту в школі може відкривати можливості до вибору вищого закладу освіти та відповідний профіль навчання. З іншого боку, система вищої освіти Франції орієнтована на високий рівень підготовки абітурієнтів та свідомий вибір профілю майбутньої фахової підготовки.

Навчальні округи у Франції (academies) перебувають під керівництвом ректора та призначеної урядом особи, яка також відповідає за діяльність університету в кожному навчальному окрузі. Через єдиний підхід і одноманітність навчальних програм університети Франції мало чим відрізняються один від одного. І саме через це багато студентів віддають перевагу навчанню в Парижі, де кращі умови і більше культурно-розважальних програм та заходів для студентів.

Ще одна особливість – це існування у Франції вищих навчальних закладів, які називаються Вищі Школи (grandes ecoles), і які гарантують якіснішу професійну підготовку. Більшість цих шкіл не є філіями університетів, хоча вони набирають студентів за результатами вступних іспитів, а також за результатами іспиту після закінчення середньої школи. Вищі Школи надають більш якісну освіту в усіх сферах прикладних наук і, відповідно, їхні дипломи є більш престижними та користуються більшим попитом на ринку праці [227].

У Німеччині місцеві університети мають право обирати власний навчальний план під керівництвом ректорів, обраних у стінах університету. Студенти Німеччини змінюють університети відповідно до своїх інтересів і якості надання освітніх послуг. Унаслідок цього студенти навчаються у двох – трьох чи навіть у чотирьох університетах за період свого навчання [242, с. 246]. Більша частина професорсько-викладацького складу працює паралельно ще в чотирьох чи п'яти університетах [243, с. 453]. Ця очевидна мобільність означає, що програми навчання і програми іспитів характеризуються автономністю, що не настільки

властиво для системи освіти Франції. Отже, німецький досвід організації вищої освіти з позиції професійної самореалізації студентів є більш мобільним, оскільки вони мають змогу випробувати свої сили, вступаючи до кількох вищих навчальних закладів, і потім продовжувати навчання в них. З іншого боку, дискусійним може видаватись питання про ефективну професійну самореалізацію порівняно з тим, якби студент опановував один свідомо вибраний ним фаховий профіль.

Кожна з цих країн вплинула на розвиток вищої освіти в інших державах. Франція як колишня країна-колонізатор та через роботу місіонерів внесла зміни до системи вищої освіти Північної і Західної Африки, Карибів та Далекого Сходу. У 1870 році також під впливом французького досвіду була проведена реформа освіти в Японії. Вищі Школи Франції були взяті за зразок під час створення технічних училищ у цій країні. Німці ж були першими, хто наголосив на важливості університетів як осередку для проведення наукових досліджень, і вони також упроваджували ідею про те, що університети – це символ формування національної свідомості. Ступінь доктора наук був започаткований у Німеччині і здобув популярність в усьому світі [227].

Характерною особливістю британських університетів є організація самоврядування. Університети Британії практично не залежать від державного й місцевого уряду в управлінні і визначенні навчальних планів, незважаючи на той факт, що вони перебувають на державному фінансуванні. Вимоги до вступу до університетів Британії не прості. Абітурієнт повинен отримати атестат про середню освіту (аналогічно до французького *baccalaureat*), склавши іспити з різних предметів і отримавши пропускний бал. Що більшу кількість іспитів вищого рівня (*advancedlevel*) студент набере, то більше з'являється шансів для вступу до обраного ним вищого навчального закладу, на відміну від того, які іспити (нижчого рівня) треба скласти, щоб отримати атестат. Це перше серйозне випробування для майбутніх фахівців, оскільки йдеться про свідомий професійний вибір і налаштованість на процес етапної професійної самореалізації. Саме тому в Британії існує централізований відділ, до якого абітурієнти можуть

подавати заявки щодо вибору університету. Цей селективний вибір університетів і контроль студентів, який забезпечується університетською системою навчання шляхом прикріплення студентів до певних консультантів, дає змогу більшості із них підвищувати кваліфікацію впродовж усіх років навчання з урахуванням індивідуальних можливостей. Тому багато студентів обирають курси, які дають змогу отримати диплом з відзнакою “honours course” з одного, але не більше двох, предметів, тоді як решта обирає залікові дисципліни, до яких включена велика кількість предметів.

Відомо, що навчальні програми вищих закладів освіти Великобританії мають вузьку спеціалізацію на відміну від навчальних програм країн Європи. Модель вищої освіти Великобританії була дубльована з деякими змінами в таких країнах, як Канада, Австралія, Індія, ПАР, Нова Зеландія і колишніх британських колоніях в Африці, Південно-Східній Азії.

Отже, система вищої освіти Великобританії гарантує студентам можливість повноцінної професійної самореалізації з урахуванням рівня їхньої теоретичної підготовки на етапі вибору профілю навчання і конкретного освітнього закладу та індивідуальних можливостей упродовж усього періоду опанування професією [162, с. 425].

Система вищої освіти США дещо відрізняється від європейської моделі освіти. У США існує загальнонаціональне положення, що студентам, які закінчили середню школу, потрібно хоча б два роки провчитися в університеті. Унаслідок цього з'явилася велика кількість коледжів із дворічним курсом навчання (на зразок технікуму – “junior colleges”) і місцевих коледжів – середній навчальний заклад для місцевого населення, який пропонує дворічний курс навчання (community colleges) [1], на відміну від традиційних університетів і коледжів, де студенти навчаються чотири роки, щоб отримати кваліфікацію. Велика кількість студентів вступає до навчальних закладів, щоб підвищити кваліфікацію (магістратура, аспірантура), витрачаючи на це від одного до трьох років. Університети, які пропонують чотирирічний курс навчання, є закладами з приватним фінансуванням, або ж місцеві заклади, які залежать від урядової

фінансової підтримки. Приватні навчальні заклади значною мірою утримуються за рахунок плати за навчання. Уряд кожного штату фінансує високо розвинену національну систему університетів штату, які забезпечують надання вищої освіти багатьом охочим.

В американській системі освіти 4 роки навчання, або ступінь бакалавра, студенти отримують, не складаючи випускних іспитів, а накопичуючи “кредити” – заліки (залікова одиниця у ВНЗ; зазвичай, кількість кредитів за курс дорівнює кількості аудиторних занять на тиждень упродовж семестру: 1 аудиторне заняття в тиждень – 1 “кредит” за курс, 2 аудиторних заняття – 2 “кредити”) або кількості годин аудиторних занять [1]. Робота на заняттях оцінюється балами й оцінками в заліково-екзаменаційній відомості, що є характерним лише для США. Закінчення певної кількості курсів із набраними прохідними балами дає змогу отримати диплом бакалавра.

Упродовж перших двох років навчання студенти вивчають велику кількість предметів, серед них і факультативи. Третій і четвертий роки навчання характеризуються вузькою спеціалізацією, тобто передбачено всього один або два предмети. Випускники можуть продовжити навчання для здобуття вищого ступеня в спеціалізованих інститутах, що дає змогу здобути ступінь магістра (1 – 2 роки) або ступінь доктора наук (2 – 4 роки навчання) [227].

Відмінною особливістю американської системи освіти, порівняно з європейською, є зменшення значущості лекційних занять і екзаменів. Але особливо високо оцінюється робота студентів на практичних заняттях, участь в обговореннях і написання есе.

Ще однією особливістю такої системи є поліпрофесіоналізм, тобто потреба людини опановувати не одну професію, а декілька суміжних і гарантування такої можливості в межах навчальних закладів. Через це професійне самовизначення стає все більш безперервним процесом, що і проявляється в діяльності вищих навчальних закладів США. Поліпрофесіоналізм як тенденція освітнього процесу не однозначно розцінюють фахівці, хоча існує як реальність.

Отже, система вищої освіти США орієнтована на забезпечення можливості великій кількості випускників шкіл отримати бажану кваліфікацію та гарантує професійну самореалізацію на різних рівнях фахового становлення. Модель американської системи освіти була прийнята у Філіппінах і вплинула на систему освіти Японії і Тайваню після Другої світової війни.

Вища освіта Росії перебуває під керуванням держави і включає університети та інститути різних типів. Студенти зараховуються до ВНЗ за результатами вступних іспитів. Для здобуття ступеня бакалавра навчання триває від чотирьох до шести років. Навчальний план містить обов'язкові, альтернативні і факультативні предмети. Для того щоб отримати навчальний ступінь, потрібно скласти іспити з двох чи трьох основних дисциплін. Після закінчення першого ступеня навчання всі студенти отримують дипломи звичайного зразка, а студенти з найкращими результатами – дипломи з відзнакою. Багато закладів системи вищої освіти Росії надає можливість охочим підвищувати кваліфікацію, що також закінчується складанням іспитів [227].

Відмінною особливістю російської системи вищої освіти є розширена мережа заочних курсів, які добре технічно оснащені, зокрема телекомунікаційною системою. При цьому передбачена діяльність регіональних навчальних центрів. Тому багато студентів можуть навчатися і працювати одночасно, що, незаперечно, позитивно впливає на процес професійної самореалізації, оскільки набуті теоретичні знання фактично зразу ж перевіряються на практиці. Студентів не доводиться зайвий раз переконувати в практичній значущості якісної теоретичної підготовки.

У вузькому розумінні освіта – це сукупність знань, умінь, навичок і компетенцій, набутих у навчальних закладах, а також процес засвоєння систематизованих знань, розвиток пізнавальних сил, формування світогляду. У ширшому значенні освіта, на думку академіка С. Гончаренка, – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування сутнісного “Я” людини. При

цьому на перше місце ставиться не обсяг знань, а їхнє поєднання з особистісними якостями, уміння самотійно розпоряджатися своїми знаннями. За визначенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміють процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання, а отже, і самореалізується.

Освіта – це один з найдавніших соціальних інститутів, наявність якого зумовлена потребами суспільства відтворювати і передавати знання, формувати вміння й навички, готувати нові покоління до життя, готувати суб'єктів соціальної дії для розв'язання економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством. У сучасному світі освіта – складне й багатоманітне суспільне явище, сфера передачі, засвоєння і перероблення знань і соціального досвіду. Освіта інтегрує різні види навчальної і виховної діяльності, їхній зміст в єдину соціальну систему, орієнтує їх на соціальне замовлення, на соціальні потреби людства. Серед соціальних інститутів суспільства сучасної цивілізації освіта посідає одну з провідних позицій. Адже благо людини, рівень культури та духовності в суспільстві, темпи економічного, науково-технічного, політичного й соціального прогресу саме і залежать від якості та рівня освіти.

Категоричність молодшої людини щодо вибору вищого навчального закладу та небажання розглянути інші варіанти часто служить психологічним захисним механізмом, засобом утечі від сумнівів. У майбутньому це може призвести до розчарування. Іноді рання професіоналізація пов'язана з несприятливими сімейними умовами, низькою успішністю та іншими негативними факторами, які знижують рівень свідомого та добровільного вибору професії, що може бути гальмівним фактором професійної самореалізації.

Вибір професії відображає певний рівень особистісних домагань. Він передбачає оцінку своїх об'єктивних можливостей. Найчастіше це стимулює людину до подолання труднощів. Гірше, якщо рівень запитів занижений, і молода людина ні до чого не спрямована. Тому так важливо врахувати інтереси особистості, якими детерміновано вибір певного життєвого шляху саме в період

самовизначення, оскільки це буде пов'язано із майбутньою професійною самореалізацією.

Професійна освіта спрямована на оволодіння знаннями, уміннями й навичками, які потрібні для здійснення професійної діяльності. Це важливий етап у духовному становленні особистості, у її гармонійному розвитку. Нерозуміння об'єктивно необхідного зв'язку особистісного розвитку й професіоналізму породжує не лише схоластичні дискусії щодо тієї чи тієї “суперечності”, а й серйозні прорахунки в практиці роботи з молоддю, коли оволодіння професійними знаннями і навичками в тій чи тій формі протиставляється загальногуманітарній культурі [142, с. 98].

Світовий досвід свідчить про те, що будь-які реформи потребують висококваліфікованих фахівців у різних галузях економічної діяльності. Саме тому сьогодні реформування системи освіти набуває особливої значущості. Однак реформи освіти, розпочаті в Україні з середини 90-х років XX ст., ще не дали очікуваних результатів: не закінчилася структурна перебудова навчальних закладів; не до кінця сформовано освітньо-кваліфікаційні програми підготовки фахівців; якість підготовки фахівців ще не відповідає міжнародним стандартам.

Освітня реформа здебільшого була зорієнтована на структурну перебудову, і основний її недолік полягає в тому, що вона не стосувалася молоді, яка незабаром буде залучена до механізму соціально-економічних перетворень в Україні. Особливе місце в збагаченні інтелектуального потенціалу країни належить вищій школі, перед якою стоять невідкладні завдання, пов'язані насамперед із якістю навчання. Ось чому вибір ВНЗ є важливою сходинкою в процесі професійної самореалізації молоді. Урахування міжнародного досвіду значною мірою сприятиме подоланню наявних труднощів.

Отже, готовність педагога розвивати в студентів здатність до саморозвитку залежить від ступеня розуміння значення компонентів і їх взаємозалежності в процесі навчання. До цих компонентів належать: зміст, методи та форми навчання, майстерність учителя, ступінь залучення студентів до процесу навчання, потенційні можливості студентів і умови, за яких відбувається процес

навчання. Важливими при цьому є відповідальність викладача за ефективність своєї діяльності та позитивне ставлення студентів до власного саморозвитку. Ефективна професійна самореалізація можлива лише тоді, коли існує співпраця і взаєморозуміння між обома сторонами навчального процесу. Одним із завдань викладача в університеті є допомогти студентам реалізувати себе, підготувати до професійної діяльності і вибудувати життєві ідеали, навчити працювати над собою та своїм розвитком, що є запорукою успішної професійної самореалізації в майбутньому.

1.3. Особливості професійної самореалізації майбутніх філологів

На сучасному етапі розвитку суспільства критерієм якості підготовки випускників ВНЗ постає професійна компетентність. Поняття “професійна компетентність учителя” залучено до наукового обігу наприкінці 80-х років минулого століття і трактується як компонент професіоналізму вчителя [191, с. 4]. Процес гуманізації освіти, методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня активізували науково-педагогічну розробку цієї проблеми. У численних працях українських і зарубіжних науковців кінця XX – початку XXI століття розглядається сутність професійної компетентності, розкриваються етапи становлення та розвитку особистості вчителя як професіонала в умовах неперервної освіти [64, 215]. Професійна компетентність учителя-філолога в працях українських дослідників визначена як єдність його теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм (Ю. Картава [74], С. Перова [145], Г. Пятакова [167] та ін.).

Мета професійної підготовки – через гармонійний взаємозв'язок й оптимальне співвідношення підсистем формувати позитивну мотивацію педагогічної діяльності, методологічну, фахову культуру, сприяти оволодінню необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями й навичками [185, с. 33]. Результатом професійної підготовки вчителя вважають готовність до здійснення педагогічної діяльності, що

знаходить вияв у професійній компетентності. Тому основою системи професійної підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін має стати компетентнісно-орієнтований підхід [82, с. 25].

Водночас науково-практичного розв'язання потребують назрілі проблеми, що втілені в таких суперечностях: між соціальним запитом на вчителів філологічних спеціальностей, здатних до неперервної професійної самореалізації, та недостатнім рівнем її сформованості у випускників педагогічних ВНЗ; визнанням особистісної детермінованості професійної самореалізації та невизначеністю змісту й структури готовності майбутнього фахівця; частим вживанням терміна “самореалізація” і значною варіативністю в окресленні сутності цього поняття; усвідомлення викладачами ВНЗ необхідності формування основ професійної самореалізації і нерозробленістю відповідних організаційно-методичних засад її формування.

Формування вчителя-професіонала відзначається розвитком професійної майстерності педагога, який характеризується вільним володінням професією, майстерністю і суперпрофесіоналізмом. Останній проявляється в готовності вчителя до інноваційної діяльності, здатності до подальшого власного самопроектування, самовдосконалення. У цей період учитель усе більше уваги починає приділяти процесу навчання, методам його вдосконалення. Разом із майстерністю з'являється потреба в осмисленні й аналізі власної діяльності, більш глибокої педагогічної оцінки результатів навчання учнів [52, 61, 62].

Науковці вказують на те, що сучасній школі потрібні мовники-професіонали з високим рівнем професійної компетентності, які здатні працювати в умовах швидкого зростання наукової інформації, готові опановувати і впроваджувати інноваційні педагогічні технології, сприяти розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей учнів [74, с. 25].

Термін “компетентний” (від лат. *Competo* – *досягти, відповідати*) означає того, хто має достатньо знань у будь-якій галузі; тямущий; кваліфікований [36, с. 185]. Поряд із цим терміном уживають терміни “компетентність”, “компетенція”, які не є тотожними. Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних

якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності [258]. Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності [165].

Умови розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін проаналізовані в працях С. Перової [145]. Проаналізувавши термін “компетенція” стосовно професійної діяльності вчителів філологічних дисциплін, ми дійшли висновку, що це поняття має багато різновидів і відтінків. Науковці виділяють: мовну, мовнокомунікативну, мовленнєву, соціокультурну, соціолінгвістичну, лінгвокультурознавчу, літературознавчу, літературну, фольклорну та інші компетенції.

Очевидно, що для філолога важливою є сформованість комунікативної компетентності, що передбачає комплексне використання мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Як визначає психолог Л. Божович, мовна компетенція вміщує два компоненти: мовний досвід, накопичений студентом у процесі спілкування і діяльності, та знання про мову, засвоєні під час спеціального навчання [31, с. 12]. Мовна компетенція є теоретичною основою мовленнєвої. Мовленнєву компетенцію вважають комплексним поняттям, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання), які необхідні для спілкування в різних ситуаціях [44, с. 34].

Невід’ємною ознакою професійної діяльності вчителя-філолога є мовнокомунікативна компетенція, сформована система професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності. Основним засобом формування мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів, на думку Т. Симоненко, є стилістичний аналіз тексту [188, с. 247]. Мовна компетенція створює підґрунтя знань про світ, передбачає опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту, тобто формування лексичної, орфографічної,

орфоепічної, граматичної, синтаксичної компетенцій.

Соціокультурна компетенція синтезує знання, одержані студентами на заняттях з різних предметів упродовж навчання у ВНЗ. Зміст соціокультурної компетенції становлять знання: духовних і матеріальних реалій певного народу; правил мовленнєвого етикету; лексичного значення слів різних тематичних груп; прислів'їв, приказок, загадок, легенд, переказів, пісень, дум, міфів, фразеологічних зворотів тощо. Соціолінгвістична компетенція передбачає здатність розпізнавати мовні особливості соціальних верств за місцем проживання, походженням, родом занять.

Лінгвокультурознавча компетенція особистості полягає в умінні викладати мову як національно-культурний феномен, формувати національну ціннісно-мовну картину світу на основі опанування ключових компонентів культури мови, що вивчається, здійснювати етнолінгвістичний аналіз літературної та говіркової лексики. Невід'ємною складовою в професійній підготовці вчителя-філолога є фольклорна компетенція, метою якої є забезпечити знання усної народної творчості в діячронії та синхронії, здійснювати філологічну інтерпретацію, глибоко й естетично сприймати твір, співвідносити прочитане з власними цінностями.

Літературна компетенція ґрунтується на знанні художньої літератури, досконалому володінні змістом знакових творів національної культурної спадщини; навичках адекватно сприймати й усвідомлювати зміст художніх творів, мистецької спадщини на тлі світової культури; уміннях знаходити в мистецьких зразках відповіді на життєво важливі особистісні запитання, порівнювати отриману з художніх текстів інформацію зі своїми світоглядними уявленнями й цінностями. Літературознавча компетенція зорієнтована на ефективне, раціональне й творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення навчально-виховних завдань шкільної літературної освіти й розвитку читацької культури учнів.

Педагогічна компетенція передбачає набуття вмінь проектувати педагогічну діяльність, здійснювати науково-педагогічне спілкування в галузі мово-,

літературознавства, застосовувати знання мови й літератури в педагогічній діяльності, керувати пізнавальною діяльністю учнів, урахувати їхні вікові й психологічні особливості, створювати й згуртовувати колектив для вирішення освітніх завдань, планувати, контролювати й коригувати власну діяльність тощо. На базі цих знань формуються вміння: тлумачити лексичне значення комунікативно значущих слів; вживати у своєму мовленні слова відповідно до їхнього лексичного значення і ситуації спілкування; дотримуватись правил мовленнєвого етикету під час звертання, власних діалогічних і монологічних висловлювань; доречно вживати в мовленні народні прислів'я, приказки, загадки, фразеологічні звороти тощо.

Усі згадані компетенції вчителя філологічних дисциплін становлять ядро його професійної компетентності. Професійна компетентність вчителя-філолога – це сформована система професійних знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності [74, 145, 167].

Ми схильні послуговуватись таким визначенням: “Професійна компетентність учителя-філолога – це інтегральна особистісна якість, яка вміщує сукупність професійних компетенцій (мовної, мовнокомунікативної, соціокультурної, соціолінгвістичної, лінгвокультурознавчої, літературознавчої, літературної, фольклорної, педагогічної, полікультурної), що зумовлюють готовність до педагогічної діяльності в умовах полікультурного середовища” [186, с. 38].

Наразі розроблені різні моделі структури професійної компетентності вчителя (С. Астахова [12], Л. Бабенко [13], І. Зимняя [65], С. Мурзіна [128], С. Перова [145], Г. Пятакова [167] та ін.). Вони відрізняються як кількістю компонентів, так і їхнім трактуванням. Значна увага приділяється таким складовим, як комунікативна, психологічна, адаптивна, соціально-захисна, концептуальна, технологічна та інші (Н. Бородіна [32], Т. Симоненко [188] та ін.). Проте у визначеннях цих компонентів професійної компетентності не виділяють професійних якостей, необхідних учителеві філологічних дисциплін для

здійснення функції міжкультурного комунікатора, організатора процесу взаємопізнання, взаємозбагачення та взаємопроникнення культур, вихователя представників різних етнокультурних систем у дусі миру, толерантності, співдружності. Тимчасом як підготовка молодого покоління до життя в полікультурному соціумі оголошена пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, представницьких наукових форумів, присвячених проблемам розвитку освіти в XXI столітті.

У зв'язку з цим виникає потреба не лише виокремити цілі й завдання фахової підготовки майбутніх філологів, а й розглянути специфічні, відмінні особливості професійної діяльності, які мають враховуватись суб'єктивно-об'єктивним чином і впливати на професійну самореалізацію.

Так, зокрема, майбутнім учителям-словесникам особливо важливо усвідомлювати специфічні особливості літературної творчості: на відміну від науки, література не відкриває законів природи, а створює конкретні художні твори, цінні своєю оригінальністю та неповторністю [96, с. 22].

Ефективна педагогічна праця вчителя-словесника неможлива без чіткого усвідомлення таких положень психології літературної творчості:

- письменницька творчість як складова загальної творчості людини має однакову природу, спільні риси, проте вирізняється специфікою творчого продукту й деякими особливостями творчого процесу;
- процес написання художнього твору поєднує роботу двох психічних сфер – свідомої та підсвідомої;
- діяльність майстра слова потребує високого рівня розвитку творчої обдарованості, що вміщує такі креативні якості: творчу спостережливість, довготривалу пам'ять, розвиненість сенсорних відчуттів, велику силу уяви та фантазії, легкість та розкутість асоціювання, інтуїцію;
- читач художнього твору є співтворцем письменника, відтак при організації літературної освіти школярів, учитель має опиратися на знання особливостей психології художньої творчості [96, с. 32 – 33].

Варто враховувати, що духовні цінності сприймаються не як щось надособистісне, а як здобуток власного життєвого досвіду. І такий спосіб стимулювання емоційних реакцій доповнюється розвитком креативності суб'єкта навчання [175, с. 5].

З огляду на сказане можна стверджувати, що філологічні спеціальності загалом спрямовані на передачу певної інформації, а через організацію спілкування з творами мистецтва впливають на загальний культурний, духовний розвиток, формують естетичні смаки та уподобання. Тому в системі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога треба враховувати різноманітність функцій практичної діяльності: освітньої, виховної, розвивальної, організаційної, комунікативної, стимулюючої, рефлексивної. У цьому сенсі ми повністю поділяємо наукову позицію О. Куцевол, яка наголошує на своєрідності діяльності вчителя-словесника, підкреслюючи органічне поєднання таких компонентів, як: художньо-дослідницький, методичний, психолого-педагогічний та комунікативний. Отже, учитель-словесник має гармонічно поєднувати у своїй особі літературознавця-дослідника, майстерного методиста, досвідченого психолога і педагога-вихователя та вмілого організатора комунікативної взаємодії з учнями [96, с. 71]. Така багатогранність зумовлена, з одного боку, особливою естетичною природою процесу передачі літературних знань, з іншого, – своєрідністю психо-вікової, індивідуалізованої готовності учнів діяти з учителем-словесником через зміст навчального матеріалу. Тому збагачення діалогічної взаємодії є нагальною потребою, яка сприятиме поєднанню логічної та емоційно-чуттєвої сфери всіх форм навчально-виховної діяльності учителів-філологів. Завдання конкретного уроку, зокрема, потребуватиме від учителя вмілої трансформації кожної означеної частини, що зумовлюється специфікою творів, віком учнів, їхнім життєвим досвідом, сформованими ціннісними установками. А тому діяльність учителя-філолога “за своїм творчим характером наближається до праці митця” [131, с. 240].

Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей, а саме: мови та літератури, оскільки в дослідженні брали участь

студенти спеціальності “Філологія. Мова і література (англійська, німецька, російська, українська)”, орієнтована на самостійну ефективну художньо-дослідницьку діяльність з посиланням на міцну теоретичну базу, сформованість аналітико-діагностичних умінь, що, зі свого боку, зумовлено наявними особистісними якостями.

Набуті знання трансформуються в структурно-функціональну будову кожного уроку, що засвідчує методичну обізнаність та індивідуальну готовність учителя-філолога до діалогічної взаємодії з учнями. У цьому сенсі варто вказати на наявну суперечність, зміст якої полягає в тому, що попередньо індивідуально розроблений план уроку може зазнавати суттєвої деформації через різні об’єктивні і суб’єктивні причини. Тому такої ваги набуває у фаховій підготовці учителів-філологів здатність до імпровізації, креативного підходу до аналізу власних дій, позицій з урахуванням змінюваної реакції учнів. Тому відкритість учителя власним переживанням викликає в учнів адекватну реакцію, що робить їхню взаємодію діалогічною і творчою. Значно посилюється екзистенціальна складова діяльності вчителя-філолога в поєднанні із емоційною, естетичною та мотиваційною. Комплексність такого підходу стимулює інтелектуальну діяльність учнів, яка перестає бути обтяжливою, оскільки сприймається ними як фонові. Подібний підхід вказує на високий рівень професійної майстерності учителя, що досягається внаслідок повноцінної самореалізації.

З огляду на сказане, варто підкреслити, що в процесі фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей потрібно орієнтуватись на вироблення специфічної форми інтеракції вчителя й учнів – спілкування, що ґрунтується на принципах відкритості, щирості, свободи та рівноправного партнерства [96, с. 83]. Подібна стратегія поведінки в класі не під силу кожному практиканту, оскільки частина із них, остерігаючись несподіванок у діях учнів, вдається до авторитарного стилю як поширеної форми психологічного захисту. Зважаючи на подібну тенденцію, правомірно формувати в майбутніх учителів філологічних спеціальностей продуктивну позицію фасилітатора, яка активізуватиме ефективну комунікацію і сприятиме професійній самореалізації.

Тому майбутні вчителі філологічних спеціальностей мають бути орієнтовані в процесі фахової підготовки на розвиток нестандартного мислення, в основу якого покладено творчість, оригінальність, самобутність процесу, естетизацію учіння, що спонукає учнів до саморозкриття, відчуття власної самодостатності. Вважаємо за доцільне підкреслити, що процес професійної самореалізації цієї категорії майбутніх учителів пов'язаний із формуванням діагностичної здатності, що починається з ефективної самодіагностики. Подібна тенденція була взята нами в основу експериментальної роботи.

Свого часу М. Бахтін [21] розглядав особистість як відкриту систему, незавершеність людини він убачав у зростанні її самосвідомості, у рефлексії, усвідомленні себе, у можливості змінити бачення себе і в підсумку – продовжити власний розвиток. Це твердження узгоджується із загальною стратегією професійного становлення майбутніх філологів, оскільки увагу зацентовано на умовах успішного становлення. Слушним з цього приводу є зауваження О. Жигло, яка підкреслює, що становлення і саморозвиток педагога є постійний незавершений процес розкриття внутрішніх потенцій, а екстеріорізація й інтеріорізація при цьому забезпечують цілісний процес його професійного зростання. Крім того, положення гуманістичного підходу пов'язане з розумінням особистості як активної системи. У своїх взаєминах з навколишнім світом вона виступає як активне начало, оскільки не просто відповідає на зовнішні дії, але й сама активно і цілеспрямовано впливає на навколишній світ [58, с. 16].

Активність у процесі самореалізації розглядають як власну динаміку особистості і джерело перетворення, підтримку її життєво значущих зв'язків з навколишнім світом. За переконанням К. Абульханової-Славської, критеріями вияву активності є співвідношення в поведінці і діяльності, ініціативи й відповідальності (у часі, у способі життя та ін.) [2, с.247].

Проблема активності особистості пов'язана безпосередньо з її вибором і розв'язується з урахуванням продуктивності дії. У контексті теорії процесуальної самоактуалізації таку продуктивність розглядають двояко: як продуктивність дій для самого індивіда і як продуктивність соціального результату діяльності. Отже,

активність зорієнтована, з одного боку, на саморозвиток особистості, аз іншого, – на діяльність, яка є сферою самовиявлення людини.

К. Роджерс виділив якісні характеристики, які є майже у всіх проявах самоактуалізації: усвідомлення, адекватність, активність.

Спрямованість на самоактуалізацію – продукт певної фази життєвого шляху людини, зокрема “стадії індивідуальності”, яка відрізняється прагненням індивіда до максимальної персоналізації. Вона характеризується пошуком засобів і способів визначення своєї індивідуальності. Розвиненою індивідуальністю стає людина, система внутрішніх взаємозв’язків і властивостей якої є провідною і визначальною в її життєдіяльності. Людина з розвиненою індивідуальністю відносно незалежна у своїй життєдіяльності від зовнішніх умов і від власних властивостей як індивіда, як особистості і як суб’єкта діяльності. Прагнення підпорядкувати собі життєві обставини лежить в основі спрямованості індивідуальності. Ця тенденція реалізується в найбільш узагальнених відносинах людини. Їхнім об’єктом виступає життєдіяльність, а змістом – уявлення людини про неї, мотиви, життєві цілі; регулятором – життєві плани, стратегія життєдіяльності [58, с. 20].

Л. Анциферова [9] пов’язує самоактуалізацію із становленням незавершеної психологічної структури особистості з прагненням людини екстраполювати себе у своє майбутнє, бажанням виразити себе в певному виді діяльності. Під розвитком особистості вона розуміє не те, що “трапляється” з особистістю. Особистість – це суб’єкт власного розвитку, що постійно перебуває в пошуку і побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у яких можуть повніше виявитися й розвиватися унікальні потенції конкретного індивіда.

Прагнення до самоактуалізації, як розкриття своїх особистісних потенцій, екстраполюємо на розуміння професійного зростання педагога як розкриття його професійного потенціалу, що характеризується переходом з “Я - потенційне” в “Я-актуальне”. Професійне зростання, в аспекті ідей самоактуалізації, О. Жигло потрактовує як процес розуміння самого себе, у посиленні індивідуальності, розкритті своїх ресурсів як в особистісному, так і в професійному аспектах [58,

с. 21]. Майбутні вчителі філологічних спеціальностей мають особливі можливості для реалізації зазначених тенденцій, оскільки не тільки знайомляться з художніми творами як любителі, й а проникають у творчу майстерню митця. Такий екскурс завжди здійснюється власним індивідуальним шляхом і лише за умови особистісної відкритості.

Саме тому важливою умовою самореалізації є емпатійне розуміння, без якого безумовне прийняття означає благодійне недиференційоване ставлення до всіх. Емпатійне розуміння передбачає не лише проникнення в думки і почуття, але й уміння бачити проблему, уміння стати на місце іншої людини [89, с. 14]. Найефективніше саморозвиток педагога здійснюється в процесі особистого переживання суб'єктного досвіду, яке нерідко зумовлене психологічними особливостями процесу розвитку педагога в онтогенезі [58, с.22]

Можна погодитися з думкою С. Сарасона, який стверджує, що акцент в навчанні дорослого має бути перенесений на внутрішню мотивацію особистісного й професійного зростання. Небезпідставно дослідник називав учительську професію “професією однаків”, виділяючи індивідуальний характер освіти педагогів [253, с. 87].

Подібну думку висловлює О. Жигло, яка підкреслює унікальність, цілісність професійного становлення педагога, що саморозвивається. А тому самоактуалізація є органічною тенденцією в розкритті своїх можливостей при їх переході з потенційного в актуальний стан. Для організації психологічного забезпечення саморозвитку особистості потрібні певні передумови: особистість педагога, що характеризується достовірністю, емпатією, рефлексією та ін.; безумовне прийняття і переживання суб'єктного досвіду [58, с.26]. Майбутні філологи в процесі фахової підготовки мають унікальні можливості для накопичення суб'єктивного досвіду через знайомство з літературно-творчою спадщиною, народною творчістю, поетичними зразками.

Джерелом розвитку особистості є зовнішні і внутрішні суперечності. Екстраполяція такої ідеї в педагогічну науку дає змогу визначитися в тому, що особистість здійснює саморозвиток, маючи для цього внутрішні рушійні сили, які

виявляються у внутрішній суперечності: розбіжність думок, почуттів, учинків, які відповідають уявленню “Я-ідеальне”, прагнення особистості стати кращою та ін. Ці суперечності є джерелом можливого руху в плані розвитку, вони породжують внутрішню напругу, яка повинна вирішуватися певним способом і призводити до змін у життєдіяльності особистості (К. Абульханова-Славська, А. Волков, Е. Первишева, Г. Солнцева). Розвитку особистості сприяє не сама проблема, а напруга, що супроводжує її, і процес її розв’язання [58, с. 28]. Емоційна чуттєвість майбутніх учителів філологічних спеціальностей трансформується в особистісні якості, які є професійно значущими як результат подолання суперечливих тенденцій між чуттєвим та раціональним. Пояснюється це тим, що знайомство із художніми творами як читача супроводжується аналітичною діяльністю як критика і уособлюються в педагогічну здатність мотивувати учнів до опанування мистецької скарбниці.

Професійна самореалізація майбутніх філологів передбачає врахування певних тенденцій, зокрема:

- забезпечення опосередкованої соціальної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що базується на безумовному прийнятті й емоційному розумінні, унаслідок чого відбувається не лише обмін інформацією, типами і способами діяльності та спілкування, а й ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, засвоєння яких має вільний і вибірковий характер;

- утвердження позиції педагога, що керує всім процесом, стає позицією фасилітатора, який стимулює і допомагає тому, хто навчається, у процесі самоосвіти: “Хай наставник примушує учня просівати через сито все, що він йому підносить, і хай нічого не вдовблює йому в голову, спираючись на свій авторитет і вплив...”[125, с.122];

- сприяння утворенню особистісного значення освітнього процесу на підставі власне сформованого ставлення до нової інформації, вироблення стратегії виконання усвідомлених дій у процесі активної пізнавальної діяльності, що у підсумку допомагає визначити шляхи розкриття внутрішніх потенцій особистості;

- забезпечення реалізації діалогічної взаємодії, що обов'язково містить імпровізацію.

Визначені параметри передбачають сформованість базових педагогічних умінь, які, за визначенням В. Кан-Каліка: дидактичні, організаторські, сугестивні, перцептивні, експресивні, комунікативні, академічні, особистісні [72, с. 43].

Обґрунтовану класифікацію базових професійно-педагогічних умінь запропонував А. Піскунов [150]:

- дидактичні – уміння оцінювати рівень розумового, етичного і фізичного розвитку тих, хто навчається, виявляти їхні індивідуально-психологічні особливості, а також специфіку міжособистісних взаємин;
- проєктивні – уміння прогнозувати педагогічну діяльність, її цілі, завдання і хід з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей тих, хто навчається, їхнього соціального оточення;
- конструктивні – уміння цілеспрямовано організовувати й проводити цілісний педагогічний процес на основі теоретичних і технологічних знань; ефективно застосовувати в різних поєднаннях методи і засоби навчання в умовах спільної діяльності;
- комунікативні – уміння спілкуватися, організовувати співпрацю, володіти культурою демократичного спілкування;
- аналітичні – уміння виділяти, систематизувати й передбачати можливі прорахунки у своїй професійній діяльності, можливості і способи їх запобігання; виділяти напружені, конфліктні й екстремальні моменти в професійній діяльності; проводити психолого-педагогічний аналіз педагогічного процесу як загалом, так і по частинах; аналізувати педагогічний досвід як такий і особистий досвід професійної діяльності, роблячи з цього відповідні практичні висновки [150, с. 10].

Професійна самореалізація майбутніх філологів незаперечно передбачатиме формування професійно-педагогічних умінь, оскільки у своїй сукупності вони засвідчуватимуть готовність до професійної самореалізації.

Заслуговує на увагу твердження про те, що філологічний фах стимулює

прагнення до духовних пошуків на основі активної розумової праці та емоційної включеності, що стає можливим у процесі постійного рефлексування. Тому однією з особливостей професійного становлення майбутніх філологів є осмислення власної діяльності в контексті розвитку культурологічної складової особистісного професійного буття.

Отже, професійну компетентність учителя-філолога визначаємо як єдність його теоретичної й практичної готовності до педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. Основою системи підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації є компетентісно-орієнтований підхід. Сформованість необхідних учителю-філологу компетенцій, серед яких: комунікативна, мовна, мовленнєва, соціокультурна, лінгвокультурознавча, літературна та педагогічна – становлять ядро його професійної компетентності – сформованість системи професійних знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності. Професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей орієнтована на самостійну ефективну художньо-дослідницьку діяльність з посиленням на міцну теоретичну базу, сформованість аналітико-діагностичних умінь, які зумовлюються наявними особистісними якостями. Набуті знання трансформуються в структурно-функціональну будову уроку, що засвідчує методичну обізнаність та індивідуальну готовність вчителя-філолога до співпраці з учнями. Здатність до імпровізації, креативний підхід до аналізу власних дій та емоційний, естетичний та мотиваційний підходи вказують на високий рівень професійної майстерності вчителя, що досягається внаслідок повноцінної самореалізації. Професія викладача вимагає розвитку здібності працювати над собою і постійно займатися самоосвітою, осмислення своєї діяльності, прагнення до самовдосконалення, що неможливе без чесності, об'єктивного аналізу прорахунків і помилок, уміння визнавати право на помилку в себе і в іншого, прийняття відповідальності за власні дії та рішення.

Аналіз наукової літератури дав змогу виділити такі особливості професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей:

- усвідомлення майбутніми філологами специфічних особливостей літературної творчості;
- готовність до своєї діяльності вчителя-філолога, яка складається з таких компонентів, як: художньо-дослідницький, методичний, психолого-педагогічний, комунікативний;
- здатність до імпровізації, креативного підходу до аналізу власних дій, позицій з урахуванням змінюваної реакції учнів;
- посилення екзистенційної складової діяльності вчителя-філолога у поєднанні з емоційною, естетичною та мотиваційною;
- орієнтація на вироблення специфічної форми інтеракції вчителя і учнів – спілкування, що ґрунтується на принципах відкритості, щирості, свободи та рівноправного партнерства та на розвиток нестандартного мислення;
- формування діагностичної здатності, що починається з ефективної самодіагностики.

Висновки до першого розділу

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури свідчить, що поняття “самореалізація” є неоднозначним і характеризується різноплановістю підходів до трактування його змісту. Науковці виокремлюють багато ознак і показників, які розкривають це поняття (рівні, компоненти, складові, стадії, етапи). Зокрема, самореалізацію розглядають як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Батіщев, О. Бондаренко, Є. Головаха, Н. Гребінь-Крушельницька, І. Іонова, Г. Костюк, О. Кроник, О. Леонтьєв, П. Лушин, Г. Мілчевська, В. Муляр, В. Панок, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Савчук, Л. Сохань, Т. Титаренко, С. Уварова, М. Ярославцева); становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості значною мірою залежить від особистих зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху в житті (М. Пірен, Т. Говорун, Л. Деміна); мета соціальної перебудови, створення нового суспільства (Л. Антропова, Л. Коган); усвідомлення, вибір і реалізація тих аспектів індивідуальності, які сприяють самовираженню, виявленню наявних потенцій, формування суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, включаючи й самоперетворення (С. Максименка та В. Осьодло).

Незважаючи на різноманітність підходів до розуміння феномена “професійна самореалізація”, аналіз наукової літератури дає підстави розуміти професійну самореалізацію як цілісний процес становлення та зростання майбутнього вчителя-філолога в процесі навчання у вищій школі та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей, зумовленість професійної самореалізації внутрішніми (потенційні можливості) та зовнішніми чинниками, насамперед соціальними. Самореалізація майбутнього вчителя-філолога є запорукою його успішної професійно-педагогічної діяльності, чого вимагає сучасне суспільство. Вивчення зарубіжного досвіду стосовно

проблеми професійної самореалізації підтвердило наші думки про те, що готовність педагога розвивати в студентів здатність до саморозвитку, а згодом і до самореалізації, залежить від багатьох факторів, а саме: змісту навчання, методів та форм навчання, майстерності вчителя, ступеня залучення студентів до процесу навчання, потенційних можливостей студентів та умов, за яких відбувається процес навчання. Ефективна професійна самореалізація можлива лише тоді, коли існує співпраця і взаєморозуміння між обома сторонами навчального процесу.

Професія викладача, зокрема вчителя-філолога, вимагає розвитку здібності працювати над собою і постійно займатися самоосвітою, осмислення своєї діяльності та прагнення до самовдосконалення. Огляд та аналіз наукової літератури щодо проблеми становлення та зростання майбутнього вчителя філологічних спеціальностей дозволив нам виділити такі особливості майбутніх учителів-філологів: усвідомлення особливостей літературної творчості; готовність до своєрідної діяльності учителя-філолога; здатність до імпровізації, креативного підходу до аналізу власних дій, позицій з урахуванням змінюваної реакції учнів; посилення екзистенційної складової діяльності вчителя-філолога у поєднанні із емоційною, естетичною та мотиваційною; орієнтація на вироблення специфічної форми інтеракції вчителя й учнів та на розвиток нестандартного мислення; формування діагностичної здатності, що починається з ефективної самодіагностики.

Основні наукові положення розділу відображено в дев'яти одноосібних публікаціях автора [152, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 254].

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

2.1. Забезпечення готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на основі усвідомлення перспектив кар'єрного зростання

Гуманізація освітнього процесу в сучасних умовах актуалізує проблему оптимізації професійного самовизначення майбутніх педагогів. Така тенденція орієнтована на формування уявлення про особистість як багатовимірний суб'єкт, який має потенціал вільного творчого становлення і прагне виявити свою індивідуальність у межах професійного зростання.

Розуміння студентами своїх здібностей щодо досягнення мети відбувається за умови їхнього позитивного ставлення до власного майбутнього [100, с. 112].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що окремі автори [27, 33, 34, 90] по-різному описують структуру особистісно-професійного розвитку, що лежить в основі професійної самореалізації. При цьому виділення тих чи тих складових цієї структури залежить від вихідних науково-методологічних засад, яких дотримується автор. Однак ці різноманітні описи не суперечать, а доповнюють один одного, відображаючи всю багатогранність означеної проблеми [90, с. 104].

Так, Н. Битянова виділяє такі складові структури особистісного розвитку: 1) самопізнання, 2) самоспонування, 3) програмування професійного й особистісного росту і 4) самореалізація [27, с. 42]. Зважаючи на вказану структуру як систему механізмів, можна констатувати можливість безпосереднього керування даним процесом. При цьому важливо орієнтуватись на кількісні та якісні зміни, яких зазнаватимуть студенти у процесі професійного становлення. Тому значущим є поєднання діагностики рівня розвитку особистості майбутнього фахівця та стимулювання процесу професійної самореалізації. Таким чином забезпечуватиметься програмування освітньогосередовищавищогонавчального

закладу, орієнтованого на досягнення кожним студентом максимального рівня професійно-особистісного становлення.

Соціальні умови можуть прискорити чи уповільнити професійний розвиток особистості студента. Основними соціальними факторами, які впливають на цей процес, крім використання інноваційних технологій викладання й надання різнобічної допомоги, є *бюджет вільного часу студента, стиль життя студентських груп і їхніх формальних лідерів, стан навчально-матеріальної бази університету, наявність можливостей для творчої роботи й самовдосконалення, матеріально-побутові умови життя студентів*. Важливою передумовою професійної самореалізації особистості студента є його спрямованість, що проявляється відповідно до професійних настанов і ціннісних орієнтацій. Сформована позитивна настанова на майбутню професію і самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності зумовлює прогресивний розвиток і успішність подальшої професійної діяльності. Процес поступального особистісного й професійного розвитку студента може активізуватись на будь-якому етапі за умови створення відповідних освітніх ситуацій, що передбачають виконання професійної ролі через подолання деперсоніфікації, зміну негативних професійних настанов. У підсумку, це підвищує мотивацію самовдосконалення, сприяє саморозвиткові особистості студента завдяки рефлексивній позиції, оволодінню ефективними способами соціально-відповідальної поведінки, яка трансформується у систему професійного кредо. Розкриття різних рівнів особистісного і професійного розвитку крізь призму соціального ототожнення вимагає побудови теоретичної моделі, у якій фіксуються насамперед особливості розвитку особистісних смислів, ціннісних настанов і орієнтацій студента, сфери його потреб і мотивів. Дослідники проблеми професійної самореалізації виділяють складові розвитку, які відповідають основним структурним компонентам особистості, вказують на необхідні для них засоби і прийоми досягнення вищих рівнів розвитку – *самопізнання, самоспонування, програмування професійного й особистісного зростання, самореалізація* [90, с. 116].

Самопізнання необхідне студентові для успішної організації особистісного й професійного розвитку, тому йому важливо усвідомити для себе свої можливості, сильні і слабкі місця, оволодіти відповідно такими основними прийомами як *самоспостереження, самосвідомість, ставлення до себе, самоаналіз, самооцінка*. Самоспонування до дії передбачає вміння студента використовувати прийоми, що сприяють його внутрішньому спонуванню до професійного й особистісного саморозвитку. Серед основних прийомів професійного й особистісного розвитку виокремлюють *самокритику, стимулювання своєї діяльності, вольові прийоми (наказ, самозобов'язання, самопримус)*. Програмування професійного й особистісного зростання є реалізацією переходу від потреби до реальної діяльності щодо самовдосконалення студента і передбачає формулювання цілей і завдань, визначення шляхів, засобів і методів цієї діяльності. Це може здійснюватися по-різному, що залежить від рівня зрілості особистості студента. Спрямованість на цьому етапі є провідною властивістю студента. Самореалізація – механізм, який дозволяє зреалізовувати визначену програму. Практично зорієнтованою є позиція Н. Битянової, яка виділяє три основні елементи техніки самореалізації: 1) прийоми організаційно-управлінського характеру; 2) прийоми інтелектуального розвитку – керування своєю увагою, пам'яттю, мисленням; 3) саморегуляція психічних станів [27, с. 37]. Реалізація кожного етапу передбачає подолання певних труднощів. Дослідниця підкреслює, що готовність до професійної самореалізації пов'язана із здатністю контролювати й відстежувати процес саморозвитку, вчасно попереджувати можливі відхилення.

Отже, можна констатувати, що самореалізація особистості є насправді органічно притаманною будь-якій людині, але соціальні обставини можуть сприяти активному й глибоко змістовному становленню особистості [60, с. 39].

Незаперечною характеристикою особистості, яка прагне самореалізуватись, є здатність долати труднощі, які виникають на цьому шляху. Тому активний захист своїх переконань, цінностей й ідеалів є показником стресостійкості особистості, що є надзвичайно важливим, особливо в професіях

соціальноспрямованої взаємодії. У різних непередбачуваних ситуаціях стійкість, реалістичний підхід і добре розвинуті механізми когнітивного оцінювання сприяють гнучкому реагуванню на основі вибору різних стратегій поведінки в мінливих соціальних умовах. Як відзначає Л. Анциферова [10, с. 42], людина має розвинути в собі метастратегічні техніки життя, і одна з них це здатність передбачати складні ситуації й запобігати їм, блокувати можливі наслідки негативних впливів.

Самореалізація передбачає набуття нового досвіду в щоразу змінюваних соціальних умовах, життєвих обставинах, конкретних ситуаціях, значна частина яких пов'язана з ризиком. Отже, стресостійкість у ризикованих ситуаціях – це одна з умов повноцінної реалізації ресурсного потенціалу особистості.

Важливою змістовою складовою самореалізації є самоздійснення як реалізація потреби у втіленні своїх сутнісних сил, своєї діяльності в предметних внесках, потреби у творчості, в особистісному спілкуванні, у соціально-перетворювальній діяльності. Якщо визнати, що особистість не тільки цілеспрямована, але й самоорганізуюча система, то об'єктом її діяльності є не лише зовнішній світ, але й вона сама, що продукує формування самооцінки, програми самовдосконалення на підставі самоспостереження, самоаналізу й саморегуляції. Як наслідок, досягається самоусвідомлення, самоутвердження через набутий досвід, а на цій основі – формується уявлення про власне майбутнє. Тобто людина, проживаючи своє життя, під впливом сформованого ставлення до образу “Я” конструює перспективи самореалізації. У цьому процесі значущим є розв’язання проблеми співвідношення свободи й відповідальності. Проблема свободи вибору є не менш гострою, ніж обмеження свободи, тому потрібні орієнтири, які допомагають вибудовувати й реалізовувати певний вектор власного розвитку. Важливу роль при цьому відіграють ідеали як образи людей, яким особистість імпонує та яких намагається наслідувати. Проте реальні обставини життя можуть блокувати досягнення ідеального, а часто з’ясовується, що й ідеалізованого бажаного, тоді суб’єкт переживає суперечності, подолання яких значною мірою буде зумовлюватись зовнішньою детермінацією. Співвідношення

зовнішніх і внутрішніх чинників буде залежати від розуміння суб'єктом відповідальності як невід'ємної складової вільної особистості.

Відповідальність (Б. Ананьєв [6], Г. Балл [15], Ж. Вірна [38], А. Деркач [49], І. Ладенко [98] та ін.) здебільшого розглядають як максимальне вираження суб'єктної позиції в діяльності – добровільне взяття на себе зобов'язань щодо її здійснення, готовність відповідати за її результати. Таке розуміння відповідальності дозволить суб'єктові реально оцінювати причини життєвих успіхів та невдач, а відтак частково захистити себе від завищених очікувань і домагань, а як наслідок – глибоких потрясінь, значних утрат і розчарувань.

Можна стверджувати, що уявлення про життєві цілі, цінності й ідеали, мотиви й інтереси є вагомою детермінантою життєдіяльності суб'єкта. Можна передбачити, що саме рівень розвитку зазначених якостей впливає на характер і успішність самореалізації суб'єкта [113, с. 16].

При цьому постає проблема дослідження цього процесу як одного із етапів саморозвитку. Актуалізується вона ще й у зв'язку із особливостями професійної самореалізації студентської молоді. К. Якиманська і В.Серікова вважають, що створення педагогічних умов самореалізації студентів у ВНЗ є можливим лише на основі гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти, зверненої до людини і наповненої людськими сенсами.

Процес будується на спільній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Ефективність особистісної самореалізації залежить від спектру можливостей, які пропонуються майбутнім учителям у ВНЗ для прояву їхньої самостійності в навчанні, науковій та художній творчості, різноманітних за тематикою секціях, наукових дослідженнях, гуртках та тематичних заходах. Проте така орієнтація може бути реалізована на основі побудови відповідної стратегії діяльності викладача, що створює педагогічні умови з розвитку самореалізації особистісного і творчого потенціалу в системній взаємодії. Ця взаємодія є засобом розвитку сутнісних сил суб'єктів освіти.

Важливо зрозуміти та виявити: чого хоче людина, що для неї має привабливість (це спрямованість, потреби, установки, ідеали); що може людина

(це здібності, обдарування); що є вона сама – що із її тенденцій і настанов закріпилось у характері [169, с. 23].

Така психологічна основа забезпечує формування готовності до професійної самореалізації майбутніх фахівців. Термін “готовність” з’явився в експериментальній психології наприкінці XIX ст., його трактували як настанову, психічний стан суб’єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (К. Макбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе та ін.). З середини XX ст. готовність трактували як якісний показник саморегуляції поведінки людини (У. Томас, Д. Кац, Г. Оллпорт та ін.). Пізніше зазначений феномен був перенесений у психолого-педагогічні дослідження в контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема (М. Дьяченко, Л. Кандилович, М. Левітов та ін.).

Аналіз наукових досліджень з проблем формування готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя [22, 51, 53, 54, 65, 67, 105, 126, 176 та ін.] дав змогу виділити три підходи до трактування цього поняття: готовність як якість особистості; готовність як здатність до діяльності; готовність як синтез властивостей особистості, що формує особливий стан.

Особливо значущим для нашого дослідження є підхід, представлений у працях Б. Ананьєва, К. Дурай-Новакової та ін. Готовність до професійної діяльності вчителя науковці визначають як особливий стан особистості, що виражається у внутрішньому настрої на певну поведінку з дітьми, установкою на активні й доцільні дії в роботі з ними. Складовими цього стану науковці виділяють компоненти: мотиваційний; пізнавальний; емоційний; вольовий; операційний.

Сучасне трактування готовності до професійної діяльності вміщує такі теоретичні підходи:

- функціональний, згідно з яким готовність вважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності;

-особистісний, відповідно до якого готовність є цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї;

-особистісно-діяльний, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції;

-результативно-діяльнісний, що визначає готовність як результат процесу підготовки [124, с. 34 – 35].

З педагогічних позицій готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності визначають як інтегративне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І. Гавриш); важливий показник становлення випускника педагогічного вишу (Л. Кондрашова), що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися (Г. Троцко); як сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя, що поєднують в собі, з одного боку, психологічну, психофізіологічну й фізичну готовність, а з іншого – науково-теоретичну й практичну компетентність як основу професіоналізму (В. Сластьонін). За визначенням К. Дурай-Новакової, готовність до професійної діяльності – це здатність учителя у потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості і, спираючись на набуті знання, досвід, приймати самостійні рішення в конкретній ситуації відповідно до кінцевої мети діяльності [53, с. 5].

О. Мороз вважає готовність професійно важливою якістю вчителя, що впливає на успішність професійної адаптації та визначає такі компоненти: мотиваційний, що передбачає позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви; орієнтаційний, що об'єднує знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, вимоги до особистості; операційний, який визначає володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками, процесами

аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; вольовий, що вміщує самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов'язків; оцінний, що передбачає самооцінку своєї професійної підготовленості й відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам [221, с. 116].

Плеяда науковців (М. Барахтян, О. Безпалько, Р. Вайнола, Л. Олинська, З. Зайцева, Л. Кадченко, А. Капська, А. Ліненко) визначають готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності як особистісне утворення, яке забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Так, А. Капська, розуміє поняття "готовність" як позитивне ставлення, інтерес, стійкість мотиву педагогічної діяльності, спрямованість на діяльність; знання та уявлення про особливості діяльності, вимоги до особистості вчителя; володіння знаннями, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівнянь, узагальнень; самооцінку своєї діяльності, рівня підготовки до неї та адекватність розв'язання професійних завдань [73, с. 39].

Особистісна готовність до педагогічної діяльності, на думку І. Зимньої, це широка й системна професійна компетентність, стійка переконаність, соціально-значуща спрямованість особистості майбутнього вчителя, наявність у фахівця комунікативної і дидактичної потреби, необхідність спілкування та передачі досвіду іншим [65, с. 47].

Особливістю формування професійної готовності майбутнього вчителя є те, що професійні знання повинні формуватися відразу на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному і технологічному, а це вимагає від студентів достатньо розвинутого професійного мислення, здатності відбирати, аналізувати і синтезувати набуті знання, трансформувати їх у технологічну форму.

Проаналізовані наукові підходи й напрями дозволяють стверджувати, що готовність є складною інтегративною характеристикою суб'єкта праці та містить

мотивацію, знання, уміння, досвід, які забезпечують досягнення високих показників при виконанні професійної діяльності.

Відповідно до змісту і конкретних завдань, які розв'язує суб'єкт трудової діяльності, готовність поділяють на короткотривалу (ситуативну), що детермінується відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості [124, с. 21].

Підхід до студента як активного суб'єкта професійної діяльності полягає в:

- ознайомленні студента з його можливостями;
- створенні умов для виникнення і підтримки інтересу їх вивчати, аналізувати, знаходити шляхи в різноманітні підходів;
- проведенні студентами різноманітних вправ репродуктивного, конструктивного та творчого характеру на семінарських та практичних заняттях;
- ознайомленні та застосуванні на практиці продуктивних видів діяльності;
- своєчасній педагогічній допомозі, що компенсує, збагачує особистість студента, стимулює подолання перешкод самореалізації.

Для забезпечення особистісної самореалізації в навчально-виховному процесі потрібно знати:

- про сам процес самореалізації (його стратегії, технології, структуру, зміст, ресурси, результати);
- про поведінку і діяльність майбутніх учителів філологічних спеціальностей (їхні особистісні установки, уявлення, думки, знання, уміння та ін.);
- про соціальний контекст взаємин, що впливає на відбір, інтерпретацію і виклад спостережувальних фактів.

Тому те, наскільки в процесі навчання в університеті майбутній учитель філологічних спеціальностей зуміє розкрити свої природні здібності й дарування, відчувати свою унікальність, значущість, усвідомити, що він вибудовує власне життя, залежатиме як від нього самого, так і від усіх суб'єктів навчально-виховного процесу [178].

Удосконалення процесу підготовки у ВНЗ з урахуванням професійних

домагань студентів дозволить покращити якість освіти загалом і досягти потрібного кінцевого результату—підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних до самостійного підвищення професійного і, як наслідок, службового та соціального статусу особистості [180].

У зв'язку із цим вважаємо за доцільне розглянути поняття мети, яке у вітчизняній науці розуміють як безпосередній усвідомлений результат, на досягнення якого спрямована активність людини, а цілевизначення – це процес формування особистістю внутрішніх цілей. При цьому розрізняють цілевизначення як процес побудови зовнішніх цілей, як породження нових цілей у діяльності та один із проявів мислення. Цілевизначення буває мимовільним або довільним, характеризується тимчасовою динамікою та є головним механізмом у формуванні нових дій [199, с. 11].

Донедавна вважали, що в основі формулювання мети лежить її предметно-матеріальна, трудова діяльність, спрямована на перетворення зовнішнього середовища [199, с. 62]. Таке твердження більшою мірою характеризує поняття цілеутворення. Поняття цілевизначення, на нашу думку, відображає внутрішньо організований процес постановки цілей в особистісній діяльності, яка спрямована на перетворення її суб'єкта – власне особистості. Тобто постановка внутрішніх цілей – це мисленнєвий процес, невід'ємним змістом якого є образ “Я”, стосовно чого особистість планує в майбутньому дещо змінити, переструктурувати, модифікувати.

Отже, у контексті розгляду проблеми механізмів професійної самореалізації цілевизначення в ціннісно-цільовому компоненті варто розцінювати як динамічний самодетермінований процес постановки професійних цілей. В умовах фахового навчання цілевизначення студентів полягає в побудові професійних планів. У регулятивно-поведінковому компоненті плани реалізуються через механізми саморегуляції поведінки в процесі поетапної реалізації найближчих цілей, які поступово наближаються до здійснення в навчально-професійній діяльності. Отже, цілевизначення – це мисленнєвий процес, що передбачає ієрархію та часову послідовність професійних цілей студента.

Варто зазначити, що цілевизначення в навчанні обмежує термін реалізації найближчих цілей упродовж відносно визначеного терміну. Цілевизначення в професійній діяльності – це мисленнєвий процес постановки віддалених цілей у формі професійних мрій на невизначене майбутнє. Однак кожен студент може суб'єктивно обмежити свою перспективу в реалізації професійної цінності-мети до певного проміжку часу, який варіюється з переходом на старші курси. Тому цілевизначення на невизначене майбутнє Ю. Приходько і Є. Кучеренко розуміють як зміну уявлень студентів щодо реалізації професійних планів у майбутній (ідеальній) діяльності – праці.

У процесі цілевизначення можна виділити такі етапи: глобальний (стратегічний) та етапний (тактичний) [199, с. 11]. *Стратегічний етап* у цілевизначенні студента в його професійній самореалізації характеризує постановку ним цінності-мети, а *тактичний етап* – постановку допоміжних (найближчих) цілей.

У науковому доробку М. Боришевського узагальнені основні вимоги до постановки цілей студентами з метою оптимізації професійної самореалізації через механізм цілевизначення:

- мета має бути пов'язана з психологічним реальним студентів та орієнтувати їх на вирішення найближчих актуальних завдань у навчально-професійній діяльності;
- мета повинна бути реальною, чітко сформульованою, з поданням конкретних способів її досягнення, які підкріплені уявленнями про власне “Я”, детермінованими в образі професійного “Я”;
- найближчі цілі та цінність-мета мають бути рівнозначними за своїм змістом і значенням, тобто між ними повинна існувати відповідність;
- мета будь-якого рівня має бути усвідомленою та особистісно прийнятою студентами як така, до якої прагне їхнє власне “Я”, а не до якої це “Я” повинно прагнути з погляду зовнішніх мотивів;
- студент має визначити почерговість досягнення цілей;

-постановка професійної мети повинна супроводжуватись усвідомленням способів її досягнення (тобто засобів, за допомогою яких можна реалізувати мету за певних об'єктивних умов) та наявних внутрішніх можливостей студентів (особистісних та професійних якостей, здібностей, умінь тощо);

-на всіх етапах досягнення професійної мети студентам потрібно мати зворотний зв'язок про відповідність виконання дій визначеним завданням, тобто практичне втілення мети має супроводжуватись саморегуляцією поведінки в навчально-професійній діяльності[199, с. 12].

У такий спосіб механізм саморегуляції поведінки в процесі виконання навчально-професійних дій детермінує професійну самореалізацію студентів у межах регулятивно-поведінкової стратегії. Цей процес можна назвати також програмно-операційним, оскільки він сприяє практичній реалізації намічених професійних планів на основі програми навчально-професійних дій у межах самоосвіти та самовиховання. У вимірі інтеграційно-діяльнісного підходу професійну самореалізацію розглядають як самоздійснення, як результат регулятивно-поведінкового професійного самовизначення, що є логічним продовженням ціннісно-цільової складової. Таке активне “продовження” полягає в прагненні до ідеального “Я” в процесі реалізації професійних планів. Ці плани можуть бути реалізовані в процесі навчання, самоосвіти та самовиховання. За такої умови професійне самовизначення студентів, на думку Ю. Приходько і Є. Кучеренко, стає внутрішньо організованим процесом, що спонукає до професійної самореалізації, тобто мотивує її. Можна сказати, що в регулятивно-поведінковій стратегії здійснюється регуляція поведінки студентів у навчально-професійній діяльності, яка в широкому розумінні передбачає самовдосконалення через механізми самоосвіти та самовиховання. Таке самовдосконалення свідчить про активність студентів у професійному самовизначенні на шляху самореалізації.

Механізми саморегуляції поведінки студентів характеризують внутрішню вмотивованість до професійної самореалізації, вияв здатності ухвалювати рішення та “реалізувати їх відповідно до передбачень”. Це пов'язано з тим, що професійна

самореалізація студентів здійснюється за наявності домінуючих як пізнавальних, так і соціальних мотивів самоосвіти та самовиховання, які формуються в процесі навчально-професійної діяльності внаслідок самовизначення. Самовизначення відображає готовність студентів до здійснення навчально-професійних дій, що відображено в програмі цих дій, способів дій та орієнтовної схеми реалізації професійної мети. Як тільки студенти ухвалюють рішення щодо здійснення професійних планів, можна говорити про початок їхньої професійної самореалізації, оскільки це є ознакою зовнішньої активності суб'єкта, який прагне реалізувати себе в предметному світі.

Оптимізація механізмів професійного самовизначення студентів відбувається самодетерміновано (з ініціативи суб'єкта) та в організованих ззовні умовах упродовж усього періоду фахового навчання [164]. Цей процес повністю детермінований сукупністю та ієрархічною взаємозумовленістю потреб, серед яких потреба в самореалізації належить до переліку вищих потреб. Вона є якісною характеристикою особистості; ця потреба актуалізує потенційні можливості та сприяє розвитку особистості; підтримує внутрішній стан напруження, оскільки має суперечливу природу; існує у варіанті “для інших”, тобто підтверджується соціальний характер. Нарешті потреба в самореалізації – це цінність, яка має постійний, безперервний характер, а також здатність бути цілеспрямовано сформульованою в процесі оволодіння певною діяльністю.

Дослідження Т. Кудрявцева та В. Шегурової, проведені наприкінці минулого століття засвідчили, що впродовж фахової підготовки на різних етапах розвитку стосунків між студентом і викладачем процес професійного самовизначення базується на різних психологічних механізмах. На початку професійного навчання найбільшу роль відіграють механізми “зворотного зв'язку”. Потім зростає роль механізму “емоційного опосередковування” – впливу прийомів і способів викладання на успішність навчання й оптимізацію соціально-психологічного статусу студента в академічній групі [88, с. 54].

Однак Ю. Приходько та Є. Кучеренко вважають, що психологічні механізми професійного самовизначення сучасних студентів мають дещо інші особливості.

Вони пов'язані насамперед з персоналізацією змісту фахової освіти у зв'язку із приєднанням України до Болонського процесу. Тобто сучасні соціальні умови активізують ті психологічні механізми професійного самовизначення студента, які зумовлені внутрішньою потребою його особистості бути конкурентноздатним на ринку праці. Останнє употужнює прагнення до самовдосконалення та професійної самореалізації, які здійснюються на базі високого рівня розвитку професійного самовизначення. Тобто суб'єкт професійного навчання вдається до самодетермінованих механізмів професійного самовизначення, які призводять до процесу інтеграції у змісті такого процесу.

Так, у змістовому компоненті професійного самовизначення студентів діє механізм рефлексії професійного “Я”, у ціннісно-цільовому – механізм цілевизначення щодо професійної діяльності, у регулятивно-поведінковому – механізм саморегуляції поведінки в щодо реалізації професійних планів. Ця гіпотеза впливає з аналізу літератури, який ми здійснили попередньо [46, 66, 85, 88, 97, 111, 113, 164, 199].

Отже, зарубіжні та вітчизняні вчені стверджують, що початковим моментом активності особистості на шляху досягнень і самореалізації є устремління, що обґрунтовує актуальність їх вивчення в контексті життєвого шляху та стратегій життєздійснення.

К. Абульханова-Славська і Т. Титаренко життєві устремління розглядають як “комплекс вимог, очікувань, бажань, надій особистості щодо власного життя та майбутнього. Це – очікування в майбутньому такої самореалізації, яка задовольняла б як плани особистості, так і потреби суспільства, забезпечувала б стійку самоповагу та визнання інших” [206, с. 16].

Маючи лише усвідомлені професійні устремління, людина може окреслити, спланувати, а якщо треба, й відкоригувати свої дії на шляху професійного просування. Водночас, чітко визначені устремління дають людині відчуття передбачуваного задоволення від очікуваного успіху та схвалення соціального оточення. Без нього неможливий поштовх до активності особистості в напрямку

реалізації кар'єрних устремлінь. Нарешті, саме рушійна сила устремлінь є пусковим механізмом професійної самореалізації особистості.

У літературі виокремлюють складові устремлінь, наявність яких є показником зрілих устремлінь та запорукою успішної самореалізації:

когнітивну – свідоме планування бажаного майбутнього;

емоційну – переживання, почуття задоволення від очікування, уявлення бажаного майбутнього;

конативну – поштовх до реалізації очікуваного та бажаного [207, с. 281].

Як зазначає К. Абульханова-Славська, устремління – більш узагальнений механізм особистості, ніж її мотиви, і різниця між мотивацією та устремліннями полягає в тому, що мотивація – це те, на що спрямовані потреби (тобто їхня предметна спрямованість), а устремління виражають ціннісну характеристику і самого суб'єкта, і його життя, відповідають його сенсові [2, с. 58]. Так, Ю. Орлов експериментально довів, що в мотивації навчальної діяльності студентів пізнавальна потреба є пріоритетною порівняно з потребою в досягненні. Результати досліджень Р. Немова і Ю. Синягіна дають змогу припустити існування залежності між рівнями устремлінь і психологічним благополуччям, оскільки збільшення середньо-групових значень рівня устремлінь в розвиненому колективі підвищує ефективність його діяльності загалом та сприяє створенню доброзичливої ділової атмосфери [132, с. 19]. У такий спосіб кар'єрні устремління спонукають до виконання саме тієї діяльності та до досягнення саме тих її результатів, які є ціннісними для молодшої людини і які відповідають саме її устремлінням.

На думку багатьох учених, *кар'єрні устремління* відіграють важливу роль у процесі самореалізації особистості. Професійна самореалізація студентської молоді пов'язана з перспективами професійного шляху, що трансформується в професійне майбутнє, яке уявляється як потенційно можливе і виконує роль суб'єктивної регуляції. Тому змістовою характеристикою професійного бачення постають кар'єрні устремління, які, на думку К. Абульханової-Славської, спонукають до здійснення саме тієї діяльності, яка відповідає цим устремлінням.

Сутнісною складовою поняття “кар’єра” є рух уперед, успішне вдосконалення способу життєдіяльності, що забезпечує його стійкість [77, с. 29]. У широкому розумінні, це передусім високий професіоналізм, досягнення людиною особливого визнання як професіонала з гармонійно розвиненими особистісними якостями (Ю. Юкке, А. Маркова), у яких відображені ціннісні пріоритети особистості. У вузькому розумінні, кар’єра є посадовим просуванням, коли переважає не оволодіння рівнем професіоналізму, а досягнення визначеного статусу в службовій ієрархії. Кар’єру можна розглядати і як індивідуально усвідомлені судження та відповідну позицію щодо трудового майбутнього у вимірі поступового службового просування, зростання кваліфікаційних можливостей та розмірів винагороди (А. Толстая) [208, с. 64].

Кар’єра – це успішне просування в суспільній, службовій, науковій та іншій діяльності. Вона є невід’ємною частиною життєвого укладу тієї людини, яка хоче досягти успіху в житті. Кар’єрний ріст – це методи і дії, які людина може застосувати для досягнення будь-яких поставлених ним цілей. Найбільш ємним є визначення кар’єри як “... безперервного процесу успішного професійного просування, професійного зростання, перехід від одних рівнів професіоналізму до інших” [49, с. 6].

За такого підходу професійне становлення працівника, реалізація його професійно-особистісного потенціалу є процесом свідомого здійснення професійного і посадового просування, унаслідок якого з’являється досягнутий статус у соціо професійному середовищі, що гарантує прийнятний спосіб професійного самоствердження, певний рівень і якість життя (дохід)[49, с. 7]. Багатоаспектність кар’єри виражається в її наповненості різними складовими. Вона комбінує в собі такі напрями діяльності, як удосконалення рівня професійного, особистісного, загальнокультурного розвитку, заходи щодо самопрезентації, самореклами, формування, зміцнення й підтримки потрібних зв’язків, які сприятимуть тому, щоб реальне внутрішнє зростання було відзначене, належно оцінене в середовищі службовця і слугувало підставою для службового підвищення, зростання оплати праці). Повноцінний розвиток кар’єри неможливий

без сприяння кар'єрного середовища, спрямованого на забезпечення необхідних умов для зростання і реалізації зростаючого потенціалу особи [43, с. 10].

Отже, сутнісна характеристика поняття вміщує соціально задані компоненти та їхнє індивідуальне переосмислення, що трансформується в життєві наміри, конкретні цілі та пошук способів їхньої реалізації. У цьому зв'язку актуалізується проблема соціальних переміщень, що вміщує поняття “професійна кар'єра” та “професійне зростання”. Останнє орієнтує не лише на рівень досягнень, але передбачає врахування темпу, швидкості посадового просування. У цьому зв'язку доречно відзначити зацікавленість студентів вищих закладів освіти кар'єрним зростанням. За нашими даними, 40,4% опитаних студентів пов'язали кар'єру із матеріальним добробутом; 31,7% – із соціальним статусом і можливими пільгами; 14,5 % – із досягненням максимальних професійних результатів; 8,9% – із можливістю займатися вибраною сферою діяльності; 4,5% – із соціальним визнанням. Отже, можна констатувати загальну позитивну тенденцію студентів до кар'єрного зростання, хоча значний відсоток респондентів усе-таки орієнтований на зовнішні параметри престижності.

Для практичної реалізації завдань управління кар'єрою як процесу забезпечення особистісно-професійного зростання відповідно до інтересів суспільства слухними є запропоновані Є. Головахою параметри життєвої перспективи: тривалість, що характеризується баченням професійного шляху не тільки після закінчення ВНЗ, але й на кілька років уперед; реалістичність – здатність висувати реальні кар'єрні домагання; диференційованість – усвідомлення близької і віддаленої професійної перспективи; відповідність кар'єрних домагань нинішньому досвіду та стратегіям їх реалізації [39, с. 36].

Узагальнюючи сказане, можна констатувати, що кар'єрне просування неможливе без професійної самореалізації особистості як неповторної цілісної індивідуальності. Перебування в активному освітньому дивергентному середовищі зумовлює кар'єрне зростання і є вагомим результатом, аніж будь-які формально засвоєні знання, уміння і навички. Можлива соціальна мобільність систематизує цей процес і робить його емоційно привабливим для особистості.

Кар'єрні устремління, за визначенням Т. Титаренко, виконують низку функцій. **Стимулююча функція** є найважливішою, оскільки саме кар'єрні устремління, як очікування бажаних досягнень, мотивують та активізують особистість до дій, необхідних для задоволення її устремлінь – від оволодіння необхідними знаннями і вміннями до постійного підвищення професійної майстерності. Але така активізація професійного потенціалу неможлива без **породжувальної** (або **футуристичної**) **функції** кар'єрних устремлінь, яка полягає в просторово-часовій організації та впорядкуванні майбутніх дій. Саме наявність кар'єрних устремлінь запускає і детермінує механізм побудови перспективи професійної самореалізації, адже майбутні професійні вчинки будуть залежати від кар'єрних устремлінь особистості. Цей вибір можливий завдяки **оцінній функції** кар'єрних устремлінь, оскільки, моделюючи своє професійне майбутнє, молода людина завжди оцінює як свої теперішні здібності і статус, так і професійні можливості та кар'єрні пропозиції щодо майбутніх досягнень. Оцінюючи можливі наслідки професійного вибору молода людина зіставляє їхню доцільність, обґрунтованість відповідно до загальної життєвої мети. У разі потреби вносить корективи в процес реалізації своїх кар'єрних устремлінь – і в цьому полягає **функція самоконтролю**. І, нарешті, наявність кар'єрних устремлінь та відповідно побудованої перспективи професійної самореалізації сприяє **самоусвідомленню** людиною її професійного призначення, місця в суспільстві – як теперішнього, так і майбутнього. Як зауважує Т. Титаренко, “життєві устремління передбачають усвідомлення свого життя, себе всередині життя, переживання своїх можливостей впливати на хід життя, його спрямування та якість” [207, с. 283]. Отже, окреслені функції вказують на їхню взаємозумовленість та зв'язок із загальною перспективою особистісної та професійної самореалізації.

Підтримуючи прагнення майбутніх фахівців до професійної самореалізації, на основі усвідомлення перспектив кар'єрного зростання, у ВНЗ повинні сприяти розвитку у випускників таких якостей:

- психологічна мобільність, що дозволяє людині ухвалювати рішення в різних ситуаціях професійного вибору;

- готовність до самостійної, активної пізнавальної, а отже й дослідницької діяльності, у процесі вирішення навчальних та професійних завдань;
- володіння техніками самопізнання й саморозвитку для формування конкурентоспроможності на ринку праці та освітніх послуг;
- стійка позитивна мотивація до освітньої діяльності впродовж усього активного професійного життя особистості ;
- гнучке планування власної життєвої та професійної стратегії.

Аналіз ролі кар'єрних устремлінь у професійній самореалізації особистості дає змогу зробити такі висновки:

- кар'єрні устремління уособлюють той рівень професійних досягнень і перебування в соціумі, якого людина прагне досягти в майбутньому;
- рівень устремлінь є складнодетермінованим феноменом, який залежить як від особистісних, так і від соціально-психологічних факторів;
- кар'єрні устремління молодшої людини безпосередньо пов'язані зі стратегією їх реалізації, яка характеризується параметрами активності, тривалості, реалістичності, оптимістичності, диференційованості й узгодженості;
- завдяки стимулюючій, породжувальній, оцінній функціям та функціям самоконтролю й самоусвідомлення кар'єрні устремління є рушійним механізмом професійної самореалізації особистості.

Отже, процес професійної самореалізації пов'язаний з перспективами професійного шляху та орієнтований на реалізацію професійного потенціалу, змістовою характеристикою якого постають кар'єрні устремління. Кар'єрне просування функціонує в межах соціокультурної парадигми, що систематизує цей процес і підпорядковує його загальним законам соціальної стратифікації.

Формування професійно значущих якостей фахівця в період навчання характеризується нерівномірністю, гетерохронністю та різними часовими проявами. Названі параметри засвідчують різні темпи та глибину новоутворень в особистісному вимірі. А тому є підстави говорити про рівні професійної самореалізації з орієнтацією на перспективи кар'єрного зростання. Є. Белозерцев виділяє їх чотири:

- 1) молода людина приймає рішення набуті певної спеціальності на фоні епізодичного ситуативного інтересу до майбутньої професійної діяльності; однак рівень самостійності не дає змоги проявляти ініціативу; при цьому зберігається загальний позитивний емоційний стан;
- 2) інтерес до обраної професії закріплюється; проявляються нахили, хоча більше є зорієнтованість на практичну сферу навчального матеріалу, що відображається і в меті; фіксованою є впевненість у своїх силах і самостійність, частково проявляється професійна відповідальність;
- 3) сформована чітка установка на професію; стійкий інтерес підсилений проявом здібностей як у практичній, так і в теоретичній сфері; відбувається самоутвердження як наслідок успішної виробничої діяльності;
- 4) захоплення обраною професією, професійна спрямованість формується за наявності відповідних здібностей та покликань; професійна майстерність та професійний ідеал поєднуються з переконаннями особистості й суспільної значущості обраного фаху.

Отже, механізми професійної самореалізації майбутніх фахівців поєднують мотиви, цінності, особистісні смисли та здібності [141, с. 80 – 83].

Сучасні наукові дослідження доходять усе більш глибокого осмислення системності досліджуваних об'єктів, явищ, подій та їх взаємодій. Процес утвердження в науковому пізнанні еволюційно-системної методології можна схематично уявити як послідовність етапів, кожний з яких може бути позначений ключовою для нього категорією: структура, функція, синтез структури і функції, зміна структур і функцій (самореалізація, адаптація й еволюція систем) [193, с. 14].

Таким чином, професійна самореалізація майбутніх учителів філологічних спеціальностей пов'язана з перспективами професійного шляху, що трансформуються в професійне майбутнє, яке уявляється як потенційно можливе і виконує роль суб'єктної регуляції. Тому змістовою характеристикою професійного бачення постають кар'єрні устремління, які спонукають до здійснення саме тієї діяльності, яка відповідає цим устремлінням. Кар'єра – це

успішне просування в конкретній діяльності, зокрема в педагогічній. Забезпечення готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на основі усвідомлення перспектив кар'єрного зростання є умовою реалізації професійно-особистісного потенціалу, процесом, який забезпечить особистісне й професійне зростання, унаслідок чого буде досягнуто певний рівень і якість життя. Кар'єрні устремління неможливі без повноцінної професійної самореалізації особистості.

Забезпечення готовності до вказаної особистісно-професійної перспективи гарантується ранньою діагностикою професійно значущих якостей майбутніх учителів філологічних спеціальностей; усвідомленням цільовизначенням професійних намірів; визначенням ієрархії особистісних устремлінь та створенням сприятливого дивергентного середовища.

2.2. Актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів

На сучасному етапі становлення акмеології як науки найбільш розробленими є ті її напрями, які пов'язані з особливим видом прогресивного розвитку зрілої особистості – особистісно-професійним розвитком. При цьому центральною проблемою цього напрямку стали пошук і визначення закономірностей, механізмів, умов і факторів такого розвитку суб'єкта праці до рівня професіонала. Опис акмеологічних методів, технологій і моделей є наочним свідченням великих можливостей акмеології у розв'язанні цієї наукової проблеми і актуальних практичних завдань, пов'язаних з нею. До цих практичних акмеологічних завдань насамперед відносять:

- акмеологічний аналіз, тобто переважне визначення акмеологічних умов і факторів, що сприяють прогресивному особистісно-професійному розвитку;
- прогноз можливостей і перспектив такого розвитку до рівня професіоналізму (акмеологічного рівня);

- розробка акмеографічних описів на рівні загального й особливого акмеологічного знання та індивідуальних акмеограм;
- розробка програм і планів індивідуального особистісно-професійного розвитку, а отже й професійної кар'єри;
- вибір методів і акмеологічних технологій для здійснення такого розвитку;
- реалізація цих програм і планів з подальшим моніторингом і, у разі потреби, корекцією.

Зауважимо, що акмеологічні завдання згруповані в такий спосіб, що в сукупності є цілеспрямованим алгоритмом особистісно-професійного розвитку. Його послідовна реалізація забезпечує необхідний фундамент професіоналізму. Водночас цей алгоритм може бути успішно реалізований лише тоді, коли є певні еталонні моделі професіонала, які стануть необхідним орієнтиром або системоутворювальним чинником для успішного особистісно-професійного розвитку. Такі еталонні моделі, або “образи-цілі”, за визначенням Б. Ломова, створюються на основі концептуальних уявлень про їхню акмеологічну сутність і зміст. Тому важливою складовою будь-якого акмеологічного дослідження та практичної роботи є розробка концепцій розвитку професіоналізму або професіонала як єдиного визначального задуму, системи аргументованих теоретичних поглядів, підтверджених емпіричними дослідженнями і практикою, що становлять спосіб розв'язання проблеми. Як зазначалося, багато узагальнювальних акмеологічних досліджень відрізняються насамперед своєю концептуальністю, що дозволило в короткі терміни розробити теоретико-методологічні основи акмеології. Ілюстрацією до сказаного може бути огляд акмеологічної концепції професіоналізму діяльності фахівців.

Ця концепція сформувалася на підставі аналізу наукової сутності діяльності, за якої різноманітні екстремальні чинники зумовлюють виникнення в суб'єктів праці негативних функціональних станів, що змінюють регуляцію діяльності і знижують її ефективність та надійність. Оптимальним варіантом розв'язання окресленої проблеми є забезпечення зовнішнього регулювання екстремальних чинників і проведення професійного відбору. Проте багато

екстремальних чинників мають об'єктивний характер і не підлягають регулюванню, а профвідбір не дає бажаних результатів. Акмеологічний аналіз проблеми дозволив запропонувати конструктивне рішення, яке полягало у потребі сформувати в суб'єктів праці функціональні (насамперед інтелектуальні, діяльнісні і емоційно-вольові) резервні можливості компенсаторного типу, що виявляються у вигляді різноманітних універсальних і цілеспрямованих професійно важливих якостей і вмінь. Такі резервні можливості починають діяти по мірі того, як проявляються екстремальні чинники, компенсуючи їхній вплив, проте при цьому діяльність стає складнопоєднуючою. А втім, їхній високий рівень розвитку дозволяє основній діяльності бути інваріантною зі стабільно високими показниками якості та надійності. Так був сформульований принцип інваріантності, який є одним з основоположних в теорії професіоналізму. Він призвів до обґрунтування загальних і особливих акмеологічних інваріантів професіоналізму. Такий сутнісний зміст концепції, яка була сформульована, підтверджена емпірично і практично та стала базисною.

В акмеології були розроблені й інші концепції, зокрема духовного і морального розвитку особистості, культури мислення, професійної творчості, акмеологічного тренінгу програмно-цільової спрямованості, гуманітарно-технологічного розвитку, розвитку рефлексивної культури особистості, інформаційно-психологічної безпеки особи та ін. Деякі з них стали основою для формування прикладних напрямів акмеології.

Аналізуючи концептуальність акмеології, варто відзначити, що на сучасному етапі домінують розробки діяльнісного аспекту проблеми, що не повною мірою відповідає важливим методологічним принципам єдності особистості і діяльності. У наслідок чого порушуються вимоги комплексності акмеологічних досліджень, знижується рівень практичної значущості розробок. Тому вартоо посилити увагу до особистісного аспекту проблеми професіоналізму, що значною мірою відповідає завданням нашого дослідження.

Важливою складовою теоретичних основ такого “особистісно-діяльнісного” напрямку акмеологічних досліджень є акмеологічні праці з вивчення проблеми

розвитку зрілої особистості. Нагадаємо, що в загальній проблематиці досліджень прогресивного розвитку зрілої особистості особливе місце належить власне її особистісно-професійному зростанню до рівня професіоналізму. До того ж, особистість розвивається в діяльності, а більшість видів діяльності є професійними. В особистісно-професійному розвитку відзначено стійкий зв'язок: з одного боку, особливості особистості суб'єкта праці істотно впливають на процес і результати професійної діяльності, з іншого – сам розвиток особистості відбувається під впливом специфіки професійної діяльності. У науці накопичено чимало фактів, які підтверджують тезу про те, що професійна діяльність суб'єктів праці обов'язково призводить до подібності їхніх особистісних рис, впливає на систему взаємин, їхні установки, інтереси, норми регуляції поведінки і навіть певною мірою – на їхній стиль життя. Це призвело до обґрунтування категорії “професійний тип особистості”. Тому акмеологічна концепція розвитку професіонала перебуває в предметному полі наукового феномена “професійний тип особистості”.

Відправними моментами в розробці концепції розвитку професіонала є акмеологічні уявлення про сутність категорій: професіонал, професіоналізм особистості та особистісно-професійний розвиток та аналіз особистості в такому розвитку з позицій принципу активності і суб'єктності, що відображають прагнення до самоорганізації. Отже, ця гіпотеза є детермінуючим початком власної активності через розв'язання наявної суперечності між реальними можливостями і визначеними потребами.

Теоретико-методологічний аналіз можливостей застосування акмеологічних знань і підходів щодо розв'язання проблеми просування суб'єкта до рівня професіонала забезпечив розробку акмеологічної концепції професійного становлення, яка є узагальнювальною щодо змісту шляхів і методів розвитку суб'єкта праці.

Запропонована акмеологічна концепція вміщує дві системи поглядів: змістову і структурно-процесуальну.

Змістовно розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, його професійного й морального “збагачення”, що передбачає підвищення відповідальності, почуття обов'язку, совісті й честі, відходу від неадекватних особистісних установок і стандартів [135, с. 58].

У такому розумінні опора здійснюється на методологічний принцип суб'єктності, ознаками якого є такі “параметри активності” людини [114]:

- активне орієнтування (у новій ситуації, матеріалі);
- усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху);
- ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, випередження;
- інтенсивна включеність у діяльність;
- прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції;
- усвідомлення суперечностей свого розвитку, їх усунення, забезпечення балансу і гармонії;
- постійна налаштованість на саморозвиток і самовідновлення;
- прагнення до самореалізації та творчості;
- інтеграція свого професійного шляху, структурування та впорядкування свого професійного досвіду та досвіду інших.

Ці суб'єктні параметри ми врахували, аналізуючи умови успішного професійного становлення та самореалізації майбутніх філологів.

Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала, відповідно до виконаного аналізу, варто розглядати з системних позицій, а саме: у зв'язку зі змінами умов діяльності, нормативного регулювання, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивній самоорганізації, що в підсумку забезпечує розкриття творчого потенціалу особистості.

Основним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму фахівця є професійна компетентність, яку визначаємо як сферу професійної включеності через поглиблення знань, що дозволяє виконувати професійну діяльність з

високою продуктивністю. Структуру і зміст професійної компетентності здебільшого визначає специфіка виконуваної професійної діяльності та її належність до певних типів.

У нашому дослідженні за основу взято класифікатор професій групи “людина – людина”, у межах якої особлива роль належить психологічній компетентності, яка вміщує за визначенням Н. Кузьміної, такі взаємопов'язані компоненти:

- гностичний, що охоплює систему необхідних психологічних знань;
- проектувальний, пов'язаний із процесами прогнозування та превенції;
- регулятивний, або конструктивний, що полягає в умінні впливати на інших;
- комунікативний, який проявляється в ефективному спілкуванні[91, с. 76].

У дослідженні виокремлюємо п'ять основних взаємопов'язаних видів психологічної компетентності:

- 1) соціально-перцептивну компетентність (знання людей, в їхній основі спостережливість і проникливість);
- 2) соціально-психологічну (знання закономірностей поведінки, діяльності і взаємин людей, які входять у професійну групу, колектив);
- 3) ауто-психологічну (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективність);
- 4) комунікативну (знання різних стратегій і методів ефективного спілкування);
- 5) психолого-педагогічну (знання методів здійснення впливу).

Зауважимо, що в запропонованій типології відзначено головно гностичний компонент, який є пріоритетним у педагогічній діяльності (В. Кан-Калик, В. Нікандров, Н. Кузьміна та ін.).

Високий рівень психологічної компетентності забезпечує успішне засвоєння методів управління суб'єктами діяльності, що в педагогічній сфері розглядається як вирішальний чинник. Сьогодні активно досліджують структуру та зміст професійної компетентності в різних видах професійної діяльності. Виокремлено професійні вміння та навички, які є головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму, що матеріалізує професійні знання, закладені в

професійній компетентності. Інакше кажучи, це вміння використовувати знання в практичних цілях з високою ефективністю. До цієї групи належить також і освоєння нових алгоритмів і способів вирішення професійних завдань і використання інноваційних технологій. Зазначені вміння та гнучкі навички повинні відповідати рівню професійної майстерності. Усе це набувається разом із досвідом роботи і проявляється як єдина система узагальнювальних і спеціальних знань та вмінь, які доповнюються здатністю творчо, нестандартно, і водночас ефективно вирішувати професійні завдання.

Загальні акмеологічні інваріанти професіоналізму в підструктурі професіоналізму діяльності розглядаємо як ефективні спеціальні вміння здійснювати надійне й точне прогнозування – основи планування та реалізації будь-якої діяльності, уміння приймати відповідальні та ефективні рішення, навіть і в нестандартних ситуаціях, уміння здійснювати само контроль і саморегуляцію на високому рівні. Особливі акмеологічні інваріанти професіоналізму постають як уміння, що відображають специфіку професійної діяльності. Наприклад, професіонали в системах “людина - людина” повинні обов'язково мати розвинені комунікативні вміння впливати, переконувати, полемізувати, вислуховувати, що є вкрай необхідним у діяльності педагога. Стосовно вчителів філологічних спеціальностей, то варто відзначити особливу важливість впливу не лише на свідомість, а й на підсвідомість учнів у зв'язку зі специфікою емоційної складової змісту навчальних дисциплін.

Про професіоналізм діяльності педагога можна стверджувати тільки тоді, коли система знань, умінь і навичок постійно поповнюється і збагачується, коли розширюється діапазон розв'язуваних професійних завдань, коли постійно зростає ефективність діяльності, а сама вона набуває творчого характеру. Цьому сприяє самостійна робота із самовдосконалення та самореалізації вчителів, освоєння суміжних професій.

У межах професійно-педагогічної діяльності варто виділити особистісну складову, яка в широкому розумінні містить вимоги до рівня розвитку різних характеристик і властивостей суб'єкта праці, що значною мірою визначають

високу ефективність професійної діяльності. Такі властивості та якості мають різний зміст.

Але в сукупності вони підсилюють потенціал суб'єкта праці, оскільки акумулюються в індивідуальні здібності. Серед них особлива роль належить інтелектуальним, оскільки основою будь-якого розвитку є насамперед розвиток інтелектуальний. В акмеологічних дослідженнях підкреслювалося, що “... відмінною особливістю пізнавальної сфери професіонала є: активне відображення дійсності і здатність добре орієнтуватися в ній. Завдяки продуктивно працюючому інтелекту вони (професіонали) на високому рівні об'єктивності фіксують всі основні зв'язки в цій дійсності, субординують за мірою важливості процеси, які в ній відбуваються. У картинах світу ... закарбовується насамперед найістотніше, ... вони демонструють в кожній ситуації, як знаходити оптимальне рішення і вміння його реалізовувати” [29, с. 39].

Зауважимо, що розвиток здібностей може відбуватися без будь-яких обмежень.

Професіоналізм особистості залежить від рівня розвитку професійно важливих якостей суб'єкта праці, тобто таких рис особистості, які впливають на результативність діяльності [219, с. 14].

У процесі досліджень умов і факторів розвитку професіоналізму були виокремлені інтегральні психічні властивості особистості – увага, пам'ять, уява, а також психологічні характеристики – емоційна теплота, стресостійкість, терплячість та ін. Але особливо наголошується на вольових рисах, що є необхідною умовою досягнення цілей і внутрішнім регулятором саморозвитку та самовдосконалення.

Узагальнюючи результати наукового аналізу [87, 129, 170] систематизуємо особистісно-професійні якості, в такий спосіб: організованість, відповідальність, дисциплінованість, ініціативність, уважність, які розцінюють як необхідні для повноцінного професійного зростання фахівців педагогічної сфери.

Дослідження в галузі акмеології свідчать, що розвиток професіоналізму особистості корелює з рефлексивною організацією діяльності та рефлексивною культурою суб'єкта праці [49, с. 115].

Останнім часом спостерігається зростання уваги науковців до проблеми рефлексії, яку розглядають як сутнісну характеристику людської свідомості, принцип розкриття змісту психолого-педагогічних і соціальних феноменів. Науковий статус категорії рефлексії навіть прирівнюється певним чином до діяльності. Рефлексивна організація особистості проявляється в поведінці, діяльності і взаєминах. Систему способів організації рефлексії, побудовану на основі ціннісних та інтелектуальних критеріїв, вважають рефлексивною культурою. Рефлексивна організація і культура вміщують такі компоненти: перцептивний, когнітивний, афективний, оцінний, регулятивний.

Значення їхнє різне і залежить від ситуативно-діяльнісних аспектів, але все ж провідним для групи професій “людина – людина” є перцептивний. Це свідчить про тісні зв'язки з соціально-перцептивною компетентністю суб'єкта діяльності. Якщо ж діяльність здійснюється з переважним аналізом різної інформації, то домінує когнітивний компонент, якщо з прийняттям рішення – когнітивний і регулятивний. Рівень рефлексивної культури й організації має виразні кореляти з особистісно-діловими якостями. Інтенсивний розвиток рефлексивної організації та культури може успішно здійснюватися за допомогою ігрової діяльності, а також спеціальних акмеологічних тренінгів. Така форма роботи успішно використовується в сучасних умовах вищої педагогічної освіти, оскільки дає змогу робити ставку на механізми саморозкриття, саморегуляції і безпосередньо впливати на професійну самореалізацію майбутніх педагогів.

Розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація в професійній діяльності є важливою запорукою зростання професіоналізму особистості. У зв'язку з цим зазначено, що креативність особистості обов'язково реалізується в професійній діяльності, творчому пошуку нових, більш ефективних способів вирішення завдань. Варто вказати на виокремлені методи розвитку креативності: одні з них пов'язані з підвищенням рефлексивної культури, інші – зі

стимулюванням особливого психічного стану творчої активності – натхнення, треті – із застосуванням методів активізації пошуку ідей, четверті – з розвитком імажинітивних здібностей, п'яті – з пошуком внутрішніх спонукальних причин активізації творчої активності. Зауважимо, що всі вони сприяють творчій самореалізації та зростанню професіоналізму особистості та можуть без обмежень застосовуватися в акмеологічній практиці, що було застосовано нами на етапі експериментального дослідження. Усе зазначене дає підстави констатувати, що креативність є необхідною умовою формування професіоналізму, але водночас ця якість особистості повинна мати певну спрямованість, пов'язану зі специфікою професійної діяльності. В акмеології таку спрямованість називають інноваційною. Справді, досягнення професіоналізму немислимо без новаторського підходу, який може проявлятися в освоєнні нових ефективних алгоритмів і способів виконання діяльності, у нетривіальному вирішенні професійних завдань. Тільки спрямованість на творення нового забезпечить якісно інший результат. Без інноваційної спрямованості суб'єкт праці зупиниться на рівні професійної майстерності (хоча і цей рівень з погляду суспільної потреби якості праці є бажаним). Аналіз діяльності та особистісних якостей осіб, які досягли вагомих професійних результатів, якраз констатує в них сильну інноваційну спрямованість. Розвиток інноваційного потенціалу та спрямованості особистості може здійснюватися насамперед шляхом вибору відповідних еталонів і зразків та їх врахування в педагогічній діяльності.

Суб'єкт праці прагне до особистісно-професійному розвитку і досягнення професіоналізму тоді, коли в нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації. На думку одного із засновників гуманістичної психології К. Роджерса, поведінка і діяльність людини завжди регулюється певним об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто “властивої людині тенденції розвивати всі свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистість” [216, с. 93].

Подібні думки висловлювала і Н. Кузьміна щодо ролі так званих стартових умов особистості, її особливостей, середовища спілкування, що спонукають її до постійного саморозвитку.

У людей з потенціалом професіонала ця тенденція розвинена особливо сильно: “... справжній і послідовно здійснюваний процес саморозвитку здебільшого спостерігається в тих людей, які налаштовані саме на досягнення великомасштабних цілей у житті. Це змушує їх цілеспрямовано працювати над розвитком у себе ... індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик, розвитком відносин і здібностей, які всі разом виявляються однією з обов'язкових передумов здійснення запланованих життєвих цілей” [30, с. 44].

Мотивація, або потреба, досягнення – одна з різновидів трудової мотивації, пов'язана з потребою особистості досягати успіху і меншою мірою – уникати невдач. Формування мотивації досягнення тісно пов'язане з соціалізацією особистості і може проявлятися як “прагнення до підвищення рівня власних можливостей”. Особи з високим рівнем мотивації досягнення відрізняються такими рисами:

- наполегливістю в досягненні поставлених цілей;
- незадоволеністю досягнутим;
- постійним прагненням зробити справу краще, ніж раніше;
- схильністю захоплюватися своєю роботою;
- переживанням радості від успіху в роботі;
- нездатністю погано працювати;
- потребою винаходити нові прийоми роботи під час виконання звичайних справ;
- незадоволеністю легким успіхом;
- відсутністю духу нездорової конкурентності, бажанням, щоб інші теж досягли високих результатів;
- готовністю прийняти допомогу і надати її іншим.

Зазначені характеристики є хорошим орієнтиром для формування адекватної і високої мотивації досягнення, необхідної для формування професіоналізму, і показниками його сформованості.

Сукупність умов і факторів, що стимулюють особистість до досягнення, утворюють мотиваційну основу розвитку професіоналізму, що є багаторівневим утворенням. Його перший рівень пов'язаний з розвитком професіонала як суб'єкта. Він відображає прагнення стати першопричиною (“аргументом, а не функцією” – так часто говорять справжні професіонали), детермінованим початком, вільним у своїх діях, незалежним від обставин і людей. Цей рівень досягається в міру оволодіння професійною майстерністю і, як наслідок цього, – зміною системи взаємин.

Другий рівень в змістовому плані пов'язаний із формуванням нової системи цілей, еталонів і стандартів, з їх регулювальною роллю, тобто існує тісний зв'язок між результативністю діяльності та мотивами досягнень:

- формування великомасштабних цілей (вони конкретизуються особливостями спільноти, у якій намічені досягнення, професіональним середовищем і її нормами досягнень);
- посилення особистісних стандартів і еталонів (серед них – оцінка суб'єктивної ймовірності успіху, суб'єктивне сприймання труднощів завдань та ін.);
- привабливість самооцінки (емоційна привабливість успіху, негативне ставлення до невдач);
- індивідуальні переваги за типом атрибуції (приписування відповідальності за успіх чи невдачу собі);
- адекватність мотивації досягнення особистісним можливостям.

На формування мотивації досягнення значно впливає вибір суб'єктом особистісних стандартів та еталонів, які є “образом-цілі” розвитку. Беручи за основу таку ідею, у межах професійного навчання майбутніх філологів велику увагу приділено аналізу прикладів діяльності вчителів-майстрів через знайомство із їхнім досвідом, художньо-публіцистичними творами. Порівняння себе, своїх

досягнень з вибраними стандартами або еталонами нерідко є сильним стимулом до розвитку особистості. Головне, щоб це порівняння не стало дезорганізуючим.

Важливою складовою розвитку професіоналізму особистості є нормативність діяльності та поведінки. Такі норми розглядають як моральний регулятор поведінки і взаємин і є своєрідною особистісною проекцією професійно-групових норм і соціальних пріоритетів. Професійно-групові норми, що базуються на прийнятих стандартах, дають змогу підвищити стійкість групи, здійснювати соціальний контроль над її членами і тим самим знизити ймовірність можливого відхилення від норм професіоналізму. Професійно-групові норми трансформуються в моральні тоді, коли вони мають здебільшого позитивну спрямованість, з переважанням тих, які стимулюють розвиток і забезпечують нормативність мотивів як внутрішніх стимулів до самореалізації.

Формування моральних механізмів регуляції поведінки і взаємин сьогодні є одним з найважливіших завдань розвитку професіоналізму, хоча проблема моральної регуляції поведінки не завжди є пріоритетною [198, с. 104].

Результати дослідження даної проблеми (Богданов Є.) дають підстави стверджувати, що структура системи моральної регуляції діяльності і поведінки в професіоналів відрізняється складністю і вміщує такі базові взаємопов'язані компоненти [28, с. 106]:

- мотиваційний (позитивне ставлення до певного виду діяльності, прагнення до самореалізації та досягнень, моральні та професійні установки та інтереси);
- когнітивний (знання про професійну етику, уявлення про моральність і моральні норми);
- регулятивний (володіння способами і прийомами, необхідними для розуміння змісту моральних норм і приписів);
- позиційний (позитивне ставлення до осіб, з якими здійснюються професійні взаємодії, відповідальність перед ними);
- емоційно-вольової (здатність до морального співпереживання, здатність відчувати задоволення від роботи, ініціативність);

- оцінний або рефлексивний (моральна самооцінка своєї підготовки, результатів діяльності та взаємин).

Гармонійна єдність цих компонентів і становить нормативну систему моральної регуляції поведінки і стосунків на рівні професіоналізму.

В акмеологічних дослідженнях [28, 30, 49] розроблено теоретичну модель професійно-моральної культури суб'єкта праці, що передбачає послідовну систему алгоритмів саморозвитку:

- актуалізація потреби в особистісному та професійному самопізнанні з метою особистісно-професійного зростання до рівня професіоналізму;
- ознайомлення з основними засобами психологічної самодіагностики і освоєння їх;
- формування професійних і гуманістичних ціннісних установок, еталонів і норм до об'єктів і суб'єктів професійної діяльності;
- розвиток підсистеми професіоналізму діяльності та особистості;
- рефлексія професійної діяльності та особистісно-професійних якостей;
- формування потреби в професійному самовдосконаленні та самореалізації.

Орієнтація на зазначені системи і моделі є запорукою формування нормативної моральної системи регуляції діяльності, поведінки і відносин, без якої неможливе повноцінне професійне становлення майбутніх педагогів, серед них і філологічних спеціальностей.

Особистісно-професійний розвиток суб'єкта праці до рівня професіоналізму можливий за наявності продуктивної Я-концепції, тобто усвідомленої і пережитої неповторної системи уявлень про себе, свої можливості і перспективи, на підставі чого вибудовуються моделі і стандарти професійних домагань. Адекватні уявлення сприяють формуванню реальних особистісно-професійних стандартів, що лягає в основу програми розвитку, саморозвитку і самореалізації.

Відомо, що Я-концепція – це цілісний, хоча, можливо, не позбавлений внутрішніх суперечностей образ власного “Я”, що розуміється як установка щодо себе і вміщує такі компоненти:

- когнітивний (образ своїх якостей, здібностей, соціальної значущості та ін., тобто прояв самосвідомості);
- емоційний (самоповага, самосхвалення та ін.);
- оцінно-вольовий (прагнення завоювати повагу).

Основу Я-концепції становлять різні уявлення про себе, що відрізняються мірою адекватності:

- “Я” реалістичне в теперішньому часі;
- “Я” ідеальне (яким суб'єкт прагне бути, орієнтуючись на моральні норми);
- “Я” динамічне (яким має намір стати в майбутньому в процесі свого розвитку);
- “Я” фантастичне (яким бажав би стати, якщо це виявилось б можливим).

В акмеологічних дослідженнях [3, 4] було показано, що розвиток професіоналізму особистості передбачає гармонійність складових Я-реального (справжнього), Я-ідеального, Я-фантастичного і Я-майбутнього.

У своєму дослідженні ми базуємось на твердженні про те, що адекватність Я-реального зумовлюється розвитком системи самооцінки, самоконтролю, рефлексією. Я-ідеальне і Я-майбутнє є стимулом для особистісного розвитку за умови їхньої реальної й адекватної оцінки індивідуальних ресурсних можливостей. Я-фантастичне сприяє формуванню високих особистісних і професійних стандартів. Домінування будь-якого компонента може гальмувати професійне становлення.

У наукових працях В. Агапова, Є. Богданова йдеться про те, що для повноцінного формування Я-концепції особистості, що розвивається, характерними є такі ознаки:

- тісна взаємодія з соціально-психологічними механізмами ідентифікації, інтеріоризації, рефлексії, психологічного захисту динамічної рівноваги, стереотипізації, локусу контролю, атракції, емоційної самопідтримки, емпатії, наслідування і психологічного зараження;
- продуктивність їх прояву пов'язана з природними та соціальними якостями фахівців;

- професійно значущі якості мають різний рівень сформованості з визначеними акцентами домінування;
- їхня різноманітність і гармонійна єдність забезпечують продуктивність розвитку;
- усвідомлені негативні прояви є основою для самовдосконалення.

При цьому наголошувалося, що для розвитку продуктивної Я-концепції потрібні:

- гностичні вміння (насамперед аналізувати ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів діяльності та взаємодії);
- проектувальні вміння (адекватно представляти наявні причинно-наслідкові та функціональні зв'язки);
- конструктивні вміння (вибудовувати й коректувати систему поведінкових, стратегій);
- комунікативні вміння (встановлювати, реалізовувати і коригувати взаємини, адекватно регулювати стосунки всередині групи, встановлювати емоційно позитивні контакти, керувати поведінкою і взаєминами і впливати на них);
- рефлексивні вміння (реагувати адекватно в ситуації і на суб'єкта взаємодії);
- соціально-перцептивні вміння (вибирати відповідну рольову позицію, здійснювати співробітництво, діяти з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії).

Я-концепція особистості динамічна, часом суперечлива, однак з розвитком професіоналізму особистості її компоненти гармонізуються, набувають прогресивного стимулювального характеру. Продуктивний Я-образ професіонала відрізняється конгруентністю реального, ідеального і фантастичного “Я”. Сформований образ “Я” впливає на характеристики самоповаги особистості та уявлення про власний статус. Це, зі свого боку, підсилює ефект нормативної регуляції поведінки.

Реалізація цієї концепції розвитку професіонала сприяє досягненню акмеологічного рівня у процесі професійного зростання. Окреслена акмеологічна концепція лягла в основу створеної корекційної програми “Програма групових

корекційних занять для майбутніх учителів філологічних спеціальностей”, яка зреалізована в процесі експериментального дослідження. При цьому нами були враховані теоретичні основи педагогічної акмеології, сформованої завдяки працям Н. Кузьміної та представників її наукової школи.

Зміст педагогічної акмеології значною мірою визначається акмеологічним підходом до встановлення специфіки праці в певній професійній галузі і вміщує:

- а) закономірності та механізми досягнення вершин не тільки індивідуальної, а й колективної діяльності, пов'язаної з вирішенням педагогічних завдань;
- б) дослідження процесів поетапного становлення вчителя-акмеолога;
- в) мотиви професійних досягнень у педагогічній діяльності;
- г) траєкторії досягнення професіоналізму в галузі педагогіки.

Досягнення педагогом вершин професіоналізму визначається не лише результативністю, а й:

- а) гуманістичною орієнтацією на розвиток особистості учнів засобами навчальних дисциплін;
- б) вибором педагогом способів власної діяльності з урахуванням мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей учнів;
- в) підготовкою учнів до виокремлення і досягнення перспектив особистісного розвитку.

Отже, в акмеологічному розумінні педагогічний професіоналізм розглядають як стійкі властивості суб'єкта, що забезпечують високу продуктивність педагогічної діяльності, її гуманістичну спрямованість.

Педагогічна акмеологія визначає рівні професіоналізму діяльності та зрілості особистості педагога.

На високих рівнях професіоналізму педагог проявляє себе як: а) ерудит; б) фахівець за покликанням; в) майстер; г) діагност; д) гуманіст; е) самодіагност; ж) новатор; з) учасник педагогічного співробітництва; і) дослідник, що освоїв акмеологічні технології переходу від одного рівня професіоналізму і зрілості до іншого.

Окрім сказаного, педагогічна акмеологія визначає шляхи подолання професійних деформацій особистості педагога, зокрема, емоційного “вигорання” і “професійного насичення і виснаження”.

Отже, концептуально з акмеологічних позицій, професійну самореалізацію педагога можна розглядати як процес і результат системних перетворень особистості, що вміщують взаємопов’язані прогресивні зміни таких основних властивостей:

- професіоналізм діяльності (розвиток професійної компетентності, професійних навичок і вмінь, акмеологічних інваріантів професіоналізму);
- професіоналізм особистості (розвиток здібностей, професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації та рефлексивної культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнень);
- нормативність поведінки (формування професійної і моральної систем регуляції поведінки, діяльності та взаємин).

Отже, актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів полягає у розширенні суб’єктного простору особистості (активне орієнтування, усвідомлення, ініціатива, цільовизначення, активна участь у діяльності, прагнення до саморегуляції, саморозвитку та самореалізації) й професійному і моральному збагаченні, що передбачає підвищення відповідальності, почуття обов’язку, совісті й честі, відходу від неадекватних особистісних установок і стандартів, що буде стимулювати процес професійної самореалізації.

2.3. Поетапне залучення майбутніх учителів філологічних спеціальностей до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики

Одним із напрямів модернізації педагогічного освіти є розробка й апробація в освітніх установах сучасних моделей практичної підготовки майбутніх учителів (О. Абдуліна, Є. Белозерцев, А. Бірюков, А. Вербицький, А. Піскунов, В. Сластьонін, О. Савчук, В. Юрченко, М. Ярославцева та ін.). Проблему організації педагогічної практики студентів філологічних спеціальностей висвітлювали В. Віролайн, Г. Кузнєцова, О. Куцевол, О. Семенов, А. Попович.

Теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, у яких згідно з чинними нормами подано всі її компоненти. В умовах педагогічної практики складаються сприятливі умови для досягнення певного рівня діяльності, і за співвідношенням досягнутого рівня із заданим можна говорити про ефективність підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Єдність теоретичного й практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок структурної, системної її побудови. Теоретично можна вивчати професію педагога послідовно, урздріб, озброюючи майбутніх учителів знаннями про процес навчання, виховання, їхні закономірності, цілі, принципи, зміст, методи. На практиці педагогічний процес нероздільний і є цілісним явищем. Неможливо відокремити мету від змісту й методів навчання й виховання, форми роботи від взаємодії учасників педагогічного процесу в конкретних умовах школи та класу. У період педагогічної практики майбутній учитель не лише поглиблює або закріплює знання, а й відкриває їх для себе, він їх привласнює, переконуючись у тім, що знання, засвоєні на лекціях, семінарах, у самостійній роботі над першоджерелами, роблять педагога здатним грамотно будувати навчально-виховний процес, аналізувати й оцінювати реальну педагогічну життєдіяльність. У цьому разі формується переконання в тому, що власної інтуїції для виважених педагогічних дій недостатньо. Практика є складовою основної освітньої програми вищої професійної освіти. Педагогічна

практика – це насамперед форма професійного навчання, вона є провідною ланкою практичної підготовки майбутніх учителів.

Практику розглядають як матеріальну, чуттєво-предметну, цілеспрямовану діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання. Так, В. Краєвський науково обґрунтовує ідею про те, що практику варто розглядати як об'єкт педагогічного експерименту з метою одержання педагогічного знання. В. Сластьонін вважає, що “змістом педагогічної практики повинен стати педагогічний процес з його істотними визначальними характеристиками”[192, с. 134]. О. Абдулліна визначає зміст як “навчально-виховну роботу з дітьми на всіх етапах педпрактики з урахуванням комплексного підходу”[192, с. 150].

Сучасне розуміння педагогічної практики виробляється в контексті нової освітньої парадигми. Формування досвіду професійної діяльності майбутніми вчителями на етапі навчання у вищій школі є цілеспрямованим, регульованим процесом і задається особливостями змісту утворення і його технологією за допомогою використання модельованих професійних завдань і реальних професійних ситуацій. Під впливом поширених в останнє десятиріччя ідей неперервної педагогічної освіти розвивається підхід до базової професійної підготовки як до відкритої динамічної системи.

Аналіз досліджень (Е. Бондаревська, М. Бурмистрова, А. Тряпіцина, Н. Чекалева та ін.) дав змогу визначити, що в основі багатьох сучасних концепцій практики лежить розуміння практичної професійної підготовки майбутніх учителів як етапного процесу перетворення освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням і моделюванням. Майбутні вчителі починають здобувати досвід професійної діяльності спочатку в модельованих умовах, наближених до реальної діяльності, – на практикумах, а потім – в умовах реального освітнього процесу в школі. Причому тенденція пов'язана зі збільшенням часу, що відводиться на самостійну практичну діяльність майбутніх учителів. Тобто традиційно використовувані форми практичної підготовки – семінари й власне практична діяльність – доповнюються технологіями активного навчання. Тим самим забезпечується включення

майбутніх учителів у практичну діяльність, що відповідає завданням процесу формування досвіду професійної діяльності.

Професійно-педагогічна самореалізація студентів, на думку М. Ярославцевої, – це сукупність виявів постійно зростаючих індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього педагога, унаслідок яких він відтворює себе в педагогічній діяльності (педагогічній практиці у ВНЗ на різних її рівнях).

Особливості професійної самореалізації майбутніх педагогів виявляються в педагогічних діях та відношеннях, ідентифікації себе з педагогічною професією, що найбільш яскраво виявляються під час навчального процесу та педагогічної практики. Згідно з цим аспектом можна зробити припущення про те, що професійна самореалізація виявляється на певних рівнях та в певних межах:

- у суто навчальній діяльності самореалізація має вияв у межах навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на лекціях, семінарських заняттях та ін.;
- на рівні педагогічної практики самореалізація відбувається в процесі безпосередньої взаємодії з дітьми.

Аналіз процесу професійної самореалізації дозволяє виокремити такі параметри: педагогічний простір, характер самореалізації та ефективність його вияву, що є особливо відчутними під час педагогічної практики.

Педагогічний простір досягнення професійно-педагогічної самореалізації студентів охоплює як власне навчальну, так і практичну діяльність з вихованцями, під час якої виявляються професійно-особистісні якості майбутнього педагога. Його можна вважати позитивним, якщо варіації досягнення самореалізації багатозначні в різних її напрямках.

Характер самореалізації визначають як творчий, конструктивний та репродуктивний. Творчій самореалізації характерний самостійний пошук засобів виховання дітей та власного розвитку; конструктивний характер проявляється в перенесенні знайомих засобів, методів становлення себе як педагога у менш знайомі умови або застосуванні в знайомих умовах засобів та методів з

елементами новизни; репродуктивна самореалізація характеризується віддзеркаленням студентом результатів пошуків інших педагогів у навчально-практичній діяльності.

Ефективність процесу самореалізації пов'язана з успішністю педагогічної діяльності студента в процесі педагогічної практики та позитивними майбутніми професійними орієнтирами [224].

Дослідники акцентують на потребі забезпечити тісну взаємодію всіх учасників освітнього процесу: загальноосвітня школа й установа професійної освіти повинні виступати як єдиний освітній простір професійного розвитку майбутнього вчителя (І. Дракіна). При цьому замість функціонального підходу (В. Піскунов) використовується проблемний. Залежно від особливостей професійного становлення майбутні вчителі беруть участь у вирішенні різних за обсягом й складністю професійних завдань: спочатку вчать розв'язувати загальнопрофесійні, потім спеціальні професійні завдання у відповідних умовах освітньої установи. Така послідовність забезпечує поетапне включення майбутніх учителів у вирішення професійних завдань, тим самим забезпечуючи розвиток їхнього досвіду професійної діяльності. Виявлено, що керування власним досвідом майбутніми вчителями пов'язане з розвитком їх суб'єктності. А основними характеристиками суб'єкта є активність, свідомість цілевизначення й рефлексії, свобода вибору й відповідальність за нього, унікальність, оригінальність прийнятих рішень. Суб'єктність виражає ставлення людини до себе як до діяча й пов'язана з визнанням у себе цих атрибутів і здійснення відповідних вчинків.

Реалізація педагогічної підтримки суб'єкт-суб'єктної взаємодії можлива за допомогою технологій педагогічного супроводу майбутніх учителів (консультування, моделювання). Так, завдання консультанта – допомогти студентові у вирішенні проблемної ситуації з його ініціативи. Ця позиція є привабливою, тому що потреба студента в консультуванні дозволяє йому відчувати себе джерелом власної діяльності, усвідомити відповідальність за себе й за результат діяльності. Педагог-консультант зосереджений на розв'язанні

конкретної проблеми; він або має готове рішення, яке може запропонувати, або володіє способами діяльності, які вказують шлях до розв'язання проблеми. Головна мета викладача за такої позиції – спонукати майбутніх учителів до осмисленої цілеспрямованої практичної діяльності. Практика показує, що ефективними є не тільки індивідуальні, але й групові консультації. При цьому спорадичні консультації студентів не сприяють зняттю й рішенню наявних труднощів. Ефект забезпечується лише логічно взаємозалежною й послідовною серією консультативних послуг, які надаються впродовж усього періоду практики.

Моделювання основних ознак і особливостей майбутньої педагогічної діяльності істотно впливає на процес особистісного зростання студента, розвитку в нього професійних здібностей та потреби до самовдосконалення і самореалізації. Одним із ефективних шляхів її вдосконалення є реалізація змістово-діагностичного підходу. При цьому робота студентів має будуватися за логікою практичної діяльності, яку варто моделювати, оптимально адаптуючи до умов реального функціонування педагогічного простору.

Педагогічна практика, як складний і динамічний процес, виконує специфічні функції, що дають змогу акцентувати увагу на важливих сферах у професійній підготовці майбутнього вчителя: навчальну, пов'язану з поглибленням і застосуванням майбутніми вчителями теоретичних знань і формуванням педагогічних умінь і навичок; розвивальну, що вміщує розвиток професійної мотивації, педагогічного мислення майбутніх учителів, їхньої пізнавальної й творчої активності, професійних здібностей; виховну, яка спрямована на формування професійно-особистісних якостей, таких, як почуття професійного обов'язку, любові до дітей, відповідальності, витримки в складних педагогічних ситуаціях, культури спілкування і взаємодії, формування оптимістичного ставлення до результатів педагогічних зусиль, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання; діагностичну, що передбачає виявлення динаміки професійного самовдосконалення та визначення рівня професійної придатності до педагогічної діяльності на основі сформованих умінь

самоаналізу; адаптаційну, за якої студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми в умовах навчально-виховної діяльності, починає орієнтуватися в педагогічному процесі, у системі міжособистісних взаємин; конструктивну, пов'язану з відбором і композицією змістового матеріалу для роботи з дітьми, проектуванням навчально-виховного процесу; комунікативну, що передбачає налагодження стосунків з окремими дітьми, з мікрогрупами, з батьками, з педагогічним колективом.

Отже, здатність реалізувати всі перераховані функції під час педагогічної практики вказує на високий рівень готовності до професійної діяльності. Цю наукову категорію розглядають, ураховуючи такі підходи, як функціональний, функціонально-особистісний, діяльнісний, системний. За умов функціонального підходу поняття готовності до педагогічної діяльності розуміють як систему певних знань, умінь, навичок (Є. Маралова, В. Серіков та ін.). Відповідно до функціонально-особистісного підходу (Л. Веретенникова, Є. Орлова та ін.) готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності розглядають як інтегративне утворення, що вміщує професійно значущі якості педагога, сукупність необхідних для цієї діяльності знань, умінь, навичок і потребу в здійсненні цієї діяльності. З позиції діялісного підходу (В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) готовність визначають як сукупно-структурну характеристику дій, а особистість – як суб'єкт педагогічної діяльності. Ґрунтуючись на положеннях системного підходу (А. Аверьянов, Г. Серіков та ін.), дослідники визначають готовність як внутрішній процес, що відбувається в психологічній сфері особистості.

Існують різні підходи науковців до визначення принципів організації педагогічної практики. О. Абдулліна й Н. Загрязкіна виділяють такі основні принципи організації педагогічної практики: зв'язок з життям, відповідність змісту й організації сучасним вимогам, пропонованим школі й учителеві; систематичність, безперервність, ускладнення змісту й методів організації практики від курсу до курсу, зв'язок з теоретичними курсами; комплексний

характер, що передбачає єдність навчальної й позакласної роботи студентів; інтеграція ВНЗ і баз проходження практики, поєднання педагогічного керування й студентського самоврядування в керівництві педагогічною практикою, диференціація й індивідуалізація змісту й організації педпрактики з урахуванням специфіки факультету, особливостей студентів, конкретних умов роботи інституту й школи.

На підставі аналізу концептуальних ідей щодо організації і проведення педагогічної практики, ми у своєму дослідженні пропонуємо такі принципи:

- взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичної підготовки й практичної діяльності студентів;
- наступність, систематичність, безперервність практичної підготовки студентів;
- поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів і їхнього самоконтролю, самоаналізу й самооцінки;
- принцип усвідомленої перспективи, що визначає поетапну програму дій із вказівкою очікуваного результату;
- варіативність вибору змісту й форм діяльності практикантів;
- цілісність педагогічного керівництва з практикою студентів;
- взаємодія професійно-педагогічних навчальних закладів, органів освіти й шкільних установ;
- принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності й ініціативи студентів;
- принцип зворотного зв'язку: ознайомлення студентів з результатами експертних оцінок, думкою керівників практики, самих студентів про хід і результати діяльності студента.

Отже, педагогічна практика, з одного боку, слугує перевіркою професійних рис майбутнього вчителя, а з іншого – вона є найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, їхнього прояву в самостійній педагогічній діяльності, що стимулює професійну самореалізацію. При цьому студент-практикант діє в різних функціональних позиціях: організатора навчально-виховної діяльності учнів та

організатора власної діяльності, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки. Під впливом педагогічної практики, як зазначає В. Юрченко, продовжує уточнюватися ставлення до майбутньої професії. Воно ще суперечливе, зазнає на собі впливу ситуативних переживань від успіхів і невдач студента в педагогічній дії. Непродуктивним є переживання екстернального локусу контролю студентів як одного з психологічних механізмів збереження цілісності й недоторканості сформованого професійного аспекту “Образу – Я”. Логічно припустити, що готовність до вирішення професійно-педагогічних завдань вміщує комплекс особистісних якостей майбутнього вчителя, які є професійно значущими і забезпечують успішне їх виконання. Це насамперед здатність швидко адаптуватись до нових умов, нестандартних ситуацій, висока рефлексивність, емпатійна схильність. Але, як показують дані анкетування, майбутні вчителі зазнають труднощів у процесі вирішення професійно-педагогічних завдань, що виникають у реальних умовах загальноосвітньої установи.

Труднощами в педагогічній практиці Є. Мокієнко називає суб'єктивне переживання майбутнім учителем певного напруження в процесі вирішення професійно-педагогічних завдань, що виникають у реальних педагогічних умовах загальноосвітньої установи, що підсилюється наявністю об'єктивних перешкод. У процесі педагогічної практики майбутні вчителі можуть зазнавати таких труднощів:

- мотиваційні, під якими розуміється низька мотивація до педагогічної діяльності узагалі та до вирішення професійно-педагогічних завдань зокрема;
- комунікативні, як складність в професійно-педагогічному спілкуванні й взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу педагогічної практики;
- інформаційно-когнітивні, пов'язані з недостатньою теоретичною підготовкою і невмінням знайти й опрацювати потрібну інформацію у визначені терміни;
- рефлексивні, які зумовлені невмінням вивчати достоїнства й недоліки власної діяльності й здійснювати глибокий самоаналіз особистості;

- аналітичні, пов'язані з невмінням аналізувати педагогічні явища, осмислювати його у взаємозв'язку з усіма компонентами педагогічного процесу [121, с. 135].

Загалом, чинниками, які гальмують повноцінне професійне становлення майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики можна вважати:

- недостатню орієнтацію навчального процесу на майбутню професійну діяльність випускників;
- несформованість спеціальних педагогічних умінь у студентів, які потрібні передусім для проходження педагогічної практики;
- неузгодженість теоретичного й практичного навчання;
- надмірна регламентація діяльності студентів, яка призводить до зниження ініціативи й самостійності;
- нехтування навчально-пошуковою роботою студентів;
- недостатню професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього педагога і як наслідок – низьку продуктивність педагогічної практики.

Подолати труднощі, які можуть з'явитися в процесі педагогічної практики, можна за дотримання таких умов:

- цілеспрямованої, попередньої підготовки майбутніх учителів до процесу педагогічної практики в межах вивчення педагогічних дисциплін на основі застосування проблемно-модульної побудови вивчення змісту педагогічних дисциплін;
- використання діагностичних методик для виявлення труднощів майбутніх учителів у процесі педагогічної практики;
- застосування в процесі педагогічної практики різних видів діяльності з подолання труднощів майбутніми вчителями: проведення тренінгів, педагогічних майстерень, рольових ігор, виконання завдань рефлексивного характеру;
- створення ситуації успіху для майбутніх учителів у процесі педагогічної практики.

У процесі дослідження проаналізували зміст і організацію педагогічної практики у вищих навчальних закладах. Із цією метою використовували такі методи: бесіда з керівником педагогічної практики, викладачами кафедр

педагогіки й психології, аналіз звітної документації студентів, анкетування. Варто відзначити, що плідною формою підготовки студентів до практики є спільна робота методиста, психолога й педагога в базових класах ВНЗ, де організується синхронне вивчення педагогічної психології, дидактики й методики викладання спеціальних дисциплін. Заняття з ознайомлення студентів з передовим досвідом роботи вчителів, державними стандартами шкільної освіти проводяться разом із заслуженими вчителями, які сприяють посиленню педагогічної спрямованості майбутніх учителів. У цьому сенсі заслуговує на увагу експериментальний пошук В. Юрченка, результатом якого стала розроблена й апробована наскрізна програма педагогічної практики. Вона містить не лише систему професійних умінь і навичок, які послідовно мають формуватися в студентів у різних видах їхньої самостійної діяльності, а й механізми діагностування результативності реалізації. Це дає студентам змогу самостійно активно працювати над формуванням професійних умінь і навичок, моделювати професійний аспект “Образу-Я”. Досвід експериментальної роботи підтвердив ефективність ведення діагностичної карти педагогічної діяльності практиканта.

Діагностична карта педагогічної діяльності студента

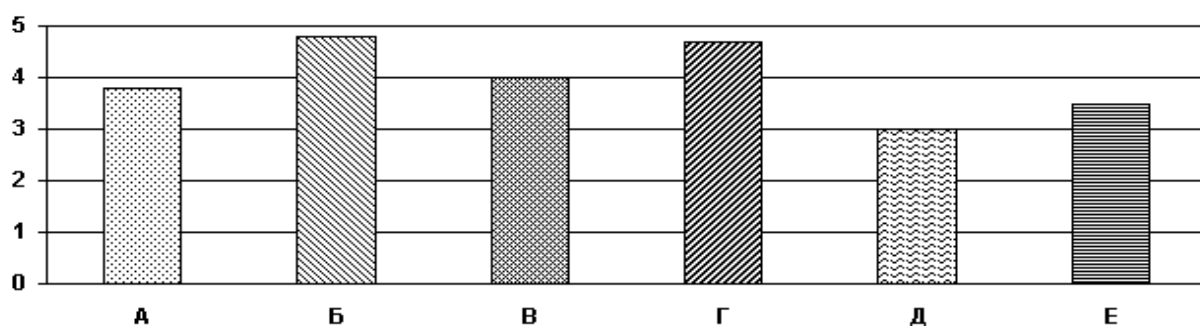


Рис. 2.1.

А – оцінка теоретичної і методичної підготовленості та прояв особистісно-професійних якостей практиканта (загальна ерудиція і знання предмета; грамотність; рівень педагогічної і методичної майстерності; гуманність стосунків з дітьми; культура мови, міміки і жестів, зовнішнього вигляду). Б – оцінка основних проявів поведінки й діяльності учнів на уроці (ступінь пізнавальної активності, творчості і самостійності; рівень розвитку загальнонавчальних і

спеціальних умінь та навичок; ступінь дисциплінованості і зацікавленості дітей на уроці; вияв їхньої уваги й організованості). В – оцінка змісту спільної діяльності вчителя і учнів (науковість і доступність навчального матеріалу; його актуальність і зв'язок із життям дітей; ступінь новизни, проблемності і цікавості навчальної інформації). Г – оцінка ефективності способів спільної діяльності вчителя і учнів на уроці (ефективність реалізованих методів і прийомів навчання, чергування різних видів діяльності; раціональність розподілу часу на уроці і оптимальність його темпу; доцільність використання наочності й технічних засобів навчання; ступінь забезпечення зворотного зв'язку з учнями і контролю за їхньою роботою; реалізація естетичного потенціалу та дотримання правил охорони праці і техніки безпеки вчителем і учнями на уроці). Д – оцінка досягнення мети і результативності проведеного уроку (ступінь конкретності, чіткості мети уроку, її доцільність і реальність; ступінь навчального, виховного і розвивального впливу проведеного уроку на учнів). Е – самоаналіз проведеного уроку практикантом (загальна його самооцінка).

Карту заповнює методист практики під час обговорення проведеного уроку (заняття) за всіма перерахованими критеріями. Доцільно доповнювати її самоаналізом студента-практиканта, що спонукає до розвитку рефлексивних якостей та позитивно впливає на мотиваційну складову. А в підсумку стимулює потребу професійної самореалізації.

Як засвідчує досвід, змістовно-діагностичний підхід до організації педпрактики дає змогу будувати процес підготовки майбутнього вчителя на індивідуально-творчому та особистісно-діяльнісному рівнях. Студенти на основі аналізу своєї педагогічної діяльності вчаться індивідуалізовувати навчально-виховний процес з огляду на особистість дитини [222, с. 194].

У багатьох ВНЗ (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Херсонський державний університет) структура організації і проведення

педагогічної практики розроблена на підставі поступового ускладнення формування системи вмінь, що зумовлюють результативність педагогічного спілкування й педагогічної діяльності. На кожному курсі формуються певні вміння. На першому курсі попри інші завдання велика увага приділяється формуванню в студентів мотивів включення в педагогічну діяльність як суб'єктів такого процесу. На другому курсі акцент зроблено на організаторську складову практики. Основною метою є відпрацьовування технологій педагогічного впливу й взаємодія в ситуації організації позакласної діяльності дитячого колективу, дозвільнєвого спілкування, формування організаторських умінь. На третьому курсі пріоритети віддані технологічному контексту практики. Основною метою технологічної практики є навчання студентів технології професійної поведінки в різноманітних ситуаціях дидактичної, освітньої діяльності педагога. Основні засоби реалізації мети, включення студентів у різноманітну роботу зі створення й застосування різноманітних способів дидактичної діяльності вчителя на уроці. На четвертому курсі – дидактична практика. Основна мета – навчання студентів формам і методам дидактичної, освітньої діяльності за фахом. Основні засоби реалізації мети – включення студентів у повноцінну прогностичну, конструктивну, організаторську, дидактичну діяльність зі школярами. На п'ятому курсі – навчально-виховна практика. Основна мета – виконання функцій учителя й класного керівника.

Аналіз організації педагогічної практики студентів у різних ВНЗ дозволив виявити умови й засоби підготовки студентів до професійної діяльності: синхронне вивчення педагогічної психології, дидактики, методики викладання спеціальних дисциплін з питань взаємодії з учнями; спільне проведення методичних днів психологами, педагогами й методистами з метою надання методичної допомоги щодо організації взаємодії з учнями; знайомство з передовим досвідом взаємодії вчителів і учнів; проведення лабораторно-практичних занять заслуженими вчителями шкіл з обміну досвідом роботи щодо взаємодії з учнями; формування професійних мотивів, установок, інтересів до взаємодії з учнями (1курс) (додаток С); формування організаторських умінь;

відпрацьовування технології педагогічного впливу й взаємодії в ситуації дозвільневого спілкування (2курс) (Додаток С); знайомство з різноманітними способами взаємодії вчителя з учнями на уроці; включення студента в діяльність тимчасового дитячого колективу (3 курс).

Було проведене спеціальне дослідження педагогічних можливостей сучасної системи підготовки студентів до професійної діяльності в період педагогічної практики. Із цією метою були опитані 180 студентів інституту іноземних мов та інституту філології і журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2011 – 2014 років. Дослідження показало, що майже всі студенти-практиканти 4 – 5-х курсів (67,8%) підкреслили особливо важливу роль педагогічної практики в професійному становленні та виявленні шляхів професійної самореалізації. При цьому вони відзначали, що “особистісні якості особливо плідно формуються в умовах педагогічної практики, допомагають правильно оцінити вибір професії, провести самооцінку, пізнати себе як учителя-вихователя і як особистість”. Незадоволені змістом практики 27,3 % студентів, характером виконуваної ними в школі роботи 35,4 % студентів. Майже всі студенти (96,4 %) виразили бажання співпрацювати в процесі практики з учителями, у яких домінує демократичний стиль керівництва, а 34,5% студентів висловлювали бажання збільшити тривалість практики. Частина студентів (8,5 %) пояснюють низькі результати своєї педагогічної діяльності недостатнім методичним керівництвом практикою.

Педагогічна практика – важлива складова системи професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Разом з іншими професійними практиками (пропедевтичною, фольклорною, діалектологічною, виховною) вона забезпечує глибше засвоєння теоретичних знань і набутих умінь та навичок, впливає на формування мотиваційної спрямованості на вчительську професію, сприяє загальнокультурному розвитку особистості студента-філолога [96, с. 274]. Проблему організації педагогічної практики студентів філологічних спеціальностей висвітлювали В. Віролайн, Г. Кузнецова, О. Куцевол, О. Семенов, А. Попович. О. Семенов, зокрема, зазначає, що в останні десятиліття

змінювались підходи до організації педагогічної практики: акцент робиться на “розвитку і саморозвитку індивідуальності, самоактуалізації особистості студентів. Метою комплексної навчально-виховної педагогічної практики є сприяння виробленню у студентів-філологів умінь і навичок моделювати і проводити традиційні уроки, різні види позакласної роботи з елементами інтерактивних технологій, виконувати психологічні спостереження за учнем, рівнем його мовного, літературного розвитку” [185, с. 14].

У науковому доробку О. Куцевол виокремлено принципи організації педагогічної практики майбутніх учителів філологічних спеціальностей: індивідуально-диференційований, діяльнісний, співтворчості та етапності. У межах нашого дослідження акцентуємо увагу на останньому. Принцип етапності забезпечує поступальний рух у розвитку методичної діяльності студентів від простих до більш складних форм і передбачає такі етапи: діагностично-орієнтовний, репродуктивно-творчий та творчо-репродуктивний. На першому етапі майбутні вчителі філологічних спеціальностей спостерігають за роботою вчителів-новаторів, вивчають матеріали фахової періодики про творчі знахідки словесників, готують матеріали для портфоліо практиканта. На другому етапі студенти набувають навичок творчого моделювання фрагментів навчально-виховної взаємодії з учнями, реалізують окремі педагогічні цілі. На третьому етапі відбувається закріплення навичок творчого моделювання навчального процесу, що сприяє розширенню педагогічного досвіду [96, с. 276 – 278].

Особливий інтерес викликають проблемно-діалогові форми занять у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін майбутніми учителями філологічних спеціальностей, які передбачають підбір та аналіз педагогічних ситуацій. Метою проблемно-діалогових навчальних занять у ВНЗ є підготовка грамотного, висококваліфікованого педагога-професіонала, що, по-перше, є суб'єктом педагогічної діяльності, а не носієм сукупності наукових знань і способів їхньої передачі; по-друге, орієнтований на розвиток здібностей дитини, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок; по-третє, уміє практично працювати з

освітніми процесами, будувати розвиваючі освітні ситуації, а не просто ставити й вирішувати дидактичні завдання.

Проблемно-діалогові форми заняття у вищій школі можуть бути ефективними за таких умов:

- якщо будуть уміщені в зміст навчального заняття педагогічні ситуації, що моделюють інноваційні процеси в сучасній школі;
- якщо всі студенти активно включені в суб'єкт-суб'єктні взаємини, під час вирішення професійних завдань;
- якщо буде проведена індивідуальна й групова рефлексія дій, способів педагогічної діяльності, висунутих гіпотез і варіантів їхнього рішення;
- якщо студенти не будуть боятися виражати свої думки й почуття, допускати помилки;
- якщо буде створена ситуація успіху для студентів, що виключає негативне оцінювання особистості, а побудована на толерантному ставленні один до одного, повазі до думок інших, навіть якщо вони помилкові.

Запропонована система змістово-діагностичного характеру організації педагогічної практики передбачає також проведення показових уроків і занять. Відмінність змістовно-діагностичного підходу до організації педпрактики від традиційного полягає і в тому, що студенти не лише орієнтовані на самостійне проведення пробних уроків і занять, а вчаться встановлювати місце уроку в системі уроків, визначати його освітню, виховну і розвивальну мету, творчо розробляти методичний сценарій заняття відповідно до особливостей учнів конкретного класу.

Як висновок варто наголосити, що такі форми навчальних занять вимагають багатогранної й тривалої підготовки не тільки студентів, але й самого викладача, що повинен володіти широкими теоретико-методологічними й методичними знаннями, бездоганним аналізом розглянутої проблеми, знати сучасну наукову й спеціальну літературу й матеріали періодичної преси. І тоді проведене заняття у вигляді дискусії або ділової гри, семінару й колоквиуму впливатиме на формування професійної позиції майбутніх учителів, а, отже, буде

виконане головне завдання навчального процесу – підготовка висококваліфікованих, творчих фахівців з розвинутим професійним мисленням, формування якого передбачає наскрізну й підсумкову рефлексію. Тоді в студентів і викладачів за умови активної взаємодії є можливість регулярно повертатися до попередньої інформації, згадувати не лише зміст матеріалу, а й власні переживання, звірятися з тими правилами, про які домовлялися попередньо. Рефлексія процесу навчання й отриманого результату допомагає кожному студентові визначити особистий рівень просування, а групі зробити спільну діяльність продуктивнішою, викладачеві – краще організувати свою роботу з використання проблемно-діалогового навчання [138, с. 67].

Для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації в процесі педагогічної практики здійснено експертне оцінювання факторів, які впливають на цей процес. До них віднесено: рівень сформованості професійних мотивів та інтересів; усвідомлене ставлення до власної діяльності в процесі педагогічної практики; спрямованість на пошук продуктивних дій; регулярність та системність педагогічного впливу; гуманістично орієнтована педагогічна позиція; здатність до засвоєння інформації та оперативна рефлексія; ефективне застосування фахових знань; сформована потреба в досягненнях.

В основу моделі формування готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів у процесі педпрактики, вміщено такі етапи: *етап спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності*.

Кожен із визначених етапів передбачав конкретні форми роботи зі студентами філологічних спеціальностей. Так, *на першому етапі* проводилась діагностична бесіда “Професійний шлях” (Додаток Р 2); зустріч з учителями філологічних спеціальностей як один із шляхів пізнання професії (Додаток Р 4); робота із картою спостережень, яка включає аналіз особистісних якостей, особливості діяльності, поведінки та пізнавальної сфери студентів (Додаток Р 1).

На *другому етапі* успішно була використана навчальна екскурсія у різні типи закладів освіти, як спосіб пізнання професії, з метою подальшого моделювання основних структурних компонентів майбутньої професійної діяльності; за матеріалами анкети “Мій план професійного розвитку” (Додаток Р 3) студенти філологічних спеціальностей навчались групувати перспективи професійного становлення та виявляти можливі перепони. На цьому етапі ефективно було використано дискусійні обговорення (“Вдалий – невдалий вибір” (Додаток Р 6), “Моя професія – це: матеріальне забезпечення чи внутрішнє задоволення?” (Додаток Р 7), оскільки сприяли розвитку здатності передбачати можливі варіанти педагогічних дій, доводити їх правомірність, апелювати до досвіду відомих педагогів та матеріалів уроків-спостережень.

На *третьому етапі* проводилось обговорення професійно-орієнтованих ситуацій (Додаток С 3) та виконання профорієнтаційних вправ (Додаток С 2), що давали змогу навчити виділяти пріоритети у плануванні своїх життєвих і професійних перспектив, а також порівнювати свої професійні цілі і можливості.

На *четвертому етапі* майбутні філологи реалізували власні професійні задуми у практичній діяльності та узагальнювали сформоване професійне кредо у творі-роздумі “Моя професія – вчитель-філолог” (Додаток С 1).

Виокремлені етапи реалізуються при чіткому організаційному розмежуванні, але в інтелектуально-когнітивному аспекті таких чітких розмежувань не передбачено, оскільки мисленнєва діяльність на одному етапі переходить на наступному у практичну діяльність. У такий спосіб передбачено реалізацію ідей проблемного та інноваційно-творчого навчання, що орієнтує на розвиток творчості студентів і забезпечує цілісність педагогічної практики. Врахування виокремлених етапів у процесі педагогічної практики студентів, на нашу думку, може забезпечувати формування потреби в професійному самовдосконаленні та професійній самореалізації, оскільки передбачає як особистісну діагностику, так і здатність моделювати варіанти можливого педагогічного впливу, використовуючи кращі надбання досвідчених учителів та перший власний досвід.

Були розроблені єдині психолого-педагогічні рекомендації з керівництва педагогічною практикою, окреслені завдання щодо емоційної підтримки студентів: усувати чинники, які спричиняють високу ситуативну тривожність у практикантів, надмірне їхнє хвилювання; вселяти їм упевненість у своїх силах; проявляти емпатію, щирість і безумовне позитивне ставлення до них; оцінюючи професійно-рольової поведінки практиканта, акцентувати на позитивних її моментах, найбільш ефективних проявах; допомагати подолати психологічні проблеми.

Тому в процесі підготовки студентів до педагогічної практики варто проводити психопропедевтичні заходи: виявлення й аналіз очікуваних студентами труднощів; індивідуальні та групові консультації щодо особливостей та завдань педпрактики; запрошення студентів молодших курсів на підсумкові конференції з педпрактики старшокурсників; організація табірних зборів і читання на них лекцій і проведення практичних занять з метою запобігання можливих труднощів (“Як можна врахувати індивідуальні особливості кожної дитини в класі”, “Прийоми стимулювання пізнавальної активності учнів на уроці”, “Конфліктні ситуації та способи їх застереження”); організація активного соціально-психологічного навчання з метою корекції самооцінки та вироблення навичок впевненої поведінки, зниження надмірної тривожності перед проведенням пробного уроку.

У процесі нашого експерименту позитивно зарекомендувало себе й засвоєння практикантами алгоритму підготовки до пробного уроку, завдяки таким порадам:

- намагайтесь завчасно визначити тему уроку, не менше за два-три тижні до його проведення;
- уточніть мету, тип уроку та обсяг навчального матеріалу, перелік умінь і навичок, які потрібно сформувати в дітей;
- на основі навчальної програми з предмету визначте місце і значення уроку в системі уроків;

- повторно опрацюйте відповідні розділи з методики викладання і проаналізуйте за допомогою методичних розробок досвід роботи вчителів з цієї теми;
- деталізуйте освітню, виховну і розвивальну мету уроку;
- відповідно до мети доберіть види, методи і прийоми роботи, усвідомте їх функціональні можливості на вашому уроці;
- проконсультуйтеся у вчителя про рівень знань учнів, сформованість у них умінь і навичок, а також звичні методи і прийоми роботи;
- порадьтеся з учителем, які засоби візуалізації доцільно використовувати на уроці, що для цього потрібно виготовити самостійно;
- задля раціонального розподілу часу на уроці проконсультуйтеся у вчителя про особливості перевірки раніше вивченого матеріалу;
- доопрацюйте поради і зауваження вчителя і отримайте своєчасну консультацію в методиста, намагайтесь при цьому аргументувати свій вибір методів і видів роботи;
- складаючи конспект уроку, орієнтуйтеся на вікові й індивідуальні особливості дітей класу, зверніть увагу на дозування часу, чергування видів роботи;
- спробуйте уявити кінцевий результат уроку: чого мають навчитися і про що дізнатися учні; розвиток яких психічних функцій у них відбувався; які моральні якості та риси характеру в них виховувалися;
- огляньте робоче місце вчителя, розміщення наочних посібників і характер записів на дошці;
- пригадайте попередні зауваження та поради вчителя і методиста, свої огріхи в проведенні уроків, подумайте, як їх уникнути.
- розробіть незвичний, захопливий творчий елемент свого уроку, який засвідчив би ваш педагогічний почерк;
- вивчіть детально конспект уроку, змодельуйте і уявіть свою поведінку та дії учнів під час уроку; поспостерігайте за своєю поставою перед дзеркалом;
- розпишіть витрати часу відповідно до видів діяльності на уроці, зробіть орієнтовні помітки олівцем у конспекті;
- продумайте доцільність вибору свого взуття, одягу, зачіски, макіяжу;

- налаштуйте себе на радість спілкування з дітьми, на безумовне їх прийняття, успіх педагогічної взаємодії і досягнення високої результативності уроку (заняття).

За цим алгоритмом студенти можуть реконструювати процес своєї підготовки до пробного уроку, що допоможе окреслити конкретні завдання на подальших етапах педагогічної практики, зняти надмірне емоційне напруження та позитивно вплинути на мотивацію наступної професійної діяльності. А це, зі свого боку стимулює потребу професійної самореалізації.

Спостереження за навчальною діяльністю студентів-практикантів філологічних спеціальностей дало змогу виокремити рівні готовності майбутніх учителів до проведення пробних уроків.

На *базовому* рівні майбутні вчителі філологічних спеціальностей проводять заняття, орієнтуючись на репродуктивну пізнавальну діяльність учнів, постійно використовують конспект уроку. Продуктивність розв'язання творчих педагогічних завдань низька. Мета заняття реалізується частково, самоаналіз не здійснюється. Емоційне самопочуття характеризується проявами частого невдоволення або ж байдужості до учнів. Студентів такого рівня виявлено 34,5%.

На *достатньому* рівні майбутній педагог проводить уроки, орієнтуючись на методичні рекомендації методиста і вчителя, деколи використовуючи конспект. Має глибокі знання, частково активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, при цьому проявляє схильність до пошукової пізнавальної активності. Творчі педагогічні завдання розв'язує не завжди успішно. Намагається взаємодіяти з учнями на демократичній основі, але часто такі спроби завершуються знеціненням позиції практиканта, що призводить до емоційного напруження та розчарування. Рефлексивні навички виявляються недостатніми для того, щоб зрозуміти справжню причину прорахунків. Тому після уроку такі студенти в усіх негараздах звинувачують учнів. Попри усе, мета заняття реалізується, але не завжди здійснюється самоаналіз. Студентів цього рівня виявлено 58,1%.

На *високому* рівні майбутній педагог проводить заняття з урахуванням основних методичних рекомендацій, проявляє глибокі, міцні знання фахових,

методичних та психолого-педагогічних дисциплін. У класі працює без опори на конспект уроку, проявляє творчу пізнавальну активність. Студент-практикант здатний до імпровізації, спонтанності. Творчі педагогічні завдання розв'язує завжди успішно, демонструє високу продуктивність. Мету навчальної діяльності учнів вбачає в результаті їхньої діяльності. Постійно активізує пізнавальні дії учнів, спілкування здійснює на демократичній основі в усіх видах педагогічного впливу. На заняттях, окрім рекомендованих, самостійно добирає методи, прийоми, форми і засоби навчання й виховання, що забезпечують ініціативу, самостійність, творчість учнів. Мета занять реалізується повною мірою, постійно здійснюється самоаналіз педагогічної діяльності з наміром удосконалення. Студентів такого рівня виявлено 7,4%.

Отже, організацію і проведення педагогічної практики визначаємо як навчально-пізнавальну діяльність студентів, до того ж цей процес має ґрунтуватись на творчому застосуванні сучасних методів, технологій навчання та виховання, що, поєднуючись із високим рівнем особистісно-професійних якостей педагога, і забезпечуватиме розвиток творчої особистості учнів на основі ефективної взаємодії. Саме це, як відомо, є запитом сучасного суспільства, тому в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів має стати об'єктивною реальністю. Педагогічна практика виконує специфічні функції: навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, адаптаційну, конструктивну та комунікативну. Здатність реалізувати ці функції в процесі проходження педагогічної практики вказує на високий рівень готовності до професійної самореалізації.

Виконане дослідження показало, що в нових умовах змінюється бачення місця й ролі педагогічної практики в професійному розвитку майбутніх учителів, серед них і філологічних спеціальностей. Вона має значний потенціал для формування їхнього досвіду професійної діяльності, що сприяє формуванню потреби професійної самореалізації. Реалізація визначених завдань можлива за дотримання таких умов:

- зорієнтованість практичної підготовки на формування досвіду професійної діяльності майбутніх учителів з урахуванням когнітивно-інтелектуальної цілісності такого процесу;
- поетапне залучення майбутніх філологів до практично орієнтованої діяльності, включаючи: етап спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічної практики;
- постійна й всебічна рефлексія педагогічних дій майбутніми вчителями.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури й результатів дослідження дозволили зробити висновок, що в основу концепції ефективної організації педагогічної практики покладені ідеї розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Реалізацію цієї ідеї забезпечує індивідуально-орієнтований підхід до організації педагогічної практики студентів, що передбачає освоєння практикантом різних професійних ролей з урахуванням динаміки його мотиваційної сфери. Це передбачає індивідуалізацію й диференціацію навчання студентів у період проходження практики та стимулювання професійної самореалізації.

Іншою ідеєю педагогічної практики є програмно-варіативний підхід, що, з одного боку, передбачає засвоєння обов'язкових для всіх студентів знань, умінь, навичок, включення практикантів в заплановані види педагогічної діяльності, а з іншого боку – припускає варіативність змісту й форм діяльності, завдань, пропонованих студентам на вибір з урахуванням рівня їхньої професійної спрямованості, загальноосвітньої й професійної підготовки, індивідуальних особливостей, добровільний вибір об'єкта роботи й видів діяльності. Загалом подібна стратегія поетапного залучення студентів філологічних спеціальностей до практично орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики забезпечує успішне виконання завдань стимулювання професійної самореалізації.

Підсумовуючи вище зазначене, можна констатувати, що теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, в

умовах педагогічної практики створюються сприятливі умови для досягнення певного рівня майстерності. Єдність теоретичного і практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок її структурної та системної побудови. На практиці педагогічний процес нероздільний і цілісний. Практична професійна підготовка майбутніх учителів – це поетапний процес перетворення освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням та моделюванням. Майбутні вчителі починають здобувати досвід спочатку в модельованих умовах на практикумах, а потім здійснюють практичну діяльність в умовах реального освітнього процесу в школі.

Тому залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики вміщує такі етапи: етап спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності, що характеризує рівневий процес професійної самореалізації.

2.4. Педагогічна модель підготовки майбутніх філологів до професійної самореалізації

Сучасна система освіти в Україні висуває якісно нові вимоги до існуючого рівня готовності випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності. Сьогодні суспільству потрібні ініціативні та самостійні люди, здатні до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмінь, освоєння нових сфер діяльності, готові постійно вдосконалювати себе і власну діяльність відповідно до потреб суспільства. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється: “Освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень - розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної, здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння

для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни” [84].

У зв'язку з цим підготовка студентів у вищих навчальних закладах повинна якнайповніше забезпечувати процес формування готовності майбутнього вчителя до професійної самореалізації як передумову досягнення високої якості їх педагогічної діяльності. Це повною мірою стосується і майбутніх учителів філологічних спеціальностей, професійна діяльність яких передбачає постійне особистісне й професійне зростання, накопичення досвіду та опанування новими технологіями, удосконалення практичних умінь та навичок, творчої самореалізації.

З огляду на зміст ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації, Ю. Пелех визначив, що її структура зумовлена єдністю таких взаємодіючих функціональних компонентів:

- ціннісно-мотиваційного (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності, що впливають на формування ціннісних орієнтацій);
- професійно-організаційного (знання про зміст професії, вимоги до професійних ролей, структуру педагогічної діяльності, способи вирішення професійно-педагогічних завдань; самооцінка професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці);
- емоційно-вольового (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; самоконтроль, уміння керувати діями, що впливають на виконання трудових обов'язків педагога);
- операційно-дієвого (наявність професійних знань, умінь, навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов педагогічної діяльності);
- мобілізаційного (здатність і можливість керувати своїми психічними станами в різних педагогічних ситуаціях) [144, с. 16].

А. Лісниченко інтерпретує готовність майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності як професійну якість, що відображає здатність учителя ініціативно та творчо з внутрішньою настановою на

максимально повне виявлення своєї індивідуальності створювати в педагогічному процесі умови для саморозвитку учнів. Структуру готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності дослідниця розкриває через мотиваційно-вольовий, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти, кожен із яких належним чином проаналізовано:

- мотиваційно-вольовий компонент готовності, що виявляється в мотивації досягнення успіху; особистісних домаганнях у професійній діяльності; інтересі до педагогічної діяльності; особистісній значущості творчої діяльності; рівні вольової регуляції;

- когнітивний компонент готовності, показниками якого є комплекс психолого-педагогічних знань студентів про умови та засоби виявлення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності та комплекс їхніх уявлень про Я-професійне;

- операційно-діяльнісний компонент готовності, що має такі показники: продуктивна стратегія цілепокладання студентів; рефлексивні вміння; уміння творчо вдосконалювати зміст предмета; індивідуальний стиль викладання майбутніх фахівців [106, с. 7].

У структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виділяють такі компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; пізнавально-оперативний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінювальний [83, с. 16].

Психологічним змістом професійного самовизначення в змістовому компоненті є образ реального “Я” студента та образ ідеального “Я” професіонала; у ціннісно-цільовому компоненті – професійна цінність–мета (віддалена мета) та допоміжні (найближчі) цілі. Цей компонент можна розглядати як професійний план студента. У регулятивно-поведінковому компоненті змістом професійної самореалізації є програма навчально-професійних дій щодо самоосвіти та самовиховання. Цей компонент розглядають тільки стосовно психологічного дійсного [199, с. 14].

Результатом інтеграції особистісних компонентів професійного самовизначення студентів є узгоджена за психологічним змістом його професійна

“Я-концепція”, у якій існує відповідність між психологічним майбутнім та психологічним реальним. Як тільки в професійній “Я-концепції” виникають суперечності між психологічним реальним та майбутнім, здійснюється професійне самовизначення, спрямоване на подолання таких суперечностей у “новій” інтегрованій “Я-концепції”.

Щодо структури готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку Н. Чорна виокремлює три взаємопов’язані компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, креативно-діяльнісний.

Мотиваційно-вольовий компонент передбачає розвиток мотиваційної сфери майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, формує позитивне ставлення до професійної діяльності, характеризує ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення самовдосконалювати себе та свою діяльність; відображає розвиненість вольових якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога.

Когнітивно-інтелектуальний компонент передбачає оволодіння системою загальнопедагогічних і мистецьких знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; характеризує проінформованість педагога про сутність професійного саморозвитку, його функції, зміст, особливості, складові елементи тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку.

Креативно-діяльнісний компонент передбачає оволодіння системою загальнопедагогічних і мистецьких знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; характеризує поінформованість педагога про сутність професійного саморозвитку, його функції, зміст, особливості, складові елементи тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку [218].

У структурі процесу самореалізації Ю. Приходько та Є. Кучеренко виділяють мотиваційний компонент та три інших компоненти, які вони називають особистісними [97, с. 173].

Мотиваційний компонент розуміється нетрадиційно: він ніби винесений поза професійне самовизначення, оскільки мотивація, що спонукає до такого процесу має різнорівневий характер і природу (мотивацію розглядають як динамічний процес формування мотиву діяльності) [66, с. 67]. За такого підходу, мотивація професійного самовизначення виникає внаслідок суперечностей у професійній “Я-концепції”, які й спричиняють інтеграцію особистісних компонентів цього процесу. Така мотивація, на думку вчених, завжди інтринсивна (внутрішня) та завершується актуальною спонукою до самовизначення на основі провідного мотиву. Тобто спонукати до самовизначення студентів може і мотив вибору професії, і здобуті фахові знання, які стали особистісно значущими для саморозвитку, і потреба в кар’єрному становленні, а також багато інших мотивів, зокрема потреба в самоствердженні через виявлення сформованих умінь та якостей. Будь-який з названих мотивів може стати домінуючим у мотивації професійного самовизначення студентів.

Розглядаючи інші компоненти професійного самовизначення, Ю. Приходько та Є. Кучеренко називають їх особистісними, оскільки саме на них спрямована особистісна діяльність студента щодо інтеграції свого професійного дійсного та майбутнього. Звичайно, мотиваційний компонент не є винятком, проте саме в особистісних компонентах виражена самодетермінована природа самовизначення, коли, мовою С. Рубінштейна, соціальна (зовнішня) детермінація вже відбулась і студент стає активним суб’єктом, який інтегрує зміст та цілі свого професійного життя. Це означає, що мотиваційний компонент професійного самовизначення найбільшою мірою серед інших зумовлений об’єктивними (соціальними) чинниками (тобто має зовнішню детермінацію).

У структурі готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації нами було визначено такі компоненти: **мотиваційний, емоційний і діяльнісний.**

Мотиваційний компонент характеризує спонукальний аспект готовності до професійної самореалізації на основі сформованого позитивного ставлення до педагогічної діяльності, орієнтація на усвідомлення перспектив кар'єрного зростання як потенційно можливого досягнення максимальної педагогічної досконалості. Мотиваційний компонент містить у собі стійкі мотиви професійної самореалізації, усвідомлення їх важливості, систему ціннісних орієнтацій та установок, які спонукають людину до професійної самореалізації.

Емоційний компонент характеризує сензитивний аспект готовності до професійної самореалізації та передбачає інтеріоризацію професійних цінностей на основі емоційної стійкості та емпатійної схильності, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, забезпечення емоційної включеності учнів в процесі опанування різножанрових творів мистецтва, формування рефлексивної схильності, емоційна привабливість успіху.

Діяльнісний компонент характеризує практичний аспект готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації і містить практичні уміння, що є основою організації ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, свідоме керування професійним зростанням, прогнозування наслідків прийнятих рішень, дотримання вимог мовленнєвої майстерності вчителя.

Категорія самореалізації дає змогу комплексно та системно вивчати життєдіяльність суб'єкта. Оскільки більшість авторів пов'язують суб'єктність з високим рівнем особистісного розвитку, то, очевидно, розробка цього питання вимагає аналізу адекватних критеріїв та показників самореалізації, до переліку яких Н. Колесник вміщує: *організаційний*, що передбачає характеристику цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій та умов розвитку кар'єрного зростання, їх усвідомленість, рівень домагань, ставлення до обраної професії, бажання оволодіти необхідними знаннями, уміннями, навичками та ін.; *діялісно-творчий*— переважаючі засоби і способи реалізації професійної діяльності, професійна компетентність; професійна спрямованість, самоконтроль, ступінь вираженості професійної етики; характер творчої активності та вміння творчо розв'язувати професійні завдання; міра реалізації творчого потенціалу

особистості; *суб'єктно-особистісний* – рівень сформованості суб'єктних якостей і особистісно-професійного розвитку; *результативно-професійний* – рівень результативності професійної діяльності, а отже й реалізації професійних знань, умінь, навичок і практичних професійних дій [113, с. 9].

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації вважаємо за необхідне визначити критерії та показники готовності. На думку Н. Колесник, критерії – це якості, властивості та ознаки об'єкта, що вивчається, які дають змогу спостерігати його стан, рівень функціонування та розвитку [80, с. 87]. Під показниками науковець розуміє якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, який вивчається, тобто міру сформованості того або іншого критерію [80, с. 88]. Зважаючи на те, що основними характеристиками готовності студентів до професійної самореалізації є формування позитивної мотивації, умінь і навичок організації роботи із самовдосконалення та саморозвитку і творчий підхід до роботи, критеріями формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації вважаємо **мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, креативно-діяльнісний.**

Мотиваційно-ціннісний критерій передбачає наявність у студентів високого рівня мотивації до роботи, що характеризується усвідомленням студентами значення професійної самореалізації в процесі майбутньої педагогічної діяльності, сформованість пізнавальних і професійно-ціннісних мотивів, які визначають саморозвиток майбутніх учителів філологічних спеціальностей, формують позитивне ставлення до професійної діяльності, засвідчують ступінь спрямованості на професійне самовдосконалення з орієнтацією на усвідомлення перспектив кар'єрного зростання.

Показниками сформованості цього критерію ми визначили:

1. Упорядкована ієрархія особистісних устремлінь.
2. Системний характер роботи із самовдосконалення.
3. Оцінка об'єктивної ймовірності успіху.

4. Інтеріоризація професійних цінностей майбутніх філологів.

Емоційно-вольовий критерій передбачає сформованість у майбутність учителів філологічних спеціальностей умінь самоаналізу, почуття відповідальності за власні професійні дії, уміння інтегрувати зусилля учасників педагогічного процесу, забезпечення поетапної акме-динаміки через оптимізацію педагогічних зусиль, передбачення відхилень і труднощів у професійній діяльності майбутніх філологів та корекція власних дій.

Показниками сформованості цього критерію ми визначили:

1. Емоційна стійкість.
2. Сформованість почуття відповідальності за власні професійні дії.
3. Уміння інтегрувати емоційні зусилля учасників педагогічного процесу.
4. Володіння прийомами саморегуляції.
5. Досягнення рівноправного партнерства.

Креативно-діяльнісний критерій передбачає наявність професійних знань, умінь, навичок, способів виконання професійних завдань; адаптацію до змінюваних умов, розподілу професійних ролей і умов педагогічної діяльності; уміння самостійно організовувати виконання роботи, здійснювати контроль за її результатами; раціонально розподіляти та використовувати час, планувати виконання роботи; ефективно діяти у змінюваних та непередбачуваних ситуаціях; спонукати учнів до розкриття власних літературно-мовних обдарувань.

Показниками сформованості цього критерію є:

1. Уміння раціонально розподіляти та використовувати час в межах навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності.
2. Здатність студентів самостійно визначати перспективи професійного зростання.
3. Вміння здійснювати самопрезентацію.
4. Попередження професійних деформацій.
5. Спонування учнів до розкриття власних літературно-мовних обдарувань.

Дослідження самореалізації в багатьох сферах дає змогу об'єднати досягнення різних галузей психології та педагогіки й запропонувати рівневу

модель професійної самореалізації. Система рівнів є ієрархічною упорядкованою структурою, побудованою на певних теоретичних засадах та експериментальних даних. До таких засад належать різновиди механізмів самореалізації, які представлені в контексті теорії мотивацій (А. Маслоу), смислу життя (Д. Леонтьєв), онтогенетичного розвитку (С. Максименко), життєвих переживань (В. Василюк, Ю. Швалб), стратегій життя (К. Абульханова-Славська) та ін. Відповідно до окреслених можливостей змістових елементів С. Максименко та В. Осьодло виділяють три рівні професійної самореалізації: [113, с. 11 – 13]

- адаптаційно-репродуктивний;
- діяльнісно-творчий (рівень виконання соціальних ролей);
- суб'єктно-особистісний (рівень смисложиттєвої й ціннісної реалізації).

На першому, адаптаційно-репродуктивному, рівні відбувається копіювання зразків виконання діяльності, пов'язаної з відтворенням деякого зразка. Діяльність постає як така, що складається з окремих виконавчих актів. Головне на цьому рівні діяльності – формування навичок, а поведінка обмежується посадовими інструкціями. Безпосередній характер відображення діяльності не дозволяє виділити сутнісні її характеристики, задає спрощену її побудову, що відповідно не може не позначитися на її якості. Стереотипізація проблем у таких осіб зумовлена, насамперед, невмінням диференціювати проблеми на актуальні й перспективні. Особистісно індиферентне ставлення до проблем спостерігається на фоні нерозуміння їх смислу, причин виникнення й нездатності до прогнозу. Пасивна соціальна адаптація, відсутність цілеспрямованості не сприяють конструктивності рішень.

Для фахівців, яким властивий перший рівень, характерним є нормативно схвалений спосіб діяльності. Інші люди для них є лише як засобом досягнення власних цілей, професія частіше за все забезпечує матеріальний добробут.

Низький рівень самореалізації зумовлений неадекватними саморозвитку динамікою та ієрархією життєвих смислів, їх слабкою диференціацією без поділу на головні та другорядні.

На другому рівні, діяльнісно-творчому, сформовані достатні уявлення про діяльність вцілому, що дає змогу перейти до укрупнених одиниць. Для фахівців, що здійснюють діяльність на цьому рівні, у її структурі починає виявлятися ієрархія, але вона має ще нечіткий, випадковий характер. Відбувається спроба вийти за межі ситуативних, необхідних для цієї діяльності, обмежень. Тут можлива часткова дезадаптація фахівця внаслідок того, що відкриваються закономірності більш глибокого рівня розуміння професійної діяльності, які стимулюють нові вимоги, які й сама людина висуває до професії й професія починає висувати до людини. Спостерігається деякий ефект відторгнення, оскільки фахівець вже бачить, що способи здійснення діяльності, які він використовує, не кращі, а змінити що-небудь у своїй діяльності він часто ще не може. Через це ті фахівці, які знаходять в ній нове значення і можуть змінити в ній своє ставлення до неї, долають дезадаптацію; інші опускаються на перший рівень здійснення діяльності, що призводить до адаптації, але перешкоджає особистісному розвитку професіонала.

Підсумком розвитку особистості на цьому рівні є інтеграція індивідуальних та соціально детермінуючих тенденцій, які визначають її досягнення в різних сферах життєдіяльності. Особистість уявляється як досягнення того, ким і як вона зуміла стати за певних зовнішніх і внутрішніх, психологічних, особистісних і соціальних умов. Ця єдність досягається на основі способу функціонування особистості, об'єктивації в часі і просторі її життєвого шляху. Проте індивідуальна своєрідність у діяльності й поведінці особистості зумовлюється в основному не її зусиллями, а зовнішніми обставинами. Особистість ще перебуває в процесі постійної розбіжності із собою. Для того, щоб зберегти свою ідентичність, особливо важливу для її існування саме як особистості – життєві цілі, цінності, принципи, моральні риси, – вона повинна в умовах мінливої соціальної діяльності змінювати свої психологічні якості. Інколи цей рівень ще називають рівнем реалізації соціальних ролей і дотримання встановлених норм в соціумі [85, с. 29].

На третьому, суб'єктно-особистісному, рівні відбувається перехід до принципово нового розуміння побудови професійної діяльності як цілісного утворення. На цьому рівні складається системне уявлення про діяльність. З'являється радість творчості. Робота з обов'язку перетворюється на потребу, відбувається перетворення праці в культуру, – це особливий рівень здійснення діяльності. Йдеться про становлення людини як суб'єкта праці. Життя розгортається у напрямі, який задає змістовне конструювання свого життєвого шляху, визначає стратегію, тактику й конкретну реалізацію всієї ціннісно-сислової єдності особистості. Це рівень реалізації смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій. На цьому рівні особистість як суб'єкт діяльності володіє конструктивним прогнозуючим мисленням, особистісним прийняттям проблем та вмінням ухвалювати адекватні рішення [113, с. 13].

За даними В. Гупаловської, рівнева структура професійної самореалізації вміщує низький, середній та високий рівень сформованості.

На низькому рівні самореалізації в особистості немає прагнення до виявлення і розкриття своїх можливостей та потенцій; переважає здатність реалізувати лише ті якості, які яскраво виражені, не докладаючи вольових зусиль. Людина перебуває на примітивно-виконавчому або індивідуально-виконавчому рівні.

На середньому рівні потреби і мотиви, виявлення та розкриття можливостей, здібностей мають ситуативний характер, залежать від оцінки інших. Існують труднощі в саморегуляції діяльності, коливання самооцінки. Особистісна і професійна самореалізація – на рівні реалізації ролей та норм в соціумі, виконання вимог керівництва без виявлення ініціативи.

Високий рівень характеризується наявним стійким прагненням до виявлення і розкриття сутнісних сил та можливостей, творчою активністю, наполегливістю в досягненні поставлених цілей, стійкістю та адекватністю самооцінки, відповідальністю і самостійністю у виборі діяльності для реалізації власних потенційних можливостей [46, с. 13].

Отже, кожен наступний рівень засвідчує позитивну динаміку процесу професійної самореалізації майбутніх фахівців. Правомірно зазначити, що професійна реалізація особистості на її життєвому шляху передбачає такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання і розвиток компетентності та кар'єрне зростання.

Професійне самовизначення – це вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психологічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором [11].

Оскільки рівень готовності не є інваріантна величина, то його перебіг зумовлюється віком, досвідом навчання, індивідуальними можливостями та ін. В. Моляко виділяє такі рівні: рівень непрофесійної, передпрофесійної і професійної підготовки. Рівень професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності (у разі подальшого накопичення суб'єктом досвіду роботи, що виконується якісно).

Упрацях В. Моляко [122, 123, 124] подано класифікацію рівнів готовності до професійної самореалізації:

- високий (самостійність у постановці і розв'язанні нових завдань, адекватність оцінки й самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення завдань в умовах дефіциту часу та ін.).
- середній (середній рівень вияву визначених рис).
- низький (невміння самостійно ставити і розв'язувати трудні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей і т. д.).

А. Лісниченко визначила такі рівні сформованості готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності: низький, середній та високий. Кожний з рівнів має діагностичні характеристики, потрібні для

визначення стану підготовки студентів до творчої самореалізації в професійній діяльності, де ураховано спеціальність майбутніх педагогів – учителів іноземних мов.

Для *низького рівня* властиві такі ознаки: студенти виявляють незначний інтерес до педагогічної діяльності, мають низький рівень мотиву досягнення й вольової регуляції; їхні особистісні домагання пов'язані з прагматичними цілями і не передбачають професійного розвитку; майбутні вчителі не володіють інформацією з приводу сутності психолого-педагогічних понять, пов'язаних із творчою самореалізацією; мають обмежені уявлення про Я-професійне та ті, які показують, що майбутні фахівці не асоціюють себе з професією вчителя; уникають цілепокладання в професійній діяльності; рефлексивні вміння є обмеженими (рефлексія спрямовується лише на зовнішні чинники в професійній діяльності); вміння творчо вдосконалювати зміст предмета є не достатньо розвиненим (характерна орієнтація на заданий стандарт); індивідуальний стиль викладання формується стихійно через пристосування до професійних умов.

Середній рівень готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності полягає в тому, що студенти виявляють певний інтерес до педагогічної діяльності, проте не вважають творчість важливою функцією педагогічної діяльності; майбутнім фахівцям притаманний достатній рівень мотиву досягнення та вольової регуляції; але їхні особистісні домагання в професійній діяльності спрямовані лише на знання зі спеціально-предметної дисципліни, при цьому вони не враховують значення психолого-педагогічних дисциплін; студенти мають неглибокі знання про механізми творчої самореалізації; володіють певними уявленнями про власні риси характеру; цілепокладання здійснюють у термінах мовних завдань; педагогічна рефлексія майбутніх учителів переважно акцентується на предметі викладання; вміння творчо вдосконалювати зміст предмета потребують вдосконалення (пропонуються творчі види завдань, але вони не завжди відповідають рівню підготовки учнів, у плануванні уроку опускаються необхідні ланки); для

індивідуального стилю притаманне вміння комбінувати, модифікувати методичні прийоми на основі зразка.

Високий рівень готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності характеризується тим, що: студенти виявляють глибоку зацікавленість педагогічною діяльністю; їм властивий високий рівень мотиву досягнення та вольової регуляції, особистісні домагання студентів спрямовані на власний професійний розвиток як майбутніх учителів; студенти володіють глибокими знаннями щодо виявлення творчої самореалізації в професійній діяльності, усвідомлюють власні особистісно-професійні вміння й виявляють прагнення їх вдосконалювати; цілепокладання здійснюється в термінах умінь; рефлексивні вміння охоплюють весь спектр педагогічної взаємодії; уміння творчо вдосконалювати зміст предмета є розвиненим (побудова уроку є методично грамотною із залученням творчих видів завдань відповідно до рівня підготовки школярів); індивідуальний стиль вирізняється оригінальним розв'язанням методичних завдань, урахуванням можливостей своїх і учнів [106, с. 9].

Отже, проаналізувавши різні підходи до трактування поняття готовності до педагогічної діяльності, ми дійшли висновку, що готовність до педагогічної діяльності виражається в діалектичній єдності всіх її структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Єдність особистісного (емоційно-інтелектуального, вольового, мотиваційного) та процесуального (професійні знання, уміння, навички та засоби педагогічного впливу) компонентів є основними складовими готовності до професійної самореалізації.

Структура педагогічної моделі підготовки майбутніх філологів до професійної самореалізації передбачає педагогічні умови, що забезпечують успішність цього процесу. Педагогічною практикою доведено, що процес навчання підпорядкований впливу багатьох чинників, визначених внутрішніми й зовнішніми умовами. Закономірності таких впливів мають брати до уваги в процесі визначення умов, що сприяють успішній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. Цілісна ієрархічна система таких умов досі ще не розроблена. Тому, добираючи їх, потрібно

враховувати конкретні характеристики предмета дослідження. Але перед тим як перейти до аналізу проблеми виокремлення педагогічних умов з метою підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації, зупинимося на поняттях “умови”, “педагогічні умови” та їхній класифікації для уникнення різночитання в подальшому.

Предметом аналізу будуть ознаки поняття “умови”, що висвітлені в різних аспектах. Зокрема, в довідковій літературі під поняттям “умови” розуміють:

- обставина, від якої щось залежить;
- правила, встановлені в певній сфері життя та діяльності;
- обставини, за яких щось відбувається [136, с. 588].

Філософське трактування окресленого поняття пов'язане з відношенням предмета з існуючими явищами, без яких він не може існувати: “те, від чого залежить дещо інше (дещо зумовлене); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємовідносин), наявність якого спричиняє існування цього явища” [213, с. 707]; сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), потрібні для виникнення, існування або зміни цього об'єкта [212, с. 286]. Тобто сукупність конкретних умов певного явища утворює середовище його виникнення, існування й розвитку.

У психології поняття “умови” подано здебільшого в контексті психічного розвитку й розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, які визначають психічний розвиток людини, які його прискорюють чи затримують, впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [133, с. 270 – 271].

Педагоги поділяють думки психологів, розглядаючи умови як сукупність мінливих природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, які визначають фізичний, моральний, психічний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання, формування особистості. (В. Полонський) [151, с. 36].

На думку Н. Іпполітової та Н. Стерхової поняття “умови” є загальнонауковим, а його сутність в педагогічному аспекті може бути схарактеризована такими положеннями:

- умова є сукупністю причин, обставин, об'єктів та ін.;
- позначена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;
- вплив умов може прискорювати чи затримувати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їхню динаміку і кінцеві результати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [68, 69, 148] дозволив виділити такі ознаки визначення поняття “умови”:

- вираження відношення предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може (І. Фролов);
- ставлення предмета до явищ, що його оточують, і без яких його існування неможливе (Ю. Загородній);
- правила, що забезпечують оптимальну діяльність (С. Борукова);
- категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота);
- взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько);
- сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (М. Малькова) [59, с. 81].

У сучасних дослідженнях поняття “умова” використовується досить широко, коли йдеться про педагогічну систему. При цьому вчені, орієнтуючись на різні ознаки, виокремлюють різні групи умов. Зокрема, Ю. Бабанський *за сферою впливу* виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: *зовнішні* (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовище мікрорайону) і *внутрішні* (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [140, с. 132].

За характером впливу виділяють об'єктивні і суб'єктивні умови. До об'єктивних умов, які забезпечують функціонування педагогічної системи, належить нормативно-правова база сфери освіти, засоби інформації тощо і виступають однією з причин, які спонукають учасників навчання до адекватного прояву себе в цьому процесі. Ці умови можуть змінюватися. Суб'єктивні умови, які впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи, відображають потенціал суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів і провідних цілей навчання та ін.

За специфікою об'єкта впливу виділяють загальні і специфічні умови, які сприяють функціонуванню і розвитку педагогічної системи. До загальних умов належать соціальні, економічні, культурні, національні, географічні та ін. умови; до специфічних – особливості соціально-демографічного складу тих, хто навчається; місцезнаходження навчального закладу; матеріальні можливості навчального закладу; устаткування навчально-виховного процесу; виховні можливості навколишнього середовища тощо. Важливу роль у функціонуванні й розвитку педагогічної системи відіграють також такі специфічні умови, як: характер морально-психологічної атмосфери в педагогічному і навчальному колективах, рівень педагогічної культури педагогів та ін.

Під час визначення напрямів розвитку педагогічної системи важливу роль відіграє облік *просторових умов*, у яких існує педагогічна система, оскільки її функціонування залежить від регіональних, місцевих особливостей умов, специфіки навчального закладу, конкретного педагогічного середовища, рівня кваліфікації необхідних педагогічних кадрів, рівень оснащення педагогічного процесу (кабінети, навчальні посібники, обладнання та ін.). Потреба в перевірці умов, які ускладнюють середовище функціонування педагогічної системи, зумовлена реалізацією принципу спільність загального, одиничного і особливого в наукових дослідженнях [68, с. 8 – 14].

А. Семенова за В. Стасюк у словнику-довіднику з професійної педагогіки визначає “педагогічні умови” як обставини, від яких залежить та відбувається

цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [194, с. 243].

За переконанням А. Найн та Н. Яковлевої педагогічні умови є сукупністю будь-яких засобів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища (А. Найн, Н. Яковлева):

- (комплекс) засоби, зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання і виховання (В. Андрєєв) [8];
- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на вирішення поставлених завдань (А. Найн)[130];
- сукупність засобів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу (Н. Яковлева) [223].

Іншої думки дотримуються дослідники, які пов'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, у якій вони виступають в ролі одного з компонентів (Н. Іпполітова, М. Зверєва і ін.):

- компонент педагогічної системи, який відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту навчального процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, які уможлиблюють її ефективне функціонування і подальший розвиток [69];
- змістова характеристика одного з компонентів педагогічної системи, у ролі якого виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем і учнями (М.Зверєва) [63].

Відомі також спроби трактувати педагогічні умови як планомірну роботу з метою уточнення закономірностей як установлених зв'язків навчального процесу, що забезпечують можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження (Б. Купріянов, С. Диніна та ін.). При цьому вчені наголошують на потребі встановити ієрархію педагогічних умов, які перевіряються в межах гіпотези дослідження [95, с.101 – 104].

У теоретичних концепціях виокремлено такі види педагогічних умов як *організаційно-педагогічні* (В. Беліков, Є. Козирєва, С. Павлов, А. Свєрчков та ін.),

психолого-педагогічні (Н. Журавська, А. Круглий, А. Лисенко, А. Малихін та ін.), *дидактичні* (М. Рутковська та ін.).

Організаційно-педагогічні умови науковці розглядають як сукупність певних можливостей, які забезпечують успішне вирішення визначених завдань:

- сукупність об'єктивних можливостей, які забезпечують успішне виконання сформульованих завдань (Є. Козирєва) [79, с. 4 – 9];

- сукупність можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу, які спрямовані на досягнення цілей педагогічної діяльності (В. Беліков) [23, с. 235];

- сукупність об'єктивних можливостей навчання і виховання населення, організаційних форм і матеріальних можливостей, а також такі обставини взаємодії суб'єктів педагогічної реальності, які є результатом цілеспрямованого, запланованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів для досягнення цілі педагогічної діяльності (С. Павлов) [137, с. 14];

- принципові засади, які спрямовані на поєднання процесів діяльності та керування процесом формування професійно-педагогічної культури особистості (А. Свєрчков) [183, с. 279 – 282].

Особливу увагу приділяють і дидактичним умовам, які визначають як “наявність таких обставин, передумов, в яких враховуються реальні умови навчання, передбачені способи перетворення цих умов з метою реалізації цілей навчання, певним чином відібрані, вибудовані і використані елементи змісту, методи і організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації” [177, с. 7].

Основною функцією дидактичних умов є вибір і реалізація можливостей змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії в процесі навчання, що забезпечує ефективне вирішення визначених завдань.

Залежно від способу впливу на освітній процес, педагогічні умови поділяють на зовнішні і внутрішні [57, с. 85]. В. Жернов зазначає, що зовнішні умови є продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні

фактори. Під внутрішніми автор визначає педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та утворюють сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне розв'язання цих завдань.

Отже, проаналізувавши різні тлумачення поняття “педагогічні умови” Н. Іпполітова та Н. Стерхова виділи низку положень, які, на їхню думку, є важливими для розуміння окресленого феномену:

- умови є складовими педагогічної системи;
- педагогічні умови відображають сукупність можливостей навчального і матеріально-просторового середовища, які впливають позитивно і негативно на її функціонування;
- у структурі педагогічних умов виокремлюють внутрішні і зовнішні елементи;
- реалізація оптимально підібраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективне функціонування педагогічної системи [68, с. 8 – 14].

Незважаючи на неоднозначність визначення поняття “педагогічні умови” як наукової категорії, спільною думкою науковців є те, що педагогічні умови є фундаментальним підґрунтям підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу для успішної підготовки майбутніх учителів у вищій школі.

Варто зауважити, що науковці (Є. Врубльовська, Н. Кузьміна, С. Русскова, В. Сластьонін, Т. Шмельова, А. Щербаков) досліджують педагогічні умови професійної підготовки студентів до різних видів діяльності в органічній єдності загальних і спеціальних умов.

Серед загальних умов науковці визначають: загальну мету підготовки фахівців; зміст загальної підготовки; наявність певної системи підготовки; педагогічні принципи; загальні педагогічні форми і методи підготовки спеціалістів у ВНЗ; формування в майбутніх учителів нового педагогічного мислення; морально-психологічний клімат; матеріально-технічну базу, наявність творчих спеціалістів. Під спеціальними розуміють: необхідні й достатні умови (власну мету, завдання; відповідний їм зміст; врахування місцевих і регіональних особливостей в процесі визначення змісту підготовки; врахування “місцевих

потреб” щодо кількості фахівців; використання нетрадиційних форм і методів підготовки; врахування мотиваційної спрямованості; наявність спеціальної матеріально-технічної бази, що стимулюють учителя до професійної діяльності) (Руссков)[69, с. 265].

Аналіз наукової літератури [26, 56, 86, 99, 104, 107, 110, 184, 195, 210] свідчить, що до основних педагогічних умов, які сприяють самореалізації студентів, дослідники відносять:

- гуманізовані стосунки між студентами та викладачами;
- сприяння самоосвіті студентів шляхом створення суб'єкт-суб'єктних взаємин, що ґрунтуються на індивідуально-суб'єктному досвіді студента, сприйнятті ним себе як суб'єкта індивідуально-професійного розвитку;
- спрямованість професійно-педагогічного цілепокладання в забезпеченні розвитку в студентів потреби реалізувати свій потенціал в педагогічній діяльності;
- забезпечення інтеграції змісту професійно-педагогічних і спеціально-педагогічних дисциплін;
- використання системи педагогічних стимулів;
- опанування студентами принципів побудови і реалізації особистісно-орієнтованих технологій [27, с. 6]
- активність, педагогічна позиція, сумлінна робота над собою, самоорганізація, самоосвіта, прагнення до саморозвитку, самопізнання, власна зрілість, громадська позиція, належна мотивація, рефлексія, наявність творчого інноваційного середовища [109, с. 213].

Досліджуючи проблему творчої самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності, А. Лісниченко виділяє такі педагогічні умови:

- формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-педагогічних дисциплін;
- організаційно методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності;

- становлення суб'єктної позиції майбутнього вчителя до професійної діяльності [107, с. 83].

Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації, на думку Н. Сегеди, є: створення суб'єкт-суб'єктних взаємин, що ґрунтуються на врахуванні індивідуально-суб'єктного досвіду студента, сприйнятті ним себе як суб'єкта індивідуального професійного розвитку; спрямованість професійно-педагогічного цілепокладання в забезпеченні розвитку в студентів потреби реалізувати свій потенціал в педагогічній діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи; використання системи педагогічних стимулів (стимули-повідомлення, стимули-комунікації, стимули-події, стимули зворотного зв'язку); забезпечення інтеграції змісту професійно-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; опанування студентами принципів побудови і реалізації особистісно орієнтованих технологій педагогічної діяльності з використанням активних форм музичного сприйняття [184, с. 8 – 9].

В основі дослідження С. Усової гіпотеза, згідно з якою процес формування готовності до професійної творчої самореалізації майбутнього вчителя початкових класів може бути суттєво покращеним за умови реалізації в навчальному процесі таких умов:

- сприйняття викладачами готовності студентів до професійно-творчої самореалізації (у вигляді діагностично поставленої цілі) як пріоритетного напрямку і критерії ефективності навчального процесу в педагогічному навчальному закладі;
- формування ціннісних настанов майбутніх педагогів на творчу самореалізацію в процесі навчання на основі системного моніторингу готовності до творчої педагогічної діяльності;
- озброєння студентів сучасними соціально-гуманітарними знаннями про процес творчої самореалізації, її структуру, рівні і якісні показники на різних етапах професійно-особистісного становлення;
- залучення студентів до навчально-дослідницької діяльності, до ситуацій, які потребують багатоваріантного вирішення, постійне збільшення труднощів,

проблемності завдань і вправ, які зумовлюють формування досвіду саморозвиваючої діяльності, її рефлексивних і самоосвітніх компонентів [210, с. 5].

О. Єфімова у формуванні творчої самореалізації майбутнього педагога виділила такі умови: розвиток професійної самосвідомості, організація самостійної педагогічної діяльності студентів, розробка і реалізація програми формування творчої самореалізації майбутніх педагогів [56, с. 13].

І. Лебедик у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до професійної самореалізації в процесі вивчення фахових дисциплін визначив соціально-професійну комунікацію, організаторські здібності та професійну працездатність основними педагогічними умовами, які сприяють успішній професійній самореалізації майбутніх учителів іноземних мов [99, с. 8].

Отже, проаналізувавши сучасні підходи до визначення понять “умови” та “педагогічні умови”, класифікаційні ознаки означених категорій, ми в межах виконаного дослідження виокремили такі:

- забезпечення готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на основі усвідомлення перспектив кар’єрного зростання;
- актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів;
- поетапне залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики.

Компоненти, критерії, показники, рівні та педагогічні умови успішної підготовки майбутніх філологів до професійної самореалізації, визначені в процесі теоретичного аналізу, подано в моделі цього процесу.

Суть експериментального дослідження полягала в перевірці ефективності визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. Організація і проведення експериментального дослідження здійснювалося відповідно до розроблених етапів: цільовий, організаційно-технологічний та результативний (Рис. 2.2.).

Мета: підготовка майбутніх філологів до професійної самореалізації			
Цільовий блок	Завдання: - формування системи знань та установки на професійне самовдосконалення; - моделювання в умовах квазіпрофесійної діяльності ефективних педагогічних дій; - забезпечення максимальної самореалізації у власній педагогічній діяльності. Методологічні підходи: компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований		
Організаційно-технологічний блок	Педагогічні умови		Компоненти готовності до професійної самореалізації
	Забезпечення готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на основі усвідомлення перспектив кар'єрного зростання		Мотиваційний (спонукальний аспект готовності до професійної самореалізації; орієнтація на усвідомлення перспектив кар'єрного зростання як потенційно можливого досягнення максимальної педагогічної досконалості).
	Актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів		Емоційний (забезпечення емоційної включеності учнів в процесі опанування різножанрових творів мистецтва; формування рефлексивної схильності, емоційна привабливість успіху).
	Поетапне залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики		Діяльнісний (свідоме керування професійним зростанням; прогнозування наслідків прийнятих рішень; організація ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; дотримання вимог мовленнєвої майстерності вчителя).
Результативний блок	Критерії оцінювання готовності до професійної самореалізації		Показники сформованості професійної самореалізації
	мотиваційно-ціннісний критерій (досягнення гармонії професійно-ціннісних мотивів на основі їх інтенсивності, сталості, визначеності, спрямованість на самореалізацію у педагогічній діяльності).	⇒	• упорядкована ієрархія особистісних устремлінь; • системний характер роботи із самовдосконалення; • оцінка суб'єктивної ймовірності успіху; • інтеріоризація професійних цінностей майбутніх філологів.
	емоційно-вольовий критерій (сформованість умінь самоаналізу, забезпечення поетапної акме-динаміки через оптимізацію педагогічних зусиль; передбачення відхилень і труднощів та корекція власних дій).	⇒	• емоційна стійкість; • сформованість почуття відповідальності за власні професійні дії; • уміння інтегрувати емоційні зусилля учасників педагогічного процесу; • володіння прийомами саморегуляції; • досягнення рівноправного партнерства.
	креативно-діяльнісний критерій (адаптація до змінюваних умов та розподілу професійних ролей, установка на самоосвіту, багатоваріантність вияву зразків майстерного виконання педагогічних дій).	⇒	• уміння раціонально використовувати час в межах навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності; • здатність самостійно визначати перспективи професійного зростання; • вміння здійснювати самопрезентацію; • попередження професійних деформацій; • спонукання учнів до розкриття власних літературно-мовних обдарувань.
	Рівні сформованості професійної самореалізації: базовий, достатній, високий		
	Результат: позитивна динаміка готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації		

Рис. 2.2. Модель формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації.

Зокрема, на першому етапі – цільовому – працювали над тим, щоб допомогти кожному студентові накреслити мету і визначити індивідуальну програму з саморозвитку та самовдосконалення (Додаток Р). Основне завдання полягало в тому, щоб сприяти усвідомленню студентами особистісної значущості обраного фаху. Особлива увага приділялася формуванню в студентів бажання пізнати себе, визначити сильні та слабкі сторони своєї особистості, сформуванню прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, допомогти студентам правильно сформулювати професійні цілі та завдання, які сприятимуть подальшій успішній професійній самореалізації. На цьому етапі використовували такі методологічні підходи: компетентісний, спрямований на формування здатності до ефективної дії, результату, самореалізації; аксіологічний, спрямований на формування ціннісного ставлення майбутнього філолога до змісту і результатів власної діяльності та активізації ціннісно-сислової сфери; акмеологічний, спрямований на досягнення найвищого рівня особистісного розвитку, та особистісно-орієнтований, у межах якого визначались пріоритети суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Другий етап – організаційно-технологічний – передбачав стимулювання готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації. Цей етап є надзвичайно вагомим. Для стимулювання процесу особистісної готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей ми розробили групові заняття “Я – майбутній професіонал” (Додаток М) та програму групових корекційних занять (Додаток Н) на основі діяльнісного підходу. Ключовою є ідея про те, що особистість не лише модифікує діяльність та вдосконалює її результати, а й змінюється сама, насамперед, за рахунок активного переосмислення власного досвіду. Ще одним надбанням вказаного підходу є розкриття потенційних можливостей у нашому варіанті – майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що стосується здатності не лише засвоювати знання, набувати вміння і навички, а й брати відповідальність за їх реалізацію в процесі проходження педагогічної практики.

Основна ідея програми групових корекційних занять для майбутніх учителів філологічних спеціальностей полягає в сприянні психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до ефективної взаємодії з учнями як показника успішної самореалізації.

Завданнями програми є розширення знань про умови ефективної взаємодії в освітньому процесі, усвідомлення себе як суб'єкта професійної взаємодії, формування адекватної самооцінки та вдосконалення практичних навичок реалізації емпатійних здібностей в процесі спілкування.

Зміст програми групових корекційних занять для майбутніх учителів філологічних спеціальностей відображає послідовність етапів процесу вдосконалення компонентів педагогічної взаємодії: когнітивного, поведінкового, емоційного. Умовами успішної реалізації змісту розробленої програми є активне включення студентів у запропоновану діяльність та корекційне втручання з боку ведучого, системний самоаналіз емоційного стану на основі зворотного зв'язку та особистісної рефлексії.

Особливістю занять є можливість моделювання способів взаємодії з наступним аналізом та конструюванням ефективніших варіантів, саморозкриття та оперативний зворотний зв'язок, професійна самоідентифікація у штучно створених умовах з перспективою її апробації у процесі проходження педагогічної практики.

Принципи організації і проведення занять:

1. Принцип довіри і підтримки, що проявляється в креативних діях, сприянні розвитку сильних і корекції слабких сторін особистості.
2. Принцип суб'єктності, що передбачає накопичення позитивного досвіду, збагачення його в процесі взаємодії з учасниками занять.
3. Принцип добровільності як гарантування повної свободи вибору дій відповідно до власного емоційного стану, готовності бути відкритим у межах групи.
4. Принцип проблемності, який означає, що засвоєння знань можливе за умови активної участі кожного студента в обговоренні складних педагогічних

ситуацій, що, зі свого боку, гарантує розширення меж індивідуального досвіду взаємодії.

5. Принцип самоактуалізації, що базується на переконаності в потенційних можливостях кожного щодо саморозвитку в особистісній та професійній сферах.
6. Принцип “тут і тепер” як підкреслення значущості спонтанності, невимушеності, природності в спілкуванні учасників групи.

Кожне заняття має своєрідну структуру, що поєднує такі елементи: *вступ*, у межах якого відбувається емоційне налаштування на роботу, зняття симптомів тривожності, напруженості, стимулювання до активної роботи; *експлікація* – ознайомлення із науковою категорією та пояснення її сутності і значущості для процесу педагогічної взаємодії; *практична частина*, що передбачає відпрацьовування вмінь і навичок педагогічної взаємодії; *заклучна частина* – аналіз виконаної роботи, самоаналіз участі у запропонованих вправах, рефлексія емоційного стану.

Для розширення інформаційної складової щодо сутності, механізмів професійної самореалізації та актуалізації акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів ми розробили систему занять з практики мови (англійська, німецька, російська та українська), аспект домашнє читання (Додаток О). На основі прочитаної книги “The Excellent 11” Рона Кларка [232] ми працювали над розвитком якостей, які потрібно вчителю для успішної педагогічної діяльності. Аналізуючи роботу головного героя, Рона Кларка, студенти шукали власні шляхи розв’язання педагогічних завдань, моделювали фрагменти уроків, у яких самостійно й творчо підходили до вирішення проблемних завдань, і демонстрували їх з подальшим аналізом. Аналізували, які особистісні та професійні риси потрібні вчителю для успішної професійної самореалізації.

Досвід практичної роботи переконує, що позитивне ставлення до діяльності, підвищена емоційність під час оцінювання є важливим засобом компенсації певних недоліків, стимулом до самовдосконалення.

На лабораторних заняттях з методики викладання іноземних мов, ми реалізували одну із виокремлених педагогічних умов, поетапне залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності. Студенти спостерігали педагогічним процесом, репрезентованим на відеоносіях, потім моделювали фрагменти уроків для навчання певного виду діяльності (монологічного, діалогічного мовлення, читання, письма і т. д.). Представлені фрагменти уроків аналізували студенти групи, учитель та студент за схемами, поданими в додатках (Додаток П). Практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності студенти здійснювали в процесі проходження педагогічної практики в школі. Готуючись до занять, ми запропонували студентам-практикантам дотримуватися певного алгоритму підготовки до пробного уроку, завдяки порадам, які подані у пункті 2.3. нашого дослідження. Керівникам педагогічної практики ми запропонували дотримуватися таких психолого-педагогічних рекомендацій з керівництва педагогічною практикою, поставивши завдання щодо емоційної підтримки студентів: усувати чинники, які спричиняють високу ситуативну тривожність у практикантів, надмірне їхнє хвилювання; вселяти їм упевненість у професійних вміннях і задатках; проявляти емпатію, щирість і безумовне позитивне ставлення до них; оцінюючи професійно-рольову поведінку практиканта, акцентувати на позитивних її моментах, найбільш ефективних проявах; допомагати подолати психологічні проблеми. Після закінчення педагогічної практики, запропонували студентам, окрім звітної документації, підготувати рефлексивний щоденник, у якому студентам пропонувалося виразити свої почуття щодо педагогічної практики, проаналізувати, наскільки успішною вона була, що їм вдалося, а що ні, і що, на їхню думку, варто було б зробити, щоб покращити свою діяльність (Додаток С 4).

На результативному етапі здійснювали обробку та аналіз результатів виконаного експериментального дослідження. Формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої на підставі обґрунтованих педагогічних умов методики формування готовності майбутніх філологів до професійної

самореалізації. Отримані результати свідчать, що внаслідок формувального експерименту в студентів експериментальних груп, на відміну від контрольних, відбулися статистично значущі кількісні і якісні зміни в розвитку основних компонентів готовності до професійної самореалізації: мотиваційного, емоційного та діяльнісного.

Висновки до другого розділу

У другому розділі “Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації”, обґрунтовуючи педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації, ми враховували специфіку цього феномену. Вона полягає в тому, що самореалізація не може здійснюватися без волі та бажання студента. Як процес усвідомленого, цілеспрямованого й бажаного розвитку тієї чи тієї якості особистості вона можлива лише в разі збігу сприятливих зовнішніх умов і певних внутрішніх передумов. Ми виділили такі педагогічні умови:

1) забезпечення готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей на основі усвідомлення перспектив кар’єрного зростання. Аналіз процесу професійної самореалізації дозволяє виокремити такі параметри: педагогічний простір, характер самореалізації та ефективність її вияву.

Педагогічний простір досягнення професійно-педагогічної самореалізації студентів охоплює як навчальну, так і практичну діяльність із вихованцями, коли виявляються професійно-особистісні риси майбутнього педагога. Його можна вважати позитивним, якщо варіації досягнення самореалізації багатозначні в різних її напрямках.

Творчій самореалізації характерний самостійний пошук засобів виховання дітей та власного розвитку; конструктивний характер проявляється в перенесенні знайомих засобів, методів становлення себе як педагога у менш знайомі умови

або в застосуванні в знайомих умовах засобів та методів з елементами новизни; репродуктивна самореалізація характеризується віддзеркаленням студентом результатів пошуків інших педагогів у навчально-практичній діяльності.

Ефективність процесу самореалізації пов'язана з успішністю педагогічної діяльності студента в процесі педагогічної практики та позитивними майбутніми професійними орієнтирами, що розкриває можливі перспективи кар'єрного зростання.

Сутнісною складовою поняття “кар'єра” є рух уперед, успішне вдосконалення способу життєдіяльності, що забезпечує його стійкість. В широкому розумінні – це передусім високий професіоналізм, досягнення людиною особливого визнання як професіонала з гармонійно розвиненими особистісними якостями (Ю. Юкке, А. Маркова), у яких відображено ціннісні пріоритети особистості. Отже, сутнісна характеристика поняття вміщує соціально задані компоненти та їхнє індивідуальне переосмислення, що трансформується в життєві наміри, конкретні цілі та пошук способів їх реалізації. Бачення кар'єрного зростання – це своєрідне розгортання власного потенційного ресурсу у вимірі професійної самореалізації.

2) актуалізація акмеологічної складової фахової підготовки майбутніх філологів полягає в розширенні суб'єктного простору особистості (активне орієнтування, усвідомлення, ініціатива, цілевизначення, включеність у діяльність, прагнення до саморегуляції, саморозвитку та самореалізації) й професійному і моральному збагаченні, що передбачає підвищення відповідальності, почуття обов'язку, совісті й честі, відходу від неадекватних особистісних установок і стандартів, що буде стимулювати процес професійної самореалізації.

Особистісно професійний розвиток суб'єкта праці можливий за наявності усвідомленої і пережитої неповторної системи уявлень про себе, свої можливості і перспективи, на підставі чого вибудовуються моделі і стандарти професійних домагань. У підсумку формується програма саморозвитку і професійної самореалізації. Базуючись на акмеологічних позиціях, процес самореалізації майбутніх філологів можна розглядати як процес і результат системних

перетворень особистості, що вміщують взаємопов'язані прогресивні зміни в практичній діяльності та особистісних параметрах.

3) поетапне залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики. Теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності на основі програмно-варіативного та індивідуально-орієнтованого підходу. Єдність теоретичного і практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок її структурної та системної побудови. Здатність реалізувати майбутніми філологами функції педагогічної практики (навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, конструктивну, комунікативну) в процесі проходження педагогічної практики вказує на готовність до професійної самореалізації. Поетапність полягає в перетворенні освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням та моделюванням. Процес залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики (пропедевтичної, фольклорної, діалектологічної, виховної) вміщує такі етапи: етап спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності.

Готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації є комплексною якістю особистості, що виявляється в самостійній продуктивній діяльності, спрямованій на саморозвиток та самовдосконалення. У структурі готовності до професійної самореалізації можна виділити три компоненти: мотиваційний, емоційний та діяльнісний.

Згідно з виділеними компонентами визначено критерії та показники готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: *мотиваційно-ціннісний критерій* передбачає упорядковану ієрархію особистісних устремлінь, системних характер роботи із самовдосконалення, орієнтацію на успіх у професійній діяльності та інтеріоризацію професійних цінностей майбутніх філологів; *емоційно-вольовий критерій* передбачає емоційну стійкість, сформованість почуття відповідальності

за власні професійні дії, уміння інтергувати емоційні зусилля учасників педагогічного процесу, володіння прийомами саморегуляції та досягнення рівноправного партнерства; *креативно-діяльнісний критерій передбачає*; уміння раціонально використовувати час в межах навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, здатність самостійно визначати перспективи професійного зростання, вміння здійснювати самопрезентацію, попередження професійних деформацій та спонукання учнів до розкриття власних літературно-мовних обдарувань.

На підставі вказаних критеріїв визначено три рівні готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: базовий, достатній, високий.

Основні результати дослідження, подані у цьому розділі, висвітлені автором у таких публікаціях [155, 156, 160].

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

3.1. Організація експериментального дослідження

Загальна логіка експериментальної роботи вибудовувалася відповідно до завдань дослідження, що передбачало визначення етапів дослідження, розроблення програми експерименту, конструювання критеріїв оцінювання результатів, підготовку експериментальної бази, виявлення умов реалізації завдань дослідницької роботи, проведення експерименту та перевірку отриманих результатів на валідність. Метою експериментальної роботи є перевірка гіпотези дослідження, що має підтвердити або спростувати їхню правильність; здійснення опису впровадження результатів дослідження в практику навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу.

Дослідження, як складний комплекс структурно впорядкованих наукових, методичних та організаційних заходів, передбачало такі етапи – підготовчий, констатувальний, формувальний та результуючий.

Підготовчий етап (листопад 2009 – травень 2010 року) охопив широке коло теоретичних та емпіричних проблем, пов'язаних із визначенням методологічних орієнтирів, методичної основи дослідження, загальних принципів і структури експерименту, його етапів та вибір процесуальних компонентів, і як наслідок – розроблення програми експерименту, вибору методик оброблення та аналізу статистичних даних, визначення вибірки, укомплектування контрольних та експериментальних груп. *Алгоритм досягнення мети* передбачав послідовне розв'язання таких завдань: попереднє вивчення проблеми; складання та затвердження робочого плану дослідження; розроблення програми дослідження; підготовка інструментарію для збору інформації (розроблення анкет, текстів інтерв'ю, опитувальників, розмноження цих документів).

У програмі експерименту зафіксовано концептуальні положення дослідження, тобто визначено його основну ідею, що передбачало вибір теми

дослідження; виокремлення проблеми, що зумовила виконання дослідження, його актуальність; визначення об'єкта, предмета дослідження та їхній структурно-логічний аналіз; формулювання мети і завдань, розв'язання яких спрямовано на її досягнення; розроблення понятійно-категоріальної структури дослідження; обґрунтування робочих гіпотез. Водночас здійснювалося моделювання підходів до розв'язання завдань дослідження; планування етапів та визначення методики дослідження; встановлення типу, обсягу структури вибіркової сукупності, інструментарію для збору й аналізу інформації.

На цьому етапі експериментального дослідження відбувалось урахування складності, багатогранності, особливої соціальної зумовленості та комплексності досліджуваної проблеми. Тому передбачалась орієнтація на термінологічний підхід, який забезпечив виявлення термінологічної сутності наукових категорій і позначуваних ними понять, розроблення або уточнення їх змісту, семантичного поля та інформаційного обсягу, встановлення взаємозв'язку і субординації, місця в понятійному апараті теорії дослідження. Зокрема, термінологічний принцип було застосовано до вивчення понять, “самоусвідомлення”, “саморегуляція”, “самореалізація”, “професійна самореалізація”, “кар'єрне зростання”.

У дослідженні використано системний підхід, сутність якого полягає в комплексному вивченні значущих об'єктів та їхніх компонентів, аналізі їх як єдиного цілого з урахуванням функціональних можливостей. До загальних характеристик системи входять цілісність, структурність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізація. Системний підхід було реалізовано в процесі дослідження компонентів та встановлення рівнів професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Застосування системного підходу сприяло розробці моделі підготовки майбутніх учителів до професійної самореалізації. Основна увага зосереджувалася на виявленні різноманітності зв'язків усередині досліджуваного об'єкта і в його взаємодії із зовнішнім середовищем.

Когнітивний підхід застосований у роботі як загальнонауковий і пов'язаний із філософською теорією пізнання. Визнання його як методологічної бази нашого

дослідження дало змогу обґрунтувати роль і значення компонентів підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації, оволодіння знаннями про аспекти педагогічних основ успішного особистісно-професійного становлення та кар'єрного зростання.

Метод сходження від абстрактного до конкретного посідав особливе місце в побудові задуму моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. Водночас цей метод дав змогу здійснити повноцінний аналіз означеного процесу із позицій зовнішнього і внутрішнього управління ним, виявити можливі труднощі та способи превентивного впливу.

Методи емпіричного дослідження набули найбільшого застосування, зокрема:

Контент-аналіз як логіко-аналітичний метод застосовувався до текстових виборок і дав змогу інтерпретувати зміст інформації через кількісні показники на основі ретельного підрахунку за кожною одиницею спостереження з обов'язковим урахуванням частоти її вживаності в тексті. Це сприяло виявленню принципів поетапного залучення майбутніх філологів до професійно-орієнтованої діяльності в процесі проходження педагогічної практики.

Метод аналізу продуктів діяльності, зокрема, самозвіти студентів щодо участі в роботі корекційних груп, про результати та ефективність педагогічної практики, матеріали творчого проекту “Моя майбутня професія” дали змогу на основі ретельного системного аналізу уточнити ступінь об'єктивності і точності отриманих за допомогою інших методів даних.

Метод повздовжніх і поперечних зрізів дав змогу виявити хронологічні аспекти дослідження. За допомогою поперечних зрізів були отримані дані, що сприяли зіставленню особливостей різних об'єктів дослідження через неодноразове звернення до тих самих об'єктів дослідження впродовж визначеного періоду (залежні вибірки). Його основна перевага полягає в можливості простежити динаміку досліджуваних параметрів, тенденції до їх змін у кількісному і якісному відношенні. З їх використанням вивчалися структура й

особливості професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Дослідження проводилось серед студентів різних вищих навчальних закладів, різних курсів і базувалось на незалежних вибірках.

Метод експертних оцінок застосовано для інтерв'ювання спеціальної групи експертів-викладачів для визначення певних змінних величин, необхідних для оцінювання професійних пріоритетів студентів та їх динаміки впродовж проходження різних видів педагогічної практики. Використання методу експертних оцінок дало змогу об'єктивувати результати власного дослідження під час аналізу рівнів **(високий, достатній, базовий)** сформованості професійної самореалізації майбутніх філологів.

Широко застосовано в дослідженні *педагогічний експеримент* як метод і засіб цілеспрямованого впливу на об'єкт, що вивчається. У дослідженні використовувався *природний експеримент*, який здійснювався на основі впровадження дослідницької моделі у звичні умови фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. *Елементи пошукового експерименту* використовувалися на перших етапах експериментального дослідження, коли ще неможливо було класифікувати всі чинники, які впливають на досліджуваний процес.

Констатувальний етап (2010 – 2011 роки) був спрямований на дослідження мотиваційної складової професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей, вияву емпатійної схильності, комунікативних умінь і навичок, системи ціннісних пріоритетів, рівня особистісної тривожності, ставлення до кар'єрного зростання. Провідні чинники, які були визначені до експерименту, не змінювалися. Констатувальних зрізів здійснено декілька (початковий, проміжні, кінцевий). Різними видами дослідження охоплено 367 студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів та 17 викладачів вищих навчальних закладів.

У процесі констатувального експерименту були сформульовані робочі гіпотези, зокрема про значущість акмеологічної складової в процесі професійного становлення майбутніх філологів та можливості поетапного залучення студентів

до професійно орієнтованої діяльності в процесі проходження педагогічної практики.

Формувальний експеримент (2012 – 2014 роки) визначено як провідний метод дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до професійної самореалізації. Для того щоб переконатися в правильності зроблених висновків, у процесі спостереження застосовували такі прийоми: проведення кількох спостережень із зіставленням даних; порівняння результатів спостереження з думками експертів; використання конкурсної оцінки (дискусійного обговорення результатів спостереження), порівняння результатів тестових опитувань та проєктивних методик. У процесі педагогічного експерименту здійснювали основний обсяг робіт щодо інструктування учасників експерименту, ознайомлення їх з метою, завданнями та умовами експерименту, замірів змінних у процесі експерименту, введення експериментального фактора (незалежної змінної) і подальшого управління ним відповідно до програми дослідження, спостереження за розвитком досліджуваного явища, опис результатів експерименту. Експеримент передбачав розробку й апробацію результатів на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Херсонського державного університету.

Завершальним етапом експерименту був перехід від емпіричного вивчення до оброблення одержаних даних, здійснення логічних узагальнень, аналізу і теоретичної інтерпретації фактичного матеріалу.

Результуючий етап експериментального дослідження вміщував підготовку зібраних даних до оброблення (відбраковування, кодування, узагальнення відкритих відповідей); аналіз результатів статистично одержаної інформації; перевірку даних на валідність; формулювання висновків та визначення перспектив подальших наукових розвідок, підготовку наукових публікацій, методичних матеріалів, рукопису дослідження відповідно до визначених вимог.

Візуальні методи використовували з метою отримання синтезованих уявлень про об'єкт дослідження і водночас наочно показати його складники, їхню значущість, причинно-наслідкові зв'язки, інтенсивність розподілу кількісних значень компонентів у заданому обсязі даних. Ці методи доповнили дослідження схемами, таблицями, графіками, чим розширили межі візуального сприймання підсумкових матеріалів.

3.2. Аналіз та інтерпретація одержаних результатів

В експериментальному дослідженні (констатувальний етап) упродовж 2010 – 2011 років взяло участь 384 респондента: 17 викладачів та 367 студентів різних типів вищих навчальних закладів, серед них: третіх курсів (120 осіб), четвертих курсів (123 особи), випускників (124 особи). Були сформовані контрольні та експериментальні групи. Контрольні групи (КГ) вміщували 243 особи, експериментальні групи (ЕГ) – 124 особи, з них 102 особи – студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, спеціальність “Філологія. Мова і література (англійська)” – 22 особи, “Філологія. Мова і література (німецька)” – 20 осіб, “Філологія. Мова і література (російська)” – 20 осіб, “Філологія. Українська мова і література. Соціальна педагогіка»” – 40 осіб та 22 особи – студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, спеціальність “Філологія. Мова і література (англійська)” – 11 осіб та “Філологія. Українська мова і література” – 11 осіб.

Для визначення обсягу вибірки (n), що була б репрезентативною щодо досліджуваної ознаки рівня підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації, використано формулу [201]

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

де Δ – гранична похибка вибірки;

N – обсяг генеральної сукупності;

Прийнято $\Delta = 0.05$, $N = 5000$ – кількість студентів, що навчаються на філологічних

спеціальностях педагогічних університетів.

$$n = \frac{1}{(0.05)^2 + \frac{1}{5000}} \approx 370$$

У процесі визначення показників, методів обробки результатів експериментальної роботи ми прагнули уникнути однобічності та суб'єктивізму. Наприклад, зупинившись в оцінюванні ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації на методі експертних оцінок, можна було потрапити в залежність від суб'єктивних оцінок респондентів. Вибрати за критерії оцінювання ефективності нашого дослідження лише самозвіти студентів експериментальних груп – значить проігнорувати можливе зниження рівня вимогливості до них, вплив інших чинників. Ураховуючи це в процесі дослідження, ми застосували окремі взаємодоповнюючі методи, які забезпечують їхню достовірність.

Зміни фіксували за такими показниками: з метою дослідження **мотиваційного компонента** професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей використано дослідження “Мотивації успіху та боязнь невдачі” (опитувальник А. Реана), “Потреба в досягненні” (тест-опитувальник Ю. Орлова), “Самооцінка творчого потенціалу” (Н. Фетіскін); методика виявлення стилю самоактуалізації; методика діагностики готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Дослідження **емоційного компонента** передбачало оцінювання рівня тривожності (методика Ч. Спілбергера (адаптована Ю. Ханіним); емоційне задоволення зробленим професійним вибором (анкетне опитування); рівень розвитку емпатійної схильності (опитувальник І. Юсупова) та опитувальник Г. Айзенка, спрямований на виявлення типової поведінки.

Для дослідження **діяльнісного компонента** використовували анкетне дослідження щодо ставлення студентів до конфлікту та вибір тактики реагування в конфліктній ситуації (методика модифікована Н. Гришиною); визначення спрямованості особистості (за анкетною Б. Басова); ієрархічна структура цінностей студентів (методика М. Рокича); виявлення сформованих уявлень про кар'єрне

зростання студентів ВНЗ як складової ціннісних орієнтацій (анкетне опитування), методика виявлення комплексу загрози авторитету (О. Скворчевська).

Перелік методик, використаних для дослідження кожного компонента поданий у таблиці 3.1.

Методики для дослідження компонентів

Таблиця 3.1.

Назва компонента	Перелік діагностичних методик
Мотиваційний компонент	“Мотивації успіху та боязнь невдачі” (опитувальник А. Реана), “Потреба в досягненні” (тест-опитувальник Ю. Орлова), “Самооцінка творчого потенціалу” (Н. Фетіскін); методика виявлення стилю самоактуалізації; методика діагностики готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.
Емоційний компонент	методика Ч. Спілбергера (адаптована Ю. Ханіним); емоційне задоволення зробленим професійним вибором (анкетне опитування); рівень розвитку емпатійної схильності (опитувальник І. Юсупова); опитувальник Г. Айзенка;
Діяльнісний компонент	методика К. Томаса (модифікована Н. Гришиною); визначення спрямованості особистості (за анкетною Б. Басова); ієрархічна структура цінностей студентів (методика М. Рокича); методика “Соціальні ролі особистості”; виявлення сформованих уявлень про кар’єрне зростання студентів ВНЗ як складової ціннісних орієнтацій (анкетне опитування), методика виявлення комплексу загрози авторитету (О. Скворчевська)

Складовою констатувального експерименту було дослідження мотиваційного компонента професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що передбачало виявлення *мотивації успіху, потреби в досягненнях та самооцінки творчого потенціалу майбутніх філологів*. Отримані результати дають підстави стверджувати, що серед трьох використаних методик переважають середні показники. Відомості подано в таблиці 3.2.

Результати дослідження мотиваційного компонента

Таблиця 3.2.

№	Опитувальник	Рівні		
1.	Мотивація успіху і боязнь невдачі (А.А.Реана)	Низький ---	Середній 35 (46,1 %)	Високий 41 (53,9 %)
2.	Потреба в досягненні (Ю.Орлова)	---	60 (78,9 %)	16 (21,1 %)
3.	Самооцінка творчого потенціалу особистості (Н.П.Фетіскін)	---	70 (92,1 %)	6 (7,9 %)

За результатами спостережень (табл. 3.2.) можна констатувати, що майбутні фахівці філологічних спеціальностей не підтвердили наявної мотивації на невдачу; не виявлено низького рівня прояву потреби в досягненні успіху та не зафіксовано відсутності прояву творчого потенціалу особистості.

Найвищі показники за вказаними параметрами прослідковуємо на середніх вимірах, зокрема: за методикою “Мотивація успіху і боязнь невдачі” (А. Реана) таких виявлено 46,1 % опитаних, за методикою “Потреба в досягненні” (Ю. Орлова) – 78,9 %, за методикою “Самооцінка творчого потенціалу особистості” (Н. Фетіскін) – 92,1 % опитаних. Отже, у переважної більшості опитаних студентів не виявлено особистісних стремлінь до максимальної творчої самореалізації. Схожа тенденція презентована лише у 53,9 % студентів за першою методикою, у 21,1 % – за другою та 7,9 % – за третьою.

Отже, йдеться про великі потенційні можливості щодо професійно-особистісної самореалізації майбутніх фахівців філологічних спеціальностей про те, чому має сприяти системна, урізноманітнена інноваційними підходами навчально-виховна діяльність у вищих навчальних закладах.

Методика діагностики готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності дає змогу виявити фактори, що

стимулюють професійний розвиток або перешкоджають йому. Результати опитування представлені двома групами, максимальна кількість балів становить 55 одиниць, мінімальна – 11 за кожною шкалою. Якщо опитуваний набрав 11-27 балів, то потреба в розвитку – блокована; якщо 28-33, то потреба слабо виражена, якщо 34-44, то фіксується наявність потреби в саморозвитку; набрані 45-55 вказують на сильно виражену потребу в саморозвитку. За нашими даними на етапі констатувального експерименту у КГ та ЕГ групах показники були приблизно однаковими. Результати методики подані у таблиці 3.3.

Узагальнені результати діагностування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності до формувального експерименту подані в таблиці 3.3.

Скористаємось даними таблиці 3.3. для перевірки однорідності вибірок контрольної та експериментальної груп. Застосуємо t – критерій Стьюдента [201]. Висунемо нульову гіпотезу H_0 , згідно з якою різниці рівнів готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до творчої самореалізації в професійній діяльності не суттєві, тобто вибірки репрезентативні за цим критерієм. Поряд із нульовою гіпотезою висунуто альтернативну – H_1 , згідно з якою відмінності між розподілами оцінок у контрольних і експериментальних групах суттєві. Для порівняння сформульованих відмінностей у групах КГ і ЕГ обчислимо середні вибіркові $\bar{x}$ і вибіркові дисперсії D : $\bar{x} = \frac{\sum x_i n_i}{n}$, $D = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 n_i}{n}$

Скориставшись даними таблиці 3.3., отримаємо:

$$\bar{x}_{\text{КГ}} = 40.443 \text{ і } \bar{x}_{\text{ЕГ}} = 40.864.$$

Відповідно $D_{\text{КГ}} = 107.303$ і $D_{\text{ЕГ}} = 108.847$. Обчислимо значення критерію Стьюдента за формулою [201]: $t_{\text{ЕГ}} = \frac{|\bar{x}_{\text{ЕГ}} - \bar{x}_{\text{КГ}}|}{\sqrt{\frac{D_{\text{ЕГ}}}{n_{\text{ЕГ}}} + \frac{D_{\text{КГ}}}{n_{\text{КГ}}}}}$,

$$\text{одержимо } t_{\text{ЕГ}} = \frac{|40.864 - 40.443|}{\sqrt{\frac{108.847}{124} + \frac{107.303}{243}}} = 0.366$$

Критичне значення критерію за умови рівня значущості $\alpha = 0.05$ знаходимо за таблицею критичних точок розподілу Стьюдента при $n = 367$ $t_{\text{кр}} = 1.96$.

Оскільки критичне значення критерію більше, ніж спостережувальне ($t_{кр} = 1.96$; $t_{ег} = 0.366$), то нульова гіпотеза не відкидається і обидві вибірки відносяться до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні для рівня значущості 0.05 (похибка 5%).

Готовність майбутніх учителів до творчої самореалізації

Таблиця 3.3.

Рівні	11-27 балів		28-33 бали		34-44 бали		45-55 бали	
Тип груп	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	5,4%	5,5%	11,4%	10,7%	47,3%	48,1%	35,1%	35,7%

Результати діагностики готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації професійній діяльності. За даними таблиці 3.3. можна констатувати загальну задекларовану студентами потребу в професійному зростанні. Так, низькі показники коливаються від 5,4% у КГ до 5,5% у ЕГ, що вказує на усвідомлення неможливості професійного зростання за наявних обставин. Такими обставинами є: власна інертність, розчарування як результат невдач, втрата інтересу до педагогічної діяльності, ліміт часу. Найвищі показники зафіксовані у вимірі 47,3% у КГ та 48,1% у ЕГ, які підтверджують потребу в саморозвитку, але за наявності відповідних умов. До них віднесені: можливість одержати необхідну консультацію, підтримка з боку викладачів, можливість отримати визнання, новизна діяльності та можливість експериментувати.

Дослідження **емоційного компонента** передбачало виявлення особистісних рис, які значно впливають на професійну самореалізацію, ми визначили рівень тривожності. Для цього була використана шкала *ситуативної тривожності Ч. Спілбергера* (адаптована Ю. Ханіним) та шкала особистісної тривожності Г. Айзенка. Підсумковий показник за кожною шкалою охоплює діапазон від 20 до 80 балів, при цьому що вищий показник, то вищий рівень тривожності. Інтерпретація здійснюється за такими рівнями: до 30 балів – низька тривожність, 31-44 – середня, 45 і більше – висока. За нашими спостереженнями, низький рівень тривожності серед третьокурсників зафіксовано у 28,9% опитаних,

середній – у 42,7%, високий – 48,4%. На наступних курсах рівень тривожності частково стабілізується, але майже в 32,8% залишається високим упродовж усього періоду навчання у ВНЗ. Тому такі студенти потребують цілеспрямованого корекційного впливу для подолання деструктивної тенденції, оскільки вона є серйозною перешкодою професійного зростання та самореалізації, оскільки не сприяє повноцінному саморозкриттю через необґрунтовані страхи та сумніви у власних можливостях. Це особливо стає відчутним у процесі проходження педагогічної практики.

Додатковою діагностичною процедурою було вимірювання емоційного задоволення студентів зробленим *професійним вибором* за допомогою анкетного опитування. Виявилось, що задоволені зробленим професійним вибором – 45,3 %, частково задоволені – 50,2%, не задоволені – 5,1% студентів третього та четвертого курсів. Серед випускників показник незадоволення зробленим професійним вибором становив 34,5%.

Емоційний компонент готовності професійної самореалізації досліджували з використанням методики на визначення рівня сформованості *емпатії* (автор І. Юсупов). Методика спрямована на виявлення загального рівня сформованості емпатійної схильності, а також спрямованість емпатії у сферу педагогічної діяльності. У діагностичній методиці виділені дуже високий, високий, низький і дуже низький рівні.

Рівень сформованості емпатійної схильності в майбутніх філологів контрольних та експериментальних груп

Таблиця 3.4.

Рівні	Дуже високий		Високий		Низький		Дуже низький	
Тип груп	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	-	-	5,8%	5,9%	55,8%	54,9%	38,4%	39,2%

За даними таблиці 3.4. можна констатувати відсутність дуже високого рівня емпатійної схильності як у КГ, так і у ЕГ. Найвищі показники зафіксовані в межах

низького рівня: це 55,8% у КГ та 54,9% у ЕГ; відповідно дуже низький рівень виявлено у 38,4% у КГ та 39,2% у ЕГ. Загальний висновок такий: майбутні філологи відчують значні труднощі в ситуаціях педагогічної взаємодії, оскільки не розвинута здатність ефективно впливати на дітей через неготовність проникати у внутрішній світ дитини, відчувати настрій, переживання, глибинні мотиви їх прояву.

У межах дослідження **діяльнісного компонента** ми вважали за доцільне вивчити ставлення студентів-філологів до конфлікту та вибору тактики реагування в *конфліктній ситуації* контрольних та експериментальних груп. Вибір вказаного напрямку експериментальної роботи зумовлений дією основних суперечностей: між рівнем професійно-педагогічної культури майбутніх учителів філологічних спеціальностей і запитом шкільної практики; між темпами динамічних змін освітнього середовища і внутрішньо особистісними установками щодо професійного зростання майбутніх філологів; між розширеною інформативною базою психолого-педагогічного змісту та сформованими стереотипними уявленнями про можливі форми реагування в конфліктних ситуаціях; між емоційним, неадекватним включенням у розв'язання ситуацій утрудненого спілкування та неусвідомленими особистісними проблемами, що створює надмірні ускладнення в процесі професійної самореалізації.

Передбачалось, що в процесі дослідження конфліктологічної складової педагогічних дій майбутніх філологів паралельно будуть створені умови для активізації та стимулювання професійного зростання майбутніх учителів філологічних спеціальностей, осмислення ними професійного світогляду, набуття власної індивідуальності на основі збагачення професійного досвіду організації особистісно-орієнтованого підходу в навчально-виховній роботі з учнями в процесі проходження педагогічної практики. Константувальний етап цієї частини експерименту передбачав: письмові завдання, тестові опитування; психомалюнки, ділові та рольові ігри, аналіз ситуацій утруднення спілкування. Аналіз отриманого матеріалу дав змогу виокремити переважаючі сфери професійної зорієнтованості студентів філологічних спеціальностей, у яких можливе виникнення конфліктів.

Це, зокрема:

- акмеологічна основа професійної діяльності: наявність сформованих гуманістичних цінностей; цільовизначення своєї діяльності; схильність до адекватного самоаналізу причин конфліктних ситуацій; готовність прогнозувати наслідки індивідуального реагування в конфлікті;
- тенденції особистісного становлення, що пов'язані з підвищеною тривожністю, схильністю до домінування в спілкуванні, несформованістю емпатійної здатності та низькою рефлексивною схильністю, розбалансованою самооцінкою;
- у сфері професійного спілкування: сприймання учнів не як партнерів по спілкуванню зі своїм суб'єктивним баченням педагогічних ситуацій, а як об'єктів педагогічної дії, що засвоюють знання і виконують вказівки учителя;
- організаційна сфера професійної діяльності: чітке формулювання професійної мети, яка конкретизується в дидактичних та виховних завданнях; вибір способів досягнення запланованого; доведення розпочатої справи до логічного завершення; наполегливість, старанність, самостійність у процесі ідентифікації проблеми; креативна здатність до переосмислення вихідних параметрів утрудненого спілкування або ж тенденція до стереотипного пошуку "винуватих"; здатність створювати творчу атмосферу ефективної взаємодії, в основі якого лежить прагнення до самовдосконалення та повної самореалізації.

Рангові місця, що становлять сукупність уявлень про ефективну педагогічну дію, розподілені у такий спосіб (максимум – 10 одиниць):

- організаційна сфера професійної діяльності (8);
- сфера професійного спілкування (6);
- особистісне становлення майбутніх філологів (5);
- аксіологічна основа професійної діяльності (3).

Отже, визначено домінуючі серед студентів уявлення про чинники успішного педагогічного впливу, що становлять когнітивну основу професійної самореалізації. Як підтверджують результати дослідження, майбутні філологи зосереджені в межах удосконалення професійних умінь і навичок, які забезпечують організацію діяльності, чим звужують можливості реалізації

власного професійного потенціалу та, зрештою, професійної самореалізації. Найбільшу складність для респондентів становили відповіді на запитання запропонованого анкетного опитування “Що, на Вашу думку, становить цінність професійної діяльності вчителя?”, яке мало й інше формулювання “Більшість учителів працюють за фахом тому, що...” Від 25,3% до 28,2% респондентів не змогли сформулювати мети власної педагогічної діяльності; їхні відповіді містили загальні розміркування і стосувались бажаного результату, способів досягнення якого вони, по суті, не бачать. Наприклад: “Це справа державної ваги...”, „Праця педагога благородна ...”, “Це покликання багатьох людей...”, “Якщо я буду працювати вчителем, то зможу принести користь людям”. Аксиологічна складова професійної діяльності для цієї ж категорії студентів зводилась до передачі знань, вироблення умінь і навичок успішного контролю за навчальною діяльністю учнів. Частина студентів (7,2%) вказали на власну зацікавленість читанням художніх творів і бажанням поділитись своїми знаннями з учнями.

Відповідь на запитання: “Що, на Вашу думку, може бути причиною можливих труднощів у процесі проходження педагогічної практики?” вказує на те, що 25,7% не пов’язують виникнення утруднених педагогічних ситуацій із особистісними параметрами, що буде позначатись на тактиці реагування в конфліктних ситуаціях, намаганні причини невдач вбачати в діях самих учнів. У підсумку така професійна позиція студентів-практикантів блокуватиме їхнє самовдосконалення.

Для уточнення результатів анкетного опитування студентам було запропоновано методику незакінчених речень. Аналіз відповідей на незакінчене речення “Конфлікт – це...” показав, що 37,4% опитаних визначили цей феномен як нерозуміння позиції іншої сторони, 38,1% – як протистояння, неприйняття, неузгодженість думок, поглядів; 41,3% – як скандал, сварку, емоційне утруднення. Отже, у першому випадку сфера конфліктного протистояння поширюється на когнітивні аспекти взаємодії; у другому – це зіткнення стереотипних форм реагування, а у третьому – переважає емоційно-чуттєва сторона контакту. Можна припустити, що перша група студентів акцентує на запитанні: “Чому конфліктує

я і чому конфліктують зі мною?"; друга – "Що робити, аби подолати конфлікт?"; третя – "Які способи реагування в конфлікті дозволять ефективно його долати?"; третя – це ті, хто має актуалізований і нерозв'язаний конфлікт, який викликає емоційне напруження і негативно позначається на професійній діяльності та перешкоджає успішній професійній самореалізації.

На запитання "Як часто Вам доводиться розв'язувати конфлікти?" респонденти відповіли: дуже рідко – 11,2%; рідко – 12,4%; інколи – 38,2%; часто – 27,7%; дуже часто – 7,8%. Отже, більше третини майбутніх учителів філологічних спеціальностей часто перебувають у конфліктному протистоянні з учнями, що не може не позначатись на якості професійної діяльності. Наступне запитання "Конфліктні ситуації спонукають до таких розмірковувань..." дало змогу виявити внутрішню позицію в конфліктних протистояннях: "Хотілось би ні з ким не конфліктувати" (23,1%); "Інколи конфлікт навіть корисний" (18,2%); "Конфлікт дає зрозуміти, що я не в усьому права" (19,3%); "Краще не поспішати із якимись діями, діждатись кращого часу" (15,4%); "Добре тим, чий супротивник здатний до поступливості" (12,5%); "Якщо навчитись аналізувати причини конфлікту, то його можна попередити" (12,5%); "Конфлікт мене лякає тому, що його наслідки можуть бути вкрай руйнівними" (9,3%).

За результатами матеріалу двох методик можна констатувати, що приблизно третина опитаних (27,3 – 29,1%) виявити креативну схильність, пов'язану із переосмисленням власних дій, відповідальністю за прийняття рішення в процесі взаємодії з учнями. Проте, більше майбутніх філологів (35,7%) демонстрували репродуктивну спрямованість професійної діяльності, що проявлялось у небажанні критично аналізувати свої дії, відмовлялись від звичних способів реагування в конфліктних ситуаціях; були задекларовані наміри слідувати статусно-рольовій субординації, уникаючи персональної відповідальності за прийняті рішення. Така тенденція позбавляє майбутніх учителів здатності розвивати емпатійно-рефлексивну схильність та свідомо визначати мету професійного самовдосконалення і самореалізації.

Наступним етапом дослідження було визначення спрямованості особистості

за анкетой Б. Басова, що класифікує спрямованість на себе (Я), на спілкування (С), на діяння (Д). Для першої позиції характерними є бажання мати винагороду безвідносно до результатів роботи, намагання досягнути високого статусу, схильність до суперництва, роздратованість, інтровертність. Друга позиція – це прагнення будь-якою ціною зберегти хороші стосунки, перевага віддається спільній діяльності, незважаючи при цьому на продуктивність, відзначається висока потреба в публічному схваленні, а також залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми. Третя позиція – зацікавленість у розв’язанні проблеми, насамперед намагання виконати завдання якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність аргументувати власну позицію заради досягнення визначеної цілі. Інтерпретація одержаних даних проводиться з використанням відповідного ключа. За нашими спостереженнями, серед студентів філологічних спеціальностей особистісна спрямованість виявлена в 36,7% серед студентів третього та четвертого курсів, на спілкування – у 44,4% відповідно, на діяння – у 16,7% опитаних. На випускних курсах перші дві позиції залишаються майже без змін і виявлені незначні коливання третього параметра – 18,8%.

Узагальнюючи результати за анкетой Б. Басова, ми простежили переважання внутрішньої тенденції до суперництва, владності, пошуку неконструктивних способів визнання іншими, неготовності долати труднощі, залежності від думки інших, емоційної прив’язаності через неможливість домінувати (від 35,7% до 45,3%), що в сукупності з раніше виявленими чинниками (високі показники тривожності 32,8%; високий рівень нейротизму, спонтанної та реактивної агресивності, депресії, дратівливості, сором’язливості – 34,5%) посилює загальну деструктивну позицію значної частини майбутніх учителів філологічних спеціальностей і може трансформуватись у ціннісні пріоритети та позначатися на майбутньому особистісно-професійному становленні та самореалізації.

Значний інтерес у зв’язку з цим становить ієрархічна структура цінностей студентів філологічних спеціальностей. З цією метою була використана *методика М. Рокича*, за допомогою якої можна проаналізувати ієрархію ціннісних

орієнтацій з погляду відображення життєвих перспектив, тобто з'ясувати, до чого людина прагне в майбутньому (термінальні цінності), та наявність ціннісних засобів (інструментальні цінності). Одержані якісні показники засвідчують таку тенденцію: студенти третього і четвертого курсів вказують, що головне в житті: “здоров’я” (65,3%), “надійні друзі”(43,2%); “упевненість у собі” (38,4%), “матеріальне забезпечення”(35,2%); “можливість самоутверджуватись”(24,5%), “цікава робота”(19,7%), “кохання”(28,5%), “щасливе сімейне життя”(8,3%).

Цінності-засоби розміщені в такому порядку: “доступність інформаційних ресурсів”(55,3%) і “соціальні гарантії” (50,3%), “відповідальність”(31,3%). Відкинутими були такі цілі-засоби, як “непримиренність до недоліків у себе та в інших” (47,2 %), “високі духовні запити” (39,4 %).

Оскільки цінності не існують ізольовано, а об’єднані в систему, то важливо з’ясувати, яка ж група цінностей є найбільш значущою. Цінності-цілі в нашому дослідженні були умовно об’єднані в 5 груп: фізична досконалість, морально-етичні, професійна перспектива, соціальне визнання, матеріальні. Цінності-засоби також були об’єднані в 5 груп: вольові, інтелектуальні, поведінкові, особистісні та матеріальні.

Кількісний аналіз одержаних даних показав, що цінності фізичної групи (“здоров’я, зокрема, і репродуктивне”, “упевненість у собі”, “активне, діяльне життя”, “професійна діяльність”) значно домінують над іншими. Їм надали перевагу 37,6% опитаних студентів третього та четвертого курсів та 43,4% випускників. На другому місці – матеріальні – 25,5%, морально-етичні – 21,4%, соціального визнання – 28,4%, професійної перспективи – 17,2%. Серед фізичної групи цінностей переважає “здоров’я” (66,5 %) і “професійна діяльність” (18,2%). Серед морально-етичних цінностей перевага надана “друзям” (43,5 %) та “коханню” (38,1%), а “щастя інших” становить усього 3,2%.

У межах цінностей професійної перспективи “цікава робота” в 3,5 вагоміша, аніж “творчість” і така тенденція зберігається впродовж усіх років навчання у ВНЗ. У цінностях групи соціального визнання перевага надана „життєвій та професійній перспективі” (35,2 %), “мистецтву” – 7,2%. Цінності-засоби розподілені у такий

спосіб: інтелектуальні (53,5%), вольові – 38,2%, поведінкові – 29,4%, особистісні – 18,2%, серед яких домінують “матеріальні” – 37,4%, “відповідальність” – 6,2%, а на останньому місці “непримиренність до недоліків у себе та в інших” – 3,1%, починаючи з третього курсу цей показник знижується до 2,8%. Отже, можна констатувати, що студенти декларують визнання провідних соціальних цінностей (здоров’я, перспективи професійного зростання, дружба і кохання), але засоби їх досягнення не узгоджуються з готовністю докладати власні зусилля та вносити корективи у сформований спосіб життя. Бачення перспектив професійного зростання та професійної самореалізації майбутніми філологами є досить суперечливим. Тому було прийняте рішення доповнити методику М. Рокича результатами методики “Соціальні ролі особистості”, за даними якої 49,4% студентів у характеристиці власного “Я” виділили професійний аспект. Це досить високий показник, який засвідчує зацікавленість майбутньою професійною діяльністю. За даними цієї ж методики, 54,7% студентів вказали на потребу власного вдосконалення. В анкетах це звучало так: “Я не завжди впевнена у собі і хочу цього позбутись”, “Я та, що мріє стати цікавою для інших”.

Серед названих негативних рис найчастіше трапляються такі: нерозуміння інших, замкнутість, гордість, самовпевненість, егоїзм, упертість, консерватизм, панікування. Усі ці прояви психічних станів закріплюють неадекватну самооцінку, посилюють тривожність і дезорганізують діяльність студентів, особливо в процесі проходження педагогічної практики. Однак осмислення їх є першим кроком до подолання. Серед позитивних рис студенти називали такі: оптимізм, урівноваженість, самокритичність, відвертість, емоційну контактність, доброту, фізичну привабливість, справедливість, що корелює із даними анкети Б. Басова на визначення спрямованості особистості.

До програми експериментального дослідження було вміщено вивчення сформованих уявлень про *кар’єрне зростання студентів* філологічних спеціальностей як складової частини ціннісних орієнтацій. Опрацьований емпіричний матеріал дає змогу зробити певні узагальнення. Виявлено, що майже 9,4 % опитаних не змогли окреслити вказане поняття. Водночас ті, хто відповіли

на запитання, пов'язали кар'єру із матеріальним благополуччям – 46,4%; соціальним статусом і пільгами – 29,2%; досягненням максимальних професійних результатів – 21,2%; можливістю займатись улюбленою справою – 11,9 %; соціальним визнанням – 14,2 %. Позитивне ставлення до кар'єрного просування підтвердили майже 78,4% опитаних, хоча 65,2% із них висловили певні застереження. Перепонами на шляху кар'єрного просування були названі: відсутність коштів – 39,4%; недостатня державна підтримка – 20,3%; несприятливі обставини життя – 17,5%; сильна конкуренція – 10,2%; недостатні знання – 9,8%; риси характеру, зокрема – невпевненість, сором'язливість, образливість – 5,7%. Задумувались над вибудовуванням власної кар'єри 54,8% студентів, конкретизували свої наміри лише – 10,4 % із них. Решта опитаних висловлювали припущення, які мали чимало умовностей.

У такий спосіб було виявлено задекларовану загальну позитивну тенденцію в ставленні до кар'єри. Водночас студенти усвідомлюють, що кар'єрне зростання пов'язане із певними труднощами, частину із яких вважають непереборними. Більшість опитаних за різними показниками причини утруднень пояснює дією зовнішніх чинників, із зміною яких стає можливою реалізація поставленої мети. Лише незначна частина (близько 12,1%) кар'єрне зростання пов'язує з докладанням власних зусиль, що є основою професійного становлення і професійної самореалізації.

Методика виявлення *комплексу загрози авторитету* передбачає можливість установити очікування респондента щодо підтвердження чи загрози авторитету. Методика вміщує 15 запитань, кожне з яких має градацію можливих варіантів відповіді: а) завжди, б) найчастіше, в) інколи, г) майже ніколи. Одержані результати дають змогу виявити чотири групи опитуваних відповідно до сприймання ними “комплексу загрози авторитету”: надмірне відчуття загрози; схильність відчувати загрозу; сформована захисна позиція; відсутність прагнення набути авторитету. Результати подано в таблиці 3.5.

Результати “Методики виявлення загрози авторитету”

Таблиця 3.5.

Рівні	Надмірне відчуття загрози		Схильність відчувати загрозу		Захисна позиція		Ігнорування необхідності авторитету	
Тип груп	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	25,4%	24,8%	27,4%	27,9%	43,5%	43,4%	3,7%	3,9%

За даними таблиці 3.5. можна констатувати, що найбільше майбутніх філологів схильні до захисної позиції щодо тих людей, з якими вступають у взаємодію. Найчастіше йдеться не про авторитет, а про виправдання власних вчинків, надмірне прагнення пояснити причини з наміром оправдати власний спосіб реагування. Така тенденція підтверджує відсутність впевненості у власних діях, рішучості та вміння захищати прийняті рішення. Приблизно однакові показники одержані за параметрами надмірне відчуття загрози та схильність відчувати загрозу (в межах 25,4% у КГ та 27,9% у ЕГ). Отже, значна група майбутніх філологів має виявлену тенденцію до “хвороби загрози авторитету”, що проявляється в нетерпимості до думки інших, у надмірному, часто невинновданому захисті власної позиції, в емоційній невривноваженості, аж до втрати самоконтролю. Найменшою за кількістю виявилась четверта група. Це ті студенти, які надмірно занижують власні можливості, а тому передають відповідальність за прийняття рішень іншим. У підсумку результати проведеної методики показали стратегічну налаштованість майбутніх учителів філологічних спеціальностей вибирати досить неконструктивну позицію щодо шляхів утвердження авторитету, що в педагогічній діяльності блокуватиме професійну самореалізацію.

Отже, на констатувальному етапі експериментального дослідження виявлено наявність об’єктивних чинників, які можуть перешкоджати успішній професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Це,

зокрема, підвищена тривожність у 68,1%, відсутність чіткої професійної зорієнтованості в 42,3%, несформованість цінностей професійної перспективи у 82,2%, часткове задоволення (51,5%) та незадоволення зробленим професійним вибором (35,4%). Крім того, сформовані цінності “доступність інформаційних ресурсів” (53,3%), “соціальні гарантії” (52,7%), “цікава робота” (43,9%), “відповідальність” (30,7%), виявлене бажання самовдосконалюватись, осмислення негативних рис і намагання їх позбутись (52,3%) є доброю передумовою професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців в умовах навчального закладу. Повторні опитування, які періодично (із інтервалом у два роки) проводились із цим самим контингентом студентів, доводять, що в контрольних групах зберігається тенденція, яка виявлена на констатувальному етапі. Позитивні зміни зафіксовані в 6,3% – 7,9% випадків від загальної кількості опитаних. В експериментальних групах позитивні зміни виявлені у 10,5% – 13,4% студентів.

За результатами всіх проведених методик розроблено **рівневу структуру готовності** майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації, а саме: високий, достатній і базовий рівень.

Показники оцінювання рівнів були визначені за кожним компонентом. За *мотиваційним компонентом*: мотивація на успіх, або на невдачу, або ж мотиваційний полюс яскраво не виражений; сформована потреба в досягненні успіху або частково виявлена чи відсутня; визнання наявності творчого потенціалу, середній прояв творчих можливостей або ж їхня відсутність; стиль особистості, що прагне до самоактуалізації, стиль консервативної особистості чи стиль домінуючої особистості; зафіксована сильно виражена потреба в саморозвитку, наявність потреби в саморозвитку, потреба слабо виражена, потреба в розвитку – блокована.

За *емоційним компонентом*: високий, середній або низький рівень тривожності; групи студентів, які задоволені зробленим професійним вибором, частково задоволені, не задоволені; дуже високий, високий, низький і дуже низький рівні сформованості емпатійної схильності майбутніх філологів.

За діяльнісним компонентом: переважання аксіологічної основи професійної діяльності, організаційної сфери професійної діяльності, сфера професійного спілкування, зорієнтованість на особистісне становлення майбутніх філологів; зацікавленість у розв'язанні проблеми, насамперед намагання виконати завдання якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність аргументувати власну позицію заради досягнення визначеної цілі, перевага віддається спільній діяльності, незважаючи при цьому на продуктивність, відзначається висока потреба в публічному схваленні, а також залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми, бажання мати винагороду безвідносно до результатів роботи, намагання досягнути високого статусу, схильність до суперництва, роздратованість, інтровертність, прагнення будь-якою ціною зберегти хороші стосунки; виокремлення професійного аспекту в системі особистісних цінностей, зацікавленість майбутньою професійною діяльністю; позитивна тенденція в ставленні до кар'єри, усвідомлення того, що кар'єрне зростання пов'язане із певними труднощами, частину з яких вважають непереборними; надмірне відчуття загрози, схильність відчувати загрозу, сформована захисна позиція, відсутність прагнення мати авторитет.

Показниками *високого* рівня є переважання мотивації успіху та сформоване прагнення до самоактуалізації; виражена потреба в саморозвитку, орієнтація на ділову співпрацю, що виявляється у здатності захищати власну позицію заради досягнення наміченої цілі; відзначається висока потреба в публічному схваленні; стійка зацікавленість майбутньою професійною діяльністю; позитивна тенденція в ставленні до кар'єрного зростання; низька тривожність, хороше емоційне самопочуття; задоволення зробленим професійним вибором. Цей рівень доповнюють також високі показники за параметрами: комунікабельність, урівноваженість, упевненість, відкритість; відсутність відчуття загрози авторитету. У поєднанні всі показники дають змогу констатувати схильність до повноцінної адекватної взаємодії, готовність вибудовувати конструктивні стосунки з учнями різних вікових груп, визначати життєві та професійні перспективи і реалізовувати їх. На констатувальному етапі експерименту таких

студентів виявлено у КГ – 6,0%, у ЕГ – 6,8%.

Достатній рівень характеризується тим, що мотиваційний полюс яскраво не виражений; зафіксовано визнання наявності творчого потенціалу при середніх виявах творчих можливостей; сформований стиль домінувальної особистості; потреба в саморозвитку слабо виражена; у ціннісних пріоритетах перевага надається розвитку організаційної сфери професійної діяльності та професійного спілкування; відзначається висока потреба в публічному схваленні, а також залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми; усвідомлення того, що кар'єрне зростання пов'язане з певними труднощами; сформована захисна позиція щодо загрози авторитету; виявлені середні показники тривожності; часткове задоволення зробленим професійним вибором; професійно-особистісні перспективи певним чином окреслені, але можуть зазнавати значних змін, причини яких студенти до кінця не усвідомлюють. На констатувальному етапі експерименту таких студентів виявлено у КГ – 42,8% у ЕГ – 44,7%.

Базовий рівень передбачає зорієнтованість студентів на невдачу або ж мотиваційний полюс яскраво не виражений; визнання наявності творчого потенціалу, але при цьому вказується на середній вияв творчих можливостей; сформований стиль консервативної особистості; потреба в саморозвитку блокована; виявлена висока залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми; є бажання мати винагороду безвідносно до результатів роботи; притаманне прагнення досягнути високого статусу водночас із схильністю до суперництва на фоні роздратованості, інтровертності; зацікавленість майбутньою професійною діяльністю низька; виявлена позитивна тенденція у ставленні до кар'єри, усвідомлення того, що кар'єрне зростання пов'язане із певними труднощами, частину з яких вважають непереборними; надмірне відчуття загрози авторитету; поєднання середніх і високих показників тривожності, ставлення до професійного вибору невизначене. На констатувальному етапі експерименту таких студентів виявлено у КГ – 51,2% у ЕГ – 48,5%.

Формувальний етап експерименту передбачав:

- експериментальну перевірку педагогічних умов професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей;
- розширення інформаційної складової щодо сутності, механізмів професійної самореалізації майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін;
- апробацію системи групових занять “Я – майбутній професіонал” та 30-годинної системи занять, спрямованої на розширення акмеологічної складової професійної самореалізації через поглиблення механізмів особистісної рефлексії та розвитку емпатійної схильності;
- включення до програми педагогічної практики різнорівневих завдань з метою поетапного залучення студентів до професійно орієнтованої діяльності;
- підбиття підсумків експериментальної роботи і формулювання остаточних висновків на підставі зіставлення даних теоретичного аналізу та емпіричного матеріалу в контрольних та експериментальних групах.

Ми розробили й упродовж трьох років апробували систему *групових занять “Я – майбутній професіонал” та систему корекційних занять з майбутніми вчителями філологічних спеціальностей в обсязі 30 годин. Загальна мета роботи полягає в розширенні прийомів педагогічної взаємодії з учнями на основі поглиблення механізмів особистісної рефлексії та розвитку емпатійної схильності.*

“Програма групових корекційних занять для майбутніх учителів філологічних спеціальностей”. Основна ідея програми полягає в сприянні психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до ефективної взаємодії з учнями як показника успішної самореалізації. **Завданнями** програми є розширення знань про умови ефективної взаємодії в освітньому процесі, усвідомлення себе як суб’єкта професійної взаємодії, формування адекватної самооцінки та вдосконалення практичних навичок реалізації емпатійних здібностей у процесі спілкування.

Система занять з фахових дисциплін з метою посилення мотиваційної складової професійної самореалізації майбутніх філологів: Методика викладання

іноземних мов та практика мови: Спеціальність “Філологія. Мова та література (англійська)”, “Філологія. Мова та література (німецька)”, “Філологія. Мова та література (російська)”.

Як показує дослідження, у процесі реалізації завдань корекційної програми частина майбутніх філологів (25,1% опитаних) у самозвітах відзначає, що стали більш динамічними і гнучкими у виборі тактики реагування на утруднену педагогічну ситуацію. Фактично не змінилася кількість студентів, що обирають стратегію “пристосування” (з 24,2% на 18,9%). Тактику компромісу готові вибирати на 14,2% більше, аніж до початку експерименту. Як позитивний результат експериментальної роботи ми виявили: співпрацю як значущу стратегію взаємодії з учнями обрали на 23,4 % майбутніх педагогів більше, аніж до початку експерименту.

Результати виконаного дослідження в межах формувального етапу експерименту дали змогу дійти висновку, що розроблена та апробована програма сприяла цілеспрямованому впливу на професійну самореалізацію, переосмислення індивідуальної тактики поведінки в ситуаціях утрудненого спілкування.

Можна відзначити зміни в структурі *мотиваційного* компонента, зокрема за рахунок зменшення кількості тих студентів, що були на початку роботи орієнтовані на невдачу. Зміни за *емоційним* компонентом представлені зниженням показників тривожності, розширенням емпатійної схильності та розвитку механізмів рефлексії. У межах *діяльнісного* компонента зафіксовані позитивні зміни щодо посилення акмеологічної складової в професійних пріоритетах майбутніх філологів, що проявляється в посиленні зацікавленістю майбутньою професійною діяльністю та готовністю долати труднощі в педагогічній взаємодії, визнання значущості інноваційної діяльності у процесі фахової підготовки.

Проведемо аналіз результатів експериментального дослідження. Оцінювання ефективності підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації здійснимо за допомогою

двостороннього критерію χ^2 [76]. Сформулюємо основну гіпотезу H_0 та альтернативну гіпотезу H_1 .

Нульова гіпотеза H_0 : частка (відсоток) студентів експериментальної групи, що досягли вищого та достатнього рівнів готовності до професійної самореалізації, за умови врахування педагогічних умов, не більша (не більше), ніж у контрольних групах.

Альтернативна гіпотеза H_1 : частка (відсоток) студентів ЕГ, що досягли вищого, достатнього рівнів готовності до професійної самореалізації, за умови врахування педагогічних умов, більша (більше), ніж у КГ.

Для ЕГ і КГ обчислення $T_{\text{до експ}}$ на основі даних, отриманих до експерименту, зведених у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Рівень Групи	високий	достатній	базовий	Загальна кількість
КГ	15 (6,0%)	104 (42,8%)	124 (51,2%)	243
ЕГ	9 (6,8%)	55 (44,7%)	60 (48,5%)	124

дає величину критерію

$$T_{\text{до експ}} = \frac{1}{124 \cdot 243} \left(\frac{(243 \cdot 9 - 124 \cdot 15)^2}{24} + \frac{(243 \cdot 55 - 124 \cdot 104)^2}{159} + \frac{(243 \cdot 60 - 124 \cdot 124)^2}{184} \right) = 0,308$$

$$T_{\text{до експ}} < T_{\text{кр}} \quad (0,308 < 5,991).$$

Отриманий результат ($T_{\text{спостереж}} < T_{\text{кр}}$) дає підстави для прийняття нульової гіпотези H_0 . Тобто для експерименту вибірки не мали статистично значущих відмінностей на рівні $\epsilon = 0.05$. Зауважимо, що цей результат було отримано на початку даного пункту.

Використаємо критерій χ^2 для числа $T_{\text{експ}}$ досліджуваних рівнів за формулою: $T_{\text{експ}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=c}^c \frac{n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i}}{O_{1i} + O_{2i}}$,

де O_{1i} і O_{2i} – кількість студентів із ЕГ і КГ, що досягли відповідного рівня

готовності, $i = 1, 2, 3 \dots, n_1 = 243, n_2 = 124$. Розподіл студентів у ЕГ і КГ після проведеного експерименту був таким:

Таблиця 3.7.

Рівень Групи	високий	достатній	базовий	Загальна кількість
КГ	20 (8,3%)	108 (44,4%)	115 (47,3%)	243
ЕГ	19 (15,4%)	67 (54,1%)	38 (30,5%)	124

Обчислимо значення $T_{\text{п експ}}$:

$$T_{\text{п експ}} = \frac{1}{124 \cdot 243} \left(\frac{(243 \cdot 19 - 124 \cdot 20)^2}{39} + \frac{(243 \cdot 67 - 124 \cdot 108)^2}{175} + \frac{(243 \cdot 38 - 124 \cdot 115)^2}{153} \right) = 10,946$$

За таблицею [77, с. 112] для числа ступенів вільності $\vartheta = C - 1 = 2$ і рівня значущості $\varepsilon = 0.05$ (5%) знаходимо критичне значення величини $T_{\text{кр}} = 5.991$. Порівнявши $T_{\text{п експ}} = 10.946$ і $T_{\text{кр}} = 5.991$ $T_{\text{п експ}} > T_{\text{кр}}$, приходимо до висновку, що рівні сформованості готовності студентів ЕГ і КГ після експерименту мають статистично значущі відмінності.

Отже, нульову гіпотезу H_0 відхилено і прийнято альтернативу: H_1 вищий рівень сформованості готовності майбутніх філологів досягнуто унаслідок ефективності педагогічних умов.

Результати проведеного експерименту подані в підсумковій таблиці 3.8.
рівнів сформованості готовності до професійної самореалізації майбутніх філологів

Таблиця 3.8.

Рівень	Тип групи			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	6,0%	8,3%	6,8%	15,4%
Достатній	42,8%	44,4%	44,7%	54,1%
Базовий	51,2%	47,3%	48,5%	30,5%

Динаміка сформованості рівнів готовності до професійної самореалізації

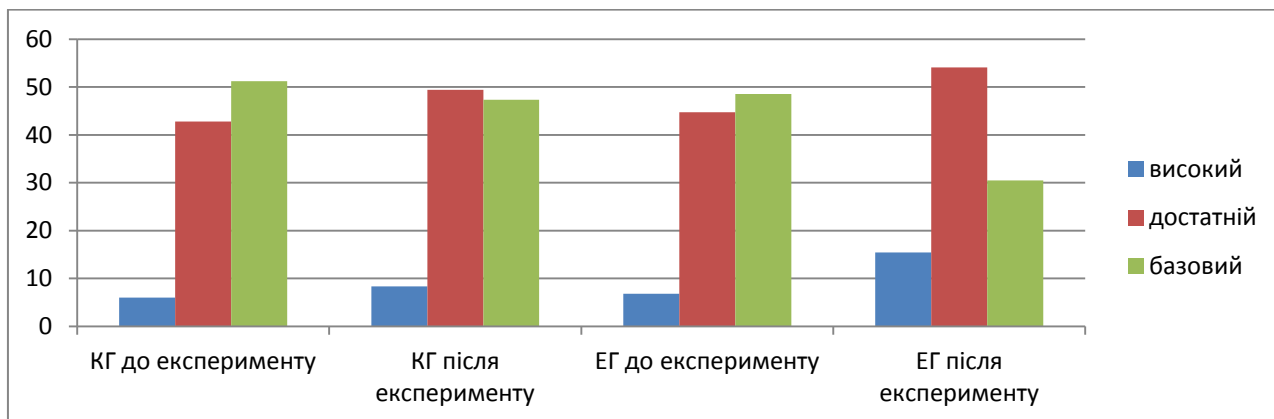


Рис. 3.1.

За результатами підсумкової таблиці (табл. 3.8., рис. 3.1. та рис. 3.2.) можна стверджувати, що зміни після експерименту у ЕГ є суттєвішими. Так, показники високого рівня у КГ зросли на 2,3%, а у ЕГ – на 8,6%; відповідно показники достатнього рівня у КГ зросли на 1,6%, а у ЕГ – на 9,4%; показники базового рівня у КГ зменшились на 3,9%, а у ЕГ – на 18,0%.

Рівні сформованості готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації у ЕГ після експерименту

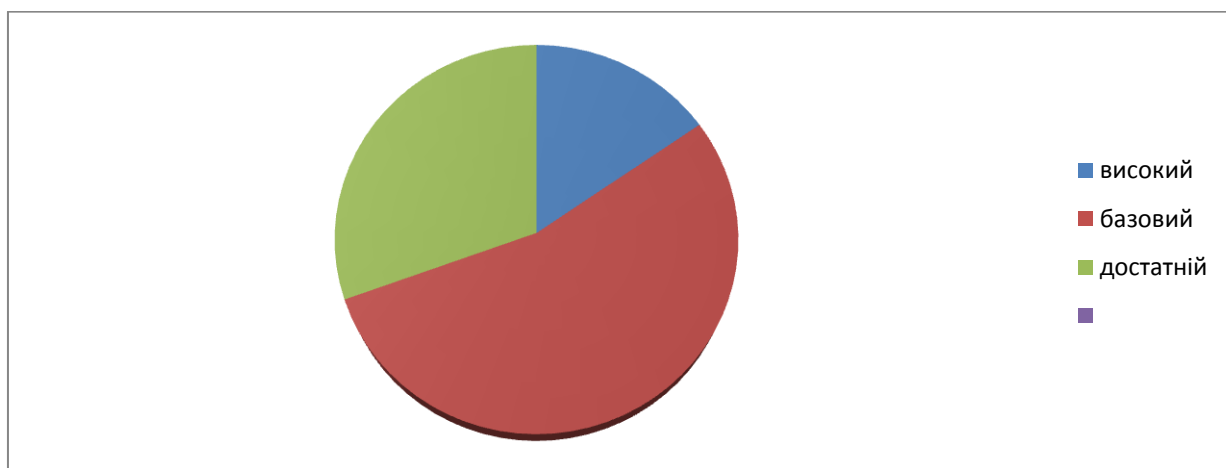


Рис. 3.2.

Отже, можна констатувати загальну позитивну тенденцію змін у ЕГ за рахунок зростання показників високого та достатнього рівнів і відповідно зниження показників базового рівня. Отже, запропонована програма формувального експерименту позитивно вплинула на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації.

Висновки до третього розділу

Виконане дослідження засвідчило, що підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації вимагає створення відповідного середовища, яке б стимулювало осмислення самореалізації та професійної самореалізації як особистісної, так і як суспільної цінності та сприяло б виробленню необхідних умінь та навичок. Створення сприятливої психологічної атмосфери та відповідних умов дозволяють студентам вивчати і змінювати себе до певних ідеалів та орієнтирів.

Для досягнення підвищення рівнів готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей розроблено та апробовано систему корекційних занять з майбутніми вчителями філологічних спеціальностей, спрямована на розширення прийомів педагогічної взаємодії з учнями на основі поглиблення механізмів особистісної рефлексії та розвитку емпатійної схильності, включення до програми педагогічної практики різнорівневих завдань з метою поетапного залучення студентів до професійно орієнтованої діяльності, а саме етап: спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності та розширення інформаційної складової щодо сутності, механізмів професійної самореалізації майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Експериментальна перевірка готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації засвідчила ефективність визначених педагогічних умов і методики формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. У студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, відбулися зміни в структурних компонентах готовності до професійної самореалізації: мотиваційному, емоційному та діяльнісному. У комплексі це знайшло вияв у позитивній динаміці загальних рівнів сформованості готовності майбутніх учителів філологів до професійної самореалізації: значна кількість студентів ЕГ (15,4%) досягла високого рівня готовності; збільшилась і

кількість студентів з 43,5% до 54,1% (ЕГ), яким властивий достатній рівень готовності до професійної самореалізації, і зменшився відсоток студентів з 48,5% до 30,5% (ЕГ) з базовим рівнем готовності до професійної самореалізації. У КГ зміни становили: 8,3% студентів досягли високого рівня готовності, 44,4% студентів – достатнього рівня та зменшився відсоток студентів з 51,2% до 47,3% з базовим рівнем готовності до професійної самореалізації. Методами математичної статистики доведено, що рівень сформованості готовності до професійної самореалізації у майбутніх філологів експериментальної групи є вищим, аніж у студентів контрольної групи.

Основні положення третього розділу репрезентовано в наступних публікаціях [153].

Загальні висновки

1. Самореалізація особистості передбачає якісно інший рівень роботи над собою і характеризується зміною самоусвідомлення, соціального статусу і способів взаємодії з навколишнім світом. Самореалізація майбутнього вчителя філологічних спеціальностей є сенсовизначальною і необхідною умовою його успішної професійно-педагогічної діяльності. Прагнення вчителя до самореалізації розглядаємо як вияв людської сутності, особистісної форми існування людини в професії, як одну з головних цінностей навчального процесу. Професійна самореалізація майбутніх учителів філологічних спеціальностей – це поетапне професійне становлення на основі оптимального співвідношення позитивної мотивації педагогічної діяльності, визначеності акмеологічних пріоритетів та продуктивного залучення майбутніх філологів до практичної діяльності.

2. Визначено компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації. Структурними компонентами визнано: *мотиваційний, емоційний, діяльнісний*. Установлені критерії конкретизовані у показниках: *мотиваційно-ціннісний критерій*: упорядкована ієрархія особистісних домагань, системний характер роботи із самовдосконалення, оцінка суб'єктивної ймовірності успіху, інтеріоризація професійних цінностей майбутніх філологів; *емоційно-вольовий критерій* готовності характеризується такими показниками: емоційна стійкість, сформованість почуття відповідальності за власні професійні дії, уміння інтегрувати емоційні зусилля учасників педагогічного процесу, володіння прийомами саморегуляції, досягнення рівноправного партнерства; показниками *креативно-діялісного критерію* готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації є: уміння раціонально використовувати час в межах навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності, здатність самостійно визначати перспективи професійного зростання, вміння здійснювати самопрезентацію, попередження професійних деформацій, спонукання учнів до розкриття власних літературно-мовних обдарувань.

На підставі виділених критеріїв і показників визначено й охарактеризовано рівні готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: високий, достатній та базовий.

3. Розроблено та апробовано модель підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації, яка включає: *цільовий етап* (розробка індивідуальної програми саморозвитку студентів філологічних спеціальностей на основі поглибленої самодіагностики; узагальнення професійних цілей та домагань, активізація ціннісно-смислової сфери); *організаційно-технологічний етап* (стимулювання процесу особистісної готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації через механізми зворотного зв'язку, особистісної рефлексії, реалізації емпатійної схильності, системної корекції емоційних станів, самоідентифікації в процесі рольових модифікацій. Цьому сприяла участь у групових корекційних заняттях; підготовка, апробація, аналіз та самоаналіз фрагментів пробних уроків і занять; обговорення літературних джерел професійної тематики з описом досвіду роботи кращих учителів названого фаху; різножанрова презентація виховної взаємодії з учнями різного віку; аналіз матеріалів рефлексивного щоденника педагогічної практики); *результативний етап* (обробка та аналіз результатів виконаного експериментального дослідження з використанням методів математичної статистики з метою підтвердження достовірності одержаних даних).

4. Унаслідок експерименту встановлено, що дотримання педагогічних умов підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації сприяло підвищенню рівня готовності студентів експериментальних груп до досліджуваної діяльності. Так, показники високого рівня у КГ зросли на 2,3%, а у ЕГ – на 8,6%; відповідно показники достатнього рівня у КГ зросли на 1,6%, а у ЕГ – на 9,4%; показники базового рівня у КГ зменшились на 3,9%, а у ЕГ – на 18,0%.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів підготовки майбутніх філологів до професійної самореалізації і не претендує на всебічне розкриття означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання індивідуального

підходу до студентів у процесі підготовки до професійної самореалізації, теоретичне обґрунтування системи роботи викладацького складу ВНЗ з підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації.

Список використаних джерел

1. ABBYYLingvo 12.0. “Европейская версия”: Многоязычный словарь для ПК, КПК и смартфонов [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во ABBYYsoftwareHouse (BITSoftware), 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Системные требования: Pentium 266; 64 MbRAM; CD-ROMWindows 2000/XP/Vista. – Заголовок с титул. экрана.
2. Абульханова-Славская А. К. Стратегия жизни / А. К. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 357 с.
3. Агапов В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика / В. С. Агапов. – М.: Ин-т молодежи, 1999. – 164 с.
4. Агапов В. С. Я-концепция в структуре управленческой деятельности / В. С. Агапов. – М.: ГУУ, 1999. – 230 с.
5. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти / О. В. Акімова. – Вінниця, 2007. – 350 с.
6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – Том 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
7. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
8. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
9. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 61–89.
10. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анциферова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006. – 512 с.
11. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах / О. А. Артемова [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>

12. Астахова С. В. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов средствами педагогического управления: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Светлана Вячеславовна Астахова. – Самара, 2005. – 170 с.
13. Бабенко Л. Сутність та зміст підготовки майбутнього вчителя-філолога до професійного самовдосконалення / Людмила Бабенко // Наукові записки. – Випуск 83. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 18–23.
14. Бакшеева Э. П. Педагогическая поддержка профессиональной самоактуализации студентов в педвузе / Э. П. Бакшеева // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2003. – №3. – С. 49–52.
15. Балл Г. О. Аналіз сутності особистісної свободи у контексті гуманізації освіти і виховання / Г. О. Балл // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. праць / ред. кол.: Зазюн І. А. та ін. – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 33–42.
16. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зазюна. – К., 2000. – С. 134–157.
17. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Василівна Баловсяк. – К., 2006. – 330 с.
18. Барышникова Т. И. Педагогические условия развития способности к самореализации / Т. И. Барышникова. – Хабаровск, 2002. – 186 с.
19. Батаршев А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
20. Батищев Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М. : Наука, 1969. – С. 73–144.
21. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахти // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984 – 1985. – М., 1986. – С. 31–49.

22. Бездудна О. М. Педагогічні умови професійної самореалізації студентів технічного коледжу / О. М. Бездудна [електронний ресурс]. – Режим доступу: nbuv.gov.ua.portal/Soc-Gum/pspo.
23. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: [монография] / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
24. Бех І. Д. Виховання особистості: [у 2-х кн.]. – кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: навчально-методичний посібник / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
25. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку: наук.-метод. посіб./ І. Д. Бех – Рівне : РДГУ, 2004. – 42 с.
26. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 11–15.
27. Битянова Н. Р. Психология личностного роста: практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников/Н. Р. Битянова.– М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
28. Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е. Н. Богданов. – М.: РАГС, 1995. – 217 с.
29. Бодалев А. А. Как становятся великими и выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич.– М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. – 285 с.
30. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М.: Флинта-наука, 1998. – 165 с.
31. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. М. : Международная педагогическая академия. – 1995. – 212 с.
32. Бородіна Н. С. Шляхи вдосконалення комунікативної компетенції майбутніх учителів-словесників за кредитно-модульної системи / Н. С. Бородіна // зб. наук. праць. Педагогічні науки. Випуск 52. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С .250–255.
33. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 360 с.

34. Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. 1990. – № 6. – С. 9– 17.
35. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. –К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. –1440 с.
36. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник за ред. В. Г. Кременя; авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
37. Вікова психологія / під ред. В. Є. Ключко. – М. : Видавництво ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 264 с.
38. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
39. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи / Е. И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 142 с.
40. Горчак С. И. К вопросу о дефиниции здорового образа жизни. Здоровый образ жизни: Социально-философские и медикобиологические проблемы / ред. Н.С.Илларионов. – Киев - Винница, 1991. – 184 с.
41. Гребінь-Крушельницька Н. Ю. Акмеологічні засади підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Юріївна Гребінь-Крушельницька; Нац. авіац. ун-т. – Київ, 2015. – 20 с.
42. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Валентина Миколаївна Гриньова . – К., 2001. – 416 с.
43. Гриньова В. М. Управління кар’єрним зростанням персоналу підприємства: монографія / В. М. Гриньова, М. М. Новікова, О. А. Небилиця.–Х.: Вид.ХНЕУ, 2013. –180 с.
44. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності: практ. посіб. / Н. Е. Гронлунд. – К. : Навчально-методичний центр “Консорціум із удосконалення менеджер-освіти в Україні”, 2005. – 312 с.

45. Гузій Н. В. Досвід формування основ професіоналізму майбутніх фахівців у системі багатоступеневої педагогічної освіти / Н. В. Гузій // Наук. зап. КІТЕП. Псих.-пед. пробл. удоскон. проф. підготов. фахівців сфери туризму в умовах неперерв. освіти. – 2001. – № 2. – С. 132 – 136.
46. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис.... канд. психолог. наук / Вікторія Анатоліївна Гупаловська. – К., 2005. – 25 с.
47. Гуревич Р. С. Компетентнісна освіта у вищій педагогічній школі : методичний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – [2-ге вид. доп.]. – Вінниця : Планер, 2010. – 166 с.
48. Демиденко В. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / В. Демиденко // Пед. і псих. – 2004. – №2. – С. 32–37.
49. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала/А. А. Деркач. – М.: Изд. Моск. психолог. - соц. ин-т; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
50. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
51. Драгнєв Ю. В. До проблеми професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури в інформаційно-освітньому просторі / Ю. В. Драгнєв // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – №23(195). – С. 89– 95.
52. Дубасенюк О. А. Інноваційна діяльність як провідний чинник професійної підготовки майбутніх учителів: досвід та перспективи розвитку / Олександра Дубасенюк // Філософія педагогічної майстерності: зб.наук.пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України / Редкол.: Н.Г.Ничкало та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – С. 84–92.
53. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” /К. М. Дурай-Новакова.–М., 1983. –32 с.

54. Дьяченко М. И. Психологическая проблема готовности к деятельности/ М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
55. Емельянова М. Н. Профессиональное становление педагога: трудности и свершения / М. Н. Емельянова [электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.deti-66.ru/forteachers/educstudio/profession/288.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
56. Ефимова Е. А. Формирование творческой самореализации будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”/Елена Алексеевна Ефимова. – Новокузнецк, 2007. – 26 с.
57. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза: [Монография] / В. И. Жернов. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. – 116 с.
58. Жигло О. О. Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Оксана Олександрівна Жигло. – Харків, 2006. – 214 с.
59. Жукович-Дородна Н. М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації / Н. М. Жукович-Дородних // ВІСНИК НТУУ “КПІ” Філософія. Педагогіка. Психологія. – 2009. – №3. – С. 80–85.
60. Загальна психологія / за ред. академіка АПН України, професора С. Д. Максименка. – Вінниця, – 2004. – 704 с.
61. Зарічанська Н. В. Реальний стан готовності вчителів філологічних дисциплін до інноваційної діяльності / Н. В. Зарічанська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2012. – Вип. 29 – С. 374 – 380.
62. Зарічанська Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя філологічних дисциплін до інноваційної діяльності в умовах інформаційного суспільства /

- Н. В. Зарічанська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2010. – Вип. 26 – С. 255– 260.
63. Зверева М. В. О понятии “дидактические условия” / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – 1987. – №1. – С. 29– 32.
 64. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Зимняя И. А. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
 65. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
 66. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы./Е. П. Ильин. – Спб.: Питер, 2008. –512 с.
 67. Имедадзе А. В. Установка как системообразующий фактор деятельности/ А. В. Имедадзе// Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси: Мецниереба, 1990. – 303 с.
 68. Ипполитова Н. В. Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. –2012. –№1. – Р. 8–14.
 69. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис....д-ра пед. наук: 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” // Наталья Викторовна Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.
 70. Іваницька Н. Л. Формування екологічної культури студентів-філологів засобами українського слова / Н. Л. Іваницька // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / ред. кол. : І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Р. С. Гуревич. – Київ ; Вінниця : Планер, 2014. – Вип. 40. – С. 259 – 263.
 71. Іонова І. М. Педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників у процесі навчальної проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.09 / Ірина Миколаївна Іонова; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2015. – 20 с.
72. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1988. – 268 с.
 73. Капська А. Й. Педагогіка живого слова: навч.-метод. посібник/ А. Й. Капська. – К.: ІЗМН, 1997. – 304 с.
 74. Картава Ю. К. Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти АР Крим / Ю. К. Картава // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія. – Вип.35. – 2012. – С. 24 – 29.
 75. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Надія Василівна Кічук; НДІ педагогіки України. – К., 1993. – 30 с.
 76. Климчук В. О. Математичні методи у психології / В. О. Климчук. – К. : Освіта України. – 2004. – 288 с.
 77. Князева М. Ключ к самосозиданию / М. Князева. – М.: Экспресс, 1990. – 341 с.
 78. Ковальова А. В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / А. В. Ковальова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
 79. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е. И. Козырева // Методология и методика естественных наук. – Вып.4. – Сб. науч. тр. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.
 80. Колесник Н. Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: [монографія] / Наталія Євгенівна Колесник. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 292 с.
 81. Колосова М. В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства: дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Колосова –М., 1994. – 182 с.

82. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 112 с.
83. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – Київ: “Вища школа”, 1987. – 56 с.
84. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1(91), січень.
85. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
86. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Маріанна Артурівна Костенко. – Харків, 2004. – 22 с.
87. Крутецкий В. А. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование / Крутецкий В. А., Недбаева С. В. // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей. – М., 1982. – С. 3–16.
88. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51–59.
89. Кузнєцова І. В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ірина Василівна Кузнєцова. – Харків, 2005. – 21 с.
90. Кузовкин В. В. Теоретико-методологические проблемы личностного роста студентов / В. В. Кузовкин // Инновации в образовании. – 2001. – № 1. – С. 103–121.
91. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1998. – 119 с.
92. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск, 1997. – 268 с.

93. Кулюткин Ю. Н. Практическая деятельность учителя и его потребность в непрерывном образовании / Ю. Н. Кулюткин // Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышении квалификации педагогических кадров. – М., 1980. – С. 44 – 54.
94. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 361 с.
95. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории “педагогические условия” / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
96. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
97. Кучеренко Є. В. Інтеграційно-діяльнісний підхід до проблеми структури професійного самовизначення студента / Є. В. Кучеренко // Актуальні проблеми проф. орієнтації та проф. навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи: зб. наук. праць за матеріалами IV Всеукр. наук-практ. конф., 30 жовтня 2009р. / уклад. Л.М. Капченко та ін. – К. : ІПК ДСЗУ. – 2009. – С. 172–180.
98. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации: материалы Второй Всероссийской конференции “Рефлексивные процессы и творчество”. – Новосибирск, 1995. –С. 8–25.
99. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ігор Валерійович Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
100. Лебедик І. В. Теоретичні особливості вивчення самореалізації особистості / І. В. Лебедик // Наукові записки. – Серія: педагогічні науки. – Вип. 68. – С. 112 – 117.

101. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов: Топаз, 1991. – 135 с.
102. Левитан К. М. Самовоспитание учителя / К. Левитан, Л. Мнацаканян // Народное самообразование. – 1986. – №12. – С. 82–84.
103. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
104. Лернер Н. Я. Дидактические основы методов обучения / Н. Я. Лернер. – М. : Педагогика. – 1981. – 185 с.
105. Ліненко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125 – 132.
106. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Алла Павлівна Лісниченко; ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 22 с.
107. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Алла Павлівна Лісниченко; ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 276 с.
108. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / Лосев А. Ф. // Философия. Мифология. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – 526 с.
109. Лосева Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект: [монографія] / Н. М. Лосева. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – 386 с.
110. Лосева Н. М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загально педагогічна проблема: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Наталія Миколаївна Лосева. – Харків: Б.в., 2007. – 43 с.
111. Лосева Н. Розвиток ідеї самореалізації особистості: Філософський аспект / Н. Лосева // Рідна школа: щомісячний наук. – пед. журнал. – 05/ 2004. – № 5. – С. 71 – 74.

112. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: навч. посібник / Н. М. Лосєва. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 336 с.
113. Максименко С. Д. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта / С. Д. Максименко, В. І. Осьодло // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. –Вип. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. –С. 3–19.
114. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : МГФ “Знание”, 1996. – 308 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.psytolerance.info/psyinfo.php?id=1366032814>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
115. Маслоу А. Психология бытия/ А. Маслоу; [пер. с англ.]. – М. : Реорлбук, К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
116. Матукова Г. І. Самореалізація як чинник становлення компетентності майбутніх економістів / Г. І. Матукова [електронний ресурс]. – Режим доступу: nbuv.gov.ua/portal/soc.../matyкова.pdf
117. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е. вип.. і переробл. / Кол. Авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
118. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
119. Мілчевська Г. С. Особистісна самореалізація старшого підлітка в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ганна Сергіївна Мілчевська; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 20 с.
120. Мірошніченко О. М. Психологічні особливості особистісної самоактуалізації ділової жінки у сучасному суспільстві / О. М. Мірошніченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №9. – С. 56 – 60.

121. Мокиенко Е. Н. Педагогическая поддержка будущего учителя в ситуации затруднения: на примере педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Николаевна Мокиенко. – Омск, 2006. – 269 с.
122. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве/ В. А. Моляко, М. Л. Смутьсон. – Киев, 1985. – 14 с.
123. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание/ В. А. Моляко. – Москва : Знание, 1985. – 80 с.
124. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці/ В. О. Моляко. – Київ : Т-во“Знання”, 1989. – 48 с.
125. Монтень М. Опыты. Избранные главы: пер. с фр./ Сост. Г. Косикова. – М., 1991. – 411 с.
126. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки: [навч. посіб.] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; [за заг. ред. О.Г. Мороз]. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.
127. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В.І. Муляр. – Житомир :ЖІТІ, 1997. – 214 с.
128. Мурзіна С. В. Ключові компетентності майбутніх учителів-філологів / С. В. Мурзіна // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – ЧНУ, 2009. – Випуск 146. – С. 120 – 124.
129. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат./под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1990. – 283 с.
130. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А. Я. Найн //Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44 – 49.
131. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник/ за ред.. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
132. Немов Р. С. Мотивация достижения, уровень притязаний и эффективность групповой деятельности / Р. С. Немов, Ю. В. Синягин // Психологический журнал, 1987. – №1. – С. 15 – 26.
133. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. / Р. С. Немов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

134. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1996. – 463 с.
135. Огнев А. С. Субъектогенез и психотренинг саморегуляции / А. С. Огнев. – Воронеж: ВГИ, 1997. – 336 с.
136. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО “Издательство Оникс”: ООО “Издательство Мир и образование”, 2007. – 640 с.
137. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Сергей Николаевич Павлов. –Магнитогорск, 1999. – 23 с.
138. Паніна Т. С. Сучасні способи активізації: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / Т. С. Паніна. – М. : Видавничий центр “Академія”, 2006. – 176 с.
139. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
140. Педагогика / [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с.
141. Педагогика профессионального образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений/ Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под. ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 368 с.
142. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2005. — 399 с.
143. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зазюн, Л. В. Крамущенко, І. В. Кривонос та ін.; за ред. Зазюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
144. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Юрій Володимирович Пелех. – Київ, 2010. – 30с.

145. Перова С. В. Умови розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін / Перова Світлана В'ячеславівна // Освіта та наука в умовах глобальних викликів: Матеріали III міжнародної наук.-практ.конф. – Сімферополь-Судак : ВіТроПринт, 2010. – С. 27 – 29.
146. Пестрявская Л. Г. Непрерывное образование как условие преодоления кризисов профессионального развития учителя. дисс. ... канд. пед. наук / Л. Г. Пестрявская. – СПб., 1994. – 214 с.
147. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъективности / А. В. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1995. – 512 с.
148. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К., 1997. – 430 с.
149. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи / Н. Пилипенко // Соціальна психологія. – 2005. – №3(11). – С. 72 – 79.
150. Пискунов А. И. Педагогическое образование: цель, задачи, содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 6 – 18.
151. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк. 2004. – 512 с.
152. Поселецька К. А. До проблеми самореалізації особистості / К. А. Поселецька // Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. пр. – Вип. 3. – Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2012. – С. 249 – 252.
153. Поселецька К. А. Дослідження компонентів та рівнів готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації / К. А. Поселецька // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Випуск 43. – Вінниця : ТОВ “Нілан ЛТД”, 2015. – С. 278 – 282.
154. Поселецька К. А. Етапи професійної самореалізації майбутніх вчителів філологічних спеціальностей: науково-практичний аналіз / К. А. Поселецька // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія

- “Педагогіка. Соціальна робота”:зб. наук. праць № 34. – Ужгород, 2014. – С. 156 – 160.
155. Поселецька К. А. Наукові аспекти дослідження сутності педагогічних умов професійної самореалізації студентів ВНЗ / К. А. Поселецька // Проблеми становлення і розвитку особистості в сучасному соціокультурному середовищі: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Кривий Ріг : КФ ЗНУ, друкарня “Конон”, 2014. – С. 160 – 165.
 156. Поселецька К. А. Комунікативна компетентність викладача як умова його професійного зростання / К. А. Поселецька // Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів інституту іноземних мов. – Випуск 19. – Вінниця : ТОВ “Нілан-ЛТД”, 2015. – С.124 – 126.
 157. Поселецька К. А. Дослідження особистісно-професійної самореалізації студентів філологічних спеціальностей / К. А. Поселецька // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. /Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 80. – С. 40 – 45.
 158. Поселецька К. А. Наукові підходи до аналізу самореалізації як психолого-педагогічного феномену / К. А. Поселецька // Матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку”: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – Вип. 11. – С. 322 – 328.
 159. Поселецька К. А. Особистісно-професійна самореалізація майбутніх учителів-філологів / К. А. Поселецька // Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі: тези доповідей та повідомлень наукової конференції викладачів та студентів інституту іноземних мов. – Випуск 18. – Вінниця : ТОВ “Нілан-ЛТД”, 2014. – С. 125 – 127.
 160. Поселецька К. А. Передумови кар’єрного зростання майбутніх фахівців філологічних спеціальностей / К. А. Поселецька // Матеріали науково-

методичного семінару з питань управлінський компетенцій викладачів освітніх закладів різного рівня. – Кривий Ріг : КФ ЗНУ; друкарня “Конон”, 2014. – С. 110 – 116.

161. Поселецька К. А. Професійна самореалізація студентської молоді як педагогічна проблема / К. А. Поселецька // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск 35. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2013. – С. 392 – 396.
162. Поселецька К. А. Система вищої освіти як шлях до професійної самореалізації: зарубіжний досвід / К. А. Поселецька // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск 34. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2013. – С. 421 – 426.
163. Поселецька К. А. Теоретичні основи дослідження професійної реалізації студентської молоді / К. А. Поселецька // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Випуск 39. – Вінниця : ТОВ “Нілан ЛТД”, 2013. – С. 217 – 222.
164. Приходько Ю. О. Психологічні механізми професійного самовизначення студента: теоретичний аналіз проблеми / Ю. В. Приходько, Є. В. Кучеренко // Вісник психології і соціальної педагогіки [електронний ресурс]: зб. наук. праць. – Випуск 4. – К., 2010. – Режим доступу до збірника: <http://www.psyh.kiev.ua>
165. Професійна освіта. Словник: навчальний посібник. – К., 2000. – 149 с.
166. Психология социальной работы/ О. Н. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др./ под общей ред. М. А. Гулиной. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
167. Пятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін / Галина Пятакова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. – Випуск 25. – Частина 3. – С. 151–161.

168. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – СПб. : “Прайм-ЕВРОЗНАК”, 2004. – 416 с.
169. Рибалка В. В. Теорія особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник / В. В. Рибалка – Одеса, 2009. – 575 с.
170. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт.пед.наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Людмила Сергіївна Рибалко. –Харків, 2008. –42 с.
171. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности: дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологи” / Евгения Сергеевна Романова. – М.,1992. – 611 с.
172. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології / В. А. Роменець // Людина. Суб’єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / за заг. Ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 11 – 36.
173. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1995. – 160 с.
174. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1986. – Т.2. – С. 48–94.
175. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посібник. / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
176. Руссков С. П. Подготовка учителя начальных классов к профессионально-творческой деятельности в трудовом воспитании школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08“Теория и методика профессионального образования”/ С. П. Руссков. – М., 2000. – 221 с.
177. Рутковска М. В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии устаршекласников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.00 “Педагогические науки” / М. В. Рутковская. – Л., 1955. – 14 с.
178. Савчук О. П. Особистісна самореалізація майбутніх учителів природничих дисциплін як шлях до професійного розвитку / О. П. Савчук [електронний ресурс]. – Режим доступу: nbuv.gov.ua/portal/soc-gum/vpm/index.html

179. Савчук О. П. Педагогічна підтримка особистісної самореалізації майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі навчання у ВНЗ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Петрівна Савчук; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. коцюбинського. – Вінниця, 2013. – 20 с.
180. Садрицька С. В. Чинники реалізації професійних домагань сучасної студентської молоді / С. В. Садрицька [електронний ресурс]. – Режим доступу: nbuv.gov.ua.portal/Soc-Gum/mtps...
181. Самохвалов О. Б. Психологічні чинники професійної адаптації інспекторів прикордонної служби: автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.09 / Олександр Борисович Самохвалов. – Хмельницький, 2007. – 19 с.
182. Сборник психологических тестов. Часть I: пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Мн. : Женский институт ЭНВИЛА, 2005. С. 16 – 18.
183. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / А. В. Сверчков // Молодой ученый. –2009. – №4. – С. 279 – 282.
184. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”/Наталія Анатоліївна Сегеда.–Київ, 2002. – 18с.
185. Семеног О. М. Практика в системі професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника: Програма спецкурсу (для студентів спеціальності 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література”. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 71 с.
186. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Олена Миколаївна Семеног. –К. , 2005. – 476 с.
187. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
188. Симоненко Т. В. Стилiстичний аналіз тексту як засіб формування мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів / Т. В. Симоненко // зб.

- наук. праць. Педагогічні науки. Випуск 52. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 247 – 250.
189. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посібник / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
 190. Скворцова К. Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. Г. Скворцова. – Кострома, 1996 – 142 с.
 191. Сластенин В. А. Отчетный доклад об итогах и задачах по модернизации педагогического образования / С. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. 2003. – №1. – С. 3–9.
 192. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М.: Школа-Прес, 2000. – 492 с.
 193. Слободинська Т. С. Таксис в українській мові: універсальні характеристики і специфічні риси / Т. С. Слободинська. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., 2011. – 404 с.
 194. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.Семенова].– Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
 195. Служинська Л. Б. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації / Л. Б. Служинська [електронний ресурс]. – Режим доступу:[http:// archive.nbu.gov.ua/portal/.../P2312_63pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/.../P2312_63pdf). – Назва з екрану.
 196. Сорочинська В. Є. Професійно-особистісне самовизначення студентської молоді в сучасних умовах / В. Є. Сорочинська // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / ред. кол. : В. І. Шахов, М. І. Сметанський, Г. С. Тарасенко. – Вінниця : Планер, 2011. – Вип. 35. – С. 277 – 282.
 197. Сохань Л. В. Життєвий потенціал – інноваційний ресурс особистості як суб'єкта життя / Л. В. Сохань // українське суспільство 1994 – 2005. Динаміка соціальних змін. – К. : ІС НАНУ, 2005. – С. 322 – 331.
 198. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства/ под. ред. А. Л. Журавлева и Е. В. Шороховой. – М. :ИП РАН, 1999. – 276 с.

199. Соціально-психологічні чинники мотивації проф. вдосконалення особистості керівних кадрів освіти: [наук-метод. посібник] / Боришевський М. Й., Семченко В. А., Бондарчук О. І. та ін. – К.: Логос, 2005. – 128 с.
200. Старинська Н. В. Адапційний потенціал як чинник професійної самореалізації особистості / Н. В. Старинська // Вісник Харківського національного університету ім. Г. С. Сковороди [електронний ресурс]: зб. наук. праць. – Випуск 38. – Харків-ХНПУ–2011. – Режим доступу до збірника: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc-Gum/vkhnpu-psyknol/2011-38/index/html>
201. Суходольський Г. В. Математичні методи в психології. / Г. В. Суходольський. – Харків : гуманітарний центр, 2006. – 282 с.
202. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : Монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
203. Телекомунікаційні технології у навчальному процесі: метод. реком. / за ред. М. Л. Смульсон [електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://psyscience.com.ua/Recommendation/rozdil2htm#Zakl22>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
204. Теоретические основы непрерывного образования/ под ред. В. Г. Онушкина. – М., 1987. – 301 с.
205. Титаренко Т. М. Я знакомый и незнакомый / Т.М. Титаренко. К.: 1991. – 240 с.
206. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – №4. – С. 15 – 18.
207. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості у гендерному контексті / Т. М. Титаренко // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. Т. 5. Ч. 6. – К., 2004. – С. 276 – 288.
208. Толстая А. Н. Управление карьерой в организации. Психология управления: учеб. пособие/под ред. А. В. Федотова. – Л.: ЛГПУ, 1991. –85 с.

209. Уварова С. Г. Самореалізація творчої особистості учня у художньо-естетичному напрямі позашкільної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Світлана Геннадіївна Уварова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 20 с.
210. Усова С. Н. Формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” /Светлана Николаевна Усова. – Казань, 2002. – 34 с.
211. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / Н. П. Фетискин и др. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
212. Философская энциклопедия: В 5т. / [науч. ред. Ф. В. Константинов]. – М.: “Советская энциклопедия”, 1964.–Т.5.– 1964. – 740 с.
213. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
214. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / П. В. Харченко. – К., 2004. – 20 с.
215. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Викторович Хуторской // Нар. образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
216. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1997. – 608 с.
217. Чемериловa И. А.Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию:автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Чемериловa. – Чебоксары, 1999. – 22 с.
218. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей [елек. ресурс]. – Режим доступу: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/...1.../192-196/pd>. – Назва з екрану.

219. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
220. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 808 с.
221. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
222. Юрченко В. І. Тривожність як прояв суперечливостей в “Я-концепції” майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 191 – 197.
223. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис...д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
224. Ярославцева М. І. Психолого-педагогічні аспекти сутності професійної самореалізації студентів / М. І. Ярославцева [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/Soc_Gum...texts/2007-02/07ymipss/pdf. Назва з екрану.
225. Ярославцева М. І. Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мілена Ігорівна Ярославцева; ДВНЗ “Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди”. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – 22 с.
226. Bergström P. Process-Based Assessment for professional learning in Higher Education: Perspectives on the Student-Teacher Relationship. “International Review of Research in Open and Distance Learning”; 2010, vol. 11, № 2.
227. BritannicaOnlineEncyclopedia [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.britannica.com>.
228. Campbell J., Students’ Perception of Teaching and Learning the influence of students’ approaches learning and teachers’ approaches to teaching / Campbell J., Smith D., Boulton-Lewis G., Brownlee J., Burnett P., Carrington S. & Purdie N. // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2001. – Vol. 7. – №2, pp.173 – 187.

229. Ciechanovska D. Facilitating student development in self-directed approach to learning / D. Ciechanowska // Academic areas of scientific knowledge. Czajkowska-Zibrowska, D., Ed. Poznan, Akademicki Instytut Naukowo-Wydawniezy ALTUS. – 2011. – S. 31 –49.
230. Ciechanowska D. Autonomiastudiujacych [in]: Studencikonsumentami wiedzy akademickiej. Ciechanowska, D. Ed. Szczecin, 2011.
231. Ciechanovska D. University teacher readiness to foster students competencies of self-directed learning / D. Ciechanowska // Education of Tomorrow. From nursery school to the professional activity, Sosnowiec, 2012. – P. 169 –184.
232. Clark Ron The Excellent 11: qualities teachers and parents use to motivate, inspire and educate children / Ron Clark. – New York, 2004. – 267 p.
233. Cohen Y. Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults / Y. Cohen & Norst M. J. // RELC Journal. – 1989. – 20 (2). – P. 61 –77.
234. Denek K. Kształci i wychowuj / K. Denek // Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty. Poznan 2011. – 221 p.
235. Dörnyei Z. The psychology of the language learner / Z. Dörnyei. – Hillsdale NJ. : Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
236. Dörnyei Z. Motivation, Language identity and the L2 self / Z. Dörnyei, E. Ushioda. – Bristol : Multilingual Matters, 2009.
237. Henry A. Gender differences in compulsory school pupils' L2 self-concepts: A longitudinal study / A. Henry // System. – 2009. – 37 (2). – P. 177 –193.
238. Heylighen F. A Cognitive Systematic Reconstruction of Maslow's Theory of Self-Actualization / F. Heylighen // Behavioral Science. – 1992. – № 37. – P. 39 –58.
239. Higgins E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect / E. T. Higgins // Psychological Review. – 1987. – № 94 (3). – P. 319 –340.
240. Hormuth Stefan E. The Etymology of Self: Relocation and Self-Concept Change / E. Hormuth Stefan. – Cambridge University Press, 1990. – 218 p.
241. Illeris K. Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted and how can the gap between learning inside

- and outside schools be bridged? / K. Illeris // *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 28, № 2 (March-April 2009), P.144 – 150.
242. Kiel J. M. Reshaping Maslow's Hierarchy of Needs to Reflect Today's Educational and Managerial Philosophies/ M. Joan Kiel // *Journal of Instructional Psychology* 26.3 (1999): 167. Academic OneFile.Web. 7 Feb. 2013.
 243. Kuhne B. *Grundwissen Deutschland: Kurze Texte und Übungen*/ Berthold Kuhne. – München : Iudicium, 2000. – 455 S.
 244. Maslow A.H. *Motivation and Personality* / A. H. Maslow. – Harper & Row, NY., 1954.
 245. Mercer S. The dynamic nature of a tertiary learner's foreign language self-concepts / S. Mercer // *New Perspectives on individual differences in language learning and teaching*. – Poznan-Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, 2009. – P. 205 – 220.
 246. Mercer S. (Forthcoming). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change / S. Mercer // *System*, 2011. – 39 (3).
 247. Mercer S. *Towards an understanding of language learner self-concept* / S. Mercer. – Dordrecht: Springer, 2009.
 248. Mittelman W. Maslow's Study of Self-Actualization: A Reinterpretation / W. Mittelman // *Journal of Humanistic Psychology*, 1991. – № 31 (1). – P. 114 –135.
 249. Pajares F. Self-efficacy and self-concept beliefs / F. Pajares, Schunk D.H. In H.W. Marsh, R.G. Craven, & D.M. McInerney (Eds.), *International advances in self-research volume 2*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2005. – P. 95 – 121.
 250. Polturzynski J. Samokształcenie awspolczesneosiagnieciadydaktyki / J. Polturzynski // *OswitaDoroslych*. – 1976. – № 5.
 251. Poseletska K. Professional self-realization of students of philological specialties as a pedagogical problem / K. Poseletska // *Social educational Project of Improving Knowledge in Economics* // *Journal L'Association 1901 "Sepike"*. – Ausgabe 3. – Osthofen, Deutschland, Poitiers, France, 2013. – P. 45 – 48.
 252. Pszczolowski T. *Malaencyclopedia prakseologiiiteoriiorganizazii* / T. Pszczolowski. – Wroclaw, 1978. – P. 143–144.

253. Sarason S. The culture of the school and the problem of change / S. Sarason. – Allayn and Bacon, 1982.
254. Schott R. Humanistic Psychology, and Organization Leadership: A Jungian Perspective / R. Schott, A. Maslow // Journal of Humanistic Psychology, 1992. – № 32 (1). – P. 106 – 120.
255. Słownik języka polskiego, vol. 2, PWN, Warszawa, 1999.
256. Super D.E. Vocational Development: A Framework of Research / Super D.E. – N.Y, 1957.
257. Tchorzevski A.M. Etyczno-
deontologiczne aspekty działalności zawodowej nauczyciela akademickiego /
A. M. Tchorzevski // Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów. –
Kraków-Lowicz, 1999.
258. Webster Universal Dictionary. Harver educational Services, 1993.
259. Williams M. Psychology for Language Teachers / M. Williams, R. L. Burden. –
Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
260. Wojciechowski K. Wychowanie dorosłych / K. Wojciechowski. – Wrocław, 1996.

ДОДАТКИ

Додаток А

“Мотивація успіху і боязнь невдачі”

(опитувальник А. А. Реана) [168, с. 146– 147]

Інструкція. Відповідаючи на нижче приведені питання, необхідно вибрати відповідь “так чи ні”. Якщо Вам важко з відповіддю, то пригадайте, що “так” об’єднує як явне “так”, так і “швидше так, чим ні”. То ж що відноситься до відповіді “ні”: він об’єднує явне “ні” і “швидше ні, чим так”

Відповідати на питання слід швидко, не замислюючись надовго. Відповідь, яка першою приходить в голову, як правило, є і найточнішою.

Текст опитувальника:

1. Включаючись в роботу, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності активний.
3. Схильний до прояву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань прагну по можливості знайти причини відмови від них.
5. Часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереалістично високі по складності.
6. При зустрічі з перешкодами, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність діяльності погіршується.
10. Схильний проявляти наполегливість в досягненні мети.
11. Схильний планувати своє майбутнє на достатньо віддалену перспективу.
12. Якщо ризикую, то швидше з розумом, а не відчайдушно.
13. Недуже наполегливий в досягненні мети, особливо якщо відсутній

зовнішній контроль.

14. Вважаю за краще ставити перед собою середні по труднощі або злегка завищені, але досяжні цілі, чим нереально високі.
15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання, його привабливість, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеження часу результативність діяльності поліпшується, навіть якщо завдання достатньо важке.
19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь, від поставленої мети, як правило, не відмовляюся.
20. Якщо завдання вибрав собі сам, то у разі невдачі його привабливість ще більш зростає.

Ключ до опитувальника:

Відповідь “ТАК”: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь “НІ”: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Кількісний розподіл балів відбувся таким чином:

низький рівень прояву якості від 1 до 7 балів, діагностується мотивація на невдачу (боязнь невдачі);

середній рівень прояву якості від 8 до 13 балів, вказує, що мотиваційний полюс яскраво не виражений;

високий рівень прояву якості від 14 до 20 балів, діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Додаток Б

“Потреба в досягненні” (Ю. Орлов)[19, с. 108 – 110]

Пропонована методика уявляє собою тест-опитувальник, який містить 23 положення. Тест спрямований на виявлення ступіня вираженості потреби людини у досягненні успіху при будь-якій діяльності. Оціночна шкала містить від 0 до 23 балів.

Інструкція. “Пропонується низка положень. Якщо Ви з положенням згодні, то поряд з його номером на опитувальному листі напишіть “так”, “ні” – якщо не згодні”.

1. Вважаю, що успіх в житті залежить швидше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я позбудуся улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливо її виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаєностосунків із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не ближніми.
6. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть в звичайній роботі я прагну удосконалити деякі її елементи.
9. Думаючи про успіх, я можу забути про запобіжні засоби.
10. Мої близькі вважають мене ледачою людиною.
11. Думаю, що в моїх невдачах винуваті швидше обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.
13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
14. Лінь, а не сумніви в успіху, змушують мене часто відмовлятися від моїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.
17. Я не старанна людина.
18. Коли все йде належним чином, моя енергія підсилюється.

19. Якби я був журналістом, я писав би швидше про оригінальні винаходи людей, чим про події.
20. Мої близькі звичайно не розділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх ровесників.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
23. Я міг би досягти більшого, звільнившись від поточних справ.

За цією методикою розподіл балів відбувся наступним чином:

низький рівень прояву якості від 0-7 балів характеризує низьку ступінь прояву потреби людини у досягненні успіху;

середній рівень прояву якості від 8-15 балів визначає середній ступінь прояву потреби у досягненні успіху;

високий рівень прояву якості від 16-23 балів характеризується високим ступенем прояву потреби у досягненні успіху.

Додаток В

Самооцінка творчого потенціалу особистості

(Н. П. Фетіскін) [211, с. 48]

Інструкція. Просимо вас дати свої відповіді на запропоновані питання. Для цього в бланку відповідей поряд з номером питання проставте свою відповідь у буквеній формі.

Опитувальник

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ може бути кращим?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) так, але тільки де в чому.
2. Чи думаєте ви що самі зможете брати участь в значних змінах навколишнього світу?
 - а) так, в більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, в деяких випадках.

3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей викличуть значний прогрес в тій сфері діяльності, яку ви вибрали?

- а) так;
- б) звідки у мене можуть бути такі ідеї;
- в) можливо, і не значний прогрес, але деякий успіх можливий.

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому почнете грати таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити?

- а) так;
- б) дуже мало вірогідно;
- в) можливо.

5. Коли ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені ви в тому, що справа вийде?

- а) звичайно;
- б) часто охоплюють сумніви, чи зможу зробити;
- в) частіше впевнений, чим не впевнений.

6. Чи виникає у вас бажання зайнятися якоюсь невідомою для вас справою, в якій на даний момент ви некомпетентні, тобто абсолютно з нею не знайомі?

- а) так, все невідоме привертає мою увагу;
- б) ні;
- в) все залежить від самої справи і обставин.

7. Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи випробовуєте ви бажання добитися в ній досконалості?

- а) так;
- б) якщо вийде, то добре;
- в) якщо це не дуже важко, то так.

8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хотіли б ви знати про неї все?

- а) так;
- б) ні, треба вчитися найголовнішому;
- в) ні, я тільки задовільню свою цікавість.

9. Якщо ви у справі отримуєте поразку

- а) то якийсь час упираєтесь, навіть всупереч здоровому глузду;
- б) відразу махнете рукою на цю затію, як тільки побачите нереальність;
- в) продовжуєте робити свою справу.

10. Професію потрібно вибирати виходячи з:

- а) своїх можливостей і перспектив для себе;
- б) стабільності, значущості, потрібності професії, потребі у ній;
- в) престижу і переваг, які вона забезпечить.

11. Подорожуючи, могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли?

- а) так;
- б) ні;
- в) якщо місцевість сподобалася і запам'яталася, то так.

12. Чи можете ви пригадати відразу ж після бесіди все, про що йшла у ній мова?

- а) так;
- б) ні;
- в) пригадаю все, що мені цікаве.

13. Коли ви чуєте слово на незнайомій мові, чи можете ви його повторити по складам без помилок, навіть не знаючи його значення?

- а) так;
- б) ні;
- в) повторю, але не зовсім правильно.

14. У вільний час ви вважаєте за краще:

- а) залишитися наодинці, поміркувати;
- б) знаходитися в компанії;
- в) мені байдуже, чи буду я один або в компанії.

15. Якщо ви займаєтесь якоюсь справою, то вирішуєте припинити її тільки тоді:

- а) коли справа закінчена і здається вам відмінно виконана;
- б) коли ви більш-менш задоволені виконанням;
- в) коли справа здається зробленою, хоча її ще можна покращити. Але навіщо?

16. Коли ви одні, то ви:

- а) любите мріяти про якісь, можливо, абстрактні речі;
- б) за всяку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з вашими справами.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви почнете думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким знаходитесь;
- б) тільки наодинці;
- в) тільки там, де тиша.

18. Коли ви відстоюєте якусь ідею, то:

- а) можете відмовитися від неї, якщо аргументи опонентів здаються вам переконливими;
- б) залишитеся при своїй думці, якщо опір виявиться дуже сильним;
- в) будете відстоювати не зважаючи ні на що.

Обробка і інтерпретація результатів Нараховується по 3 бали за відповідь “а”, по 1 балу за відповідь “б”, по 2 бали за відповідь “в”. Підраховується загальна сума балів.

Бали були розподілені по рівням прояву творчої направленості у майбутніх учителів наступним чином:

високий рівень— від 48 і більше балів характеризує наявність значного творчого потенціалу особистості.

середній рівень— від 24 до 47 балів вказує на середній прояв творчих можливостей особистості.

низький рівень від – 23 і менше балів характеризує відсутність прояву творчого потенціалу особистості.

Додаток Г

Методика виявлення стилю самоактуалізації[187, с. 253 – 254]

Із наведених трьох варіантів відповідей виберіть один, який, на вашу думку, найбільше відповідає вашим уявленням про себе.

1. Якщо в мене виникає цікава ідея, то я:

- а) продовжую розвивати її за будь-яких обставин, усім на зло;
- б) розвиваю її незалежно від того, схвалюють її навколишні чи ні;
- в) відмовляюся від неї, якщо не знаходжу підтримки її значущості в інших.

2. На мій погляд, треба обрати професію, яка:

- а) має перспективу для мого власного розвитку;
- б) забезпечує мені надійність у житті;
- в) надає переваги над іншими.

3. Коли я беруся за нову справу, то:

- а) вважаю за краще дотримуватися всіх необхідних правил для запобігання непорозумінням;
- б) прагну внести щось своє, використовуючи досвід інших;
- в) хочу все змінити і діяти тільки на власний розсуд.

4. Якщо мене спіткала невдача, я:

- а) незважаючи на помилки, буду вперто просуватися до мети;
- б) проаналізую промахи і продовжу розпочате з урахуванням виявлених помилок;
- в) усе кину, визнавши починання безперспективним.

5. Чи готовий я зайнятися чим-небудь цікавим, у чому раніше не розумівся?

- а) так, невідоме мене приваблює;
- б) тільки якщо це забезпечить мені перевагу перед іншими;
- в) я більше люблю добре відоме і надійне, навіть якщо воно мене не в усьому задовольняє.

6. Якщо я досягаю певних результатів, то:

- а) не прагну розголошувати свої ідеї. Надійніше, коли вони залишаються при мені;
- б) кому дуже потрібно, той сам зможе “докопатися” до суті моїх досягнень;

в) із задоволенням роблю їх надбанням інших, щоб вони могли скористатися моїм наробком у своїх інтересах.

7. Якщо ідеї іншого суперечать моїм власним, то я:

а) уважно його вислуховую, сподіваючись знайти щось спільне, що цікавить нас обох;

б) вважаю подальше спілкування з ним непотрібним;

в) не пошкодую свого часу і сил, щоб показати недоліки його підходу і спробую переконати.

8. Допитливість і прагнення до змін:

а) дозволяють собі тільки авантюрні особистості. Це не для мене;

б) це ті якості, які я хотів би зберегти упродовж усього мого життя;

в) прерогатива видатних особистостей. Це саме для мене.

9). Про себе я міг би сказати:

а) у мене немає недоліків;

б) у мене є багато недоліків, але чеснот значно більше;

в) я маю більше недоліків, ніж чеснот.

10. Я маю потребу в однодумцях, які поділяють мої інтереси:

а) мені самому значно спокійніше;

б) я легко можу обійтися без участі інших;

в) так, тому що це надає мені сил і натхнення.

Результати опрацьовують відповідно до ключа. Якщо відповідь збігається з ключем, нарахуйте собі 1 бал, якщо ні — 0. Для кожного рядка шкали суму балів підрахуйте окремо.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	сума
1	в	а	б	б	а	в	а	б	б	в	
2	б	б	а	в	в	а	б	а	в	а	
3	а	в	в	а	б	б	в	в	а	б	

Стиль вважають сформованим, якщо ви набрали понад 5 балів.

1. Стиль особистості, що прагне до самоактуалізації.

Прагнення до автономії й індивідуальності у вас гармонійно

врівноважується потребою в досконалості й причетності до інших. Ви не шукаєте визнання своєї унікальності, а швидше прагнете знайти однодумців і спільників. Для вас важливе визнання ваших досягнень іншими, але при цьому їхня думка не є визначальною. Ви прагнете до розвитку своїх творчих здібностей.

2. Стиль консервативної особистості.

Швидше за все, вам бракує впевненості в собі, тому ваші творчі здібності нерідко залишаються нереалізованими. Навряд чи здатна на творчий ризик людина, яка більше тяжіє до спокою, ніж до пошуку. Ваше небажання зробити крок назустріч іншим може привести вас до цілковитої ізоляції.

3. Стиль домінуючої особистості.

Ви хочете відчувати себе не схожим на інших і, зрештою, ризикуєте ніде не знайти місця. Результат такої поведінки — холодність і відчуженість з боку оточення. Більшість ваших знайомих, очевидно, вважають вас зарозумілою людиною. Навіть ваші власні досягнення й успіхи не зігрівають, адже ви використовуєте їх лише для того, щоб утвердити ваше відчуття зверхності (переваги). Навряд чи така творчість зробить вас щасливим.

Додаток Д

Методика діагностики готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності[107]

Анкета «чинники, які впливають на розвиток і саморозвиток педагогів»

Мета: виявити фактори, що стимулюють професійний розвиток або перешкоджають йому.

Інструкція: оцініть по 5-бальній шкалі чинники, що стимулюють Ваш розвиток або перешкоджають йому:

5 – “так” (перешкоджають або стимулюють);

4 – швидше “так”, ніж “ні”;

3 – і “так” і “ні”;

2 – швидше “ні”;

1 – “ні”.

Чинники, що перешкоджають.

- Власна інертність.
- Розчаруванн, як результат невдач.
- Відсутність підтримки в цьому питанні з боку адміністрації.
- Негативне оточуючих, які не поділяють Ваше бажання змін.
- Відсутність системи роботи методичного об'єднання в цьому напрямі.
- Стан здоров'я.
- Ліміт часу.
- Обмежені ресурси, важкі життєві обставини.
- Відсутність об'єктивної інформації про Вашу діяльність з боку керівництва та членів колективу.
- Втрата інтересу до педагогічної діяльності.
- Відсутність спеціалістів, у яких можна було б повчитися.

Стимулюючі чинники.

- Налагоджена система методичної роботи в школі.
- Наявність спеціалістів (курсів), у яких можна навчитися.
- Приклад та вплив колег.
- Підтримка та увага до цієї проблеми керівника.
- Інтерес до педагогічної діяльності.
- Особистий приклад керівника школи.
- Можливість отримання визнання в колективі.
- Новизна діяльності, умови роботи, можливість експериментувати.
- Система матеріального стимулювання.
- Потреба в самовдосконаленні.
- Атмосфера співробітництва й підтримки, яка склалася в колективі.

Обробка результатів. Знаходиться сума балів, які одержані в розділі “Перешкоджаючі чинники”:

- максимум балів – 55;

- мінімум балів – 11.

11-27 балів – потреба у розвитку блокована. Усвідомлення неможливості професійного зросту за наявних обставин.

28-33 бала – потреба у розвитку має слабо виражений характер. Сумнів можливості професійного зросту за даних обставин.

34-44 бала – наявність потреби у розвитку. За умови організації відповідних умов педагог схильний до професійного зросту.

45-55 балів – сильно виражена потреба у розвитку. Висока оцінка умов, які сприяють професійному зросту.

Аналогічно обробляються дані у розділі “Стимулюючі чинники”.

Додаток Е

Тест “Исследование тревожности” Ч. Спилбергера Шкала ситуативной тревожности [182, с. 16 – 18]

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Суждения

№пп	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4

5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4

20	Мне приятно	1	2	3	4
-----------	-------------	---	---	---	---

Шкала личной тревожности

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

Суждения

№п.	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
21	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23	Я легко расстраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26	Я чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Меня тревожат возможные	1	2	3	4

	трудности				
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя незащищенным	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Обработка результатов.

1. Личностная тревожность (черта характера) – Л.Т.

Прямые вопросы: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20.

Обратные – остальные. Л.Т.= сумма баллов прямых вопросов минус сумма баллов обратных вопросов+35.

2. Реактивная тревожность – Р.Т. (тревожность как состояние личности в данный момент).

Прямые вопросы: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18.

Обратные – остальные. Р.Т.= сумма баллов прямых вопросов минус сумма баллов обратных вопросов +50.

Общий показатель по каждой шкале от 20 до 80 баллов. Чем выше показатель, тем выше уровень тревожности.

До 30 баллов и ниже – низкотревожные.

От 31 до 45 баллов – умеренно тревожные.

От 46 и выше – высокотревожные.

Додаток Є

Методика незакінчених речень

(емоційне задоволення зробленим професійним вибором)

- 1) Навчальні заняття в університеті будуть цікавими, якщо ...
- 2) Найбільше мені на заняттях подобається, коли ...
- 3) Молоді люди прагнуть якісної освіти для того, щоб ...
- 4) В університеті виховання має бити: а) систематизоване, б) проводиться час від часу, 3) за бажанням студентів, 4) не повинно, 5) байдуже.
- 5) Я через 20 років ...
- 6) У вільний від заняття час люблю ...
- 7) Цікавий матеріал – це те, що ...
- 8) Чи задоволені Ви зробленим професійним вибором?

Додаток Ж

Експрес-діагностика рівня емпатії (І. М. Юсупов)

Інструкція. Випробуваному у відповідному аркуші пропонується відзначити номери тверджень опитувача, що найбільше точно відповідають його ставленню до наведеної ситуації, явища, людини.

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії “Життя відомих людей”.
2. Дорослих дітей турбує турбота старших.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних передач віддаю перевагу “Сучасним ритмам”.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині допомогти може навіть слово.
7. Сторонній людині не слід втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, безпричинно вразливі.
9. Коли я в дитинстві слухав смутну історію, на мої очі самі по собі наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики у свою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди все батькам прощав, навіть якщо вони були не праві.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно хльостати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то почуваю, немов це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей несправедливо.
17. Бачачи підлітків, що сваряться або дорослих, я втручаюся.
18. Я не звертаю увагу на поганий настрій своїх батьків.
19. Я потовгу спостерігаю за поведінкою птахів, тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом облич і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних собак і кішок.
23. Усі люди необґрунтовано озлоблені.

24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться його життя.
25. Побачивши покалічену тварину я намагаюся йому чимось допомогти.
26. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
27. Людині стане набагато легше, якщо уважно вислухати його скарги.
28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти в число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого хазяїна.
31. Зі скрутних конфліктних ситуацій людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо дитина плаче, на це є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання й дивацтва старих.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді замислені.
35. Безпритульних свійських тварин слід знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я переводжу розмову на іншу тему.

Протокол

Прізвище, ім'я, по батькові.

ЛИСТ ВІДПОВІДЕЙ

Номер твердження	Відповіді					
	Не знаю	Ніколи чи ні	Іноді	Часто	Майже завжди так	Завжди або так
1.						
2. і т. д.						

Обробка результатів дослідження. Її слід починати з визначення вірогідності даних. Для цього необхідно підрахувати, скільки відповідей певного типу, дане на зазначені номери тверджень опитувача. Наприклад: “не знаю” – 2,4, 16, 18, 33; “завжди або так” – 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23. Крім того, слід виявити,

скільки раз відповідь типу “завжди або так” отримано на обидва твердження в наступних парах: 7 і 17, 11; 18, 17 і 31; 22 і 35, 34, 36; скільки раз відповідь типу “завжди або так” отримано для одного із тверджень, а типу “ніколи чи ні” – для іншого в наступних парах: 3 і 36, 1 і 3, 17 і 28. Після цього підсумовується результати окремих підрахунків. Якщо загальна сума становить 5 і більше, то результат дослідження недостовірний; при сумі рівній 4 – результат сумнівний; якщо ж сума не більше 3 – результат дослідження може бути визнаний достовірним.

При недостовірних і сумнівних результатах доцільно, якщо це можливо, з'ясувати причини негативного ставлення випробуваного до дослідження. Слід мати на увазі, що недостовірні результати можуть бути обумовлені, крім небажання обстежитися або прагнення навмисно давати суперечливі, нещирі відповіді, наприклад, пропущення деяких психічних функцій або їх розвитку, а також соціальним інфантилізмом.

При достовірних результатах дослідження подальша обробка даних спрямована на одержання кількісних показників емпатії і її рівня.

Єдина медична уніполярна шкала інтервалів дозволяє, користуючись ключем-“дешифратором”, одержати загальну характеристику емпатії на підставі даних, які представляють усі діагностичні шкали й дають характеристику окремих складових емпатії.

За допомогою таблиці на підставі отриманих оцінок діагностується рівень емпатії по кожній зі складових і в цілому. Проаналізувати результати можна, представивши їх у вигляді кругової діаграми.

Для інтерпретації даних, отриманих при дослідженні емпатії, необхідно розташувати хоча б мінімум відомостей про особливості життєвого шляху випробуваного, про його поведінку й характер, про умови виховання й навчання, про найближче соціальне оточення. Це дає можливість зробити обґрунтований психологічний висновок і дати необхідні рекомендації.

Ключ-дешифратор

Рівень	Кількість балів	
	По шкалах	У цілому
дуже високий	15	82-90
високий	13-14	63-81
середній	5-12	37-62
низький	2-4	12-36
дуже низький	0-1	5-11

I-VI – шкали емпатії. Нарисова дуга демонструє виразність емпатії в конкретного випробуваного в момент діагностики (від 0 до 15 балів). Крапками виділена зона середньостатистичних значень емпатії (5-15 балів).

Шкала		Номер твердження
Номер	Назва	
I	Емпатія до батьків	10, 13, 16
II	Емпатія до тварин	19, 22, 25
III	Емпатія до старих	2, 5, 8
IV	Емпатія до дітей	26, 29, 35
V	Емпатія до героїв	9, 12, 15
VI	Емпатія до незнайомих людей	21, 24, 27

Додаток 3

Личностный опросник Айзенка (EPI)

Інструкція. Вам пропонується відповісти на 57 запитань. Запитання спрямовані на виявлення вашого звичайного способу поведінки. Постарайтесь представити типові ситуації і дайте перший “естественный” відповідь, який прийде вам в голову. Відповідайте швидко і точно. Пам’ятайте, що немає “хороших” або

“плохих” ответов. Если вы согласны с утверждением, поставьте рядом с его номером знак + (да), если нет — знак — (нет).

1. Часто ли вы испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы отвлечься, испытывать сильные ощущения?
2. Часто ли вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые могут вас понять, ободрить или посочувствовать?
3. Считаете ли вы себя беззаботным человеком?
4. Очень ли трудно вам отказываться от своих намерений?
5. Обдумываете ли вы свои дела не спеша и предпочитаете ли подождать, прежде чем действовать?
6. Всегда ли вы сдерживаете свои обещания, даже если это вам невыгодно?
7. Часто ли у вас бывают спады и подъемы настроения?
8. Быстро ли вы обычно действуете и говорите, не тратите ли много времени на обдумывание?
9. Возникало ли у вас когда-нибудь чувство, что вы несчастны, хотя никакой серьезной причины для этого не было?
10. Верно ли, что на спор вы способны решиться на все?
11. Смущаетесь ли вы, когда хотите познакомиться с человеком противоположного пола, который вам симпатичен?
12. Бывает ли когда-нибудь, что, разозлившись, вы выходите из себя?
13. Часто ли бывает, что вы действуете необдуманно, под влиянием момента?
14. Часто ли вас беспокоят мысли о том, что вам не следовало чего-либо делать или говорить?
15. Предпочитаете ли вы чтение книг встречам с людьми?
16. Верно ли, что вас легко задеть?
17. Любите ли вы часто бывать в компании?
18. Бывают ли иногда у вас такие мысли, которыми вам не хотелось бы делиться с другими людьми?
19. Верно ли, что иногда вы настолько полны энергии, что все горит в руках, а иногда чувствуете сильную вялость?

20. Стараетесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим числом самых близких друзей?
21. Много ли вы мечтаете?
22. Когда на вас кричат, отвечаете ли вы тем же?
23. Считаете ли вы все свои привычки хорошими?
24. Часто ли у вас появляется чувство, что вы в чем-то виноваты?
25. Способны ли вы иногда дать волю своим чувствам и беззаботно развлечься с веселой компанией?
26. Можно ли сказать, что нервы у вас часто бывают натянуты до предела?
27. Слывете ли вы за человека живого и веселого?
28. После того как дело сделано, часто ли вы мысленно возвращаетесь к нему и думаете, что могли бы сделать лучше?
29. Чувствуете ли вы себя беспокойно, находясь в большой компании?
30. Бывает ли, что вы передаете слухи?
31. Бывает ли, что вам не спится из-за того, что в голову лезут разные мысли?
32. Что вы предпочитаете, если хотите узнать что-либо: найти в книге или спросить у друзей?
33. Бывают ли у вас сильные сердцебиения?
34. Нравится ли вам работа, требующая сосредоточения?
35. Бывают ли у вас приступы дрожи?
36. Всегда ли вы говорите только правду?
37. Бывает ли вам неприятно находиться в компании, где все подшучивают друг над другом?
38. Раздражительны ли вы?
39. Нравится ли вам работа, требующая быстрого действия?
40. Верно ли, что вам часто не дают покоя мысли о разных неприятностях и “ужасах”, которые могли бы произойти, хотя все кончилось благополучно?
41. Верно ли, что вы неторопливы в движениях и несколько медлительны?
42. Опаздывали ли вы когда-нибудь на работу или на встречу с кем-либо?
43. Часто ли вам снятся кошмары?

44. Верно ли, что вы так любите поговорить, что не упускаете любого удобного случая побеседовать с новым человеком?
45. Беспокоят ли вас какие-нибудь боли?
46. Огорчились бы вы, если бы долго не могли видиться со своими друзьями?
47. Можете ли вы назвать себя нервным человеком?
48. Есть ли среди ваших знакомых такие, которые вам явно не нравятся?
49. Могли бы вы сказать, что вы уверенный в себе человек?
50. Легко ли вас задевает критика ваших недостатков или вашей работы?
51. Трудно ли вам получить настоящее удовольствие от мероприятий, в которых участвует много народа?
52. Беспокоит ли вас чувство, что вы чем-то хуже других?
53. Сумели бы вы внести оживление в скучную компанию?
54. Бывает ли, что вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?
55. Беспокоитесь ли вы о своем здоровье?
56. Любите ли вы подшутить над другими?
57. Страдаете ли вы бессонницей?

Обработка результатов

Ключ

Экстраверсия - интроверсия:

- “да” (+): 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56;
- “нет” (-): 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

Нейротизм (эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность):

- “да” (+): 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

«Шкала лжи»:

- “да” (+): 6, 24, 36;
- “нет” (-): 12, 18, 30, 42, 48, 54.

Ответы, совпадающие с ключом, оцениваются в 1 балл.

Интерпретация результатов

При анализе результатов следует придерживаться следующих ориентиров.

Экстраверсия:

- больше 19 – яркий экстраверт,
- больше 15 – экстраверт
- 12 – среднее значение,
- меньше 9 – интроверт,
- меньше 5 – глубокий интроверт.

Нейротизм:

- больше 19 – очень высокий уровень нейротизма,
- больше 14 – высокий уровень нейротизма,
- 9 - 13 – среднее значение,
- меньше 7 – низкий уровень нейротизма.

Ложь:

- больше 4 – неискренность в ответах, свидетельствующая также о некоторой демонстративности поведения и ориентированности испытуемого на социальное одобрение,
- меньше 4 – норма.

Додаток И**Методика К. Томаса**

(адаптований варіант Н. В. Гришиної)[187, с. 250 – 253.]

За допомогою цієї методики виявляють типові для людини засоби реагування на конфліктні ситуації.

Інструкція. З двох варіантів відповідей оберіть той, що найбільше відповідає вашим поглядам. Пам'ятайте, що ваше завдання — обрати найдоцільнішу відповідь з двох альтернатив до кожної позиції. Тому слід зважати на те, що деякі формулювання повторюються — адже в новому варіанті вони є парою до іншої альтернативи.

1. а) інколи я надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність розв'язання спірного питання;

б) замість обговорення того, в чому ми маємо розбіжності, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обоє згодні.

2. а) я намагаюся знайти компромісне рішення;

б) я прагну уладнати його з урахуванням усіх інтересів іншої людини й моїх власних.

3. а) найчастіше я наполегливо прагну досягти свого;

б) найчастіше я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.

4. а) я намагаюся знайти компромісне рішення;

б) я намагаюся не образити почуттів іншої людини;

5. а) улагоджуючи спірну ситуацію, я увесь час намагаюся знайти підтримку в іншого;

б) я намагаюся робити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

6. а) я намагаюся уникнути неприємностей для себе;

б) я намагаюся досягти свого.

7. а) я намагаюся відкласти рішення спірного питання, щоб згодом розв'язати його повністю;

б) я вважаю можливим у чомусь поступитися, щоб досягти свого.

8. а) найчастіше я наполегливо прагну досягти свого;

б) я спершу намагаюся з'ясувати, в чому полягає коло інтересів і спірних питань.

9. а) думаю, що не завжди слід хвилюватися через розбіжності, які виникли; б) я роблю зусилля, щоб досягти свого.

10. а) я твердо прагну досягти свого;

б) я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. а) перш за все я прагну чітко визначити, в чому полягає коло інтересів і спірних питань;

б) я намагаюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші стосунки.

12. а) часто я уникаю позиції, яка може спричинити спір;

б) я надаю можливість іншому в чомусь залишитись при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

13. а) я надаю перевагу середній позиції;

б) я наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму.

14. а) я повідомляю іншому свою думку і запитую про його погляди;

б) я намагаюсь показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

15. а) я намагаюсь заспокоїти іншого і насамперед зберегти наші стосунки;

б) я намагаюсь зробити все можливе, щоб уникнути напруження.

16. а) я намагаюсь не образити почуттів іншого;

б) я найчастіше прагну переконати іншого в перевазі моєї позиції.

17. а) найчастіше я наполегливо намагаюсь досягти свого;

б) я намагаюсь зробити все, щоб уникнути зайвої напруженості.

18. а) якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму;

б) я надам іншому можливість залишитися при своїй думці, якщо він іде мені назустріч.

19. а) насамперед я прагну визначити те, в чому полягає коло інтересів і спірних питань;

б) я прагну відкласти спірні питання, для того щоб з часом вирішити їх остаточно;

20. а) я прагну негайно подолати наші розбіжності;

б) я намагаюсь знайти найкраще сполучення переваг і втрат для нас обох.

21. а) проводячи переговори, намагаюсь бути уважним до іншого;

б) я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.

22. а) я прагну знайти середню позицію між моєю та іншою людиною;

б) я обстоюю свою позицію.

23. а) як правило, я дбаю про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас;

б) інколи надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.

24. а) якщо позиція іншого здається йому надто важливою, я намагаюсь йти йому назустріч;

б) я намагаюсь переконати іншого піти на компроміс.

25. а) я намагаюсь переконати іншого в своїй правоті;

б) проводячи переговори, я намагаюсь бути уважним до аргументів іншого.

26. а) я найчастіше пропоную середню позицію;

б)я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.

27. а) я найчастіше прагну уникати суперечок;

б)якщо це важливо для іншого, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28. а) найчастіше я наполегливо прагну досягти свого;

б)улагоджуючи ситуацію, я найчастіше прагну знайти підтримку в іншого.

29. а) я пропоную “золоту середину”;

б) вважаю, що не завжди слід хвилюватися через розбіжності, що виникають.

30. а) я намагаюся не зачепити почуттів іншого;

б)я завжди займаю таку позицію у суперечці, щоб ми спільно могли досягти успіху.

Схема, за якою ведеться робота над тестом, і наступне опрацювання результатів:

№	Показники				
	1	2	3	4	5
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б			а
22	б		а		

23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30					

Підраховують кількість індексів, закреслених у кожній колонці. Найбільший результат означає переважання того чи того стилю. Значення колонок: 1) конкуренція; 2) співробітництво; 3) компроміс; 4) ухиляння; 5) пристосування.

Додаток І

Визначення спрямованості особистості (анкета Басова)[37]

Тест

Пропонуємо низку тверджень. Якщо Ви згодні з висловленням, то в бланку для відповідей поставте під його номером “+”, якщо ні, то “-“. Для визначення особистісної спрямованості потрібно використовувати орієнтаційну анкету, вперше опубліковану Б. Бассом у 1967 р. Анкета складається з 27 пунктів-суджень, для кожного з яких можливі три варіанти відповіді, що відповідають трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, що найбільше виражає його думку або відповідає реальності, і ще один, який, навпаки, найбільш далекий від його думки або ж найменш відповідає реальності. Відповідь “найбільше” одержує 2 бали, “найменше” — нуль. Невибрана відповідь — 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 пунктами, підсумовують для кожного виду спрямованості окремо.

За допомогою методики виявляють такі спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) — орієнтація на пряму винагороду й задоволення безвідносно до роботи й співробітників, агресивність у до сягненні

статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертність.

2. Спрямованість на спілкування (ОС) — прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми.

3. Спрямованість на роботу (Д) — зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що корисно для досягнення спільної мети.

Інструкція: Запитальник складається з 27 пунктів. Для кожного з них можливі три варіанти відповіді: А, Б, В.

1. З відповідей на кожен пункт виберіть той, який найкраще виражає Вашу позицію на питання. Можливо, що якісь із варіантів відповідей здадуться Вам рівноцінними. Проте ми просимо Вас відібрати з них тільки один, а саме той, котрий найбільшою мірою відповідає Вашій думці й найбільш вартісний для Вас. Букву, якою позначена відповідь (А, Б, В), напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту (1–27) під рубрикою “найбільше”.

2. Потім з відповідей на кожен пункт виберіть ту, що найменше відповідає Вашій позиції. Букву, якою позначена відповідь, знову напишіть на аркуші для запису відповідей поруч із номером відповідного пункту, у стовпчику під рубрикою “найменше”.

3. Отже, для відповіді на кожне питання Ви використаєте дві букви, які й запишіть у відповідні стовпчики. Інші відповіді ніде не записуються. Намагайтеся бути максимально правдивим. Серед варіантів відповіді немає “гарних” або “поганих”, тому не намагайтеся вгадати, яка з відповідей є “правильною” або “кращою” для Вас.

1. Найбільше задоволення я одержую від:

- А. Схвалення моєї роботи;
- Б. Свідомості того, що робота зроблена добре;
- В. Свідомості того, що мене оточують друзі.

2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:

- А. Тренером, що розробляє тактику гри;
- Б. Відомим гравцем;
- В. Обраним капітаном команди.

3. По-моєму, найкращим педагогом є той, хто:

- А. Виявляє цікавість до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
- Б. Викликає інтерес до предмета так, що учні із задоволенням поглиблюють свої знання з цього предмета;
- В. Створює в колективі таку атмосферу, коли ніхто не боїться висловити свої думки.

4. Мені подобається, коли люди:

- А. Радіють від виконаної роботи;
- Б. Із задоволенням працюють у колективі;
- В. Прагнуть виконати свою роботу краще від інших.

5. Я хотів би, щоб мої друзі:

- А. Були чуйні й допомагали людям, коли для цього трапиться нагода;
- Б. Були вірними й відданими мені;
- В. Були розумними й цікавими людьми.

6. Найкращими друзями я вважаю тих:

- А. З ким складаються гарні взаємини;
- Б. На кого завжди можна розраховувати;
- В. Хто може багато досягти в житті.

7. Найбільше я не люблю:

- А. Коли мені щось не вдається;
- Б. Коли псуються взаємини з товаришами;
- 8. Коли мене критикують.

8. По-моєму, найгірше, коли педагог:

- А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається й жартує над ними;
- Б. Викликає дух суперництва в колективі;
- В. Недостатньо добре знає свій предмет.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

- А. Проводити час із друзями;
- Б. Відчуття виконаних справ;
- В. Коли мене за щось хвалили.

10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:

- А. Досяг успіху в житті;
- Б. По-справжньому захоплений своєю справою;
- В. Відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.

11. Насамперед школа повинна:

- А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
- Б. Розвивати індивідуальні здібності учня;
- В. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.

12. Якби в мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:

- А. Для спілкування із друзями;
- Б. Для відпочинку й розваг;
- В. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільших успіхів я домагаюся, коли:

- А. Працюю з людьми, які мені приємні;
- Б. У мене цікава робота;
- В. Мої зусилля добре винагороджують.

14. Я люблю, коли:

- А. Інші люди мене цінують;
- Б. Отримую задоволення від виконаної роботи;
- В. Приємно проводжу час із друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:

- А. Розповіли про яку-небудь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, де мені доводилось брати участь.
- Б. Написали про мою діяльність;

В. Обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.

16. Найкраще я навчаюсь, якщо викладач:

- А. Має до мене індивідуальний підхід;
- Б. Зуміє викликати в мене інтерес до предмета;
- В. Влаштовує колективне обговорення досліджуваних проблем.

17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:

- А. Образа честі;
- Б. Невдача при виконанні важливої справи;
- В. Втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

- А. Успіх;
- Б. Можливість гарної спільної роботи;
- В. Здоровий практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які:

- А. Вважають себе гіршими від інших;
- Б. Часто сваряться й конфліктують;
- В. Заперечують все нове.

20. Приємно, коли:

- А. Працюю над важливою для всіх справою;
- Б. Маю багато друзів;
- В. Викликаю замилювання й усім подобаюся.

21. По-моєму, передусім керівник повинен бути:

- А. Доступним;
- Б. Авторитетним;
- В. Вимогливим.

22. У вільний час я охоче прочитав би книги:

- А. Про те, як заводити друзів і підтримувати гарні стосунки з людьми;
- Б. Про життя знаменитих і цікавих людей;
- В. Про останні досягнення науки й техніки.

23. Якби в мене були здібності до музики, я хотів би бути:

- А. Диригентом;
- Б. Композитором;
- В. Солістом.

24. Мені б хотілося:

- А. Придумати цікавий конкурс;
- Б. Перемогти в конкурсі;
- В. Організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати:

- А. Що я хочу зробити;
- Б. Як досягти мети;
- В. Як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути того, щоб:

- А. Інші були нею задоволені;
- Б. Насамперед виконати своє завдання;
- В. Їй не дорікали за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

- А. Спілкуючись із друзями;
- Б. Переглядаючи розважальні фільми;
- В. Займаючись своєю улюбленою справою

Додаток І

Методика “Ціннісні орієнтації” (М. Рокич)[37]

Інструкція

Зараз вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значущості для вас як принципів, якими ви керуєтесь у вашому житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і, вибравши ту, яка для вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за

першою. Потім виконайте те ж з усіма залишилися картками. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце. Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відображати вашу справжню позицію.

Список А (термінальні цінності)

- активна діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне і психічне);
- цікава робота ;
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
- любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- наявність хороших і вірних друзів;
- суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків); свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч,

сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності)

- акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- вихованість (хороші манери);
- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- життєрадісність (почуття гумору);
- старанність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків у собі та інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово);
- раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у відстоювання своєї думки, поглядів;
- тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);
- широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- чесність (правдивість, щирість);
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність в роботі);
- чуйність (дбайливість).

Додаток Й

Методика “Соціальні ролі особистості” [187, с. 249 – 250]

Нагадаймо, що поняття соціальної ролі неоднозначне. Це, по-перше, фіксація певної позиції, яку людина посідає в будь-якій системі стосунків; по-друге, нормативний взірець поведінки, яка очікується від кожного, хто “виконує” цю роль.

Залежно від того, в якій саме системі стосунків відбувається виконання ролей, їх можна розподілити на соціальні (“Начальник”, “Мати”, “Чоловік” тощо), внутрішньогрупові (“Лідер”, “Маріонетка”, “Блазень”), міжособистісні (“Покровитель”, “Партнер”, “Коханий”), індивідуальні (“Невдаха”, “Любимчик”) та ін. В останньому разі ролі класифікуються за ознакою стандарту поведінки, який не тільки засвоєний особистістю, а й став часткою її “Я” (“Попелюшка”, “Вундеркінд”, “Тиран” тощо). Можливе й дрібніше диференціювання ролей (адже системи стосунків, у які ми вступаємо в процесі життя, вкрай різноманітні), проте для аналізу досить і наведених градацій.

Інструкція. Протягом 12 хв дайте 20 варіантів відповідей на запитання, яке ви самі собі ставите: “Хто я?” Візьміть аркуш паперу, вгорі поставте дату і напишіть: “Хто я?” Нижче запишіть найпершу відповідь, яка спала вам на думку. Записуйте в тому порядку, в якому варіанти виникають у вашій свідомості, не замислюючись над їх послідовністю, граматикою або логікою, не оцінюючи їх за параметрами “добре” чи “погано”, або “що подумують про мене ті, хто побачить ці записи?”

У процесі роботи нерідко виникає відчуття, що більше 3-5 визначень ви дати не можете. Воно виникає саме тоді, коли людина підходить до надто важливої для себе психологічної інформації, яка блокована на рівні підсвідомості і не може відразу прорватись у свідомість. Тому слід працювати далі. За потреби час роботи можна продовжити.

Тим, хто не може подолати бар’єрів, що виникають, можна порекомендувати такий прийом. Сядьте і розслабтеся. Заплющіть очі. Спробуйте ні про що не думати. Знову поставте собі запитання: «Хто я?», спробуйте вловити

відповідь на нього у вигляді уявного образу. Не думайте й не розмірковуюйте про це, дозвольте образіві самому виникнути у свідомості. Потім розплющіть очі й запишіть формулювання цього образу.

Опрацювання результатів. Отримані списки передусім можна розглянути з точки зору двох категорій суджень: приєднання (в яких людина відносить себе до якоїсь групи і які найчастіше розташовано на початку списку) і диференціації, де вона вказує на свої специфічні ознаки.

Далі відповіді розподіляються за соціальними групами (і, відповідно, за ролями): стать, вік, національність, професія тощо; переконаннями (філософські, політичні і моральні висловлювання); спрямованістю (інтересами, захопленнями, прагненнями, цілями); самооцінкою. Найчастіше використовуються такі категорії: професійна ідентичність, сімейні ролі і статус, стать і вік. Кількість визначень, що відповідають тій чи тій ролі або блоку споріднених ролей, вказує на актуальність певної сфери життєдіяльності, напруженість стосунків, що нею зумовлені.

Неабиякий інтерес становить якісна інтерпретація відповідей. Наприклад, при проведенні опитування в групі аспірантів троє учасників запропонували такі переліки (наведено тільки перші 6 якостей):

I учасник: 1) аспірант; 2) майбутній учений; 3) майбутній викладач вищого навчального закладу; 4) інтелігент; 5) чоловік; 6) батько родини;

II учасник: 1) син; 2) брат; 3) друг; 4) коханець; 5) добряк; 6) аспірант;

III учасник: 1) людина; 2) жінка; 3) та, що не хоче робити в житті помилок; 4) та, яка хоче, щоб її поважали; 5) хороший спеціаліст, але про це знають лише небагато людей; 6) тягловий кінь, який везе все, що на нього накинуть.

Уже навіть за такими скороченими переліками чітко проглядають особистісні проблеми кожного учасника. В першому випадку перед нами людина, яка підпорядковує себе і свою поведінку формально-рольовим стосункам. Можна припустити, що вона належить до категорії людей, які звикли діяти за чіткими правилами й інструкціями і нездатні або не бажають долати нормативні стандарти поведінки, навіть якщо це заважає нормальним взаєминам. Таким людям притаманне гіпертрофоване відчуття обов'язку, відповідальності, ігнорування

неформальних (дружніх) аспектів поведінки і стосунків.

У другому випадку ми бачимо людину, цілковито занурену в неформальні відносини, не здатну долати заради справи емоції і симпатії. Її легко впіймати в пастку некритичної доброзичливості, маніпулювати нею, користуючись «добрими стосунками».

У третьому випадку перед нами постає образ людини, яка переживає глибоку особистісну кризу, зумовлену нереалізованою потребою в повазі й визнанні з боку оточення, зниження здатності до саморегуляції в результаті хронічного перенапруження (не обов'язково фізичного, а й психічного походження). Тому будь-які стосунки, в які вступає ця людина (рольові або міжособистісні), можуть спричинити сильні неадекватні реакції.

ДодатокК

Анкета на виявлення сформованих уявлень про кар'єрне зростання

1. Що таке кар'єра?
2. Ваше ставлення до кар'єрного просування?
3. Що у цьому процесі ви не сприймаєте?
4. Що може бути перепорою на шляху кар'єрного зростання?
5. Які труднощі, на вашу думку, є непереборними?
6. Чи бачите ви вершину власного кар'єрного досягнення?
7. З яких джерел ви бажали б поповнити інформацію щодо кар'єрного просування?

Додаток Л

Методика виявлення комплексу загрози авторитету [187, с. 247 – 249]

Авторитети — це люди, які відіграють певну соціальну роль. З ними пов'язані відповідні очікування навколишніх. Проте авторитет — це й психологічний стан особистості, який позначається на усвідомленні своїх прав, значенні власної діяльності. Зростання авторитету людини нерідко є доказом для неї особистої спроможності, а його втрата сприймається як особистісна трагедія.

Комплекс загрози авторитету — страх утратити свій вплив на оточення, прагнення за будь-яку ціну зберегти його (заборона критики, неадекватно завищена самооцінка, міцні психологічні захисти, перекладання провини на інших тощо).

Інструкція: Подумайте і позначте варіант відповіді, що найбільше відповідає вашій думці.

1. Можу сказати про себе, що я виконую свої обов'язки настільки добре, наскільки це можливо: а) завжди; б) найчастіше; в) інколи; г) майже ніколи.
2. Мені вдається точно передбачати важливі для мене події: а) завжди; б) найчастіше; в) інколи; г) майже ніколи.
3. Причиною невдач, які в мене подекуди трапляються, є погане ставлення до мене або некомпетентність тих осіб, з якими я працював: а) завжди; б) найчастіше; в) інколи; г) майже ніколи.
4. Я визнаю право на критику, але повинен зауважити, що більшість моїх опонентів самі чинять значно гірше, а тому не мають морального права критикувати мене: а) визнаю повністю; б) згоден частково; в) швидше не згоден; г) цілком не згоден.
5. Багатьом людям, які працюють зі мною, байдужі мої невдачі: а) цілком правильно; б) частково правильно; г) швидше неправильно; д) цілком неправильно.
6. Люди, які хочуть мене повчати, мають спочатку самі багато чого навчитись: а) цілком згоден; б) частково згоден; в) скоріше не згоден; г) цілком не згоден.
7. Згода з думкою підлеглого є ознакою слабкості керівника: а) цілком згоден;

б) частково згоден; в) скоріше не згоден; г) цілком не згоден.

8. Я тверезо й об'єктивно оцінюю себе самого: а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

9. Я ціную справедливу критику, але маю зауважити, що ті, хто критикував мої рішення і вчинки, виявляли упередженість і зневагу: а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

10. Я можу безпомилково оцінити ставлення до мене оточення: а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

11. Не слід поступатись іншим, тому що це підриває власний авторитет:

а) цілком згоден; б) частково згоден; в) скоріше не згоден; г) цілком не згоден.

12. Я намагаюся зберегти критичне ставлення до себе, але можу сказати, що приймаю правильні рішення і правильно поводжуся: а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

13. По-справжньому компетентна людина може покладатися винятково на свою думку: а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

14. Мене дратує діяльність людей, які вголос заявляють про свою незгоду зі мною: а) завжди; б) в цілому часто; в) інколи; г) майже ніколи.

15. Я ціную прямоту і самостійність в людях, але вважаю, що з питань, в яких я компетентніший, вони не повинні вступати зі мною в дискусію: а) цілком згоден; б) частково згоден; в) скоріше не згоден; г) цілком не згоден.

Якщо у вас переважають:

— відповіді “а”. Будьте уважні — у вашому характері формуються окремі риси, які в майбутньому можуть призвести до “хвороби загрози авторитету”. Уже тепер ви нетерпимі до будь-яких спроб висловити сумнів щодо вашої переваги з більшості питань, обстоюєте власну думку, навіть якщо вона не найкраща, болісно самолюбні, ігноруйте думки людей, які вас оточують;

— відповіді “б”. Ви схильні до відповідної “хвороби”, хоча й не надто сильно обстоюєте свої переваги. Звичка до постійного самоконтролю, вимогливість до себе, шанобливе ставлення до думок інших допоможуть вам подолати цю тенденцію;

— відповіді “в”. Схоже на те, що ви більше схильні до захисної позиції щодо тих людей, з якими вступаєте у взаємодію. Найчастіше йдеться не про авторитет, а про виправдання власних вчинків, надмірне прагнення пояснити причини, що вас спонукають. Вам бракує впевненості у собі, рішучості, твердості, вміння обстоювати рішення, самоповаги;

— відповіді “г”. І в прямому, і в переносному розумінні роль “авторитета” не для вас. Схоже, що ви заперечуватимете будь-які спроби передати вам відповідальність, перебільшувате здібності і можливості інших людей, надмірно занижуючи власні. Повернення довіри до себе і своїх можливостей, здатності долати важкі ситуації, бути значущим для інших — ваше першочергове завдання.

Якщо жоден тип відповідей не отримав очевидної переваги, ваша поведінка більше залежить від конкретних ситуацій, ніж від певної засвоєної стратегії.

Додаток М

Програма групових корекційних занять для майбутніх учителів філологічних спеціальностей

Програма розроблена на основі суб’єкт-діяльнісного підходу. Ключовою є ідея про те, що особистість не лише модифікує діяльність та вдосконалює її результати, а й змінюється сама насамперед завдяки активному переосмисленню власного досвіду. Ще одним позитивом зазначеного підходу є розкриття потенційних можливостей у нашому варіанті – майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що стосується здатності не лише засвоювати знання, набувати вміння й навички, а й брати відповідальність за їх реалізацію в процесі проходження педагогічної практики.

Основна ідея програми полягає в сприянні психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до ефективної взаємодії з учнями як показника успішної самореалізації.

Завданнями програми є розширення знань про умови ефективної взаємодії в освітньому процесі, усвідомлення себе як суб’єкта професійної взаємодії,

формування адекватної самооцінки та вдосконалення практичних навичок реалізації емпатійних здібностей у процесі спілкування.

Зміст програми відображає послідовність етапів процесу вдосконалення компонентів педагогічної взаємодії: когнітивного, поведінкового, емоційного. Умовами успішної реалізації змісту розробленої програми є активне включення студентів у запропоновану діяльність та корекційне втручання з боку ведучого, системний самоаналіз емоційного стану на основі зворотного зв'язку та особистісної рефлексії.

Особливістю занять є можливість моделювання способів взаємодії з подальшим аналізом та конструюванням ефективніших варіантів, саморозкриття та оперативний зворотний зв'язок, професійна самоідентифікація в штучно створених умовах з перспективою її апробації в процесі проходження педагогічної практики.

Принципи організації і проведення занять:

1. Принцип довіри і підтримки, що проявляється в креативних діях, сприянні розвитку сильних і корекції слабких сторін особистості.
2. Принцип суб'єктності, що передбачає накопичення позитивного досвіду, збагачення його в процесі взаємодії з учасниками занять.
3. Принцип добровільності як гарантування повної свободи вибору дій відповідно до власного емоційного стану, готовності бути відкритим у межах групи.
4. Принцип проблемності, який означає, що засвоєння знань можливе за умови активної участі кожного студента в обговоренні складних педагогічних ситуацій, що, зі свого боку, гарантує розширення меж індивідуального досвіду взаємодії.
5. Принцип самоактуалізації, що базується на переконаності в потенційних можливостях кожного щодо саморозвитку в особистісній та професійній сферах.
6. Принцип "тут і тепер" як підкреслення значущості спонтанності, невимушеності, природності в спілкуванні учасників групи.

Кожне заняття має своєрідну структуру, що поєднує такі елементи: *вступ*, у межах якого відбувається емоційне налаштування на роботу, зняття

симптомів тривожності, напруженості, стимулювання до активної роботи; *експлікація* – ознайомлення з науковою категорією та пояснення її сутності і значущості для процесу педагогічної взаємодії; *практична частина*, що передбачає відпрацьовування вмінь і навичок; *заклучна частина* – аналіз виконаної роботи, самоаналіз участі в запропонованих вправах, рефлексія емоційного стану.

Заняття 1

Мета: самоаналіз особистісних якостей, стимулювання здатності до саморозвитку та професійної самореалізації.

1. Вправа для знайомства “Розповідь про себе впродовж 30 сек.”

Інструкція. Незважаючи на те, що ми один одного знаємо, я пропоную вам ще раз познайомитися. Але це відбудеться дещо незвичайним способом. Відомо, що вчитель часто потрапляє в несподівані, майже екстремальні ситуації на уроці. Та ситуація, яку я вам пропоную, є однією з таких і, на мою думку, спричинить незначний стрес: за 30 сек. Вам потрібно розповісти про себе. Отже, я засікаю час. Відлік часу пішов.

Примітка: несподіванкою для учасників групи стає пропозиція тренера пройти друге коло після того, як закінчилося перше.

2. Вправа “Автопортрет”

Мета: усвідомлення внутрішніх суперечностей, емоційних станів, переживань.

2.1. Заплющте очі, зазирніть углиб себе, відчуйте стан, настрій, емоції, що Вас наповнюють. Дайте відповідь на запитання: “Який я?”. На аркуші паперу зобразіть “автопортрет” за допомогою символів.

2.2. Подивіться уважно один на одного, спробуйте відчути стан іншої людини. Зобразіть портрет тієї людини, яку, на вашу думку, ви добре відчули. Намалювавши, зіставте “портрет” цієї людини з його “автопортретом”.

2.3. Ще раз подивіться уважно один на одного. Спробуйте визначити, кому з присутніх потрібна ваша підтримка. Намалюйте й подаруйте йому те, що ви йому побажали. Це буде його ресурс.

Обговорення. Дайте відповідь на такі запитання:

- Що ви хотіли передати у своєму автопортреті?
- Що подарували вам інші?
- Чи приймаєте ви їхнє розуміння вашої особистості? Із чим ви не згодні?
- Можете обмінятися думками з приводу “портретів” і “ресурсів”.
- Може, ви хочете щось запитати в людини, що подарувала вам ваш “портрет” і “ресурс”?
- Подякуйте один одному за виконану роботу.

3. Вправа “Карусель”

Мета: розвиток тактильного сприйняття та емпатичної здатності, довірливого ставлення до іншої людини.

3.1. Станьте попарно один навпроти іншого, закрийте очі й візьміться за руки. Спробуйте “поговорити” один з одним за допомогою долонь (очі закриті). Скажіть один одному таке:

- Я радий тебе бачити.
- Ти мені подобаєшся.
- Мені приємно з тобою спілкуватися.
- Я в тобі впевнений.
- Я тебе не боюся.
- Я можу надати тобі допомогу.
- Я тобі вірю.
- Ти мій друг.

3.2. Подумайте, з якою рослиною асоціюється у вас людина, яка стоїть навпроти? Скажіть їй про свої асоціації (говорить зовнішнє коло, внутрішнє коло мовчки сприймає інформацію).

3.3. Тепер поміняйтеся місцями – внутрішнє коло стає зовнішнім. З якою музикою асоціюється у вас людина, яка стоїть навпроти (говорить зовнішнє коло).

Обговорення.

- Висловіть словами те, що ви відчували долонями, виконуючи вправу.
- Опишіть ваші відчуття після виконання другої частини вправи.

4. Вправа “Соціальні ролі”

Мета: усвідомлення своєї соціальної позиції, попередження страхів, внутрішніх конфліктів, пов'язаних з певною рольовою позицією.

Інструкція. Учасникам тренінгу роздають аркуші, на яких пропонують записати не менше як 10 своїх соціальних ролей. Далі учасники тренінгу ділять аркуш навпіл і записують, чого вони хочуть досягнути й чого вони остерігаються, перебуваючи в певній ролі, а також відповідають на запитання: Хто я? Чого прагну? Чого я остерігаюся?

Обговорення. Визначте ті страхи, з якими ви можете впоратися самі без особливих зусиль. Викресліть їх зі свого списку. Залишіть 2-3 страхи й працюйте над ними.

5. Релаксаційна вправа “Храм тиші”

Мета: зняття внутрішнього напруження, розслаблення, зменшення втоми.

Уявіть, що ви опинились на околиці людного й гомінкого міста... Спробуйте відчувати, як ваші ноги ступають по бруку... Зверніть увагу на інших перехожих... вираз їхнього обличчя, фігури... Зверніть увагу на те, що дехто з них стривожений... хтось спокійний і радісний... Зверніть увагу на транспорт... його швидкість і шум... гудуть автомобілі, шумлять гальма... Може ви чуєте й інші звуки... Зверніть увагу на вітрини магазинів... кав'ярню... квітковий магазин... Може, ви побачили в натовпі знайому постать... Ви підійдете й привітаєте цю людину?... Або пройдете повз?... Зупиніться й подумайте, що ви відчуваєте на цій гучній вулиці... Тепер поверніть на тихішу вулицю і прогуляйтеся там... Пройшовши небагато, ви помітите великий будинок, що архітектурою вирізняється з-поміж інших... На ньому надпис: “Храм тиші”... Ви розумієте, що цей храм – місце, де не чути ніяких звуків, де ніколи не було вимовлено жодного слова... Ви підходите й торкаєте важкі різьблені двері... відчиняєте їх, входите й відразу ж опиняєтесь в оточенні повної й глибокої тиші... (Пауза 1-2 хвилини).

Коли ви захочете покинути будинок, штовхніть дерев'яні двері й вийдіть на вулицю...Як ви тепер почуваетесь?...Запам'ятайте дорогу, що веде до Храму тиші...щоб ви могли, коли захочете, знову повернутися туди...”

Обговорення. Поділіться досвідом своїх переживань під час виконання вправи, обміняйтесь враженнями.

Рефлексія. Ведучий кидає м'яч по черзі кожному учасникові. Учасник тренінгу, що зловив м'яч, повинен відповісти на запитання:

- Що нового дізналися Ви на занятті?
- Як Ви почуваетесь?

Заняття 2

Мета: розвиток здатності майбутніх педагогів до взаєморозуміння з учнями.

1. *Розминка.* Зараз ми будемо одночасно “викидати” пальці. Ведучий рахує кількість “викинутих” пальців у кожного. Розминка триває доти, доки в більшості гравців кількість “викинутих” пальців не буде однаковою. Домовлятися не можна.
2. *Педагогічне спілкування* – це завжди взаємодія інтелекту, почуттів, волі вчителя й учнів. Що краще вони розуміють один одного, то продуктивніший їхній діалог, то стійкіші міжособистісні контакти. Взаєморозуміння вчителя й учнів виражається в адекватному розумінні один одного, в усвідомленні мотивації дій і вчинків. 73% опитаних підлітків з репутацією “важких” пояснюють шкільні конфлікти тим, що їх не розуміють учителі.

Взаєморозуміння в педагогічному спілкуванні складається, по-перше, з розуміння учнями вчителя, по-друге, з розуміння вчителем учнів, по-третє, з розуміння учнями один одного. Для того щоб педагог міг адекватно сприймати учня, він повинен опиратися на певні відомості про нього. Цю інформацію можна одержати через систему спостережень за поведінкою учня під час навчання, праці, у позаурочній діяльності, а також через тестування, анкетування, бесіду.

Однак процес спілкування педагога з дитиною “віч-на-віч” з метою одержання конкретної інформації вимагає від педагога особливих знань і вмінь, тому що для дорослого зрозуміти дитину становить значні труднощі. Численні педагогічні помилки здебільшого є наслідком невміння бачити за вчинками учня

справжні мотиви й потреби. Тому будь-яке спілкування починається зі сприйняття. Перевірмо, наскільки воно у вас розвинене.

3. Тест “Активне сприйняття” (Додаток 1)

Отже, ми переконалися, що бути уважним досить важко. Розрізняють 6 рівнів сприйняття.

- *Скляні очі.* Думаю, кожна людина хоч раз ловила себе на тому, що не слухає співрозмовника. Часом власні думки захоплюють її так, що вона хоча й чує слова, співрозмовника, але не вникає в їхній зміст.

- *Автоматична реакція.* Класичний приклад такого сприйняття: один з подружжя повертається додому після виснажливого трудового дня. Другий – був дома один, і тому він дуже хоче поговорити:

– Ну, як пройшов день, добре?

– Так.

– Будеш на вечерю рибу?

– Так.

– Давай сьогодні нікуди не підемо.

– Так.

– Я візьму гроші, щоб купити новий костюм?

Автоматично:

– Так, – але раптом, немов спохватившись. – Що ти сказала?

Ми нерідко спілкуємося один з одним ніби автоматично, хоча й знаємо, що робити цього не треба, тому що, коли не уважно слухаєш співрозмовника, то цим засвідчуєш, з одного боку, невихованість, а з іншого – неповагу до нього.

- *Повторення декількох останніх слів.* Описуючи цей рівень сприйняття, звичайно говорять: “Слухаю, але чую наполовину”. При цьому, звертаючись до слухача, ми запитуємо: “Ти мене слухаєш?” “Звичайно”, – відповідає він і відтворює кілька останніх слів, не усвідомлюючи загального змісту бесіди.

- *Здатність відповісти на запитання.* За цієї умови розпочинається справжнє сприйняття почутого. Якщо ми здатні відповісти на запитання, то ми не тільки чули сказане співрозмовником, але й обмірковували почуту інформацію.

- *Здатність переказати почуте.* Якщо слухач здатний переказати почуте без втрати інформації, можна стверджувати, що він активно й уважно сприймав повідомлення.
- *Навчити кого-небудь.* Це той рівень, коли ваш співрозмовник не просто сприйняв викладену інформацію, але й слухав настільки уважно, що тепер здатний навчати інших людей у нових умовах.

Учасники групи знайомляться із правилами активного слухання (Додаток 2)

4. Вправа “Активне слухання”

Мета: розвиток уміння активно сприймати інформацію, що надходить від іншої людини, уважно слухати.

Інструкція. Учасники групи утворюють пари й одержують таке завдання: зараз ви будете спілкуватися. Говоритиме один із вас, а другий слухатиме в такий спосіб:

- а) демонструєте незацікавленість;
- б) слухаєте беземоційно;
- в) слухаєте дуже уважно, супроводжуючи цей процес кивками, вигуками, посмішкою й т.д.

Потім учасники міняються ролями й повторюють процедуру.

Обговорення. Дайте відповідь на такі запитання:

- Які емоції ви переживали в кожній із ситуацій?
- На якому етапі вправи ви почувалися добре?
- На якому етапі – найгірше?

5. *Мова тіла.* Якщо словесній інформації не завжди довіряють, то ... невербальній, навпаки, – довіряють, тому що мовцеві в невербальних реакціях значно важче фальшивити. Як стверджують фахівці в галузі спілкування, невербальні знаки (міміка, жести тощо) дають нам 55% інформації.

5.1. Вправа “Відгадай емоцію”

Мета: розвиток здатності розпізнавати й адекватно оцінювати емоції співрозмовника.

Учасникам тренінгу пропонують вибрати картку з визначеною емоцією. Потім вони зображують її мімікою, жестами, інші вгадують. Спостережлива людина може розрізнити різні емоційні стани за виразом обличчя (зосереджене, байдуже, відчужене); поглядом (відкритий, недовірливий, хитруватий); посмішкою (добродушна, широка, відкрита, штучна тощо).

5.2. Вправа “Митниця”

Мета: розвиток емпатійного сприйняття людини, відпрацьовування навичок аналізу вербальної й невербальної інформації. Група ділиться на дві команди – “митників” і “контрабандистів”. “Контрабандисти” виходять за двері. Їхнє завдання – провезти через “митницю” заборонений предмет – умовний “золотий ключик”. Їм дається три спроби, причому “контрабанду” провозить тільки один з них. Тому попередньо вони мають домовитися між собою, хто саме.

Після прибуття на “місце огляду” “контрабандисти” видають себе за туристів. “Митники” повинні визначити, хто з “контрабандистів” намагається провезти заборонений вантаж, ставлячи їм будь-які запитання. Через 2-3 хвилини “митники” повідомляють про своє рішення. Потім команди міняються ролями.

Обговорення.

- Які невербальні реакції допомогли вам визначити “контрабандиста”?
- Які особливості мовлення видавали того “туриста”, який віз контрабанду?

6. *Робота з тестом “Геометричні фігури”.* Досліджуваному пропонується вибрати з п'яти фігур (трикутник, коло, квадрат, прямокутник, зигзаг) ту, яка подобається йому найбільше. *Інтерпретація тесту й рекомендації за його результатами додаються (Додаток 4).*

7. Рефлексія заняття.

Додаток 1

Тест “Активне сприйняття”

1. Поділіть сорок на половину й додайте 15. Скільки вийшло?
2. Чи правда, що в Шотландії живе чоловік, якому закон дозволяє одружуватися із сестрою його вдови?

3. Як правильно сказати: “Дев'ять і п'ять дорівнює тринадцять або дев'ять і п'ять буде тринадцять”?
4. Скільки кубічних метрів землі в ямі завдовжки шість метрів, завширшки три й завглибшки один метр?
5. Після того як океанський лайнер був пофарбований востаннє, на ньому виявилось 25 шарів фарби. Який шар був на першому?
6. Хто краще бачить у повній темряві: леопард, сова чи кажан?
7. Скільки тварин кожного виду Мойсей взяв у ковчег?
8. Яка гора була найвищою вершиною у світі до того, як був відкритий Еверест?

Відповіді:

1. 95 (40, ділене на половину = 80, плюс 15 = 95)
2. Немає. Якщо вона вдова, виходить, він умер.
3. Дев'ять і п'ять дорівнює 14!
4. У ямі немає землі.
5. Другий шар лягає на перший.
6. Ніхто. У повній темряві ніхто нічого не може побачити.
7. Мойсей нікого не брав із собою в ковчег. Це зробив Ной.
8. Гора Еверест (хоча вона й не була ще відкрита).

Додаток 2

Правила активного слухання

1. Слухаючи, дивіться співрозмовникові в очі, щоб не втрачати контакту.
2. Ніколи не закінчуйте пропозицію замість співрозмовника.
3. Повторюйте останні слова співрозмовника.
4. Відповідайте співрозмовникові, даючи зрозуміти, що ви його чуєте: “Так-Так”, “Розумію”, кивком голови.
5. Запитуйте, якщо ви чогось не зрозуміли.
6. Тримаєте паузу перед відповіддю – це свідчить про те, що ви говорите обдуманно. Крім того, якщо ви затримаетесь з відповіддю, ваш співрозмовник продовжуватиме говорити, подаючи нові відомості, які, можливо, будуть вам цікаві.

Додаток 3

Пам'ятка “Мова тіла”

1. Людина нахиляється до вас під час розмови – їй цікаво те, про що ви говорите.
2. Людина відкинулася назад, тримаючи спину прямо з деякою напругою, ніби відсунувшись від вас – свідчення негативного ставлення до ваших слів.
3. Схрещені руки або ноги – спроба співрозмовника захиститися або свідчення негативного ставлення до ситуації або до того, про що говориться.
4. Відкриті руки долонями вгору – найчастіше свідчення чесності, відкритості мовця. Однак, якщо розкриті долоні поєднуються з піднятими плечима й ліктями, щільно притиснутими до тіла, свідчення того, що людина не хоче розкривати всю правду.
5. Прямі ноги або вільні, не перехрещені руки – бажання людини бути відвертою.
6. Коли двоє людей сидять поруч, заклавши ногу на ногу – при позитивному ставленні співрозмовників один до одного зверху лежить та нога, що далі від сусіда.
7. Складені “будиночком” пальці виражають бажання продемонструвати перевагу.
8. Сидячи, руки за головою – виявлення переваги або влади, особливо якщо жест супроводжується погойдуванням на стільці.
9. Якщо рука прикриває рот – нервування, схвилюваність і, можливо, бажання сказати неправду.
10. Якщо той, що слухає, прикриває рот рукою, то людина думає, що його співрозмовник говорить неправду, або йому не подобається те, що він бачить або чує.
11. Потирання вуха або відтягування коміра – людина нервує або обманює.
12. Той, хто слухає, відводить очі вбік або опускає їх додолу, здуває уявну порожнину з одягу – “Мені набридла балаканина, переходьте, нарешті, до справи”.

13. Сідає на край стільця, немов готується встати – перестав активно слухати, тому бесіду варто якомога швидше закінчити.

14. Спирається підборіддям на долоню, вказівний палець витягає вздовж щоки, решту пальців нижче рота – оцінювальний жест, знак того, що людина задумалася над наступною фразою або приймає рішення.

15. Спрямований вгору великий палець – свідчення панівного становища.

16. Складені разом руки зі спрямованими вгору великими пальцями – оборонна або негативна позиція (схрещені руки) і одночасне домінування (спрямовані вгору великі пальці).

17. Підтримує голову рукою – втратив інтерес до того, що відбувається.

18. Швидке потирання рук – віра в слова мовця.

19. Повільне потирання рук – ознака нервування, непевненості.

20. Руки за спиною – поза абсолютної впевненості в собі, готовність до атаки.

21. Облизування губ, покахикування – ознака нервування.

22. Поривчастий подих – ознака дискомфорту.

23. Закриті під час розмови очі – неприйняття ситуації, заперечення її.

24. Притопування – високе внутрішнє напруження.

25. Легка метушливість – ознака неправди.

Додаток 4

Інтерпретація тесту геометричних фігур

Трикутник. Керівник, лідер. Людина, упевнена в собі. Швидко міркує, заповзятливий, його здебільшого цікавить кінцевий результат. Швидко говорить, швидко приймає рішення, завжди готовий ризикнути, не боїться бути смішним в очах інших людей, відповідальний і акуратний. Спілкуючись із “трикутником”, будьте особливо конкретними, оперуйте фактами, визначте бажану мету, але довірте йому самому вибрати шляхи її досягнення.

Квадрат. Людина, орієнтована на факти й цифри. Мислить логічно, любить сперечатися, недовірлива, довіряє тільки конкретним фактам і цифрам, намагається все перевірити самостійно, перед тим як прийняти рішення. Повільна. Спілкуючись із “квадратом”, бажано наголошувати на достовірних фактах,

випробуваних рішеннях і логічних міркуваннях. Не квапте його з ухваленням рішення, говоріть повільно, доказово.

Коло. Людина емоційна, товариська, “душа компанії”. Внутрішній орієнтир – настрій у групі, така людина нерідко знає подробиці особистого життя всіх її членів, добре розуміється в людях. Спілкуючись із “колом”, ураховуйте його емоційність, прагнення бути серед людей і дарувати їм своє щиросердечне тепло. Може бути гарним керівником, уміє уважно слухати, однак будь-яке рішення, що обмежує його спілкування, може відвернути його від вас раз і назавжди.

Прямокутник. Люди, у житті яких триває період невизначеності. У цю категорію потрапляють далеко не всі. Спілкуючись із “прямокутником”, бажано за допомогою навідних запитань з'ясувати, що саме його турбує й по можливості допомогти такій людині вийти зі стану невизначеності.

Зигзаг. Творча людина, легко збудлива, безладна, орієнтована на власні ідеї. Слухати уважно може тільки дуже короткий час, важко працювати в строго регламентованій обстановці. Маючи справу з “зигзагом”, ведіть бесіду схвильовано й натхненно, не перевантажуйте співрозмовника фактами й цифрами, дайте йому змогу висловитися, якщо він проявляє таке бажання. “Зигзаг” здебільшого є нерозв'язаною загадкою для “квадрата”.

Заняття 3

Мета: охарактеризувати та розмежувати поняття “об’єкт” і “суб’єкт” у педагогічній взаємодії та здійснити самоідентифікацію у вимірі професійної самореалізації.

1. *Вправа на розвиток уваги.* Студентам пропонується рахувати від 1 до 100, пропускаючи цифру 6. Той, хто помилився, залишає коло і має штрафний бал, який може позбутися, виконавши творче завдання.

2. *Вправа “Рефлексивний ланцюжок”.* Учасники групи по чергово продовжують фразу “Я почуваюся об’єктом, коли...”, “Я почуваюся суб’єктом, коли...”. Узагальнення одержаного матеріалу.

3. *Педагогічний етюд.* Серед учасників вибирають одного, хто буде виконувати роль учителя. Його завдання – провести дитину дорогою пізнання.

Інші учасники є стіною перепон. Після завершення вправи запитання до “дитини”:

-Які емоції ти переживав під час виконання вправи?

– Коли ти почувався об’єктом, а коли суб’єктом впливу учителя?

4. *Перегляд фрагмента уроку.* Студентам пропонується дати письмову відповідь на запитання:

– Які дії вчителя гарантували розв’язання педагогічних завдань?

– Які дії учителя були заздалегідь запланованими, а які спонтанними?

– На яких етапах уроку учні почувалися об’єктами, а на яких– суб’єктами виховного впливу? Які підстави для такого твердження?

– Чи завжди методика педагогічного впливу сприяє створенню творчої атмосфери на уроці?

5. *Аналіз принципів* “середини”, розроблених Аристотелем.

Урівноваженість – середина між гнівливістю й поблажливістю.

Щедрість – середина між марнотратністю й скнарністю.

Шляхетність – середина між зарозумілістю й приниженістю.

Широта – середина між марнотратством і дріб’язковістю.

Обурення – середина між заздрістю й зловтіхою.

Почуття власного достоїнства – середина між норовливістю й підлабузництвом.

Скромність – середина між безсоромністю й незручністю.

Почуття гумору – середина між блюзнірством і дикунством.

Дружелюбність – середина між лестощами й ворожнечею.

Правдивість – середина між удаваністю і хвастощами.

Учасникам групи пропонують вибрати висловлювання, які б вони могли прокоментувати, ілюструючи прикладами з педагогічної практики.

Підсумкова рефлексія передбачає аналіз виконаної роботи та опис емоційного стану, який був під час заняття.

Заняття 4

Мета: розвивати навички ефективного спілкування з учнями та спонукати студентів до самовдосконалення через інтенсивний зворотній зв’язок.

1. *Метою педагогічного спілкування є передача суспільного й професійного досвіду педагога й обмін особистісними смислами.* Ефективність педагогічного спілкування багато в чому залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога. Специфічною особистісною якістю педагога в структурі комунікативної культури є педагогічна комунікабельність. Це поняття відрізняється від простої товариськості, тому що вихователіві потрібна не просто товариськість, а здатність до продуктивної взаємодії з вихованцями. Емоційна привабливість педагога для учнів зумовлена низкою чинників, серед яких одним із найважливіших є професійна ерудиція, складовими якої є творча своєрідність, висока загальна, моральна й естетична культура, педагогічна майстерність.

2. Психологічні засоби комунікативного впливу

2.1. *Невербальні засоби впливу.* Професор Альберт Мехрабіан стверджує, що найважливішу роль у спілкуванні відіграють 3 основних чинники, значущість яких розподіляється в такий спосіб: що ми говоримо – 7%, як ми говоримо – 38%, мова нашого тіла – 55%. Поза, міміка, жести, які використовують співрозмовники, можуть бути інформативнішими, аніж слова. У цьому ми могли переконатися на попередньому занятті.

2.2. Вправа “В'язниця”

Мета: відпрацьовування вмінь невербальної взаємодії, розвиток уміння адекватно сприймати інформацію.

Інструкція. Група ділиться на “в'язнів” і “родичів”. Сідають парами, напроти один одного. Ситуація відображає сцену побачення, під час якого “родичі” повинні розповісти “в'язням” план звільнення. Але розповісти це потрібно без слів, оскільки між ними “товсте скло”, тому вони можуть тільки бачити один одного, але не чути. До того ж, робити це треба швидко, тому що час побачення обмежений однією хвилиною. Після закінчення кожний “в'язень” по черзі розповідає всім про той план втечі, що підготували для нього “родичі”. Почуте зіставляється з розповіддю самого

“родича”. Якщо розповіді збігаються, “в'язень звільняється”, якщо ні – залишається у в'язниці.

Обговорення.

- Що було найскладнішим у процесі виконання вправи?
- Як почуваються незвільнені “в'язні”?

2.3. Вербальні засоби впливу.

Перший етап спілкування з учнівською аудиторією – встановлення контакту, вітання. Традиційні формули ввічливості “Здрастуйте, хлопці” і “Добрий день, друзі” мають певне психолого-педагогічне навантаження, визначають тон спілкування, який може бути діловий, дружній або інтимний. Другий етап спілкування – підтримання контакту. На цьому етапі використовують як вербальні, так і невербальні засоби взаємодії.

Правила підтримання контакту:

1. Конкретна адресованість мовлення: не “Хто його виправить?”, а “Хто виправить Сашка?”. Не “Усі слухають”, а “Андрію і Дмитрику, слухайте уважно”.
2. Грамотне формулювання запитань і пояснення відповідей з висловленням власної думки.
3. Вираження емоцій, організація діалогу з учнями у такий спосіб, щоб взаємодія з ними переросла офіційні межі, трансформуючись у міжособистісне спілкування.
4. Уникнення дієслів наказового способу (встань, сядь, відповідай), вживання дієслів умовного способу (“Може, ти пошукав би інший варіант розв’язання завдання”).
5. Використання дієслів першої особи множини: “Подумаймо разом”, “Розгорнімо підручники”, “Порівняймо результати”.
6. Стимулювання мовленнєвої активності.
7. Аргументація тих чи тих вказівок, а не безцеремонне моралізування.
8. Уміння імпровізувати (запитання, що стимулюють інтерес, жарт, знімають напругу).

9. Відмова від монологу, застосування діалогічних методів спілкування на уроці.

2.4. *Проксемічні засоби комунікації*

Результативність спілкування зумовлена також його просторовою організацією. Проксеміка – особлива галузь психології, предметом якої є виявлення закономірностей розташування комунікантів. Дистанція здатна зближати й роз'єднувати співрозмовників. Проксеміка визначає кілька видів можливих дистанцій між партнерами:

Інтимна (15-45 см).

Особиста (45-75 см).

Соціальна (75-100 см).

Публічна (350-750 см).

Перші два види свідчать про близькі, дружні взаємини, соціальна дистанція прийнята в діловому спілкуванні, публічна – між малознайомими й незнайомими людьми. Укорочування або подовження дистанції здатне послабити або підсилити взаємодію. Подовження дистанції між педагогом та аудиторією знижує силу дії його слова. Однак варто пам'ятати, що не завжди наближення до дитини емоційно зближує з нею. У підлітків і юнаків загострене відчуття просторової автономії. Якщо підлітки не налаштовані на емоційне зближення, краще дотримуватися соціальної дистанції.

Просторова організація мовного спілкування передбачає також врахування орієнтації, тобто кута повороту співрозмовників один до одного. Якщо в бесіді беруть участь двоє, можна розташовуватися паралельно, під кутом або навпроти один одного. Якщо троє – двом зручніше сидіти напроти третього. Але найзручнішим залишається спосіб розміщення співрозмовників “по колу”.

Педагог має дбайливо й обережно ставитися до особистісного простору кожної дитини, поважати її права на територіальну автономію.

3. *Психологічні механізми комунікативної взаємодії*

Зараження. Відомі в історії випадки, завдяки ораторському таланту, здобували владу й мали повагу. Складовою такого таланту є вміння емоційно подавати інформацію, “заражаючи” аудиторію своїми емоціями й переконуючи її.

Вправа “Мітинг”

Мета: розвиток уміння виступати перед великою аудиторією, тренування ораторських навичок, розвиток уміння емоційно “заражати” співрозмовника. Організується імпровізована трибуна, з якої будуть виступати охочі. Інші – учасники мітингу.

Обговорення. Думка учасників мітингу може бути різною – хтось погоджується з доповідачем, хтось ні. Ораторові потрібно переконати аудиторію, що він – серйозний лідер. Учасники оцінюють ораторські здібності кожного промовця, беручи до уваги зовнішню культуру оратора, рівень його мовленнєвої компетенції.

Навіювання й переконання. Навіювання – цілеспрямований вплив на іншу людину або на групу людей, який не потребує доказів і логіки. Переконання – цілеспрямований аргументований вплив на іншу людину або групу людей, що становить словесний доказ ідей, обґрунтування рішень, планів і вчинків. Психологічний вплив на людину буде найефективнішим, якщо він опирається на різні механізми впливу: і на переконання, і на навіювання, і на зараження.

Педагог – лідер, а серед основних рис лідера можна назвати здатність переконувати людей. Але люди по-різному ставляться до тих, хто намагається їх у чомусь переконати. Тому потрібно бути готовим до всього.

Вправа “Групові дискусія”

Мета: розвиток навичок аргументації.

Ведучий диктує учасникам математичне завдання, на розвиток логіки: індіанець Джо купив коня за 6 доларів, наступного дня продав його за 7. Позичив 1 долар у сусіда й купив коня за 8 доларів, після чого продав його за 9.

Запитання: який насправді дохід індіанця Джо?

Кожен учасник самостійно намагається розв’язати завдання. Через три хвилини тренер пропонує учасникам озвучити відповідь і назвати відсоток

упевненості у її правильності. Ведучий пропонує кому-небудь із учасників, впевнених у своїй відповіді, спробувати довести своє рішення методом позитивних відповідей Сократа. Наприклад: “Чи згодні ви з тим, що за умовою завдання в індіанця Джо початковий капітал становив 6 доларів?” Завдання того, хто відповідає, не просто пояснити логіку своїх міркувань, а на кожному етапі досягти певного розуміння й згоди партнерів. Погоджуючись із кожним доказом, опоненти поступово приходять до узгоджених висновків.

4. *Підсумкова рефлексія.* Учасникам групи пропонується визначити сильні і слабкі аргументи.

Заняття 5

Мета: розширення прийомів ефективного впливу на учнів в утруднених педагогічних ситуаціях.

1. *Розминка.* Учасникам групи пропонується почергово (по колу) підтримувати розмову, залучаючи до спілкування якомога більше учасників. Розповідь починає ведучий, потім несподівано замовкає. Таке саме право має кожен учасник групи. Обговорення після завершення вправи стосується того, кому вдалося виконати завдання, завдяки яким прийомам, чи не було порушено при цьому емоційного контакту між співрозмовниками.

2. *Керування увагою учнів на уроці.* Багато сучасних технологій навчання передбачають використання ігрових прийомів. На уроках із застосуванням таких прийомів можуть виникнути ситуації, які спричиняються створенням неробочої атмосфери. Учні, захоплені грою, забувають про те, що вони перебувають на уроці й повинні дотримувати певних правил поведінки. У пригоді можуть стати так звані соціоігрові способи.

2.1. *Вправа “Руки – ноги”.* *Інструкція.* Коли учитель один раз плескає в долоні, учні піднімають руки (а якщо вони вже підняті, то руки опускають), коли два хлопки – встають (якщо учні вже стоять, то сідають). Удари легко почути навіть у шумі. Вигляд того, що руки, то піднімаються, то опускаються, що учні – то встають, то – сідають, звичайно інтригує і ті, що не встигли включитися, приєднуються до тих, що граються. У завданні є приховані труднощі – на два види

сигналів (один або два хлопки) установлюється 4 відповідні реакції (підняти – опустити, встати – сісти). Таке завдання активізує увагу учнів, об'єднує їх для подальшої спільної діяльності.

2.2. “Ділові” способи приборкання стихійного учнівського пожвавлення пов'язані з виконанням ними нової для них і для вчителя несподіваної справи, тобто зміна виду діяльності. Якщо звучала усна розповідь або відповідь, дати письмове завдання й навпаки. Якщо йшла фронтальна робота, перейти до індивідуального, від самостійної – до роботи під керівництвом учителя.

2.3. “Наказовий” спосіб відновлення робочої атмосфери на уроці полягає в тому, що вчитель замість читання нотацій і повчань продумує мізансцену бажаного кінцевого результату і за допомогою простих команд, виконання яких для учнів не становитиме труднощів, поетапно приведе їх до цієї мізансцени. Наприклад, педагога не влаштовує шуму класі, відсутність уваги, заглибленість учнів у власні інтереси й міркування. Відповідно, бажаною буде така мізансцена класу: усі сидять обличчям до дошки, спрямувавши увагу на педагога. Розділивши бажану мізансцену на елементи, педагог може легко її розіграти:

- Перша команда: “Усі встали!” Найкраще, якщо педагог виконує її разом з учнями, чекаючи, поки встануть усі.
- Друга команда: “Подивилися на стелю!” Можливо, вона викличе здивування, але з почуття цікавості буде виконана.
- Після третьої команди: “Тихо сіли за парти, увага на дошку” – у класі встановлюється бажана мізансцена. Учні готові “слухати” учителя, що пропонує їм наступне заплановане завдання.

3. *Педагогічний етюд*. Уявіть, що Ви класний керівник п'ятого класу, працюєте всього місяць, з учнями ще недостатньо знайомі. Після проведення Свята осені ніхто з Ваших учнів не хоче прибрати класну кімнату. Усі перебувають під сильними позитивними враженнями, обговорюють вдалу презентацію букетів, планують участь у подальших конкурсах. Запропонуйте кілька варіантів Вашої поведінки. Один із них за вибором групи буде розіграний.

7. *Обговорення* стосується виокремлення вдалих спроб, прийомів, за допомогою яких вдалося досягти педагогічної цілі, не порушивши при цьому педагогічної взаємодії.

8. *Рефлексія стану*. Обмін враженнями й думками учасників групи щодо проведеного заняття, висловлення побажань один одному, підтримання гарного самопочуття.

Заняття 6

Мета: розвиток спостережливості, педагогічної інтуїції та навичок самоаналізу як важливих елементів професійної самореалізації.

1. Вправа “Встають ті, хто...”

Учасники групи сідають у коло. Ведучий стоїть у середині кола, звертаючись до учнів: “Встають ті, хто любить фантазувати”. Ті, кому властива така риса, піднімаються зі своїх місць і намагаються сісти на вільний стілець. Ведучий також шукає вільне місце. Сідати на своє попереднє місце заборонено. Хто не встиг сісти, той виконує далі роль ведучого.

2. Педагогічний етюд

Інструкція. Ви стоїте обличчям до класу, за спиною учень працює біля дошки. Ви маєте відчувати, коли учень відволікається і що він робить у даний момент.

Аналіз запропонованих студентами варіантів здійснюється за такою схемою:

- Наскільки Ви були точними у своєму прогнозі? – Що забезпечило таку точність?
- Чому Ви помилились?
- Чи став у пригоді попередній досвід взаємодії з учнями, набутий у процесі проходження педагогічної практики?
- Якби вдалось повторити вправу, щоб Ви бажали змінити?

3. Вправа “Хаотичний рух”

Інструкція. Студентам пропонується рухатись по аудиторії. За командою ведучого вони фіксують для себе різного роду перепони як серед предметів, так і

серед людей. Наступний етап – намагання подолати перепону різними способами, знайшовши при цьому для себе емоційно затишне місце.

4. *Обговорення* виконаної справи. Виберіть одного з учасників групи. Постарайтесь найточніше відтворити траєкторію його руху по аудиторії. Визначте ступінь власної спостережливості. Що сприяло і що перешкоджало Вашій точності?

5. *Робота в трійках*. Один з учасників групи виконує роль учителя, а другий – учня. Третій студент є експертом, який письмово фіксує всі запропоновані варіанти. Студентам пропонується розв'язати педагогічні ситуації, як-от: спонукайте учня допомогти однокласникові у чергуванні в класі; поговоріть з учнем, який незадоволений результатами контрольної роботи; похваліть учня за добре виконану роботу; розкажіть учням про перспективи участі у спортивних змаганнях; поговоріть із учнем, який уже вдруге не виконав домашнього завдання – різними способами.

6. *Обговорення*. Студенти з'ясовують, наскільки точними й результативними були запропоновані ними варіанти розв'язання педагогічних ситуацій; що саме гарантувало успіх і чому не вдалося досягти результату; наскільки кожен готовий до подолання несподіваних труднощів, що виникають у процесі педагогічної взаємодії.

7. *Підсумкова рефлексія*. Відповісти на запитання:

- Що у поведінці та звертанні вчителя дає підстави учневі почуватися “об’єктом” виховання?;
- Які педагогічні прийоми взаємодії з учнями Ви готові запозичити й апробувати під час проходження педагогічної практики?;
- Завершіть фразу “Для мене на занятті було важливо...”.

Заняття 7

Мета: допомогти студентам усвідомити, які емоційні стани переважають у процесі педагогічної взаємодії, з'ясувати причини їхнього виникнення, визначити шляхи попередження деструктивного емоційного напруження.

1. *Вправа для розминки. Інструкція.* Учасники ходять по аудиторії, вітаються із присутніми, намагаючись використовувати різні форми вітання та інтонаційні відтінки, наприклад, “Доброго дня”, “Рада Вас бачити”, “Як Ваше самопочуття” тощо. Завдання полягає в тому, щоб за 1 хвилину привітатися з якомога більшою кількістю учасників. Можна вітатися з одним учасником кілька разів.

2. *Обговорення.*

– Як Ви почувалися під час виконання вправи?

– Контакт із ким з учасників групи вам запам’ятався? – Поясніть чому.

3. *Педагогічні етюди.* Студенти по черзі розповідають про ті емоційні стани, які вони переживали під час педагогічної практики. Ведучий фіксує, які емоції переважали. Наступний етап – з’ясування причин їхнього виникнення. Робота проводиться в групах: на листку ватману записують емоції, які переважали, причини цього.

Вправи на усвідомлення особливостей негативних емоційних станів студентів. Кожен студент розповідає про свої негативні емоції, які йому довелося пережити в процесі взаємодії з класом чи окремим учнем. Група, використовуючи уточнювальні запитання (чи правильно я тебе зрозумів..., іншими словами, ти мав на увазі, що..., виправ мене, якщо я помиляюсь,...) допомагає усвідомити їхні особливості.

Обговорення негативних емоцій відбувається попарно або у міні-групах (3-4 особи). У великому колі учасники діляться враженнями від почутого і з допомогою ведучого узагальнюють причини, які викликають негативні емоції під час педагогічної взаємодії.

Уся група описує враження від розповідей учасників про пережиті ними негативні емоції.

4. *Вправа “Мій настрій”*

Інструкція. Учасникам пропонується на аркуші паперу зобразити свій емоційний стан, який не задовольняє і якого хотіли б позбутися. На другому аркуші кожен малює емоційний стан, якого він хотів би набути у даний момент. Аркуші передають по колу і по чергово обговорюють їхній зміст. Заключна

частина вправи – обмін думками і враженнями. Ведучий акцентує на особливостях негативних емоцій та причинах, які їх викликають.

5. *Рефлексія стану.* – Чий малюнок найбільше вразив і чому? – Яку інформацію вважаєте для себе найкориснішою? – З якими запитаннями до себе покидаєте аудиторію?

Заняття 8

Мета: розвивати особистісні якості студентів, які є професійно значущими, підтверджують професійну самореалізацію і забезпечують успішну педагогічну взаємодію, зокрема, спонтанність, природність, щирість, невимушеність.

1. *Розминка.* Учасники групи по колу промовляють, перед ким легко вибачитись, а перед ким важко. Обговорення стосується конкретних ситуацій і з'ясовуються причини, за яких доводиться переживати різні емоційні стани.

2. *Вправа “Хто дивиться недоброзичливо”.* Один з учасників групи виходить з кімнати. Усі домовляються про те, хто з присутніх буде дивитися на ведучого недоброзичливо. Повернувшись у приміщення, ведучий має визначити, хто одержав таке завдання. У процесі обговорення може з'ясуватись, що недоброзичливий погляд ведучий помітив у декількох учасників групи, що є підставою для самоаналізу.

3. *Вправа “Що для мене означає бути в оточенні жінок (чоловіків)” Інструкція.* Усі стають у коло, один стає в центрі і впродовж 7 хвилин розповідає, що для нього означає бути в оточенні жінок, а потім – в оточенні чоловіків. Ведучий фіксує паузи, повтори, усе те, що вказує на наявність внутрішніх проблем, причиною яких є особистісні якості.

4. *Обговорення* передбачає відповіді на такі запитання:

– Які труднощі Ви відчували? Що їх зумовило?

– Чи можна стверджувати, що подібні емоційні стани є типовими?

– Які особистісні якості можуть провокувати емоційне напруження в процесі спілкування?

5. Вправа “Два стільці”

Інструкція. У центрі кімнати ставлять два стільці. Учасник групи, пересідаючи з одного на інший промовляє: “Я почуваюся добре, коли....”, “Я почуваюся недобре, коли....”. Ведучий занотовує ситуації, які пов’язані з педагогічним спілкуванням. У процесі обговорення виявляють причини та способи подолання негативних станів. У процесі ідентифікації відбувається своєрідна аутотерапія, що проявляється в усвідомленні фрагментарних частин свого “Я” і завершенні незакінченої ситуації.

6. Вправа “Перевтілення”

Один з учасників групи імітує поведінку іншого, не називаючи кого. За командою ведучого він імпровізує початок уроку, який проводить із старшокласниками. Тривалість перевтілення встановлюється на початку вправи. Після завершення “фрагмента уроку” здійснюється зворотній зв'язок, у процесі якого студенти намагаються встановити, кого імітував учасник, які його особистісні якості були показані, наскільки вони властиві людині, від імені якої відбувалося спілкування.

Запропонована процедура передбачає імпровізацію, спонтанність, невимушеність. Спонтанність, зокрема, – це поведінка й почуття, які не регулюються зовнішнім впливом, перевтілюючись, людина імпровізує і може досить глибоко розкрити своє внутрішнє “Я”, незалежно від того, мова йде про минуле, майбутнє або теперішнє.

7. Групова дискусія “Особистісні якості вчителя, які сприяють його професійній діяльності і які перешкоджають”

Ведучий одному з учасників доручає виконувати роль Нападника, а іншому – Захисника. Учасники сідають напроти один одного і починають дискусію. Нападник повинен критикувати партнера, сварити його, повчати, промовляти авторитарним голосом. Захисник постійно повинен вибачатися, виправдовуватися, пояснювати, чому у нього не виходить усе те, чого від нього вимагає Нападник. Дискусія триває десять хвилин. Після цього партнери міняються ролями. Кожному із учасників потрібно якомога повніше й глибше

усвідомити почуття влади, агресії, з одного боку, і почуття приниженості, незахищеності, неспівісності, з іншого. Зіграні ролі порівнюються із реальною поведінкою “акторів”, з подальшим обговоренням усіма учасниками групи.

8. *Підсумкова рефлексія.* Опис емоційного стану, вражень від заняття, продовження фрази “У свій педагогічний щоденник запишу....”.

Додаток Н

Групові заняття на тему: «Я – майбутній професіонал»

Заняття №1. «Дізнайся про своє покликання».

1. Вправа «Павутиння». Тривалість 7 – 10 хв.

Мета: познайомити студентів, створити доброзичливу атмосферу.

Обладнання: клубок ниток.

Хід роботи: один із студентів (охочий), тримаючи в руках клубок ниток, називає своє ім'я та хобі. Потім зажимає кінець нитки в руці, а клубок перекидає наступному. Висловитись мають усі, щоб створити спільну павутину.

2. Вправа «Пісковий годинник». Тривалість: 15 хв.

Мета: з'ясувати, що очікують студенти від заняття, визначити запитань, на які доцільно звернути увагу в процесі роботи.

Обладнання: ватман з намальованим пісковим годинником, ручки, папір вирізаний у формі кружечків.

Хід роботи: кожен студент отримує три кружальця, які символізують піщинки, на них студенти записують, що вони очікують від заняття. Після цього кожен зачитує свої очікування і клеє їх у верхній частині піскового годинника.

3. Обговорення правил. Тривалість 5 – 7 хв.

Мета: прийняття правил, які забезпечать результативність роботи групи та сприятимуть комфортній робочій атмосфері.

Обладнання: маркери, фліпчарт.

Хід роботи: викладач пропонує студентам визначити правила, якісприятимуть активній та творчій роботі. Викладач записує пропозиції учасників та підсумовую сказане.

Підведення підсумків заняття та особистісна рефлексія. Тривалість: 5 хв.

Заняття №2. «Необхідність вищої освіти».

1. Привітання (будь-який відомий спосіб). Тривалість: 5 хв.

2. Вправа-виступ «Що таке вища освіта?». Тривалість: 20 хв.

Мета: поінформувати студентів про поняття «вища освіта».

Обладнання: папір, ручки.

Хід роботи: у групах студенти протягом 10 хвилин обговорюють що таке вища освіти.Потім представник кожної групи доповідає протягом 3-4 хвилин , про те що таке поняття «вища освіта». Викладач підводить підсумки та вносить корективи у разі потреби.

3. Вправа «Переваги та недоліки». Тривалість: 15 хв.

Мета: з'ясуватипереваги та недоліки вищої освіти.

Обладнання: папір, ручки

Хід роботи: У групах студенти обговорюють переваги та недоліки вищої освіти.Зафіксовані результати зачитують та прикріплюють на стіні.

4. Вправа-колаж «Спробуй зобразити». Тривалість: 20 хв

Мета: з'ясувати та зобразити, як виглядає лбдина, яка здобула вищу освіти.

Обладнання: ножиці, клей, папір, журнали, газети.

Хід роботи: 2 групи студентів працюють над зображенням людини, яка здобула вищу освіти, а 2 інші – над людиною, яка не здобувала вищу освіти (допоміжні засоби: газети та журнали). Після цього представник кожної групи фіксує папірець на дошці чи стенді і пояснює створенний у групі образ.

5. Диспут на тему «Вища освіта – крок у щасливе майбутнє, чи марнування 5 років життя». Тривалість: 30 хв.

Мета: обмін думками з вище зазначеної теми.

Підведення підсумків заняття та особистісна рефлексія. Тривалість: 5 хв.

Заняття №3. «Я–фахівець».

1. Привітання (будь-який відомий спосіб). Тривалість: 5 хв.

2. Вправа «Мій символ життєвого успіху». Тривалість: 10 хв.

Обладнання: папір, олівці, фломастери.

Мета: створити активну рефлексивну ситуацію, яка дозволить передати через малюнок основні Я-проекції щодо життєвих планів, зокрема професійного майбутнього, а також узагальнити, концептуалізувати професійні очікування та уявлення.

Хід роботи: студентам пропонується уявити себе в майбутньому і намалювати свій символ життєвого успіху. Якщо таке завдання викликає труднощі, то можна коротко описати символ.

3. Рольова гра «Влаштування на роботу». Тривалість: 20 хв.

Мета: сформувати навички самопрезентації.

Хід роботи: студенти працюють у парах, розігрують діалог між претендентом на посаду та психологом. Через 10 хвилин роботи студенти обмінюються ролями.

4. Міні-лекція «Стосунки з колегами».

5. Вправа «Вчини вірно». Тривалість: 20 хв.

Мета: навчити студентів правильно поводитися у різних конфліктних ситуаціях.

Хід роботи: студенти працюють у групах по 3 особи і за 2-3 хвилини вигадують конфліктну ситуацію. Потім студенти представляють свою ситуацію, а всі інші пропонують відповідну до цієї ситуації стратегію поведінки (можливо декілька варіантів).

6. Рольова гра «Конфлікт у колективі». Тривалість: 10 хв.

Мета: формувати вміння відстоювати власну позицію, а також коректно висловлювати власне невдоволення поведінкою чи діями колег.

Хід роботи: у групах (4 особи) студенти програють конфліктний діалог. Після 5 хвилин роботи студенти обмінюються ролями.

7. Підведення підсумків заняття та особистісна рефлексія. Тривалість: 5 хв.

Додаток О

Розробка уроків з домашнього читання за книгою Рона Кларка «Прекрасні 11» (англійська, німецька, російська, українська)

Homereading

“The Excellent 11” by Ron Clark

Мета:

навчальна: удосконалити вміння учнів монологічного, діалогічного та писемного мовлення та ведення дискусії;

розвивальна: працювати над розвитком логічного мислення через проведення таких операцій, як аналіз, порівняння й систематизація; розвиток творчих здібностей через залучення студентів до розв’язання педагогічних проблем; комунікативної активності (починати розмову, правильно і швидко реагувати на репліку співрозмовника та підтримувати бесіду).

виховна: удосконалювати навички самоаналізу, стимулювати рефлексивну схильність та прагнення до професійно особистісного самовдосконалення.

Обладнання: книга “TheExcellent 11” byRonClark, картки з завданнями, дошка, мультимедійна дошка.

1. Введення в атмосферу іншомовного спілкування.

1.1. Recently we’ve read the book “The Excellent 11” by Ron Clark. This book is about qualities teachers and parents use to motivate, inspire and educate children. Today we’re going to discuss such problems as motivation, inspiration, personal qualities and professional qualities of a teacher. Before we start look at the blackboard. There you’ll find different personal qualities, look through them and classify these qualities. First number those which are professionally important.

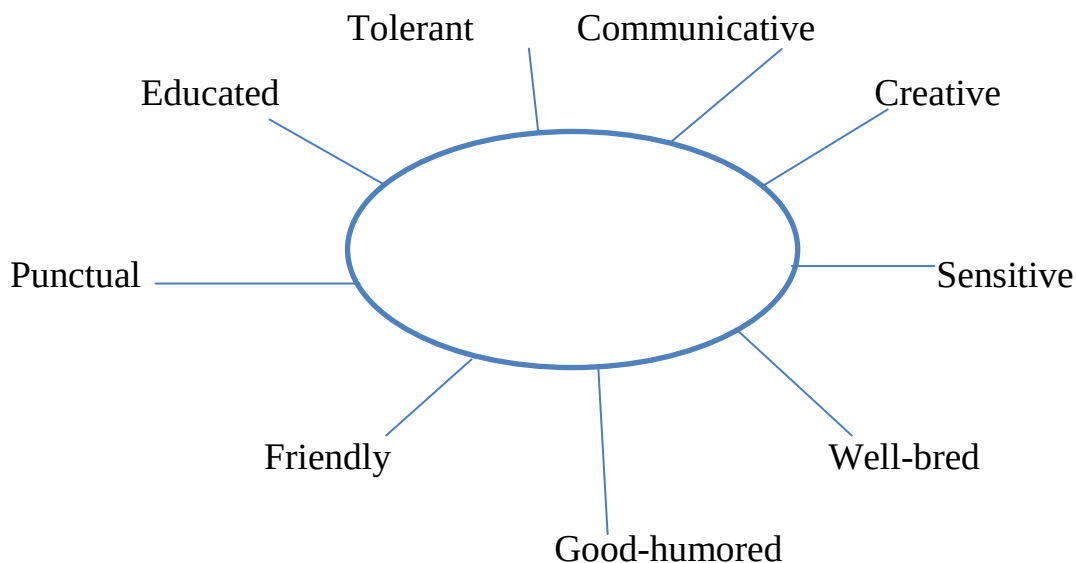
1 Understanding	4 Wise	8 Kind
1 Loyal	5 Good-Natured	9 Friendly
2 Intelligent	6 Reliable	10 Kind-Hearted
3 Open-Minded	7 Mature	11 Good-Humored

12 Responsible	25 Smart	38 Progressive
13 Cheerful	26 Ambitious	39 Neat
14 Well-Spoken	27 Respectful	40 Punctual
15 Educated	28 Efficient	41 Accurate
16 Reasonable	29 Grateful	42 Sensible
17 Clever	30 Witty	43 Creative
18 Tactful	31 Clear-Headed	44 Tolerant
19 Helpful	32 Patient	45 Sympathetic
20 Appreciative	33 Talented	46 Energetic
21 Imaginative	34 Well-Mannered	47 Active
22 Self-Disciplined	35 Intellectual	48 Attentive
23 Enthusiastic	36 Capable	49 Adventurous
24 Polite	37 Constructive	

- 1.2. Now try to name the main or typical qualities which help us motivate, inspire and educate children.



- 1.3. Choose 3 most important qualities for you and try to explain your choice.
- 1.4. Good. Now think over such personal qualities which will help a future teacher be successful.



- 1.5. Let's play a game. Everyone is going to choose one card with a certain emotion, he is to present this emotion using gestures and facial expressions to other students and they are to guess it.
- 1.6. Let's compare these qualities. Typical for a teacher and the ones we you to motivate and inspire. What is similar and what is different.
- 1.7. How do you think what helps a teacher to be successful and to become a professional?
- 1.8. What qualities do you possess and what should you develop. Think about an example of a teacher or a person who possess these qualities and explain your choice.
- 1.9. We all know each other but I want you to try to introduce yourselves using the above mentioned qualities. We'll do it in an unusual way. It is well-known that teachers often get into unusual even extreme situations during the lessons. Your time is limited you have only 30 seconds to do it. (Примітка: несподіванкою для студентів стає пропозиція вчителя пройти друге коло, як закінчилося перше).
2. Основна частина уроку.
- 2.1. Now look at the blackboard. There are the explanations of the Excellent 11 given by famous people. Let's read them one more time and translate.

1. *Your enthusiasm will be infectious, stimulating, and attractive to others. They will love you for it. They will go for you and with you.*

NORMAN VINCENT PEALE (1898-1993)

2. *Only those who will risk going too far can possibly find out how far one can go.*

ABRAHAM LINCOLN (1809-1865)

3. *The man who has no imagination has no wings.*

MUHAMMAD ALI

4. *By three methods we may learn wisdom:*

First, by reflection, which is noblest; second,

by imitation, which is easiest; and third,

by experience, which is bitterest.

CONFUCIUS (C. 551-479 B.C.)

5. *There is time for everything.*

THOMAS EDISON (1847-1931)

6. *An understanding heart is everything in a teacher, and cannot be esteemed highly enough. One looks back with appreciation to the brilliant teachers, but with gratitude to those who touched our human feeling. The curriculum is so much necessary raw material, but warmth is the vital element for the growing plant and for the soul of the child.*

CARL JUNG (1875-1961)

7. *Whether you believe you can do a thing or not, you are right.*

HENRY FORD (1863-1947)

8. *The most wasted of all days is one without laughter.*

E. E. CUMMINGS (1894-1962)

9. *The free thinking of one age is the common sense of the next.*

MATTHEW ARNOLD (1822-1888)

10. *As we express our gratitude, we must never forget that the highest appreciation is not to utter words, but to live by them.*

JOHN F. KENNEDY (1917-1963)

11. *The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort, but where he stands at times of challenge and controversy.*

MARTIN LUTHER KING, JR. (1929-1968)

2.2. Work in teams. Each team is to choose two qualities and say whether they agree or disagree with them. Give reasons. The other students are to listen attentively to the speaker and to react to the mentioned using the following phrases which are on the blackboard.

Expressions for Agreeing and Disagreeing

Stating an opinion	• In my opinion... • The way I see it... • If you want my honest opinion.... • According to Lisa... • As far as I'm concerned... • If you ask me...
Asking for an opinion	• What's your idea? • What are your thoughts on all of this? • How do you feel about that? • Do you have anything to say about this? • What do you think? • Do you agree? • Wouldn't you say?
Expressing agreement	• I agree with you 100 percent. • I couldn't agree with you more. • That's so true. • That's for sure. • (slang) Tell me about it! • You're absolutely right. • Absolutely.

	• That's exactly how I feel. • Exactly. • I'm afraid I agree with James. • I have to side with Dad on this one. • No doubt about it. • (agree with negative statement) Me neither. • (weak) I suppose so./I guess so. • You have a point there. • I was just going to say that.
Expressing disagreement	• I don't think so. • (strong) No way. • I'm afraid I disagree. • (strong) I totally disagree. • I beg to differ. • (strong) I'd say the exact opposite. • Not necessarily. • That's not always true. • That's not always the case. • No, I'm not so sure about that.
Interruptions	• Can I add something here? • Is it okay if I jump in for a second? • If I might add something... • Can I throw my two cents in? • Sorry to interrupt, but... • (after accidentally interrupting someone) Sorry, go ahead. OR Sorry, you were saying... • (after being interrupted) You didn't let me finish.
Settling an argument	• Let's just move on, shall we? • Let's drop it.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • I think we're going to have to agree to disagree. • (sarcastic) Whatever you say./If you say so. |
|--|--|

2.3. Now give a short summary of the chapter and say how would you behave in such a situation. Give reasons.

2.4. Role-play. Divide into 4 groups. Each group is going to get a card with a problematic situation. You are to discuss the problem and develop a strategy of its solution. Then you'll perform it.

Card 1. You teach your pupils to write compositions. You dedicate much time to the process of checking and correcting the papers, then you analyze the mistakes in class. Unfortunately, you don't achieve the desirable results. Make a strategy of improving writing skills of your students.

Card 2. You have to prepare your students for a test. One of the requirements is to know all the presidents of the USA and their time periods. Suggest an interesting and unusual way of coping with this problem.

Card 3. A student of yours is picked on because of her nationality. She is very withdrawn and never speaks out. Try to help this girl to feel more comfortable at class.

Card 4. You pour all your heart and effort into your lessons but your students do poorly. What can be done to change the situation.

Thank you for your work and now let's analyze each situation and its way of solution.

2.5. Write a short essay. In your essay you are to number the main qualities one must have or develop to become a good teacher. (20 sentences)

3. Заключна частина уроку.

3.1. Підведення підсумків та оцінювання студентів. Today we've spoken about personal qualities and professional qualities of a teacher. Now you know what qualities must a person possess to become a professional teacher. Thank you for your participation in the discussion. I hope you're satisfied with your work at the lesson.

Hauslektüre

“The Excellent 11” von Ron Clark

Мета:

навчальна: удосконалити вміння учнів монологічного, діалогічного та писемного мовлення та ведення дискусії;

розвивальна: працювати над розвитком логічного мислення через проведення таких операцій, як аналіз, порівняння й систематизація; розвиток творчих здібностей через залучення студентів до розв’язання педагогічних проблем; комунікативної активності (починати розмову, правильно і швидко реагувати на репліку співрозмовника та підтримувати бесіду).

виховна: удосконалювати навички самоаналізу, стимулювати рефлексивну схильність та прагнення до професійно особистісного самовдосконалення.

Обладнання: книга “TheExcellent 11” vonRonClark, картки з завданнями, дошка, мультимедійна дошка.

1. Введення в атмосферу іншомовного спілкування.

1.1. Vor kurzem haben wir das Buch „The Excellent 11“ von Ron Clark gelesen. In diesem Buch geht es um Eigenschaften von Lehrern und Eltern, die sie benutzen um die Kinder zu motivieren, lehren und anzuregen. Heute besprechen wir solche Probleme wie Motivation, Inspiration, persönliche Eigenschaften und Berufseigenschaften, die für einen Lehrer typisch sind. Zuerst sehen Sie an die Tafel. Dort finden Sie verschiedene Eigenschaften, lesen Sie sie durch und klassifizieren Sie diese Eigenschaften. Zuerst nennen Sie diese, die für den Lehrerberuf wichtig sind.

1 loyal	8 gut	15 gebildet
2 intelligent	9 freundlich	16 vernünftig
3 objektiv	10 gutherzig	17 klug
4 weise	11 humorvoll	18 taktvoll
5 gutmütig	12 verantwortlich	19 behilflich
6 verlässlich	13 lustig	20 dankbar
7 reif	14 fließend sprechen	21 fantasievoll

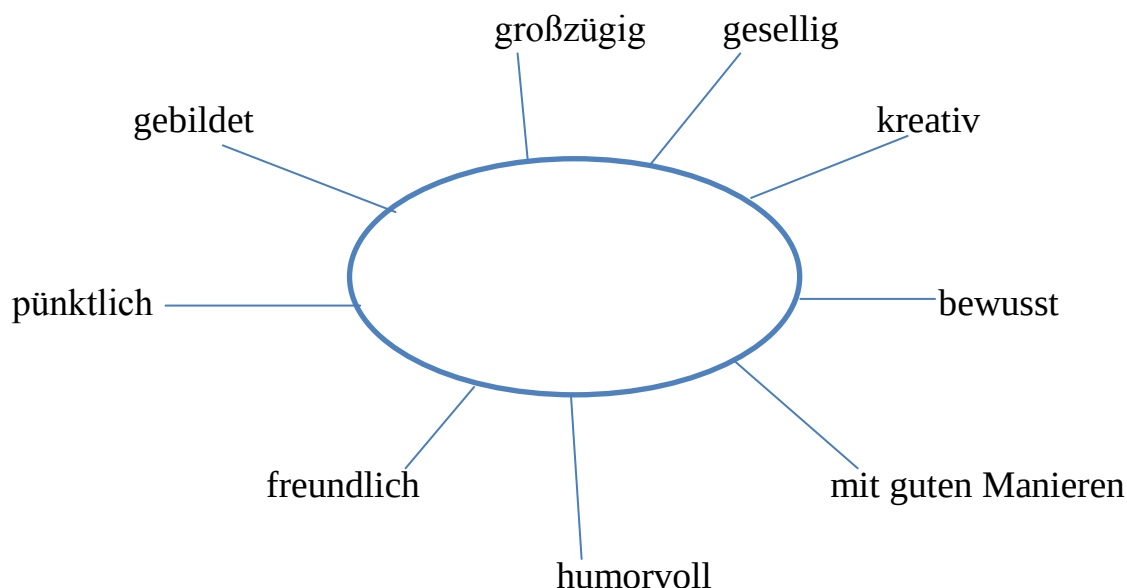
22 <i>diszipliniert</i>	32 <i>geduldig</i>	42 <i>bewusst</i>
23 <i>enthusiastisch</i>	33 <i>begabt</i>	43 <i>kreativ</i>
24 <i>höflich</i>	34 <i>mit guten Manieren</i>	44 <i>großzügig</i>
25 <i>smart</i>	35 <i>geistig</i>	45 <i>mitfühlend</i>
26 <i>ambitiös</i>	36 <i>kompetent</i>	46 <i>lebhaft</i>
27 <i>respektvoll</i>	37 <i>konstruktiv</i>	47 <i>aktiv</i>
28 <i>sinnvoll</i>	38 <i>fortschrittlich</i>	48 <i>aufmerksam</i>
29 <i>erkenntlich</i>	39 <i>ordentlich</i>	49 <i>abenteuerlich</i>
30 <i>witzig</i>	40 <i>pünktlich</i>	50 <i>verständlich</i>
31 <i>klar denkend</i>	41 <i>genau</i>	

1.2. Jetzt versuchen Sie die typischen oder Haupteigenschaften zu nennen, die uns helfen Kinder zu motivieren, anzuregen und zu lehren.



1.3. Wählen Sie 3 Eigenschaften, die für Sie am wichtigsten sind und versuchen Sie Ihre Wahl zu erklären.

1.4. Gut. Jetzt denken Sie an solche persönlichen Eigenschaften, die den zukünftigen Lehrern helfen, erfolgreich zu sein oder werden.



- 1.5. Spielen wir jetzt. Jeder wählt eine Karte mit bestimmtem Gefühl und präsentiert dieses Gefühl mit Hilfe der Gesten und Mimik und die anderen sollten dieses Gefühl raten.
- 1.6. Vergleichen wir diese Eigenschaften. Die Eigenschaften, die für einen Lehrer typisch sind und diese, die wir benutzen um die Kinder zu motivieren und anzuregen. Was ist ähnlich und wodurch unterscheiden sie sich?
- 1.7. Wie denken Sie, was hilft einem Lehrer erfolgreich zu sein und Fachmann zu werden?
- 1.8. Welche Eigenschaften haben sie und welche sind noch zu entwickeln? Denken Sie an jemanden, der diese Eigenschaften hat. Erzählen Sie uns über diese Person.
- 1.9. Wir alle kennen ein ander aber diesmal versuchen Sie sich vorzustellen, benutzen Sie dabei die letztgenannten Eigenschaften. Aber wir machen das ungewöhnlich. Es ist bekannt, dass die Lehrer oft in verschiedene Situationen während des Unterrichts geraten. Ihre Zeit ist sehr knapp. Sie haben nur 30 Sekunden. (Примітка: несподіванкою для студентів стає пропозиція вчителя пройти друге коло, як закінчилося перше).

2. Основна частина уроку.

2.1. Sehen Sie an die Tafel. Dort gibt es Erklärungen von bekannten Leuten von "the Excellent 11". Lesen wir sie noch einmal und übersetzen wir sie.

1. *Your enthusiasm will be infectious, stimulating, and attractive to others. They will love you for it. They will go for you and with you.*

NORMAN VINCENT PEALE (1898-1993)

2. *Only those who will risk going too far can possibly find out how far one can go.*

ABRAHAM LINCOLN (1809-1865)

3. *The man who has no imagination has no wings.*

MUHAMMAD ALI

4. *By three methods we may learn wisdom:*

First, by reflection, which is noblest; second,

by imitation, which is easiest; and third,

by experience, which is bitterest.

CONFUCIUS (C. 551-479 B.C.)

5. *There is time for everything.*

THOMAS EDISON (1847-1931)

6. *An understanding heart is everything in a teacher, and cannot be esteemed highly enough. One looks back with appreciation to the brilliant teachers, but with gratitude to those who touched our human feeling. The curriculum is so much necessary raw material, but warmth is the vital element for the growing plant and for the soul of the child.*

CARL JUNG (1875-1961)

7. *Whether you believe you can do a thing or not, you are right.*

HENRY FORD (1863-1947)

8. *The most wasted of all days is one without laughter.*

E. E. CUMMINGS (1894-1962)

9. *The free thinking of one age is the common sense of the next.*

MATTHEW ARNOLD (1822-1888)

10. *As we express our gratitude, we must never forget that the highest appreciation is not to utter words, but to live by them.*

JOHN F. KENNEDY (1917-1963)

11. *The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort, but where he stands at times of challenge and controversy.*

MARTIN LUTHER KING, JR. (1929-1968)

2.2.Arbeiten Sie zu zweit. Jede Mannschaft wählt 2 Eigenschaften und erklärt sie. Dann sagen Sie, ob Sie damit einverstanden sind. Die anderen Studenten hören aufmerksam zu und reagieren darauf. Benutzen Sie die folgenden Ausdrücke, die Sie an der Tafel sehen können.

Ausdrücke für Diskussionen

Meinung äussern (allgemein)

Mir scheint, dass

Ich bin der Meinung, dass

Meine Meinung dazu ist,dass

Soviel ich weiss,

Vielleicht liege ich falsch aber

Meiner Erfahrung nach

Meiner Meinung nach

Soweit ich das beurteilen kann,

So wie ich das sehe

Wenn ich mich nicht täusche

Ich glaube, man kann (mit Sicherheit) sagen

Ich muss zugeben, dass

Ich kann mir vorstellen, dass

Ich denke/glaube/nehme an

Ich persönlich denke

Deshalb denke ich

Ich bin mir sicher, dass

Ich bin nicht sicher, aber

Ich bin mir nicht ganz sicher, weil ich den Sachverhalt nicht genau kenne.

Ich bin nicht davon überzeugt, dass

Wie ich gelesen habe

Ich habe eine geteilte Meinung dazu.

Tatsachen herausstellen

Fakt ist, dass

Der Punkt ist, dass

Das beweist, dass

Letztlich läuft es darauf hinaus, dass

Es ist offensichtlich, dass

Es ist sicher, dass

Man kann sagen, dass

Es ist klar, dass

Es gibt keinen Zweifel daran, dass

Argumente verknüpfen

Zuerst einmal denke ich

Nicht nur dies, ich denke auch, dass

Sie sind nicht nur ..., sondern auch

Sie sind weder ... noch

Dafür gibt es verschiedene/ viele/mehrere Gründe.

Erstens

Zweitens

Ausserdem

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass

Schliesslich

Einerseits ... andererseits

Im Gegensatz dazu

Wegen

Deshalb

Schliesslich / Immerhin

Der Grund dafür ist, dass

In dieser Beziehung

Das Ergebnis davon ist, dass

Ein weiterer Aspekt ist, dass

Das liegt daran, weil

Obwohl ... wahr ist, wäre es falsch zu behaupten, dass
 Das trifft in gewissen Fällen vielleicht zu, aber
 Man könnte entgegen, dass

Beispiele anführen

Nehmen wir z.B. (den Fall von)
 Zum Beispiel
 Ich möchte hier ein Beispiel anführen.

Ergänzungen und Schluss

Aller Wahrscheinlichkeit nach
 Es scheint ... zu sein
 Es ist wichtig zu erwähnen, dass
 Wie ich bereits ankündigte
 Anders ausgedrückt
 Am meisten bin ich besorgt um
 Ich möchte noch einmal wiederholen, dass
 Ich möchte betonen, dass
 Ich möchte (nur noch) hinzufügen
 Alles in allem glaube ich, dass
 Zusammenfassend lässt sich sagen, dass

2.3. Jetzt erzählen Sie das Kapitel nach, das Sie gewählt haben, und sagen Sie wie Sie sich in solchen Situationen benehmen würden. Begründen Sie Ihre Antwort.

2.4. Rollenspiel. Teilen Sie sich in 4 Gruppen. Jede Gruppe bekommt eine Karte mit einer problematischen Situation. Sie haben dieses Problem in Gruppen zu besprechen und eine Lösungstrategie zu erfinden.

Karte 1. Sie lehren ihre Studenten Aufsätze schreiben. Sie widmen dem Prüfen dieser Aufsätze viel Zeit, dann analysieren sie die Fehler zusammen. Leider ist alles erfolglos. Bilden Sie die Strategie wie noch der Lehrer das Schreiben seiner Studenten verbessern kann.

Karte 2. Sie haben Ihre Studenten auf den Test vorzubereiten. Eine der Aufgaben ist alle Präsidenten der USA und ihre Regierungszeit zu kennen. Wie kann man dieses Problem lösen?

Karte 3. Eine Studentin wird wegen ihrer Nationalität geneckt. Sie ist verschlossen und sie spricht mit den anderen Studenten nicht. Versuchen Sie diesem Mädchen zu helfen, damit es sich bequem fühlt.

Karte 4. Sie machen alles um die Kinder zu lehren, aber Ihre Studenten lassen alles durchfallen. Was ist hier zu machen, um etwas zu ändern?

Danke. Sie haben gut gearbeitet und jetzt analysieren wir jede Situation und ihre Lösung.

2.5.Schreiben Sie einen Essay. In Ihrem Essay nennen Sie die Haupteigenschaften zu, die Ihrer Meinung nach, ein Lehrer haben oder entwickeln soll.

3. Заключна частина уроку.

3.1 Підведення підсумків та оцінювання студентів.Heute haben wir um persönliche und Berufseigenschaften eines Lehrers gesprochen. Jetzt wissen Sie welche Eigenschaften eine Person haben soll, um ein Fachmann zu werden. Danke für Ihre Arbeit. Ich glaube, dass Sie mit Ihrer Arbeit zufrieden sind.

Домашнее чтение

“Прекрасные 11” Рона Кларка

Цель:

учебная: усовершенствовать навыки монологической, диалогической и письменной речи учащихся, умения ведения дискуссии;

развивающая: развивать логическое мышление путем проведения таких операций, как анализ, сравнение и систематизация, творческие способности посредством привлечения студентов к решению педагогических проблем, коммуникативную активность (начинать разговор, правильно и быстро реагировать на реплику собеседника и поддерживать беседу).

воспитательная: совершенствовать навыки самоанализа, стимулировать рефлексивную склонность и стремление к профессионально-личностному самосовершенствованию.

Оборудование: книга Рона Кларка “The Excellent 11”, карточки с заданиями, доска, мультимедийная доска.

1. Настройка на работу.

1.1. Недавно мы прочитали книгу Рона Кларка «Прекрасные 11». В книге речь идет о качествах, на которые учителя и родители могут опираться, чтобы мотивировать, вдохновлять и обучать детей. Сегодня мы будем обсуждать такие проблемы, как мотивация, вдохновение, личные и профессиональные качества учителя. Прежде чем мы приступим к обсуждению, посмотрите на доску. Там вы найдете различные качества, просмотрите их и проранжируйте. На первое место ставьте те качества, которые являются профессионально необходимыми.

- | | | |
|-------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Понимающий | 7. Надежный | 13. Ответственный |
| 2. Лояльный | 8. Зрелый | 14. Веселый |
| 3. Интеллигентный | 9. Добрый | 15. В совершенстве владеющий языком |
| 4. Объективный | 10. Дружелюбный | 16. Образованный |
| 5. Мудрый | 11. Добросердечный | 17. Расчетливый |
| 6. Добродушный | 12. Обладающий чувством юмора | 18. Умный |

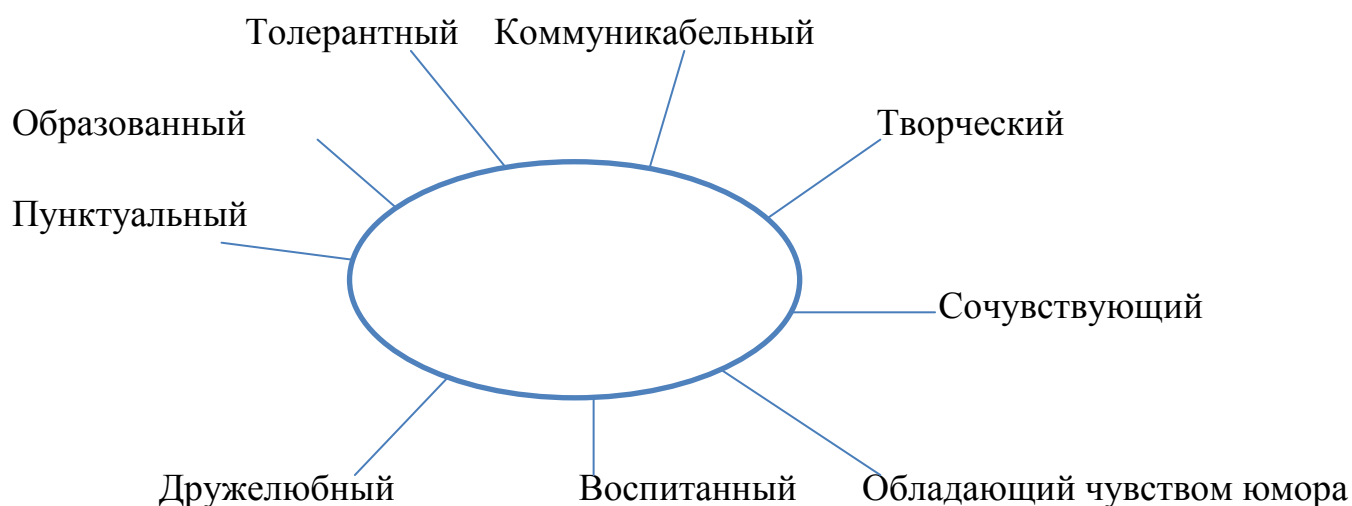
- | | | |
|-------------------------------|----------------------|-------------------------|
| 19. Деликатный | 29. Толковый | 40. Пунктуальный |
| 20. Готовый помочь | 30. Остроумный | 41. Точный |
| 21. Благодарный | 31. Благоразумный | 42. Сознательный |
| 22. Находчивый | 32. Терпеливый | 43. Творческий |
| 23. Дисциплинированный | 33. Талантливый | 44. Щедрый |
| 24. Преисполненный энтузиазма | 34. Воспитанный | 45. Сочувствующий |
| 25. Вежливый | 35. Интеллектуальный | 46. Энергичный |
| 26. Ловкий | 36. Компетентный | 47. Активный |
| 27. Амбициозный | 37. Конструктивный | 48. Внимательный |
| 28. Почтительный | 38. Прогрессивный | 49. Любящий приключения |
| | 39. Опрятный | 50. Преданный |

1.2. А теперь попробуйте назвать основные или типичные качества, которые помогают нам мотивировать, вдохновлять и обучать детей.



1.3. Выберите 3 важнейших для вас качества и обоснуйте свой выбор.

1.4. Хорошо. А теперь подумайте о таких личностных качествах, которые помогут учителю быть успешным в своей профессиональной деятельности.



1.5.А теперь поиграем. Каждый из вас получит карточку с определенной эмоцией.

Покажите эту эмоцию при помощи мимики, жестов. Другие студенты попытаются отгадать эмоцию.

1.6.Попробуем сравнить качества, которые характерны для учителя и те, которые мы используем, чтобы мотивировать и вдохновлять детей. Найдите сходные и отличительные черты.

1.7.Как вы считаете, что помогает учителю быть успешным и стать профессионалом своего дела?

1.8. Какими из перечисленных качеств вы владеете, а какие вам следует развивать?

Приведите пример учителя или человека другой профессии, которому присущи данные качества и обоснуйте свой выбор.

1.9.Несмотря на то что мы друг друга знаем, я предлагаю вам еще раз познакомиться. Но проведем мы эту процедуру необычным способом. Известно, что учитель часто попадает в неожиданные, почти экстремальные ситуации на уроке. (Примечание: неожиданностью для студентов становится предложение учителя пройти второй круг после прохождения первого).

2. Основная часть урока.

2.1 Посмотрите на доску. Здесь вы видите цитаты известных людей, 11 прекрасных качеств, которые помогают учителю. Давайте их прочитаем и переведем.

1. *Your enthusiasm will be infectious, stimulating, and attractive to others. They will love you for it. They will go for you and with you.*

NORMAN VINCENT PEALE (1898-1993)

2. *Only those who will risk going too far can possibly find out how far one can go.*

ABRAHAM LINCOLN (1809-1865)

3. *The man who has no imagination has no wings.*

MUHAMMAD ALI

4. *By three methods we may learn wisdom:*

First, by reflection, which is noblest; second,

by imitation, which is easiest; and third,

by experience, which is bitterest.

CONFUCIUS (C. 551-479 B.C.)

5. *There is time for everything.*

THOMAS EDISON (1847-1931)

6. *An understanding heart is everything in a teacher, and cannot be esteemed highly enough. One looks back with appreciation to the brilliant teachers, but with gratitude to those who touched our human feeling. The curriculum is so much necessary raw material, but warmth is the vital element for the growing plant and for the soul of the child.*

CARL JUNG (1875-1961)

7. *Whether you believe you can do a thing or not, you are right.*

HENRY FORD (1863-1947)

8. *The most wasted of all days is one without laughter.*

E. E. CUMMINGS (1894-1962)

9. *The free thinking of one age is the common sense of the next.*

MATTHEW ARNOLD (1822-1888)

10. *As we express our gratitude, we must never forget that the highest appreciation is not to utter words, but to live by them.*

JOHN F. KENNEDY (1917-1963)

11. *The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort, but where he stands at times of challenge and controversy.*

MARTIN LUTHER KING, JR. (1929-1968)

2.2. Работа в парах. Поделитесь на группы по два человека. Каждая команда должна выбрать по 2 качества и сообщить, соглашается она с таким толкованием или нет. Объясните свой ответ. Другие студенты внимательно слушают и реагируют на сказанное. Прежде чем мы начнем, давайте вспомним основные этапы ведения дискуссии.

Этапы ведения дискуссии

1. Изложите свое мнение, объясните, в чем заключается ваша точка зрения (*Я считаю, что...*).
2. Объясните причину появления этой мысли, то есть на чём основываются доказательства(*... , потому что...*).
3. Приведите примеры, дополнительные аргументы в поддержку вашей позиции, назовите факты, иллюстрирующие ваши доказательства (*Например,...*).
4. Обобщите свое мнение, сделайте вывод (*Итак, ... таким образом, ...*).

2.3. А теперь коротко передайте содержание вашей любимой главы и скажите, как бы вы поступили в такой ситуации. Обоснуйте свою позицию.

2.4. Ролевая игра. Поделитесь на группы по 4 человека. Каждая группа получает карточку с проблемной ситуацией. Обсудите проблему в группе, разработайте стратегию решения данной проблемы, а затем представьте ее.

Карточка 1. Вы учите своих учеников писать сочинения. Вы посвящаете много времени их проверке, а затем обсуждаете и анализируете ошибки в классе. К сожалению, все ваши усилия тщетны: они не приносят желаемых результатов. Разработайте стратегию совершенствования навыков творческого письма.

Карточка 2. Вам нужно подготовить ваших студентов к тесту. Одним из требований является знание всех президентов США и период их правления. Предложите необычный и интересный вариант решения этой проблемы.

Карточка 3. Одну из ваших учениц дразнят из-за её национальности. Она замкнута и ни с кем не общается. Помогите этой девочке чувствовать себя комфортно в классе.

Карточка4. Вы полностью выкладываетесь на уроке, но ваши студенты не показывают высоких результатов. Что можно сделать для улучшения успеваемости в классе?

Спасибо за вашу работу. Проанализируем каждую ситуацию и стратегию её решения ещё раз.

2.6. Напишите короткое эссе. В вашем эссе перечислите основные качества, необходимые для того, чтобы стать хорошим учителем, профессионалом (20 предложений).

3.Заключительная часть урока.

3.1 Подведение итогов и оценка работы студентов. Сегодня мы обсуждали личностные качества учителя. Теперь вы знаете, какие именно черты необходимы для того, чтобы стать хорошим учителем. Спасибо за ваше активное участие в обсуждении важных вопросов. Надеюсь, что и вы довольны своей работой и, возможно, определили для себя то, на что раньше не могли дать однозначного ответа.

Домашнє читання

“Прекрасні 11” Рон Кларк

Мета:

навчальна: удосконалити вміння учнів монологічного, діалогічного та писемного мовлення та ведення дискусії;

розвивальна: працювати над розвитком логічного мислення через проведення таких операцій, як аналіз, порівняння й систематизація; розвиток творчих здібностей через залучення студентів до розв’язання педагогічних проблем; комунікативної активності (починати розмову, правильно і швидко реагувати на репліку співрозмовника та підтримувати бесіду).

виховна: удосконалювати навички самоаналізу, стимулювати рефлексивну схильність та прагнення до професійно особистісного самовдосконалення.

Обладнання: книга Рона Кларка “TheExcellent 11”, картки з завданнями, дошка, мультимедійна дошка.

1. Налаштування на роботу.

1.1. Нещодавно ми прочитали книгу Рона Кларка «Прекрасні 11». У книзі йдеться про якості, які вчителі і батьки використовують, щоб мотивувати, надихати та навчати дітей. Сьогодні ми будемо обговорювати такі проблеми, як мотивація, натхнення, особистісні риси та професійні якості вчителя. Перед тим як розпочнемо обговорення, погляньте на дошку. Там ви знайдете різні якості, перегляньте їх та прорангуйте. На перше місце ставте ті якості, які є професійно значущими.

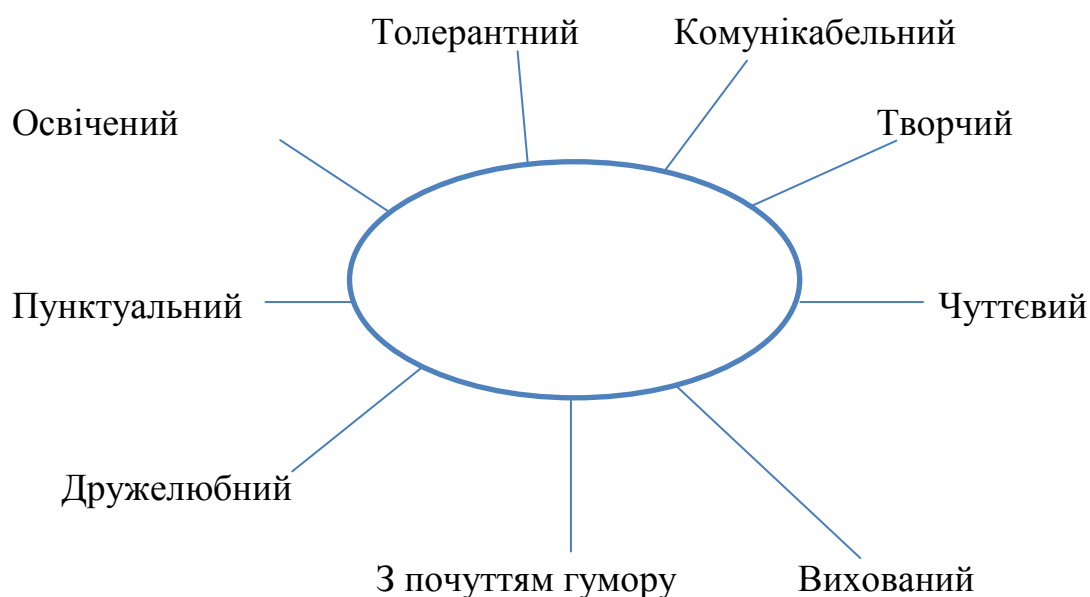
- | | | |
|------------------|--------------------|------------------|
| 1. Розуміючий | 10. Дружелюбний | 17. Розважливий |
| 2. Лояльний | 11. Добросердечний | 18. Розумний |
| 3. Інтелігентний | 12.3 почуттям | 19. Делікатний |
| 4. Об’єктивний | гумору | 20. Готовий |
| 5. Мудрий | 13. Відповідальний | допомогти |
| 6. Добродушний | 14. Веселий | 21. Вдячний |
| 7. Надійний | 15. Досконало | 22. Винахідливий |
| 8. Зрілий | володіє мовою | 23. |
| 9. Добрий | 16. Освічений | Дисциплінований |

24.Сповнений ентузіазму	33.Талановитий	43.Творчий
25.Ввічливий	34.Вихований	44.Щедрий
26.Спритний	35.Інтелектуальний	45.Співчутливий
27.Амбіційний	36.Компетентний	46.Енергійний
28.Шанобливий	37.Конструктивний	47.Активний
29.Тямучий	38.Прогресивний	48.Уважний
30.Дотепний	39.Охайний	49. Шукач пригод
31.Розсудливий	40.Пунктуальний	50.Відданий
32.Терплячий	41.Точний	
	42.Свідомий	

- 1.2. Назвіть основні чи типові риси, які допомагають нам мотивувати, надихати і навчати дітей.



- 1.3. Оберіть 3 найважливіші для вас якості, обґрунтуйте свій вибір.
- 1.4. Назвіть ті особистісні риси, які, на Вашу думку, допоможуть учителеві бути успішним у своїй професійній діяльності.



- 1.5. А зараз пограймо. Кожен з вас отримає картку з визначеною емоцією. Покажіть цю емоцію мімікою, жестами. Інші студенти спробують відгадати емоцію.
- 1.6. Спробуймо порівняти якості, які характерні для вчителя, і ті якості, які ми використовуємо, щоб мотивувати і надихати дітей. Що подібного і чим вони відрізняються?
- 1.7. Як ви вважаєте, що допомагає вчителеві бути успішним і стати професіоналом?
- 1.8. Які з раніше названих рис ви маєте, а які вам варто розвинути? Наведіть приклад учителя чи будь-якої іншої людини, якій притаманні ці риси, обґрунтуйте свій вибір.
- 1.9. Незважаючи на те, що ми один одного знаємо, я пропоную вам ще раз познайомитися. Це відбудеться дещо незвичайним способом. Відомо, що вчитель часто потрапляє в несподівані, майже екстремальні ситуації на уроці. Та ситуація, яку я вам пропоную є однією з таких і, на мою думку, спричинить стрес: за 30 сек. вам потрібно розповісти про себе. Відлік часу пішов. (Примітка: несподіванкою для студентів стає пропозиція вчителя пройти друге коло, після того як закінчилося перше)
2. Основна частина уроку.

2.1. Погляньте на дошку. На дошці ви бачите цитати відомих людей, перелік 11 рис, які допомагають учителеві. Прочитайте й перекладіть їх.

1. *Your enthusiasm will be infectious, stimulating, and attractive to others. They will love you for it. They will go for you and with you.*

NORMAN VINCENT PEALE (1898-1993)

2. *Only those who will risk going too far can possibly find out how far one can go.*

ABRAHAM LINCOLN (1809-1865)

3. *The man who has no imagination has no wings.*

MUHAMMAD ALI

4. *By three methods we may learn wisdom:*

First, by reflection, which is noblest; second, by imitation, which is easiest; and third, by experience, which is bitterest.

CONFUCIUS (C. 551-479 B.C.)

5. *There is time for everything.*

THOMAS EDISON (1847-1931)

6. *An understanding heart is everything in a teacher, and cannot be esteemed highly enough. One looks back with appreciation to the brilliant teachers, but with gratitude to those who touched our human feeling. The curriculum is so much necessary raw material, but warmth is the vital element for the growing plant and for the soul of the child.*

CARL JUNG (1875-1961)

7. *Whether you believe you can do a thing or not, you are right.*

HENRY FORD (1863-1947)

8. *The most wasted of all days is one without laughter.*

E. E. CUMMINGS (1894-1962)

9. *The free thinking of one age is the common sense of the next.*

MATTHEW ARNOLD (1822-1888)

10. *As we express our gratitude, we must never forget that the highest appreciation is not to utter words, but to live by them.*

JOHN F. KENNEDY (1917-1963)

11. *The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort, but where he stands at times of challenge and controversy.*

MARTIN LUTHER KING, JR. (1929-1968)

2.2. Робота в парах. Об'єднайтеся в групи по двоє осіб. Виберіть 2 якості і повідомте, чи погоджуєтеся з їхнім тлумаченням. Обґрунтуйте свою відповідь. Інші студенти уважно слухають, беруть участь в обговоренні. Перед тим як розпочнемо, пригадаймо основні етапи ведення дискусії.

Етапи ведення дискусії

- *Висловіть свою думку. (Я вважаю, що... .)*
- *Аргументуйте її.(... тому що....)*
- *Подайте приклади, додаткові аргументи на підтвердження правильності вашої позиції, назвіть факти, що ілюструють ваші докази. (... , наприклад,)*
- *Узагальніть свою думку, зробіть висновок. (Отже,)*

2.3.А зараз коротко передайте зміст вашого улюбленого розділу і скажіть, як би ви повелися в такій ситуації. Обґрунтуйте свою позицію.

2.4.Рольова гра. Об'єднайтеся в мікрогрупи по 4. Кожна група отримує карточку з проблемною ситуацією, яку має обговорити й розробити стратегію розв'язання актуалізованої проблеми, та представити її.

Картка1. Ви навчаєте своїх учнів писати твори. Ви витрачаєте багато часу на перевірку творів і потім обговорюєте й аналізуєте помилки в класі. На жаль, усі ваші зусилля марні, вони не приносять бажаних результатів. Розробіть стратегію вдосконалення навичок творчого письма.

Картка 2. Вам потрібно підготувати ваших студентів до тесту. Однією з вимог є знання всіх президентів США і період їхнього правління. Запропонуйте незвичайний і цікавий варіант розв'язання цієї проблеми.

Картка 3. Одного з ваших учнів дразнять через його національність. Він замкнений і ні з ким не спілкується. Допоможіть цій дитині почуватися комфортно в класі.

Картка 4. Ви працюєте самовіддано, але ваші учні не мають високих результатів. Що можна зробити для покращення їхньої успішності.

Дякую за вашу роботу. Проаналізуймо кожну ситуацію і стратегію її вирішення ще раз.

2.5. Напишіть коротке есе, у якому наведете основні риси, які мають бути притаманні вчителю-професіоналу (20 речень).

3. Заключна частина уроку.

3.1. Підбиття підсумків та оцінювання студентів.Сьогодні ми обговорювали особистісні та професійні риси вчителя. Тепер ви знаєте, які саме якості потрібні для того, щоб стати кваліфікованим вчителем. Дякую за вашу активну участь в обговоренні важливих питань.Сподіваюся, що й ви задоволені своєю роботою і можливо з'ясували те, на що раніше не могли дати однозначної відповіді.

Додаток П

Розробка лабораторного заняття з методики викладання іноземних мов (німецька мова)

НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ (лабораторне заняття)

Мета:

навчальна: удосконалити вміння студентів будувати фрагменти уроків з навчання монологічного мовлення.

розвивальна: працювати над розвитком творчих, комунікативних та мовленнєвих здібностей студентів.

виховна: удосконалити навички самоаналізу, стимулювати прагнення професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Хід заняття

1) Фронтальна бесіда:

1. Що таке монолог? Які види монологічних висловлювань ви знаєте? Назвіть основні етапи формування монологічних умінь. Які вправи використовуються для навчання монологічного мовлення? Назвіть основні типи вправ.
2. Охарактеризуйте вимоги програми до рівня сформованості компетенції учнів монологічного мовлення в різних класах. (Домашнім завданням студентів було виписати вимоги програми до рівня сформованості компетенції учнів монологічного мовлення).
3. Представте фрагмент уроку з навчання монологічного мовлення(на основі фрагмента, поданого в "Практикумі з методики викладання німецької мови в середніх навчальних закладах"(автор –Ніколаєвої С.Ю.).
4. Аналіз розроблених студентами фрагментів уроку в такій послідовності: самоаналіз і зворотній зв'язок групи.

Схема аналізу фрагмента уроку (самоаналіз та аналіз наставника)

1. Цілеспрямованість фрагмента:

- визначити цілі формування монологічних умінь.

2. Структура фрагмента:

- зафіксувати етапи формування монологічних умінь і їхню послідовність;
- назвати допоміжні засоби, що використовуються;
- оцінити відповідність вправ етапам, їхня доцільність і ефективність;
- визначити дидактичну цінність матеріалу і його відповідність інтересам учнів.

3. Активність дій учнів на уроці.

- Визначити основні форми взаємодії вчителя і учнів, їхнє місце (на якому етапі, для виконання яких завдань) та ефективність.
- Назвати прийоми стимулювання мовленнєвої та розумової активності учнів.

4. Мовленнєва поведінка вчителя.

- Визначити відповідність мовлення вчителя мовній нормі, його адаптованість до рівня мовної підготовки учнів і вимог шкільної програми.
- Визначити ступінь володіння виразами класно-урочного вжитку.
- Оцінити чіткість формулювання вчителем завдань.
- Визначити доцільність використання рідної мови вчителем на уроці.
- Встановити співвідношення мовлення вчителя та учнів на уроці.

5. Результативність уроку.

- Підсумувати те, чому навчились учні на уроці.
- Виявити відповідність рівня сформованих мовленнєвих навичок та вмінь визначеним цілям.
- Оцінити об'єктивність та мотиваційний потенціал виставлених учителем балів.

2) Рекомендації щодо вдосконалення уроку

Залежно від результатів уроку викладач формулює конкретні поради щодо:

- поліпшення вибору методичних прийомів навчання;
- забезпечення вмотивованості й мовленнєвої спрямованості вправ;
- удосконалення організаційних форм навчальної діяльності;
- раціональність використаних допоміжних засобів навчання;
- поліпшення мовленнєвої поведінки вчителя.

3) Схеми аналізу фрагмента уроку (зворотній зв'язок групи)

ОЦІНЮВАННЯ ФРАГМЕНТА УРОКУ

Чи відповідає урок темі, курсу, програмі? Чи відповідає структура уроку зазначеному типу? Наскільки ефективними були використані види діяльності? Чи були види роботи логічно пов'язані? Чи був розширений інформативний блок навчання й учіння? Чи були не використані резерви уроку?

ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТІВ

Хто із студентів досягнув поставлених цілей? Обґрунтуйте власні висновки. Завдяки яким прийомам досягалась активність студентів? Що ви дізналися нового?

ОЦІНЮВАННЯ ВЧИТЕЛЯ

Наскільки чітко структурований урок? Які навчальні стратегії були реалізовані? Регулювання поведінки студентів (як, наскільки ефективно). Чи цікаво було студентам? Наскільки? Методична доцільність сформульованих запитань? Чого ви навчилися? Як би ви покращили свою роботу?

4) Підсумок роботи групи.

5) Завдання для самостійного опрацювання. Перегляньте наступні статті з поданого нижче списку.

Рекомендована література:

1. Гапонова С. В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1997. – №1. – С. 42 – 48.
2. Карпова Р.М. Опорные схемы для обучения немецкому языку / Р. М. Карпова // ИЯШ. – 2000. – №2. – С. 37 – 40.
3. Шерстюк О. М. Навчання монологу-роздуму на основі спеціальних засобів для самостійної роботи учнів старших класів / О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 1999. – №2. – С. 18 – 22.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е. вип. і переробл. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

Додаток Р

Додаток Р 1

Карта спостереження

Інструкція до заповнення таблиці: карта містить полярні характеристики по кожного з параметрів. На основі спостереження оцінити за 5-ти бальною шкалою міру вияву у студента кожної характеристики.

5,4 – позитивний полюс вияву характеристики;

3 – невизначений, проміжний, наявні позитивні та негативні аспекти;

2,1 – негативний полюс вияву характеристики.

Параметри спостереження	Міра вияву						
		5	4	3	2	1	
Особистісні характеристики	Впевнений у власних силах.						Ставиться до себе байдуже, не впевнений у правильності власних дій.
	Знає власні переваги, вміє їх використовувати, не соромиться, коли його хвалять.						Не знає власних переваг, не вміє їх використовувати, соромиться, коли його хвалять у присутності інших.
Особливості діяльності та поведінки	Активний, одразу включається в роботу.						Пасивний, не виявляє ініціативи.
	Організований, намагається планувати власну діяльність.						Хаотичний, дезорганізований, не доводить розпочату справу до кінця.
Особливості пізнавальної сфери.	Легко засвоює навчальний матеріал.						Важко дається засвоєння навчального матеріалу.
	Володіє знаннями про майбутню професію.						Не володіє знаннями про майбутню професію.
	Швидко зосереджується на діяльності та предметі.						Не здатний зосередитись на діяльності та предметі.
	Об'єктивно оцінює себе, події та інших.						Не здатний об'єктивно оцінювати себе, події та інших.
	Легко оперує власними знаннями.						Не вміє оперувати власними знаннями.

Додаток Р 2

Перелік запитань для проведення діагностичної бесіди «Професійний шлях»

Мета: з'ясувати та уточнити рівень поінформованості студентів про майбутню професію та плани професійного розвитку.

1. Де може працювати вчитель-філолог?
2. Які особистісні та професійні якості слід мати майбутньому філологу?
3. Ким ви бачите себе через 5 років?
4. Що ви робите для реалізації власних планів?
5. Що важливіше при виборі місця роботи: отримувати моральне задоволення чи матеріальне забезпечення?
6. Охарактеризуйте ідеального учителя-філолога.

Додаток Р 3

Анкета «Мій план професійного розвитку»

1. Що Ви знаєте про обрану спеціальність?
2. Чи вважаєте Ви, що правильно обрали спеціальність?
3. У чому зараз виявляється помилка у виборі спеціальності? (Якщо вона є).
4. Які сфери життєдіяльності найбільш значущі для Вас: професійна, сімейна, суспільна, особиста чи якась інша (вказіть).
5. На яких з них Ви збираєтесь зосередити свої зусилля у майбутньому?
6. Чим приваблює Вас професія вчителя-філолога?
7. Що Вас не влаштовує у цій професії?
8. Чи не виникає у Вас бажання змінити професію?
9. Коли Ви вирішили, що будете учителем-філологом?
10. Якби у Вас була можливість знову обрати професію, чи обрали б Ви цю спеціальність?
11. Яку професію Ви порадили б своїм дітям? Чому?
12. Які навчальні дисципліни Вас цікавлять найбільше?

13. Чи займаєтесь Ви самоосвітою? Що саме робите?
14. Які Ваші професійні цілі: чого Ви хочете досягти у житті?
15. Яка найважливіша ціль Вашого професійного розвитку?

Додаток Р 4

Зразок бесіди «Зустріч з учителями філологічних спеціальностей як один з шляхів пізнання професії»

Куратору попередньо перед зустріччю студентів із учителями-філологами варто провести бесіду на тему: «Зустріч з учителями-філологами як один із шляхів пізнання професії».

Мета бесіди: ознайомити першокурсників з метою і завданнями професійно-орієнтованої зустрічі, підготувати до проведення такої зустрічі і збирання професіографічного матеріалу.

Хід бесіди:

1. Вступна бесіда зі студентами на тему: «Різні шляхи вивчення професії»:
 - Які шляхи вивчення професій вам відомі?
 - Які основні питання необхідно з'ясувати у процесі професійно-орієнтованої зустрічі.
2. Робота з темою бесіди:
 - 2.1. З'ясувати з першокурсниками специфіку професійно-орієнтованої зустрічі з фахівцем як методу ознайомлення з професією.
 - 2.2. Підготувати студентів до проведення зустрічі:
 - ознайомити з планом бесіди;
 - розробити й проаналізувати запитання до теми бесіди;
 - розподілити запитання по групах;
 - з'ясувати правила оформлення матеріалів професіографічної зустрічі.
3. Домашнє завдання:
 - петалізувати та розподілити запитання до представника професії;
 - продумати можливі варіанти фіксації матеріалу на зустрічі з метою подальшого аналізу (записи, замальовки, фото).

Додаток Р 5

Зразок бесіди «Навчальна екскурсія як спосіб пізнання професії»

Мета: ознайомити студентів із специфікою навчальних екскурсій як одного з можливих шляхів вивчення професій, підготувати їх до проведення такої екскурсії і збору інформації для складання характеристики майбутньої професії.

Хід бесіди:

1. Опитування першокурсників по темі: «Шляхи вивчення професії».

- Які шляхи вивчення професій Вам відомі?
- У чому полягають особливості проведення екскурсії?
- Яку мету ми ставимо під час проведення екскурсії?
- Що Вам необхідно з'ясувати про професію вчителя-філолога?

2. Робота по темі бесіди:

- Підготовка до практичного проведення екскурсії, ознайомлення з методом спостереження.
- Розробка плану спостереження і запитань-завдань, що стосуються теми екскурсії.
- Ознайомлення студентів з технікою безпеки і правилами поведінки під час екскурсії.
- Обговорення запитань, щодо оформлення матеріалів за підсумками навчальної екскурсії.

3. Домашнє завдання: ознайомитися з рекомендованою літературою по темі екскурсії.

Додаток Р 6

Зразок плану дискусій

Тема: «Вдалий чи невдалий вибір?»

Аудиторія: студенти першого курсу

Запитання:

1. Свідомий вибір чи випадковий?
2. Вплив внутрішніх мотивів чи зовнішніх чинників на вдалий вибір.
3. Чи правда, що самостійний вибір – це обов’язкова відповідальність?
4. Поради батьків та друзів як підґрунтя вдалого вибору.
5. Як впливає здійснений вибір на нас?
6. Вибір має бути зваженим, обдуманим чи інтуїтивним?
7. Право вибору – дане нам чи його слід заслугувати?
8. Чи є досвід найкращим радником у здійсненні вибору?
9. Які наслідки вдалого чи не вдалого вибору професії?
10. Як же уникнути помилок і розчарувань у виборі професії?
11. Вдалий вибір – шлях до успішної кар’єри.
12. Чого не варто робити, обираючи професію?
13. «Хто хоче працювати – шукає засоби, хто не хоче – причини». (Сергій

Корольов).

Додаток Р 7

Зразок плану дискусій

Тема: Матеріальне забезпечення чи внутрішнє задоволення?

Аудиторія: студенти першого курсу.

Запитання:

1. Що керує нашим професійним вибором?
2. Чи відрізняються сучасні погляди молоді на фактори професійного вибору?
3. Матеріальне задоволення для сім’ї, а внутрішнє – для себе?
4. Чим визначається поняття престиж?
5. Чи можна досягнути успіхів у професії, від якої не отримуєш внутрішнє задоволення?
6. Матеріальне благополуччя – обов’язкова умова професійної реалізації людини?

7. Як ви ставитесь до вислову – «В гонитві за грошима можна втратити себе».
8. Чи правда, що чоловіки повинні обирати професію зважаючи на матеріальне забезпечення, а жінки – на внутрішнє задоволення?
9. Від професії слід отримувати матеріальне забезпечення, від хобі – моральне задоволення.
10. Чи можливо поєднати матеріальне забезпечення та моральне задоволення? Чи варто цього прагнути?

Додаток С

Додаток С 1

Завдання для твору-роздуму на тему «Моя професія – вчитель-філолог»

Студентам пропонується виконати такі завдання:

1. Сформулювати тезу, яка буде виражати їх ставлення до даної проблеми.
2. Добрати аргументи, які доводитимуть думку. Для цього можна використати:
 - особистий досвід, досвід інших людей;
 - тексти з книг, журналів, газет;
 - довідкову літературу;
 - радіо- та телепередачі.
3. Скласти план твору: теза, аргументи, приклад з інформаційних джерел, приклад з власного життя, висновок.
4. Подумати над мовленнєвими засобами, які потрібно використати, щоб твір був послідовним, аргументованим, емоційним і цікавим.

Додаток С 2

Профорієнтаційні вправи

Вправа «5 кроків».

Мета: навчити виділяти пріоритети у плануванні своїх життєвих і професійних перспектив, а також порівнювати свої професійні цілі і можливості.

Інструкція: викладач пропонує групі визначити будь-яку цікаву професійну мету, наприклад, вступити до навчального закладу, отримати цікаву роботу, досягнути гарних результатів у професійній діяльності.

Викладач пропонує визначити, яка людина зможе досягти цю мету. Студентимають назвати її основні (уявні) характеристики за такими параметрами: стать, вік (бажано, щоб ця людина була ровесником студентів), успішність в школі, матеріальний стан та соціальний статус батьків і близьких людей. Все це коротко записується на дошці.

На окремому аркуші паперу кожному студенту пропонується записати основні етапи, які б забезпечили досягнення визначеної цілі. Далі всі студенти діляться на групи по 3-4 чоловік, і в кожній групі відбувається обговорення: який варіант етапів досягнення мети найоптимальніший та найцікавіший (враховуючи особу цієї людини). В результаті обговорення кожна група обирає 5 найоптимальніших етапів і повідомляє інших.

Підсумовуючи отримані результати можна розглянути кількість варіантів, що співпадають, яким чином враховувались особливості людини, якою мірою виділені етапи є реалістичними і якою мірою ситуація в країні дозволяє (або не дозволяє) реалізувати професійні та життєві мрії.

Вправа «Мої життєві та професійні плани».

Мета: визначити перспективи життєвих та професійних цілей, проаналізувати життєвих та професійних перспектив.

Обладнання: папір та ручка кожному учаснику; кольорові олівці.

Інструкція: Викладач пропонує студентам написати на аркуші паперу якомога більше дієслів, які подобаються їм і першими спадають на думку (5 хв.).

Зі списку дієслів потрібно вибрати чотири, які найбільше подобаються в цей момент. Потрібно на зворотній стороні аркуша намалювати систему координат, у кожній чверті написати обране дієслово. Проаналізувати дієслова і визначити цілі, які виражають ці дієслова. У системі координат біля кожного з дієслів написати

відповідну ціль. Біля кожної з цілей намалювати малюнок-символ для цілі. Розмалювати.

З чотирьох цілей системи координат обрати одну – найактуальнішу в цей момент. Проаналізувати ціль:

- Коли ця ціль повинна бути зреалізована (через який період часу?)
- Яким буде Ваш перший крок для досягнення цієї цілі? (потрібно чітко написати, що Ви повинні зробити).
- Що Вам потрібно для досягнення цієї цілі? (Знання? Інформація? Навички? Знайомства? Матеріальні ресурси? тощо). Конкретизуйте які саме ресурси? Чи Ви володієте цими ресурсами? Які кроки потрібно зробити, щоб отримати потрібні ресурси для досягнення цілі? (чітко опишіть власні кроки). Обов'язково визначте тривалість виконання кожного з визначених кроків.
- Опишіть свій стан в момент, коли ціль буде досягнута? (як Ви будете виглядати? Які люди будуть поряд? Що Вас буде оточувати? Чи Ви будете відчувати задоволення від досягнення? Яким буде Ваш внутрішній стан?)

За бажанням студенти можуть представити свій план досягнення цілі. Обговорення: чи легко було визначати ціль? Чи ця вправа допомогла Вам наблизитись до досягнення цілі?

Вправа «Чи знаєш ти свою майбутню професію?»

Мета: перевірити рівень сформованості особистого професійного плану.

Необхідні матеріали: папір, олівці.

Інструкція: Студенти отримують аркуші паперу та олівці. Завдання кожного – написати на аркуші назву професії, яку він (вона) для себе обрав, або ту, що найбільше подобається. Далі студентам пропонується відповісти на запитання анкети («так» або «ні»).

1. Чи знаєте Ви основний зміст професії?
2. Чи знаєте Ви умови праці, оплату, можливість підвищення кваліфікації?
3. Чи знаєте Ви, які навчальні заклади готують таких спеціалістів?
4. Чи маєте Ви якості, необхідні для оволодіння цією професією?

5. Чи вважаєте Ви рівень власних знань достатнім для оволодіння обраною професією?

6. Чи знаєте Ви, знання з яких шкільних предметів необхідні для оволодіння цією професією?

Вправа «Зоряний час».

Мета: допомогти студентам усвідомити особливості професійної діяльності, ставлення до уявлень про щастя.

Інструкція: оптимально дану вправу проводити в маленьких групах. Час: 20-40 хв.

Студенти мають виділити та обговорити різноманітні життєві та професійні «втіхи», що характерні для представників певної професії.

Можливі різноманітні варіанти проведення вправи. Насамперед, можна розглянути «зоряні миті» для типових професійних стереотипів (для типового вченого, типового продавця, типового таксиста...).

По-друге, варіанти проведення вправи відрізнятися формою та процедурою.

1 варіант (основні етапи проведення):

1. Студенти сідають по колу і спільно вирішують, який професійний стереотип вони обговорюватимуть. Наприклад, професійний стереотип «учителя-філолога».

2. Далі викладач дає студентам таке завдання: «Зараз кожен спробує уявити, які найприємніші, найрадісніші моменти в житті вчителя-філолога (у кожного може бути власне уявлення). Далі всі висловлюють свої припущення, а згодом відбувається обговорення найреалістичніших уявлень. Викладач спостерігає за процесом обговорення нічого не критикуючи.

3. Обговорення: чиї уявлення про щастя вчителя-філолога характерні для цієї професії?)

2 варіант:

1. Студенти працюють у групах по 3-5 осіб.

2. Кожна команда обирає для обговорення один професійний стереотип.

Потрібно за 7-10 хвилин виділити 3-5 найхарактерніших для цього стереотипу

«позитивних моментів». Варто ці ідеї письмово зафіксувати і один представник групи стисло ознайомить з результатами обговорення інші групи.

3. Виступи представників груп. Стисле обговорення після кожною виступу. Запитання.

Вправа «Переваги та недоліки».

Мета: визначити всі переваги та недоліки професії вчителя-філолога та з'ясувати чи готові студенти прийняти це.

Інструкція: на аркуші паперу кожен готує перелік переваг та недоліків професії вчитель-філолог. У процесі обговорення студенти порівнюють кількість переваг та недоліків і визначають, що переважає, чи зможе студент прийняти всі недоліки і чи не заважатимуть вони йому у роботі.

Вправа «Створи собі ситуацію успіху».

Мета: навчити студентів створювати ситуацію успіху, оскільки навіть незначний успіх надихає та спонукає.

Інструкція:

1. Сплануйте досягнення певної мети (або етапи її досягнення). Мету слід обрати середньої складності, оскільки досягнення легкої мети не сприймається як успіх, а досягнення занадто складних часто є неможливим. Яку мети Ви б хотіли досягти?

2. Докладіть зусиль, щоб досягти хоча б одну ціль або впоратися з визначеними завданнями. Чи досягли Ви визначену ціль? Які труднощі відчували?

3. Поділіть цілі на низку конкретних проміжних етапів і усвідомте важливість досягнення кожного з них. Ставте перед собою якомога більше конкретних (і реальних) завдань і прагніть досягти їх. Які конкретні етапи досягнення мети?

4. Визначте кількісні показники, за якими Ви могли б фіксувати навіть незначні позитивні зрушення у Вашій справі. Це надасть Вам азарту й спонукатиме Вам (як у спорті, де кількість набраних очок стонує).

5. Похваліть самого себе за те, що досягли навіть незначного успіху. («Який я молодець!»). Позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіхів, ніколи не завадять.

6. Похваліть себе за досягнення навіть незначного успіху, «нагородіть» себе чимось за цей успіх. Який приз чи винагороду Ви собі приготували?

Вправа «Ветеран – нероба».

Інструкція. Вправа розрахована на роботу з групою студентів. Тривалість вправи - 20-30 хвилин. Для головних учасників бажано заготовити інструкції.

Підготовчий етап полягає в короткому ознайомленні студентів із структурою особистого професійного плану.

1 етап. Вибрати двох студентів на головні ролі. Бажано, щоб вони були дотепними, веселими, (емоційними лідерами групи). Оголосивши назву гри, ведучий пропонує цим студентам розподілити між собою ролі ветерана і нероби.

2 етап. Ознайомлення групи із загальною інструкцією. Інструкція: «Уявіть, що всі ми перебуваємо в 2050 році. Ви – першокурсники, я – куратор. Зараз до нас в гості прийдуть дві дуже цікаві людини, які прожили довге життя і багато побачили на своєму віку. Один – «Ветеран праці», а інший – видатний «Нероба». У кожного із них своя доля. Наше завдання – навчитися правильно оцінювати ці долі. Отже, «Ветеран» та «Нероба» зараз продумують своє життя; потім кожен коротко розповість про свою долю і відповість на Ваші запитання».

3 етап. «Ветеран» і «Нероба» вирушають на 3-5 хвилин у коридор, щоб продумати свою коротку розповідь і підготуватися до запитань студентів.

Поки вони готуються, викладач пропонує студентам придумати для них цікаві запитання, пов'язані з особистим життям, найзначнішими спогадами, їх улюбленими заняттями, як саме вони обирали собі професію, повторили б вони своє життя і т.д.

4 етап. Викладач запрошує «Ветерана» та «Неробу». Кожен з них коротко розповідає про своє життя, при цьому викладач не повинен стояти перед групою, щоб не бентежити гравців, а відійти в сторону.

5 етап. Викладач пропонує студентам ставити запитання гостям. Якщо всі питання будуть звернені до одного з гостей, викладач сам може поставити запитання тому, кого мало запитують, таким чином звернувши увагу на цього гравця.

6 етап. Закінчуючи гру, слід обов'язково подякувати гостям за «відвертість».

Обговорення вправи. Нерідко обговорення фактично починається в ході запитань-відповідей, тобто у самій грі. Якщо розповідь або відповіді будь-кого з «гостей» суперечливі, явно не правдоподібні, студенти можуть сказати їм про це і навіть почати сперечатися. Можна також запропонувати групі оцінити, чия роль краще вдалася. Викладач повинен розуміти, що роль «Нероби» складніша, тому що важко уявити чистого «Неробу». Можна оцінити, кому вдалося довести, що він прожив щасливе життя. Нарешті, можна спробувати визначити, чим принципово відрізняється людина праці від нероби. Один з важливих критеріїв тут: здатність людини повноцінно реалізувати себе, не витратити свої сили даремно, обманювати самого себе.

Додаток С 3

Обговорення професійно-орієнтованих ситуацій

Студентам пропонується розглянути ситуації та висловити свої думки.

Ситуація 1.

Ми багато сперечалися з подругою – яку професію обрати. І те, начебто, не підходить, і це ... Я точно знаю, куди не піду: на вчителя – не хочу псувати нерви; не піду в хімічне виробництво, тому працюючи з хімічними препаратами можна втратити здоров'я; на фабрику не піду, тому що там перетворишся на робота, виконуючи механічну й одноманітну роботу. Я хочу, щоб на моїй роботі не псувалося здоров'я, й було цікаво. Хотілося, щоб вона була пов'язана з тваринами і подорожами.

«Тоді тобі потрібно йти працювати в цирк! – вигукнула подруга й додала, – як на мене аби лиш отримувати пристойні гроші».

Я потім довго думала. Сумніваюся, чи в мене талант до цирку. Може, подруга мала рацію, і, якщо нема покликання, треба думати про заробіток?

Запитання та завдання:

- Які мотиви вибору професії у дівчат?
- Який прийом педагогічного впливу був використаний у цій ситуації?

Ситуація 2

Під час зустрічі випускників відбулася така розмова.

– Ось Віра – маленька худенька дівчина. Вона вже фармацевт. Слухати, як вона говорить про свою професію, – одне задоволення:

– Ліки, – говорить вона, – це дуже відповідально. Найменша помилка, і навіть страшно подумати, що може трапитися... Люди ж можуть отруїтися...

Вона сипле назвами ліків, рецептами. Хлопці сміються:

– З тобою неможливо говорити по-людськи, усе латина, і все про ліки.

– Так це ж моя робота, – усміхається вона.

Серед випускників – ще один майбутній медик – Алла . Вона буде стоматологом.

– Алло, чому ти пішла в стоматологічний?

– Марина вирішала, ну і я з нею.

– І як, подобається?

– Так, нічого, тільки багато, знаєте, різних непотрібних предметів. Ну, хоча б англійська. Нащо зубному лікареві потрібна англійська мова? А взагалі, я хочу перейти в стоматологічний технікум. Буду техніком.

– З університету в технікум? Але навіщо?

– Набридло вчитися, та й ми проходили практику у поліклініці, і я довідалася, що технік може заробити більше за лікаря.

Обговорення:

– Порівняйте ці два підходи до вибору професії.

– Яка позиція відповідає Вашим особистим переконанням?

Ситуація 3.

Дві подруги з дитинства мріяли про професію учителя-філолога. У довірливих розмовах ділились помислами про те, як будуть навчати дітей. Одна заявляла, що їй подобається, коли діти на уроці сидять тихо, гарно відповідають, охайно ведуть

записи у зошитах. Вона була переконана у тому, що дітей можна примусити навчатись.

Друга стверджувала, що їй подобається, коли діти сперечаються, навіть галасують. Вона бачила себе з учнями на екскурсії, в музеї, у театрі. На її глибоке переконання – дітям потрібно забезпечити можливість пізнавати світ через мистецтво, природу, а навчальні дисципліни вони опанують самотійно.

Обговорення:

- Яка позиція найбільше імponує Вам і чому.

Додаток С 4

Зразок рефлексивного щоденника педагогічної практики (студентка 5 курсу (німецьке відділення))

Під час практики я удосконалила свої вміння щодо написання конспектів та поглибила знання з методики викладання іноземної мови. Також з'ясувала, що для підвищення уваги та мотивації у студентів при вивченні чи повторенні матеріалу краще застосовувати активні методи навчання (гра, розігрування ролей, невербальні методи семантизації нових слів) та різні форми роботи (у парах, підгрупах).

Протягом практики я зустрілася з деякими труднощами. Під час проведення уроків я відзначила для себе, що дуже важливо стежити за своїм мовленням, не допускати слів-паразитів, але при цьому не ускладнювати мову незрозумілими для учнів термінами, тобто зміст матеріалу, що викладається, повинен відповідати віковим і освітнім особливостям групи. Мова повинна бути послідовною, чіткою і доступною для сприйняття. Крім того, потрібно завжди бути готовим до виникнення в учнів запитань. Ігнорувати їх не можна, оскільки можна втратити інтерес та довіру учнів. Щоб бути готовим до різного роду непередбачених обставин і несподіваних запитань, дуже важливо ретельне планування і обдумування всіх аспектів при підготовці навчального матеріалу. Однак найважчим моментом під час практики було грамотно розподілити час та підібрати цікаві та ефективні вправи, враховуючи тему заняття та рівень знань учнів. Тому необхідно було заздалегідь продумувати цікаві завдання та, про всяк випадок, підготувати додаткові завдання, якщо раптом залишається час.

Вцілому, на мою думку, практика пройшла успішно. Мені вдалося реалізувати майже всі поставлені цілі і завдання, набути безцінного практичного досвіду і навиків роботи з групою з урахуванням її психологічної структури і рівня розвитку.

Додаток С 5

Зразок твору-роздуму на тему «Моя професія – вчитель-філолог»

(студентка 3 курсу (німецьке відділення))

Багато хто з нас напевно задумувався про те, ким він хотів би бути у майбутньому. І я впевнена, що у багатьох це питання виникає не лише у шкільні роки. Це відчуття, ніби тебе схопили в залізні обійми, а у повітрі лунає лише ледь-ледь чутне: «Тож хто ти? Що ти хочеш принести в цей світ?» Багатьох це питання вводить в стан меланхолії, деяких – в депресію, а хтось просто і думати про це не хоче. «Та якось воно все складеться...». І з цією думкою ці люди потім підуть на вже таку обридлу роботу, будуть робити такі ж обридливі справи і нудні завдання, безцільно снуючи від дня в день. Нещасний вічний скиталець, який не може знайти свого місця. Непридатний для гармонії пазл. Адже професія – це не пустий звук. Це покликання, це частинка тебе в цьому світі, твій невеликий, проте значний слід у житті інших людей та в існуванні.

В дитинстві я хотіла спочатку лікувати тварин, потім бути співачкою... Дати однозначну відповідь на це запитання, в якій в голові лише «Сейлормун» та ляльки здавалося місією, яку вже точно не можна виконати. Я не боялась мріяти і мої ідеї про це мінялися щороку. Проте це запитання все ж затисло мене в куток в кінці 10 класу. Я чітко усвідомила, в якій дурній ситуації я опинилась. От, ще один рік – і маю йти в університет, здобувати професійну освіту. Але яку? Деякі друзі, чітко визначивши ціль, вже починали готуватись до підкорення цього, такого страшного, Ельбрусу, на ім'я ЗНО. Я опинилась на роздоріжжі, але вирішила схопитись за те, що вміла найкраще. А найкраще стосунки в мене склались саме з мовами. Проте ставати викладачем іноземних мов... До такого життя мене явно не готувало. Але через цілу низку обставин я не захотіла стати юристом і опинилась саме в педагогічному університеті.

Минали дні, минали ночі, але впевненість в тому, що я обрала правильний шлях, чомусь до мене не приходила. Через брак роботи з дітьми в ролі викладача моя шкільна практика уявлялася мені чимось кошмарним, нестерпним, і це далеко не найгірші епітети, якими я цю шкільну практику так щедро обдаровувала в себе в голові. Пройшов перший курс, з'явилося захоплення тією мовою, яку вивчаю, закоханість у німецьку поезію. Мені просто почало подобатись те, що я роблю. Але я все ще не позиціонувала себе як вчителя. Все вирішив простий випадок. Одного дня, коли я говорила з подругою, її брату потрібен був хтось, хто зможе робити з ним домашнє завдання з німецької. Так, з самого початку другого курсу й почала самостійно викладати те, що так старанно доносили нам викладачі в університеті. На початку було важко, були крокодилячі сльози, роздратування. Але в той момент, коли мій перший учень добре засвоїв матеріал, який я так щиро намагалася йому донести, ба ще й граматику, з'явилося це дивне відчуття. Відчуття радості, ніби це я сама нарешті це вивчила. Відчуття спокою, адже моя задача була на сто відсотків виконаною. Та звичайно ж відчуття гордості, адже це був мій маленький перший успіх. Проте саме головне було те, що у мені з'явилася віра в те, що я роблю. З часом кількість учнів збільшилася, їх вікова група теж, з'явилися навіть дорослі жінки, яким я почала викладати мову з нуля. Низка моїх маленьких успіхів все збільшувалася, і це додавало мені сил. Відчувати їхнє розуміння, бачити ці очі, які нарешті проясніли, адже інформація виявилася такою простою! Абсолютно різні особистості, з якими хоча іноді і важко, проте завжди приємно і цікаво працювати.

З'являлися в моєму житті і ті люди, які казали, що ця професія не дасть мені абсолютно нічого. «Грошей не заробиш, учні всі нерви з'їдять, не сподобається...» Так, це так чудово, бути багатою і мати гроші. Але ті незабутні хвилини і відчуття за них не купиш. З'їдять нерви? Не страшно, у мене вистачить на всіх. І, як я вже казала, я люблю те, що я роблю. Далай Лама одного разу сказав дуже влучну фразу: «Передача своїх знань іншим – то найліпші ліки для безсмертя». Це справді є моїм слідом, адже най зі мною щось і станеться, проте мої знання будуть лишатися у головах моїх учнів. Це – моя частинка і мій вклад в їхнє життя. І я справді маю надію, що у них все вийде і все буде. А що не буде виходити – того можна навчити.