

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Кваліфікаційна робота
магістра
на тему **Психолого-педагогічні особливості професійної спрямованості**
викладача закладу вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи

Н.М. Синявська

Керівник к.пед.н., доцент Голованова Т.П.

Рецензент к.психол.н., доцент Овсяннікова В.В.

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« ____ » _____ 2019 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Синявській Наталії Миколаївні

1. Тема роботи Психолого-педагогічні особливості професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти
керівник роботи Голованова Тетяна Петрівна, к.пед.н., доцент
затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 818-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної наукової літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати зміст і функції професійної діяльності викладача закладу вищої освіти; розглянути професійну спрямованість як психолого-педагогічне поняття; обґрунтувати особливості формування професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти; провести експериментальне дослідження психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.
5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 3 таблиці, 2 рисунка

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 1	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 2	Голованова Т.П., доцент		
Висновки	Голованова Т.П., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Написання вступу	березень 2019 р.	Виконано
3	Написання теоретичного розділу	квітень-травень 2019 р.	Виконано
4	Написання експериментального розділу	вересень-листопад 2019 р.	Виконано
5	Написання висновків	листопад 2019 р.	Виконано
6	Оформлення списку джерел	листопад 2019 р.	Виконано
7	Проходження передзахисту	грудень 2019 р.	Виконано
8	Проходження нормоконтролю	грудень 2019 р.	Виконано

Студент _____ Н.М. Синявська

Керівник роботи _____ Т.П. Голованова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 79 сторінок, 2 рисунка, 3 таблиці, 82 джерела.

Об'єкт дослідження – професійна спрямованість викладача закладу вищої освіти.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні особливості професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.

Мета дослідження полягає у вивченні психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що професійні знання, професійна мотивація та педагогічні здібності є основними психолого-педагогічними особливостями професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні: теоретичний аналіз психолого-педагогічної наукової літератури, а також класифікація, систематизація та узагальнення отриманої інформації; емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування психолого-педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), статистичні методи обробки отриманих даних.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у комплексному, науковому дослідженні системи професійної спрямованості викладачів вищої школи.

Практичне значення магістерської роботи полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані викладачами вищої школи як практичні рекомендації, а також як матеріал для проведення спецкурсів та спецсеминарів для студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА, СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ, ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ, ПРОФЕСІЙНИЙ ІНТЕРЕС, ПОТРЕБА, МОТИВАЦІЯ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	9
1.1. Зміст і функції професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.....	9
1.2. Професійна спрямованість як психолого-педагогічне поняття.....	21
1.3. Теоретичне обґрунтування особливостей формування професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.....	39
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	63
2.1. Організація і методика проведення дослідження.....	63
2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	71
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	80

ВСТУП

Сучасна освіта здійснює свій розвиток у винятково складних умовах трансформації економічного, політичного та суспільного життя країни. Нові вимоги обумовлені розгортанням ринкових відносин, змінами у функціях і методах державного регулювання, станом науки й освіти в цілому. Нові виробничі відносини, що формуються на сучасному етапі в Україні викликають нові вимоги як до самого виробництва, так і до суб'єкта професійної діяльності – фахівця. У сучасних умовах глобальних трансформаційних змін в економіці, політиці, культурі й науці України центральне місце посідають питання раціонального та ефективного навчання конкурентоспроможних фахівців, зокрема психологів.

Мета вищої освіти сьогодення – підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства на основі інновацій у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі.

Важливою складовою професійної підготовки педагогів до продуктивного виконання своїх функцій є сформованість стилю професійної діяльності. Стиль виражає педагогічні здібності та професійну компетентність педагога, його мотиви та ціннісні орієнтації, властивості характеру та інтелекту, загальну культуру, моральність, педагогічний такт.

Роль педагога не може полягати тільки в передачі студентові набору вмінь для майбутнього здійснення наперед визначених соціальних функцій. Установки на забезпечення внутрішнього розвитку, зміцнення психічного здоров'я, формування розуму, а не просто озброєння знаннями, носієм яких є педагог, потребують нових концептуальних засад підготовки особи до педагогічної діяльності.

Професійна діяльність педагогічних і науково-педагогічних кадрів є неперервним процесом розв'язання навчально-виховних завдань, спрямованих на розвиток особистості людини, її ефективність значною мірою визначається

сформованістю ціннісних орієнтацій майбутнього педагога. Реальні потреби гуманізації освіти передбачають творчу, вільну діяльність особистості майбутнього викладача, спрямовану на прогресивний розвиток нації. А це потребує орієнтації викладачів педагогічних закладів вищої освіти на необхідність кардинальної гуманізації виховного процесу, на створення умов для самореалізації майбутнього педагога (викладача) як суб'єкта морально-духовної відповідальності за майбутнє.

Питання професійної діяльності, її ефективності впродовж багатьох років посідають важливе місце в дослідженнях багатьох педагогів і психологів. Серед них слід зазначити наукові праці М.Я. Басова, Є.А. Климова, В.П. Зінченка, Н.В. Кузьміної та ін. Але в цілому ще відчувається дефіцит теоретичних досліджень з концептуальних проблем професійного становлення, професійної спрямованості та професійної діяльності в цілому.

Отже, потреба в комплексному науковому дослідженні та обґрунтуванні механізму професійної спрямованості зумовили вибір теми даної роботи «Психолого-педагогічні особливості професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти».

Об'єктом дослідження є професійна спрямованість викладача закладу вищої освіти.

Предмет дослідження є психолого-педагогічні особливості професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.

Мета дослідження полягає у вивченні психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що професійні знання, професійна мотивація та педагогічні здібності є основними психолого-педагогічними особливостями професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати зміст і функції професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.

2. Розглянути професійну спрямованість як психолого-педагогічне поняття.

3. Обґрунтувати особливості формування професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.

4. Провести експериментальне дослідження психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.

Основними методами дослідження є:

- теоретичні: теоретичний аналіз психолого-педагогічної наукової літератури, а також класифікація, систематизація та узагальнення отриманої інформації;

- емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування психолого-педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), статистичні методи обробки отриманих даних.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у комплексному, науковому дослідженні системи професійної спрямованості викладачів вищої школи.

Теоретичну основу дослідження складають праці провідних педагогів і психологів: А.О. Вербицького, О.Б. Каганова, В.В. Кривеневич Н.В. Кузьміної, А.П. Сейтешева, В.О. Сластьоніна, Н.Ф. Тализіної. Дослідженням різних аспектів професійної спрямованості займалися такі вчені, як С.Я. Батишев, В.І. Ковальов, М.І. Махмутов, Ю.П. Платонов.

Методологічною й теоретичною основою дослідження є положення теорії пізнання про активну роль особистості у засвоєнні знань; теорія поетапного формування розумових дій; здобутки в галузі сучасних педагогічних технологій; принцип загальної психології про єдність свідомості й діяльності; стратегія формування мотивації навчання.

Практичне значення магістерської роботи полягає в тому, що матеріали дослідження можуть бути використані викладачами вищої школи як практичні рекомендації, а також як матеріал для проведення спецкурсів та спецсеминарів для студентів педагогічних спеціальностей.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Зміст і функції професійної діяльності викладача закладу вищої освіти

Проблема психолого-педагогічної компетентності викладача вимагає комплексного науково обґрунтованого теоретико-методологічного і практичного вирішення. Проте вона і понині залишається недостатньо розробленою. Такий стан справ зумовлений, передусім, тим, що до початку 90-х років у країні декларативна вимога про високий професіоналізм реально недостатньо забезпечувалася науково-методично, організаційно і матеріально.

Для визначення структури і змісту професіоналізму викладача, доцільно скористатися результатами дослідження особистості, які дозволяють всебічно врахувати психологічні аспекти в професіоналізмі педагога.

В.І. Пуцова, Л.Я. Набоки визначали діяльність як основну зовнішню детермінанта формування якостей особистості [51].

Такої точки зору дотримуються багато психологів, зокрема А.Б. Каганов. Він зазначав, що праця створює цілісний комплекс професійної діяльності, повсякденного спілкування, особистісного розвитку і його сукупний результат. Науковці пропонують виділяти чотири групи властивостей у структурі особистості: соціально зумовлені особливості; досвід (обсяг і якість наявних знань, навичок, умінь і звичок); індивідуальні особливості різних психологічних процесів; біологічно зумовлені особливості (темперамент, задатки, елементарні потреби та ін.) [24].

Нова соціально-економічна ситуація у нашій державі призвела до того, що перед вищою школою було поставлено інші, ніж раніше, цілі та завдання. Основним напрямком діяльності школи на сьогодні повинно стати задоволення

потреб особистості в знаннях, які б дозволили адаптуватися у сучасному світі. А це потребує відповідного кадрового супроводу і найшвидшого втілення в життя цілеспрямованої програми підготовки педагогічних кадрів (вищу), тобто відповідної підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи.

Відомі педагоги М.І. Дяченко, Л.О. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, І.І. Риданова, М.М. Фіцула вказували на вирішальну роль педагогічних впливів у процесі формування здібностей до професійної діяльності .

Аналіз педагогічних досліджень О.І. Власової дозволив нам виділити такі умови стійкого закріплення установок: якість викладання; особистість педагога; зміст навчальної діяльності; суспільна й особистісна значущість виконуваних завдань. Тому особливу увагу в педагогічному процесі варто приділяти формуванню установки як готовності до діяльності, спрямованої на оволодіння професією [8].

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки колективну міру, але якісні характеристики. Зміст і організацію праці вчителя можна правильно оцінити, лише визначивши рівень його творчого відношення до своєї діяльності. Рівень творчості в діяльності педагога відображає ступінь використання ним своїх можливостей для досягнення поставлених цілей.

Творчий характер педагогічної діяльності, тому є найважливішою особливістю її. Творчо працюючий педагог, а тим більше педагог – новатор, створює свою педагогічну систему, але вона є лише засобом для отримання якнайкращого в даних умовах результату. Творчий потенціал особи педагога формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і наочних знань, нових людей, умінь і навиків, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. Область прояву педагогічної творчості визначається структурою основних контингентів педагогічної діяльності і охоплює практично всі її сторони: планування, організацію, реалізацію і аналіз результатів.

Творчий характер педагогічної діяльності не можна звести тільки до вирішення педагогічних завдань, що в творчій діяльності в єдності виявляються пізнавальний, емоційно – вольовий і мотиваційно – потребностний компоненти особи. Проте, вирішення спеціально підібраних завдань, направлених на розвиток яких, – або структурних компонентів творчого мислення, є головним чинником і найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особи вчителя.

С.О. Пуйман визначав, що досвід творчої діяльності не вносить нових знань і умінь до змісту професійної підготовки вчителя. Але це не означає, що навчити творчості не можна. Можна, при забезпеченні інтелектуальної постійної активності майбутніх вчителів і специфікою пізнавальної творчої мотивації, яка виступає регулюючим чинником процесів вирішення педагогічних завдань. Це можуть бути завдання на перенесення знань і умінь в нову ситуацію, на виявлення нових проблем в знайомих ситуаціях, на виділення нових функцій, методів і прийомів і ін. цьому ж сприяють і вправи в аналізі педагогічних фактів і явищ, виділенні їх складових, виявленні раціональних основ тих або інших рішень і рекомендацій [56].

Таким чином, творчість – це діяльність, що породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів. Результатом творчості є введення в педагогічний процес інновації: На відміну від творчості в інших сферах, наука, техніка, мистецтва, творчості педагога не має своїй на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особи. Творчо працюючий педагог, а тим більше педагог – новатор, створює педагогічну технологію.

Особливість діяльності викладача вищої школи полягає в тому, що вона є складно організованою і складається з декількох взаємопов'язаних між собою видів, що мають спільні компоненти. Окремі конкретні види діяльності розрізняються за формою, способами здійснення, часовою та просторовою характеристиками, функціональною спрямованістю і т. ін. За визначенням, вид

діяльності – це узагальнена характеристика функціональної спрямованості праці спеціаліста. Під час проходження етапів трудового шляху спеціаліста співвідношення різноманітних видів його діяльності змінюється. Головна відмінність однієї діяльності від іншої полягає у відмінності об'єктів діяльності, які їй надають їй певну спрямованість, прямо пов'язану з характерною ціллю діяльності [18].

В результаті реалізації різних цілей діяльності, викладач закладу вищої освіти здійснює такі її види: педагогічну, науково-дослідну, професійну, адміністративно-господарську, управлінську, комерційну та громадську. Серед перерахованих діяльностей можна виділити два види творчої діяльності – наукового працівника та педагога.

У дослідженні З.Ф. Єсаревої показано, що лише сполучення наукової та педагогічної діяльності для викладача вищої школи є продуктивним [17]. Проте, на думку деяких авторів, провідну роль в діяльності викладача вищої школи відіграє саме педагогічна діяльність, а всі інші види діяльності нею інтегруються та проявляються у ній.

Можна сформулювати певні критерії для оцінки рівнів науково-дослідної, базової професійної, адміністративної, господарської, управлінської та громадської діяльності викладача закладу вищої освіти.

Відносно педагогічної діяльності можна взяти за основу класифікацію Н.В. Кузьміної, згідно з якою є п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності:

- 1) репродуктивний, коли педагог вміє переказати іншим те, що знає сам;
- 2) адаптивний, при якому педагог в змозі пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;
- 3) локально-моделюючий знання студентів, коли педагог володіє стратегіями навчання знанням, вмінням, навичкам за окремими розділами курсу, що дозволяють визначити педагогічну мету, поставити завдання, розробити алгоритм їх вирішення та використати педагогічні засоби включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність;

4) системно-моделюючий знання студентів, коли педагог володіє стратегіями формування необхідної системи знань, вмінь та навичок в цілому;

5) системно-моделюючий діяльність та поведінку студентів, при якому педагог вміє перетворити свою дисципліну в засіб формування особистості студента, його потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку [33].

Отже, якщо взяти дану класифікацію за основу, то слід відмітити, що переважна більшість викладачів вищої школи знаходяться на перших двох рівнях продуктивності педагогічної діяльності.

Одна з найбільш важливих характеристик діяльності спеціаліста – це його функції в процесі професійної діяльності. І. Гушлевською функції діяльності спеціаліста було визначено в якості узагальненої характеристики основних обов'язків, що виконуються у відповідності з вимогами професії [13].

Склад функцій, що виділяються у професійній діяльності різними авторами, неоднаковий: одні визначають функції діяльності з точки зору її структури, інші розглядають діяльність як процес вирішення професійних завдань.

Н.В. Кузьміна визначала, що зміст професійно-педагогічної діяльності складається із низки структурних компонентів (мета, зміст, засоби, об'єкти та суб'єкти діяльності) та функціональних компонентів (рефлексія, проектування, конструювання, організація та комунікація), що відповідає гностичній (аналітичній), проектувальній, конструктивній, організаційній та комунікативній функціям [32].

З.Ф. Єсарєвою було визначено такі спеціальні функції діяльності викладача вищої школи як інформаційна, розвиваюча та орієнтаційна [18].

С.Г. Вершловський виділяє в діяльності педагога також адаптаційну функцію. Дослідження дозволяють доповнити наведений перелік компенсаторною функцією, що компенсує недоотриману базову освіту, коригуючою, що виправляє недоліки попередньої освіти, та самоосвітньою функцією в діяльності викладача вищої школи [6].

У праці В.Ф. Дмитрієвої запропоновано схему взаємозв'язків компонентів діяльності викладача вищої школи, на підставі аналізу якої було зроблено такі висновки: 1) гностичний компонент лежить в основі всіх інших компонентів; 2) найважливішу роль в діяльності викладача вищої школи відіграють гностичний, конструктивний та проектувальний компоненти, так як вони включають всі інші компоненти; 3) на гностичний компонент передусім впливають конструктивний та проектувальний компоненти, оскільки з їх розвитком зростає рівень гностичних вмінь [15].

Вважаємо, що слід відзначити наступні основні функції викладачів вищої школи:

1) розвиваюча, що сприяє організації професійного та загальнокультурного розвитку особистості, підвищення її творчого потенціалу, задоволення інтелектуальних та творчих потреб;

4) організаційна, що полягає в раціональній організації вільного часу викладача для його самоосвіти;

3) корегуюча, що здійснює спрямовану зміну якостей особистості спеціаліста з урахуванням його професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Таким чином, основними функціями професійної діяльності викладача, як зазначали О.О. Бодалева, І.М. Карпинська, С.Р. Пантілеєва, є:

І. Загальнопедагогічні функції:

1. Інформаційні: надання студентам глибоких і міцних знань, вмінь та навичок з базових предметів; формування наукового світогляду й загальнолюдської моралі.

2. Мобілізаційні: вміння зосередити усі фізичні й розумові сили студентів на вирішенні навчальних завдань, створити позитивний емоційний настрій; вміння формувати й закріплювати вміння та навички навчальної праці, раціонального застосування знань на практиці; вміння зосередити увагу студентів, актуалізувати їх мислення, націлити їх почуття й волю на успішне виконання навчальних планів та програм.

3. Розвиваюча функція вимагає від викладача: вмінь і навичок керування розумовою діяльністю студентів, розвитком їх розуму, почуттів та волі у процесі навчання й праці; вміння формувати багатогранну й гармонійну особистість демократичного суспільства; вміння розвивати пізнавальні інтереси й індивідуальні здібності студентів.

4. Орієнтаційні: формування соціальних знань і професійної орієнтації з урахуванням вимог суспільства, здібностей, нахилів і можливостей; виховання бережного ставлення до природи.

II. Загальнотрудові функції:

1. Конструктивна функція складається з: конструктивної діяльності (вміння планувати навчальний процес, встановлювати міжпредметні зв'язки; власні педагогічні дослідження); конструктивно-матеріальна діяльність (планування й обладнання навчальних кабінетів, накопичення дидактичних матеріалів).

2. Комунікативна функція: вміння викладача встановлювати правильні взаємини зі студентами; викладач не лише навчає й виховує студентів, але й сам особисто є прикладом додержання загальнолюдської моралі, старанного ставлення до справи, виконання даних обіцянок.

3. Дослідницька функція – це особливий вид діяльності викладача, що включає такі компоненти: творчий пошук, творче навчання студентів шляхом опрацювання й впровадження у практику більш досконалих методів та прийомів, засобів та форм навчання й виховання; науковий аналіз й узагальнення свого педагогічного досвіду; дослідницька діяльність на шляху подальшого удосконалення навчально-виховного процесу. Дослідницька діяльність неможлива без сміливого експерименту, педагогічного ризику та активного пошуку.

4. Організаторська функція передбачає здійснення на практиці всього того, що було задумано й опрацьовано під час підготовки до занять і навчально-виховних заходів. Організаторська діяльність викладача включає: організацію повідомлення навчального матеріалу; організацію своєї поведінки у процесі

педагогічної діяльності; організацію студентів відповідно до мети й завдань навчально-виховного процесу [4].

Відомо, що професійна діяльність викладача-вихователя вимагає наявності певних соціально-психологічних рис і властивостей його характеру. Серед них основними є такі:

– загальногромадянські риси: широкий світогляд; принциповість і стійкість переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн; гуманізм, високий рівень свідомості; оптимізм (віра в людей, у свої сили й можливості); любов до праці;

– морально-педагогічні якості: висока моральна зрілість, справедливість та об'єктивність; педагогічне спрямування наукової ерудиції, високий рівень загальної культури; високий рівень моральних стосунків з людьми; акуратність й охайність; чесність, дисциплінованість, вимогливість; вміння спілкуватися з людьми;

– педагогічні якості: педагогічна спостережливість; педагогічна уява; педагогічний такт; педагогічна інтуїція; володіння педагогічною технікою; професійна працездатність;

– соціально-перцептивні якості: високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності; активна інтелектуальна діяльність; швидкість орієнтації у педагогічних ситуаціях; висока культура мовлення; володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами;

– індивідуально-психологічні особливості: висока пізнавальна зацікавленість, любов до студентів й потреба працювати з ними; твердість характеру, витримка й самовладання; самостійність та діловитість у вирішенні життєво важливих завдань;

– психолого-педагогічні здібності: адекватність сприйняття студента й уважність до нього; прогнозування шляхів формування особистості студента; здатність передбачати можливі результати; виховний вплив на колектив й особистість.

Аналіз досліджень проблеми особистості показує, що всі основні риси особистості тісно пов'язані між собою, але провідна роль належить світогляду й спрямованості особистості, її мотивам, що визначають поведінку й діяльність людини, – це дозволяє серед рис і характеристик педагога-вихователя визнати провідними соціально-моральну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість [4].

І.А. Зязюн стверджував, що професійні вимоги до особистості педагога ґрунтуються на наступних якостях особистості викладача: особистісно-етичних, індивідуально-психологічних, педагогічних [22].

Так до особистісно-етичних якостей педагога відносять: почуття боргу і громадянської відповідальності, гуманізм, щиросердя, уважність, доброзичливість, свідоме ставлення до праці і дисциплінованість, вимогливість, принциповість, скромність, товарицькість, об'єктивність, самокритичність, висока моральна культура, артистизм, загальна ерудиція, терпеливість і наполегливість.

До індивідуально-психологічних якостей викладача віднесено наступне: широта і глибина пізнавальних інтересів, ясність і критичність розуму, винахідливо емоційна чуйність і стійкість, довгочасна пам'ять, розвинутість спостережливості волі, уявлення, великий обсяг і переключеність уваги, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка.

Високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до педагогічної діяльності, педагогічний такт, педагогічне мислення, професійно педагогічна працездатність, прагнення до науково-педагогічної творчості, культура і виразність мови, почуття гумору характеризують наявність педагогічних якостей особистості викладача [22].

Вважаємо, що високий рівень професійно-педагогічної підготовки забезпечується оволодінням наступними групами знань, умінь та навичок:

1. Професійні та загальнонаукові.
2. Фізіологічні та психологічні.
3. Педагогічність та методичні.

Як зазначала С.С. Вітвицька, загальними вимогами до викладача вищої школи є:

1) професійна компетентність, що базується на спеціальній науковій, практичній та психолого-педагогічній підготовці;

2) загальнокультурна та гуманітарна компетентність, що включає знання основ світової культури, гуманістичних особистісних якостей, відповідальності за результати власної діяльності, мотивації до самовдосконалення;

3) креативність, що передбачає сформованість нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, гнучка адаптація до змін змісту та умов професійної діяльності;

4) комунікативна компетентність, що включає розвинуту мову, володіння іноземними мовами, сучасними засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності, вміння складати ділові папери тощо;

5) соціально-економічна компетентність, що передбачає володіння основами сучасної економіки, знання законів бізнесу, азів екології та права [7].

Проведений аналіз даних, що пропонується науковою літературою, дозволив намалювати такий портрет особистості викладача: здібності, уміння, знання, навички: високий рівень інтелекту, професійні знання, уміння гарно подати матеріал; організаторські здібності; уміння здійснювати індивідуальний підхід до студента; спрямованість і мотивація діяльності; риси характеру, які виражають спрямованість на справедливість, принциповість, послідовність, сумлінність тощо; вольові: наполегливість, самостійність, цілеспрямованість; комунікативні якості: комунікабельність, почуття міри, педагогічний такт, товариськість, соціальна чутливість (емпатія). Інші психічні властивості: високі моральні якості, зрілість, екстравертність, домінантність, емоційна стабільність.

Аналіз педагогічної літератури дозволив визначити, що до професійно значущих якостей особистості відносять доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність, оптимізм, наявність педагогічних здібностей. Ці якості підвищують продуктивність та ефективність педагогічної діяльності.

Відомо, що зовнішню культуру викладача формують одяг, зачіска, макіяж, осанка, мова, форми невербального спілкування тощо. Педагогічна моральність передбачає гуманістичну спрямованість особистості викладача і охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси. Втілюється вона в педагогічній позиції викладача, у виборі конкретних завдань навчально-виховного процесу, впливає на стосунки із студентами, визначає гуманістичну стратегію педагогічної діяльності.

Викладачу закладу вищої освіти необхідно набуття особистісного рівня спілкування тому, що він характеризує необхідну умову високої культури взаємодії педагога і студента. Такий рівень потребує від викладача великої самовіддачі і притаманне лише тим педагогам, для яких їх професія є покликанням.

Зміст культури педагогічного спілкування містить уміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити і зрозуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йде мова, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці. Кожен з викладачів створює свій стиль спілкування. Ми вважаємо, що для викладача з високою культурою спілкування характерними будуть: оптимальність вимог; педагогічний оптимізм; емоційний відгук; формування колективних форм стосунків, відносин у колективі у навчально-виховному процесі; створення атмосфери доброзичливості. Однак, якою б привабливою не була модель взаємин викладача і студента, вона завжди динамічна. З огляду на це педагог завжди прагне до неперервності своєї освіти та професійної підготовки, він постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає і використовує нові здобутки педагогічної науки і передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег.

С.С. Вітвицька визначала, що педагогічний такт – це педагогічне грамотне спілкування в складних педагогічних ситуаціях, вміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, почуття міри, швидкість

реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення, вміння керувати своїми почуттями, не втрачати самовладання, емоційна урівноваженість, у поєднанні з високою принциповістю та вимогливістю, з чуйним людським ставленням до студента, критичності і самокритичності в оцінці своєї праці та своїх вихованців, у нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки і справи, до бюрократизму і пихи, повазі в студентах особистості, розвитку їх людської гідності [7].

Відомо, що педагогічний такт реалізується через мову. В професійній діяльності педагога вищої школи мова виконує наступні функції: забезпечення повноцінної презентації (передачі) знань, забезпечення ефективної навчальної діяльності; забезпечення продуктивних взаємин між викладачем і студентом. Для реалізації успішної взаємодії зі студентами педагогові слід адекватно оцінювати власну особистість. Особливої уваги вимагає вміння керувати емоційним станом. Педагогічне доцільні стосунки ґрунтуються на взаємоповазі педагога і студента [7].

Особистісні якості викладача закладу вищої освіти відіграють важливу роль у вихованні і навчанні студентів, оскільки він постійно перебуває у сфері уваги молодих людей. Викладач є для студента і взірцем, і засобом виховного впливу на нього.

Отже, високо оцінюючи весь спектр позитивних якостей викладача, видатні сучасні педагоги усе-таки визначають для них своєрідну ієрархію, де присутні: якості, що характеризують рівень знання викладача; якості, які виявляються в міжособистісних стосунках; особистісні якості; зовнішні характеристики. Серед особистісних якостей найважливішими студенти визнають чуйність, чутливість, уважність, стриманість, вимогливість, об'єктивність, справедливість, чесність, принциповість, скромність, життєрадісність, почуття гумору.

Таким чином, соціальне визнання й оцінка професійних досягнень педагога соціумом впливають на формування його самосвідомості, самооцінки і самореалізації. Самосвідомість і самооцінка сприяють появі у викладача

почуття впевненості, оптимізму, що, в свою чергу, сприяє успішній побудові професійно-педагогічної кар'єри і самореалізації педагога і є основними показниками професійної спрямованості особистості сучасного викладача закладу вищої освіти.

1.2. Професійна спрямованість як психолого-педагогічне поняття

Проблема формування спрямованості особистості вже давно привертає увагу педагогів і психологів. У наш час, коли відбуваються докорінні соціально-економічні перетворення в суспільстві, переосмислюються соціокультурні цінності, вона набуває виняткової актуальності. Від сучасних фахівців, особливо педагогічних працівників, вимагається не тільки високий рівень фахової компетентності, але й особистісна включеність у професію, відповідна самоідентифікація, установка на гуманістичні цінності педагогічної діяльності, постійне професійне самовдосконалення і ціннісне ставлення до професії. Розвиток професійної спрямованості можна розглядати як важливу складову формування професіоналізму педагогічних працівників, оскільки професійна спрямованість виступає внутрішнім джерелом професійного розвитку і особистісного зростання будь-якого суб'єкта діяльності [38, с. 152].

Становлення професіонала – тривалий процес, що включає певні етапи. За А.К. Марковою, це етап адаптації людини до професії, етап самоактуалізації людини в професії і етап вільного володіння людиною професією, що виявляється у формі майстерності [39].

Відомо, що формування людини як особистості набуває особливого значення на юнацькому етапі онтогенезу. Це визначається тими психологічними новоутвореннями даного віку, що створюють підґрунтя для повноцінного особистісного становлення молоді людини, яка здатна самостійно приймати рішення та діяти в складних життєвих умовах, яка здатна бути успішною в соціально значимій і, перш за все, професійній діяльності.

Але слід зазначити, що практично впродовж всього процесу професійного становлення і розвитку перехід від однієї стадії до іншої часто може супроводжуватися виникненням у людини тих або інших труднощів і суперечностей, а нерідко й кризових ситуацій. Істотним при цьому є те, що зміна одних стадій процесу професійного становлення іншими не завжди буває жорстко прив'язана до певного вікового етапу, біографічного періоду. Вона відображає психологічний вік професійно-особистісного становлення, розвитку і зрілості людини.

На сьогоднішній день, серед педагогів і психологів відсутня єдність у трактуванні змісту поняття професійної спрямованості. Більшість вчених розглядає спрямованість як складне структуроване мотиваційне утворення, що визначає вибіркове ставлення особистості до дійсності. Зміст спрямованості вбачається у сукупності домінуючих мотивів, які визначають основну лінію поведінки та діяльності особистості. У структурі спрямованості дослідники виділяють різноманітні компоненти, які мають мотиваційну природу та визначають вибіркковість ставлень і поведінки особистості: потреби, інтереси, установки, цілі, ідеали, переконання, прагнення, нахили, потяги, бажання, мотиви тощо.

В сучасній психолого-педагогічній літературі, присвяченій питанням формування спрямованості особистості, розглядаються різні види спрямованості: гуманістична (Л.О. Свіріна), громадянська (Ю.І. Завалевський), професійно-пізнавальна (А.І. Мельник), творча (А.В. Нікітіна), дослідницька (Л.І. Осечкіна). Крім зазначених, у психологічних і педагогічних дослідженнях виділяються й інші типи спрямованості — загальна, моральна, соціальна, життєва, естетична і т.п. Виділення професійної спрямованості як окремого предмета дослідження є результатом закономірного процесу послідовної диференціації загального поняття «спрямованість особистості». Необхідність уведення до наукового обігу поняття «професійна спрямованість» зумовлена специфікою його елементів, в якості яких виступають професійні цінності, мотиви, установки і прагнення особистості. «Якщо загальна спрямованість

характеризує сферу всіх потреб і інтересів людини, систему її ставлень до дійсності, до інших людей, до самого себе, – зазначає С.С. Мартинова, – то професійна спрямованість, будучи результатом наявності у людини системи стійко домінуючих мотивів вибору професії, характеризує сферу тільки тих потреб і інтересів, які пов'язані з поведінкою людини при виборі професії, з майбутньою професійною діяльністю» [40, с. 10].

Професійна спрямованість є важливим аспектом загальної спрямованості особистості, оскільки мотиваційно-ціннісна сфера дорослої людини формується насамперед у діяльності, що, як правило, має професійний характер. Людині притаманна властивість бути суб'єктом суспільно-трудової діяльності, частковою формою прояву якої є професійна спрямованість як одна із сторін загальної спрямованості особистості [3].

Загальна спрямованість особистості, що формується протягом всього життя, є тією основою, на якій розвивається професійна спрямованість.

Аналізуючи значення професійної спрямованості, А.С. Ткаченко підкреслює, що в процесі її формування відбувається становлення самої особистості, розвиток її здібностей і можливостей, духовне зростання і збагачення [70]. На думку Г.А. Гектіної, «сформована професійна спрямованість багато в чому визначає не тільки успішність діяльності у вибраній професії, але й впливає на статус і всю життєву позицію особистості» [12, с. 31]. О.В. Ледньова зазначає, що професійна спрямованість «виступає фундаментом, на якому в процесі навчання зводиться могутній корпус спеціальних знань, умінь і навичок. І від того, наскільки міцно закладений фундамент, залежить надійність усієї конструкції» [35, с. 163].

Дослідженню професійної спрямованості особистості, її розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців присвячена значна кількість публікацій і дисертаційних досліджень. Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості присвячено дослідження В.О. Бодрова, А.О. Вербицького, О.Б. Каганова, Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, Н.Ф. Тализіної, Б.О. Федоришина, В.О. Якуніна та ін. Психолого-педагогічні дослідження

професійної спрямованості здійснюються в різних напрямках: визначається її сутність і структура; вивчаються особливості її формування; досліджуються етапи та умови становлення; розробляються засоби формування професійної спрямованості тощо.

Проблема професійної спрямованості як важливого чинника активізації навчально-виховного процесу, спрямованого на загальнопрофесійну підготовку спеціалістів, досліджувалася С.Я. Батишевим, А.П. Беляєвою, О.Т. Маленко, М.І. Махмутовим та ін.

У працях В.В. Абрамової, Г.А. Гектіної, Т.С. Деркач, Н.М. Дороніної, Н.Ф. Пустовалової, Л.О. Свіріної, О.М. Сендер та ін. розкрито питання розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів у процесі навчально-виховної роботи в педагогічному навчальному закладі. Комплексне вивчення професійно-педагогічної спрямованості майбутнього педагога дало змогу дослідникам визначити основні її характеристики: взаємозв'язок професійно-педагогічної, суспільної і пізнавальної спрямованості; зв'язок професійно-педагогічної спрямованості з самою суттю педагогічної діяльності – ставленням до дітей; усвідомленість і психологічна готовність до педагогічної діяльності; перетворення студента як майбутнього вчителя з об'єкта в суб'єкт виховного процесу; стійкий інтерес до професії вчителя-вихователя на основі розвитку педагогічних схильностей; відповідальне ставлення майбутнього вчителя до своїх педагогічних обов'язків [60, с. 19].

Слід зазначити, що поняття «професійна спрямованість» трактується у сучасній психолого-педагогічній літературі не однозначно. Відмінності у вихідних методологічних позиціях авторів, складність і багатоплановість досліджуваного поняття зумовлюють наявність у науковій літературі різних підходів до визначення його сутності. Так, Л.П. Сейтешев, досліджуючи питання формування професійної спрямованості майбутніх молодих робітників, розглядає професійну спрямованість як важливу сторону загальної спрямованості особистості, що визначає вибір життєвого шляху [59]. Значна група дослідників розглядає це поняття як складне інтегральне утворення.

Зокрема, В.П. Жуковський, Б.Ф. Ломов визначають професійну спрямованість як інтегральну властивість особистості, що виявляється у ставленні до обраної професії й впливає на успішність професійної підготовки та професійної діяльності [19]. Інші дослідники трактують професійну спрямованість як установку особистості на професію. Так, В.В. Абрамова визначає професійну спрямованість як «інтегровану властивість особистості, що виражається в емоційно-ціннісному ставленні людини до обраної професії, стійкому інтересі, потребі і схильності займатися нею» [1, с. 2]. М.І. Калугін вважає, що професійна спрямованість – це характерне для людини вибіркоче ставлення до дійсності, що своєрідно переживається нею і впливає на її діяльність [25, с. 14].

В.А. Сластьонін характеризує професійну спрямованість як «вибіркоче ставлення до дійсності й ієрархічну систему мотивів», яка «стимулює і мобілізує приховані сили людини, сприяє формуванню у неї відповідних здібностей, професійно важливих особливостей мислення, волі, емоцій, характеру» [65, с. 89]. Аналогічним чином Л.Ф. Спирін визначає професійну спрямованість особистості як світоглядну позицію, що визначає систему активних ставлень до професійної діяльності та її основного об'єкта. «Спрямованість виявляється, перш за все, в духовних і соціальних потребах особистості, в її поглядах, у мотивах поведінки, в установках, інтересах, очікуваннях, ідеалах» [68, с. 11]. Автор зазначає, що спрямованість можна розглядати з погляду рівнів сформованості, глибини, широти, інтенсивності і стійкості.

Л.М. Мітіна розглядає професійну спрямованість як «систему емоційно-ціннісних ставлень, що задають відповідну їх змісту ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості і спонукають до їх утвердження в професійній діяльності». Автор визначає загальні для більшості професій типи спрямованості: на людину; на себе; на предмет діяльності [54, с. 6].

Професійна спрямованість розуміється також як індивідуальна структура цінностей особистості, що можуть бути реалізовані в професійній діяльності і виявляються в мотивах вибору професії та шляхах її отримання [11, с. 32].

Б.О. Федоришин трактує професійну спрямованість як психологічну готовність людини до вибору напряму майбутньої професійної діяльності [52]. На думку дослідника, професійна спрямованість зумовлюється усвідомленням особистістю вагомих аспектів і особливостей майбутньої професійної діяльності. Вона виявляється в посиленні інтересу до процесів і фактів, що прямо чи опосередковано стосуються певної професії. Інтереси реалізуються в пізнавальній діяльності особистості: накопиченні відповідної інформації (читанні літератури, перегляді фільмів, спілкуванні), участі у відповідних гуртках, навчальній діяльності тощо.

В.Д. Симоненко визначає професійну спрямованість як сторону особистості, що виражається в інтересах, схильностях, намірах, ідеалах і обумовлює мотивовану й цілеспрямовану діяльність під час підготовки до вибору професії. Спочатку виникає професійний інтерес, визначаються стійкі професійні наміри, які сприяють формуванню професійної спрямованості особистості, – такою, на думку автора, є динаміка цього процесу [61, с. 28].

Професійна спрямованість розглядається як важливий психологічний чинник професійного самовизначення та професіоналізації особистості [5]. Узагальнюючи дослідження Є.О. Клімова, Т.В. Кудрявцева та ін., В.О. Бодров виділяє етапи професійного розвитку особистості, звертаючи особливу увагу на формування професійної спрямованості під час вибору професії та у період професійної підготовки майбутнього фахівця. Дослідником з'ясовано, що спрямованість особистості трансформується в процесі професіоналізації одночасно зі зміною змісту мотивів, цілей на різних етапах професійного розвитку та становлення.

Таким чином, визначаючи поняття професійної спрямованості, дослідники акцентують увагу на її важливій ролі у професійному самовизначенні особистості та виборі майбутньої діяльності. Так, у визначеннях Б.О. Федоришина і В.Д. Симоненко імпліцитно міститься припущення, що професійна спрямованість – це психічний феномен, який формується на етапі вибору професії, своєрідна «готовність» до вибору певного

напрямую професійної діяльності. Такий підхід, на наш погляд, дещо звужує зміст цього поняття, оскільки формування професійної спрямованості не завершується професійним вибором, а відбувається впродовж усього періоду професійної підготовки і самостійної діяльності індивіда за обраним фахом.

В.О. Якунін звертає увагу на важливе значення професійної спрямованості як особистісного чинника, що забезпечує ефективне виконання професійної діяльності. Професійну спрямованість особистості дослідник трактує як прагнення застосовувати набуті знання, уміння та здібності в обраній професійній діяльності. На його думку, розвиток професійної спрямованості майбутніх фахівців має полягати у формуванні в них позитивного ставлення до обраної професії, інтересу та нахилів до неї, професійних ідеалів, переконань, прагнення до професійного самовдосконалення, постійного підвищення своєї кваліфікації, самореалізації в галузі обраного фаху [79].

В.Д. Шадриков зазначає, що професійна спрямованість особистості істотним чином впливає не тільки на задоволеність професійною діяльністю та ефективність її виконання, але й також на процес навчання професії [77]. Ставлення до професії, мотиви її вибору є надзвичайно важливими (а за деяких умов і визначальними) чинниками успішності професійної підготовки. Важливо враховувати, зазначає дослідник, що прийняття професії, позитивне ставлення до неї породжує певну детермінуючу тенденцію, яка стає вихідним моментом формування психологічної системи діяльності [77, с. 104].

Оригінальний підхід до розуміння сутності професійної спрямованості обґрунтував С.П. Крягдже у контексті концепції професійних інтересів. Він розглядає професійну спрямованість крізь призму професійного інтересу і навіть вважає ці поняття тотожними. Інтерес дослідник розуміє як «комплекс, до якого входять такі властивості особистості, як потреби (у діяльності взагалі і в професійній, зокрема), нахили, професійні ідеали, ціннісні орієнтації стосовно професійної діяльності. Мабуть, не менш правильним буде назвати досліджуване явище професійною спрямованістю», – вважає автор [31, с. 23].

Професійна спрямованість знаходить конкретний вияв у професійних інтересах особистості, зацікавленому ставленні до професійно необхідних знань і умінь, готовності й бажанні ставити перед собою професійні завдання та знаходити способи їх реалізації. Саме на формування професійних інтересів, вважає С.П. Крягдже, слід орієнтуватися під час розвитку професійної спрямованості студентів, педагогічної підтримки їх професійного становлення. Ефективні шляхи розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців дослідник вбачає в їх переконуванні у можливості оволодіння професією, розкритті перед ними різних її аспектів, творчого характеру, навіюванні їм впевненості у перспективності майбутньої діяльності, пропагуванні трудових традицій.

Становить інтерес позиція Н.В. Кузьміної, яка розглядає професійну спрямованість як узагальнену форму ставлення особистості до професії, що знаходить відображення в інтересі до професійної діяльності і схильності займатися нею [32]. На думку дослідниці, професійна спрямованість – це складне багатовимірне особистісне утворення, що характеризується низкою властивостей: об'єктністю, специфічністю, узагальненістю, валентністю, задоволеністю, опірністю, стійкістю, центральністю та ін.

В одному з сучасних дисертаційних досліджень професійна спрямованість визначається як «інтегративна динамічна якість, що відображає складний комплекс психологічних властивостей, обумовлює професійний вибір (характеризується мотиваційними компонентами вибору професії), визначає ставлення до професії (нормативно-оціночний компонент), характеризується ціннісними орієнтаціями, інтересами, нахилами (схильностями), усвідомленими домінуючими мотивами, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю, містить складові готовності до оволодіння професійними знаннями, професійними вміннями та професійними навичками» [44, с. 16]. Заслугує на увагу прагнення О.І. Москалюк певним чином систематизувати й окреслити основні аспекти феномену професійної спрямованості, яка визначає професійний вибір, ставлення до професії, характеризується домінуючими мотивами професійної діяльності тощо. Однак, на наш погляд, дослідниці не

вдалося повністю впоратися з цим завданням. Зокрема, викликає сумніви остання частина запропонованого нею визначення, в якій йдеться про «складові готовності до оволодіння професійними знаннями, професійними уміннями та професійними навичками». По-перше, не зовсім зрозуміло, що автор розуміє під «складовими готовності до оволодіння знаннями, уміннями і навичками». По-друге, така готовність, більшою мірою характеризує інструментальну сферу особистості, ніж власне її спрямованість, що має мотиваційно-ціннісну природу.

В іншому дисертаційному дослідженні професійна спрямованість розглядається як динамічне психічне утворення, що визначає стійке, активно-дійове позитивне ставлення студента до оволодіння необхідними у майбутній професії знаннями, уміннями і навичками, зумовлює успішність професійного самовизначення майбутнього фахівця [82].

На думку Л.М. Мітіної, необхідно розрізнити широке і вузьке трактування поняття «професійна спрямованість». У вузькому розумінні професійна спрямованість – це професійно важлива властивість, що посідає центральне місце у структурі особистості фахівця й визначає його індивідуально-типологічну своєрідність. У широкому розумінні – це система емоційно-ціннісних ставлень, ієрархічна структура домінуючих мотивів, які спонукають особистість до їх втілення у професійній діяльності [41, с. 5].

Професійна спрямованість молодого людини у даний час розуміється більшістю авторів як істотна сторона загального процесу розвитку особистості. Воно не зводиться до акту вибору професії, що виступає як змістовний процес духовного розвитку особистості. Професійна спрямованість – це багатокomпонентний процес, що здійснюється протягом певного, іноді досить тривалого, періоду життя особистості і спрямовується внутрішніми чинниками її розвитку, у яких заломлюються об'єктивні зовнішні умови. У психологічній літературі достатньо багато наукових праць присвячено начальному етапу професійного самовизначення – етапу формування професійних намірів і вибору професії випускниками шкіл.

Змістом наступних етапів професійної спрямованості особистості, що співпадають із відповідними стадіями професійного становлення, є формування її відношення до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності. Саме ці етапи є найбільш важливими як з боку розуміння основних механізмів динаміки професійної спрямованості особистості, так і з боку психологічного впливу на її подальший професійний розвиток.

Отже, якщо звернутися до праць різних авторів, які розглядають періодизації професійного розвитку, то багато з них виділяють наступний важливий критерій переходу до кожної наступної стадії професійного розвитку – зміна ціннісного відношення до самого себе як до представника професії, професійної спільності та члена суспільства в цілому.

Послідовно в житті людини складається певне відношення до різноманітних галузей праці, формується уявлення щодо професій, своїх можливостей, виокремлюються переваги в соціально-економічних факторах оцінки праці, визначається спектр можливих виборів. У процесі професійного становлення особистості інтенсивно змінюються критерії її відношення до себе. Така зміна часто є наслідком певної перебудови мотиваційної сфери особистості в результаті безпосередньої участі в навчально-професійній та професійній діяльності, а також під впливом соціального довкілля. Зміна критеріїв відношення до себе нерідко виявляється у формі зміни критеріїв обґрунтування вибору професії або місця роботи.

Слід зазначити, що професійна спрямованість у своєму складі має такі структурні компоненти:

1. Усвідомлення своєї належності до певної професійної спільності («ми – сталевари», «ми – металурги», «ми управлінці»).
2. Усвідомлення й оцінка власної відповідності еталонам і свого місця в суспільстві відповідно до системи соціальних ролей («новачок», «один з кращих фахівців»).
3. Усвідомлення людиною міри її визнання у соціальній групі («мене вважають професіоналом», «мене вважають кращим фахівцем»).

4. Усвідомлення власних сильних та слабких сторін, шляхів самовдосконалення, можливих зон успіхів та невдач, своїх індивідуальних засобів успішної дії, свого індивідуального стилю діяльності.

5. Уявлення про себе та свою працю в майбутньому.

Враховання професійних інтересів і схильностей у процесі професійної спрямованості дозволяє розглядати її як синтез безлічі суб'єктивних і об'єктивних елементів, оцінюваних індивідом стосовно до своїх особистісних значимих професійних цінностей і цілей. Це дає можливість представити спробу реального планування професійного майбутнього у виді формули «хочу» – «можу» – «треба».

За Е.Ф. Зеєром, готовність до вибору професії, у даному випадку, означає наявність наступних компонентів: сформованих професійних інтересів і схильностей (хочу), визначеного рівня розвитку необхідних здібностей (можу), знань про вимоги, висунутих професією, що обирається, до людини, а також про потреби в ній суспільства (треба) [21].

Потреба у своєму життєвому (а отже, насамперед професійному) самовизначенні є центральною духовною потребою людини. Виникає внутрішня тенденція до інтеграції вже наявних властивостей і відносин, оскільки формулювання життєвого плану, мотивів вибору вимагає внутрішньої узгодженості і цілісності. Важко вказати іншу потребу, що у такій же мірі призводила б до супідрядності різноманітних мотиваційних тенденцій .

П.А. Шавір говорить про необхідність розглядати і враховувати особистісні передумови спрямованості, які він зводить до двох основних груп. До першої групи відносяться особливості особистості, що забезпечують можливість успішного вирішення проблеми вибору професії, але прямо не беруть участь в активізації цього процесу. Професійна спрямованість вимагає здатність аналізу вимог, що йдуть від майбутньої діяльності, а також власної придатності до неї, що пов'язано з досить високим рівнем розвитку абстрактного мислення, а також адекватністю самооцінки власних якостей. Другу групу психологічних передумов професійної спрямованості утворюють

різні компоненти спрямованості особистості, динамізуючи процес професійного самовизначення і реагування, що обумовлюють вибірковість. Сюди відносяться уже виниклі у людини навчальні і професійні інтереси і схильності, переконання і установки, ідеали і уявлення про життєві цінності [76].

Професійна спрямованість в контексті цілісного життя особистості може виступати як проблема психологічна, духовна, соціальна або соціально-психологічна. Духовна сторона проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення його призначення, які є головними рушійними силами, що спрямовують розвиток особистості й визначають її долю. Психологічна сторона спрямованості висвітлюється через складний комплекс відчуттів людини, особливості сприймання нею дійсності й систему відносин, що формуються в індивідуальному досвіді особистості й істотно впливають на її стосунки, дії, вчинки та рішення. Соціально-психологічна сторона проблеми професійної спрямованості особистості виявляється в потребі визначення свого місця в людській діяльності і людських стосунках.

Зрозуміло, що професійна підготовка в освітній установі не може забезпечити становлення професіонала. Це пов'язано з тим, що його професійне становлення закінчується в освітній установі відносно коротким етапом адаптації у формі практики. Освоєння змісту навчальних дисциплін не забезпечує формування перерахованих характеристик професіонала.

Відомо, що поняття «спрямованість особистості» що було введено в науковий обіг С.Л. Рубінштейном, отримало свій розвиток насамперед, у виділенні різних видів спрямованостей [57].

В психологічній літературі представлені та описані особистісна, колективістська, ділова (Б. Басс, В. Смекал, М. Кучер, М.С. Неймарк), гуманістична, егоїстична, депресивна, суїцидальна (Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева) спрямованості.

Особлива увага приділяється дослідженню професійної спрямованості особистості (Ф.Н. Глобін, Є.А. Климов, Н.В. Кузьміна, Н.В. Комусова).

Професійна спрямованість розуміється насамперед, як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), які пов'язані з професійною діяльністю людини і таких, що зумовлюють вибір професії та прагнення працювати за обраною професією, та задоволеність професійною діяльністю. Також важливим аспектом є психологічна готовність до професійної діяльності.

Професійна спрямованість, як визначав П.В. Фастовец, являє собою інтегральне утворення і характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія; видами мотивів професійної діяльності; силою спрямованості, що виявляється в ступені вираженості прагнень до оволодіння професією та роботі за нею; знаком, що виражається задоволенням чи незадоволенням своєю професією [72].

Професійна спрямованість розуміється насамперед як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), пов'язаних із професійною діяльністю людини і таких, що зумовлюють вибір професії та прагнення працювати за обраною спеціальністю, а також задоволеність професійною діяльністю [23].

Найбільш чітко формулює поняття спрямованості особистості Р.Д. Каверіє: Спрямованість, це те, що характеризує дану людину, своєрідно пережите їм виборче відношення до дійсності, що впливає на його діяльність.

О.А. Науменко визначав, що спрямованість визначає структуру особистості в цілому і характеристику її особливостей. Наявність сформованої спрямованості забезпечує постійну, відповідну домінуючим мотивам орієнтацію, що сприяє єдності і стійкості особистості. Професійна спрямованість як особистісне утворення в значній мірі визначає характер загальної спрямованості особистості [45].

Є.М. Павлютенков визначив професійну спрямованість як сукупність мотивів вибору професії. Він вважає, що ієрархія мотивів для кожної особистості є індивідуалізованою та динамічною. Визначальним при виборі

професії може бути як один мотив, так і група мотивів. Тому, розглядаючи професійну спрямованість конкретного старшокласника-вихованця позашкільних навчальних закладів, потрібно визначити провідний мотив (групу мотивів) і вивчати його в комплексі з іншими якостями особистості [47].

На думку А.П. Сейтешева, професійна спрямованість відносно своєї структури являє собою складне утворення, що включає в себе предметний зміст, світогляд і визначені динамічні властивості [59].

Професійна спрямованість особистості в залежності від рівня і глибини її розвитку і діяльності людини зовні, як зазначено в праці С.В. Яремчик, виявляється в різних формах: на низькій стадії розвитку – у формі потяга, бажання, на більш високій ступені – у формі інтересу, схильності, мети, ідеалу, переконання [81]. Широта професійної спрямованості - це обсяг різних інтересів, потреб, мотивів і цілей, що ставить людина у своїй діяльності. Сталість світогляду й ідеалів, інтересів, схильностей і життєвих устремлінь при їхній відносній гнучкості і рухливості визначають стійкість спрямованості. Її інтенсивність визначається ступенем усвідомлення людиною інтересів, ідеалів, мотивів і цілей, коливається від неясних потягів до усвідомлених бажань і від активних прагнень до повної переконаності. Дієвість спрямованості зв'язана з активними бажаннями і прагненнями, з наполегливістю особистості в досягненні поставлених цілей [82].

Якісну характеристику професійної спрямованості варто доповнити властивостями, пов'язаними із системою далеких і близьких життєвих цілей людини: цілісність, монолітність, чи навпаки, суперечливість. Відсутність нерозв'язаних протиріч між даними цілями означає, що спрямованість особистості цільна, монолітна. Якщо ж між далекими і близькими цілями, між різними потребами і мотивами мається істотне протиріччя, близькі цілі не відповідають далеким, тоді і спрямованість особистості стає суперечливою, у результаті чого важко розраховувати на успіх професійної діяльності такої особистості [13, с. 22].

В цілому під спрямованістю особистості розуміється складне утворення її психологічної структури, яке повинно окреслити особливості поведінки та дій людини, що визначають у соціальному плані риси її характеру.

При цьому спрямованість виявляється:

- в особливостях інтересів особистості;
- в особливостях цілей, що ставить перед собою людина;
- в інтересах та потребах людини;
- в установках особистості [2].

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблематиці професійного становлення особистості, поряд з поняттям «професійна спрямованість» вживається низка інших близьких за змістом понять: «професійне самовизначення», «ціннісне ставлення до професії», «ціннісно-смісловне ставлення до професійної діяльності», «професійна ідентичність», «професійна самосвідомість» тощо. Для більш чіткого окреслення змісту професійної спрямованості та визначення її сутнісних особливостей варто розглянути співвідношення цього поняття з вказаними феноменами.

Професійне самовизначення як спосіб самореалізації особистості у сфері професійної діяльності, важлива лінія її життєвого й особистісного самовизначення викликає значний інтерес у дослідників.

Існують різні підходи до розуміння сутності професійного самовизначення. Н.В. Самоукіна розглядає професійне самовизначення у взаємозв'язку різних сторін його прояву: формування професійної кар'єри, сфери саморозвитку особистісних можливостей, сфери особистісної самореалізації, а також реально-практичного, дієвого ставлення особистості до системи соціокультурних і професійних чинників її буття та саморозвитку [58].

Н.С. Пряжников підкреслює нерозривний зв'язок професійного самовизначення з самореалізацією людини в інших важливих сферах життя: «Суттю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації» [53, с. 17].

Є.О. Климов розуміє професійне самовизначення як «діяльність людини, що набуває того чи іншого змісту залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці». Зміст цієї діяльності вбачається дослідником у «побудові образів бажаного майбутнього, результату (цілі) в свідомості суб'єкта, особливостях його саморегуляції, володінні знаряддевим оснащенням, особливостях усвідомлення себе, своїх особистих якостей і свого місця в системі ділових міжлюдських стосунків» [30, с. 27]. Більшість дослідників акцентує увагу на ціннісному аспекті професійного самовизначення, що свідчить про органічний зв'язок цього процесу з формуванням професійної спрямованості особистості. Професійне самовизначення розглядається як процес інтеграції молоді до соціально-професійної структури суспільства, який здійснюється шляхом ціннісного вибору варіантів професійного становлення [14].

Таким чином, професійне самовизначення розглядається як тривалий процес внутрішнього, суб'єктивного плану, який полягає у пошуках й виборі особистістю «своєї» професії і «себе в професії», визначенні для себе професійних позицій і перспектив. У цьому розумінні професійне самовизначення є етапом соціалізації, на якому в особистості формується орієнтація на певну професійну діяльність. Професійне самовизначення, що розуміється як «знаходження смислів виконуваної роботи» (М.С. Пряжников), передуює формуванню професійної спрямованості і водночас є першим етапом цього складного процесу. З таких позицій професійну спрямованість можна розглядати як самостійне і усвідомлене оволодіння особистісним смислом обраної професії.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури дає підстави розглядати професійне самовизначення як процес формування особистісного ставлення індивіда до професійної діяльності і до себе як її суб'єкта. Невід'ємною складовою цього процесу є формування професійної спрямованості особистості, в якій знаходить відображення особистісний смисл обраної професії, ціннісне ставлення до неї, мотивація професійного вибору і професійного самовдосконалення.

О.В. Калюжна вживає близьке за значенням поняття «ціннісно-сміслові ставлення до професійної діяльності», розуміючи його як стійкий, вибірково «зв'язок студента як особистості з майбутньою професійною діяльністю, який, виступаючи у всьому своєму соціальному значенні, набуває для суб'єкта особистісного сенсу, розцінюється як щось значуще для його власного життя і життя суспільства» [26, с. 10].

Більшість дослідників виділяє у професійній спрямованості характеристики, що відображають її змістовий і динамічний аспекти. До змістових характеристик належать повнота і рівень спрямованості, до динамічних – її інтенсивність, тривалість і стійкість. Під повнотою мають на увазі кількість і різноманітність мотивів позитивного ставлення до професії. Формування позитивного ставлення до тієї чи іншої професії, як правило, розпочинається з появи часткових мотивів, які стосуються окремих її аспектів або зовнішніх характеристик. Значущими для людини можуть бути різні чинники, пов'язані з професією: соціальний престиж, відповідність власним нахилам та інтересам, можливість для самореалізації та кар'єрного зростання, гігієнічні та інші умови праці, заробітна плата, відповідність сімейним традиціям тощо. Найчастіше професійна спрямованість зумовлюється комплексом різноманітних мотивів. Чим ширше коло таких мотивів, тим більшу цінність для особистості має відповідна професія.

Таким чином, аналіз педагогічних і психологічних джерел з досліджуваної проблеми свідчить про існування різних підходів до трактування поняття «професійна спрямованість». Це важливе особистісне утворення розглядається як сукупність професійних інтересів (С.П. Крягдже); узагальнене ставлення до професії (В.В. Абрамова, Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьміна та ін.); психологічна готовність до вибору напряму майбутньої професійної діяльності (Б.О. Федоришин, Ю.Є. Коньшина); особливе ставлення особистості до професії і до себе як професіонала (В.Г. Маралов); індивідуальна структура цінностей особистості (М.Ф. Гейжан); позитивне почуття до професії й прагнення оволодіти нею (О.В. Землянська); схильність до певного виду

діяльності (О.Б. Каганов); комплекс прагнень, бажань, інтересів, нахилів, ідеалів і переконань особистості (Г.Г. Кашканова); емоційно-ціннісне ставлення до професії (Ю.П. Вавілов, Л.М. Мітіна); вибіркоче ставлення до професії (В.В. Крєвневич).

Узагальнюючи різні погляди на зміст професійної спрямованості особистості, можна виділити основні її сутнісні характеристики:

– професійна спрямованість – це складна (комплексна) якість особистості, що виникає на певному етапі її розвитку в результаті соціалізації (професіоналізації), структура якої обумовлена структурою і функціями професійної діяльності, спеціалізацією і соціальними вимогами до професійних і особистісних якостей відповідної категорії фахівців;

– професійна спрямованість інтегрує відповідні професії складові мотиваційно-ціннісної сфери (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, схильності) і виявляється у вибіркочому ставленні особистості до світу професій загалом і до конкретної обраної професії;

– професійна спрямованість є невід’ємною складовою професійної готовності фахівця, яка визначає мотивацію оволодіння професійною діяльністю, індивідуальний стиль та ефективність її виконання;

– професійна спрямованість виступає важливим мотиваційним чинником, що спонукає особистість до систематичного аналізу процесу та результатів власної діяльності, самооцінки професійно важливих якостей і постійного професійного самовдосконалення, підвищення рівня фахової майстерності;

– розвиток професійної спрямованості є складним, тривалим і динамічним процесом, який триває протягом усього періоду професійної підготовки і трудової діяльності особистості та проходить через ряд послідовних стадій: виникнення і формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація, повна або часткова самореалізація особистості в праці.

На основі аналізу, узагальнення й систематизації різних підходів розглядаємо професійну спрямованість як інтегральну (комплексну) якість

особистості, що являє собою ієрархічно організовану систему професійно значущих мотивів, інтересів і ціннісних орієнтацій, які визначають вибіркоче ставлення до професії, успішність оволодіння нею, ефективність виконання професійних функцій та активність професійного самовдосконалення. Зміст професійної спрямованості становлять складові мотиваційно-ціннісної сфери, які визначають професійну позицію особистості: її потреби, ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви, настанови тощо. У структурі професійної готовності фахівця професійна спрямованість виконує функції інтеграції, координації й активізації.

1.3. Теоретичне обґрунтування особливостей формування професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти

Важливою ланкою у формуванні професійної спрямованості викладача є виникнення в процесі професійної діяльності певних емоцій. Усвідомлення зовнішнього світу, пов'язане з мотивацією, не буває нейтральним, воно постійно забарвлюється емоціями та почуттями, що визначаються розумінням сигналів і контексту, в якому розгортається дія.

Одна з функцій емоцій полягає в тому, що вони вказують на значущість явищ, що оточують людину, і визначають першочергові, актуальні завдання діяльності. Емоційний момент включено і в вироблення позитивного ставлення, любові до майбутньої професійної діяльності.

Емоційні моменти професійної спрямованості виникають і розвиваються на практико-пізнавальному, естетичному й моральному ґрунті [43]. Практико-пізнавальні моменти спочатку виступають у вигляді допитливості. Все незвичайне й невідоме для студентів викликає в них напруження й схвильовує, пробуджує бажання знань, задоволення своєї цікавості. Естетичні моменти часто проявляються у вигляді захоплення професією. Моральні моменти виражаються в позитивному емоційному ставленні до професії через оцінку її

іншими особами. Варто підкреслити, що емоційні моменти спрямованості до професії «є атрибутами дії й мають предметну спрямованість» [43].

Позитивне емоційне ставлення до професії – це початкова ланка в процесі становлення потреби в професійній діяльності: від першої орієнтації до духовної потреби. На основі потреби в професійній діяльності у людини з'являються й розвиваються інші джерела її прагнень – почуття, установки, інтереси, ідеали й переконання, які вступають у складні відношення і взаємозв'язки з потребами.

«Наслідки» процесу опредмечування потреб особистості закріплюються з допомогою особливих мотиваційних утворень і механізмів. Цю функцію фіксації професійної спрямованості різних потреб і способів дії по їх задоволенню виконують установки, професійні інтереси та цінності особистості [15]. Формування установок є наступною важливою ланкою процесу формування професійної майстерності педагога.

Установка – це «... зайнята особистістю позиція, яка полягає в певному ставленні до накреслених нею цілей і виражається у вибірній мобілізованості й готовності до діяльності, направленої на їх здійснення» [20, с. 224]. Проблема формування установок у педагогічному процесі є не достатньо вивченою. Аналіз педагогічних досліджень дозволив виділити умови стійкого закріплення установок: якість викладання; особистість педагога; зміст навчальної діяльності; суспільна й особистісна значущість виконуваних завдань. Тому особливу увагу в педагогічному процесі варто приділяти формуванню установок як готовності до діяльності, спрямованої на оволодіння професією.

Наступною ланкою в процесі формування професійної спрямованості є виховання інтересу. «Інтерес – це об'єднуюче поняття, котре надає загального значення інстинкту, спонуці, почуттю, задоволенню та болю, емоціям та іншим відділам моторно-афективного життя,» – писав Р.В. Перрі [80]. На думку цього дослідника, зв'язок між інтересом та його об'єктом (у цьому разі – професією) визначається структурою самого інтересу.

У сучасних психологічних та педагогічних дослідженнях знаходимо різні трактування поняття «інтерес»: особливе вибірне ставлення до діяльності; мотив дії й діяльності; стимул діяльності; засіб навчання.

Аналіз відповідної літератури засвідчує, що яких би точок зору не дотримувалися дослідники, всі вони відзначають, що основною ознакою інтересу є стимуляція вибіркої активності особистості.

Так, Б.О. Федоришин вживає термін «професійний інтерес» як інтерес до тієї чи іншої професійної діяльності та відзначає, що на його основі може здійснюватися в подальшому професійне самовизначення учнів [73]. А.В. Мордовська трактує професійний інтерес як емоційно забарвлене, стійке, вибірне ставлення до певної професії [28]. У структурі професійного інтересу вона виділяє пізнавальний, емоційний, вольовий і діяльнісний компонент, зорієнтований на потребу. На її думку, пізнавальний компонент професійного інтересу обумовлений прагненням учнів глибше пізнати зміст професійної діяльності. Емоційний компонент характеризує ставлення учнів до певного виду діяльності як позитивний, стійкий і тривалий стан. Вольовий аспект передбачає впевненість учнів у подоланні труднощів при оволодінні професією. Діяльнісний компонент, зорієнтований на потребу, включає потребу учнів у конкретній діяльності по оволодінню професією.

С.П. Крягжде розглядає професійний інтерес як складний комплекс психічних властивостей і станів, що стимулюють діяльність людини, пов'язану з набуттям професії, і проявляються при зустрічі з різними об'єктами і явищами довкілля [31].

Професійний інтерес, на відміну від інших, входить до раніше набутого досвіду й мотивації. Тому особисто усвідомлений інтерес до професії має місце тоді, коли людина свідомо своїх інтересів та їх відповідності змістові, специфіці професійної праці.

Таким чином, як предмет професійного інтересу розглядається не лише зміст, а й специфіка професії. Проте, вона виступає як предмет професійного

інтересу передусім на етапі вибору професії. Упродовж професійного навчання предмет інтересу зі специфіки переміщується на зміст професійної діяльності.

Г.Б. Скок, Б.Б. Горлов визначали, що інтерес до професії в своєму розвитку проходить три основних етапи.

Агрегативний етап. Інтерес до професії переважно тримається на привабливості зовнішніх сторін професії. На цьому етапі він лише зароджується: у підлітків немає досвіду професійної діяльності, систематизованих професійних знань.

Есенціональний (сутнісний) етап. Інтерес до професії спирається на систематизовані знання про зміст професії.

Етап, на якому інтерес до професії переростає в професійну спрямованість особистості. На цьому етапі він – «...це погляд на зміст своєї роботи з позицій творчості на підставі професійного досвіду» [55, с. 32].

У процесі формування професійної спрямованості необхідно враховувати той факт, що не завжди ситуативний, реактивний, епізодичний інтерес до професії, безпосередньо пов'язаний з емоційними переживаннями свого ставлення на певний момент, переростає в інтерес особистісний, ініціативний, стійкий, відповідний характеру особистості і який входить до її професійної майстерності.

Педагогіка розглядає такі шляхи формування професійного інтересу: зміна змісту, форм і методів навчання, включення учнів у професійно спрямовану діяльність (О.М. Землянська).

Виховання стійкого, ініціативного інтересу до професії, що проявляється на тлі самостійності й забезпечує усвідомлення особистістю цілей діяльності, є необхідною умовою формування схильності до певної професії.

Схильність проявляється в таких формах: працелюбність; стійкий інтерес до професії; стійке емоційно забарвлене прагнення діяльності у відповідному цьому прагненні виді з більш чи менш розвиненими здібностями, вміннями та навичками; успішне творче заняття діяльністю.

Процес розвитку схильностей до різних видів діяльності вивчений не достатньо. Увага проблемі розвитку схильностей, їх значенню в формуванні професійної спрямованості особистості приділяється лише в небагатьох дослідженнях, причому принагідно з вирішенням питань розвитку інтересів і здібностей (В.М. Мясищев, О.Б. Орлов, В.О. Сухомлинський).

Інтерес і схильність до професії лежать в основі формування загальношкільних і професійних здібностей особистості. Професійний інтерес і схильність виступають одночасно і як ціль виховання учнів, і як засіб перетворення праці в потребу життя. Людина спочатку працює, щоб їсти, потім їсть, щоб жити, потім живе заради праці [20, с. 216].

Враховуючи специфічні особливості професійного інтересу й схильності, педагоги рекомендують такі основні прийоми по їх формуванню:

- побудова процесу навчання на основі проблемного методу;
- навчання раціональних прийомів оволодіння знаннями, уміннями та навичками [48];
- обов'язкове залучення студентів до практичної професійної діяльності.

Наступним етапом процесу формування професійної спрямованості особистості є вироблення її стійких ідеалів та світогляду на основі інтересів та схильностей.

Як відзначає, В. Касьянова «...пізнавальний інтерес і схильність – це найважливіша сторона не лише пізнавальної, практичної, але й загальної спрямованості учнів, оскільки вони характеризують їх прагнення й ідеали» [27].

Г.Б. Скок, Б.Б. Горлов переконані, що на основі вищих потреб (потреб у пізнанні, праці, спілкуванні) виникають найрізноманітніші інтереси й схильності, а на підставі останніх формуються ідеали й світогляд [64].

Враховуючи викладене, можна дійти висновку, що важливим завданням педагогічного процесу є недопущення формування як професійних, так і моральних псевдо ідеалів, що можуть справити негативний вплив як на процес вироблення професійної спрямованості, так і світогляду особистості в цілому.

Аналізуючи результати процесу формування професійної спрямованості, Є.М. Павлютенков відокремив кілька рівнів її сформованості.

Високий рівень: загальні і професійні інтереси мають стійкий характер; ведучим є інтерес до обраної професії. Психологічна готовність до праці визначається зібраністю і активністю, розвитим почуттям вимогливості до себе. Ціннісні орієнтації характеризуються глибоким розумінням суспільної значущості своєї праці. Відношення до професії відрізняється розумінням її значення, прагненням до самовдосконалення, самопізнання.

Середній рівень: загальні і професійні інтереси мають обмежений характер; достатньо стійкий інтерес виявляється до спеціальних знань, але вони не завжди сполучаються з інтересом до професії. Психологічна готовність до праці визначається, в основному, сумлінним відношенням, хоча іноді трудова діяльність потребує спонукання до дії з боку викладача. Ціннісні орієнтації виявляються позитивним відношенням до свого професійного обов'язку. Відношення до обраної професії характеризується проявом працьовитості, прагненням до вдосконалення, але самостійність в роботі недостатня; в складних ситуаціях педагог не розгублюється

Низький рівень: педагог не має стійких інтересів до спеціальних знань, не сполучає загальні інтереси з інтересами майбутньої практичної діяльності, не спостерігається інтерес до самовдосконалення та самопізнання. Психологічна готовність до праці визначається тим, що трудова діяльність потребує спонукання з боку оточення, немає зацікавленості в праці. Відсутня система суспільно значущих цінностей, що відображає суспільну цінність трудової діяльності. Відношення до обраної професії характеризується тим, що педагог не виявляє любові, самостійності та прагнення до вдосконалення та самопізнання; для нього характерне недостатнє розуміння значення професії [46].

Психологічні та педагогічні дослідження, що проведені, дозволяють стверджувати, що готовність до успішної професійної діяльності викладачів вищої школи забезпечується певною сполукою якостей особистості:

- активним позитивним відношенням до трудової діяльності, інтересом, нахилом до неї, що переходить в пристрасне захоплення роботою;
- наявністю ряду характерологічних рис – працьовитості, цілеспрямованості,
- організованості, наполегливості, самостійності тощо;
- здатністю відчувати під час занять трудовою діяльністю сприятливі психічні становища (зосередженість, впевненість, радість творчості, почуття нового);
- ерудицією в обраній галузі;
- певними індивідуально-психологічними особливостями, що відповідають вимогам діяльності за спеціальністю.

Основні принципи формування професійної спрямованості викладачів можна сформулювати так:

1) аналіз діяльності викладача вищої школи повинен бути сфокусований на таких моментах діяльності, що викликають проблеми, складності та невдачі, а не охоплювати всю сукупність його професійно-педагогічних функцій та посадових обов'язків;

2) професійно важливі характеристики, які можна розвивати та формувати шляхом навчання та тренінгів, необхідно враховувати при розробці спеціальних навчальних курсів та практикумів і обов'язково включати їх у процес підготовки та перепідготовки викладачів вищої школи;

3) такі, що компенсуються за рахунок індивідуального стилю діяльності професійно важливі якості особистості викладача, можуть бути підставою для вибору конкретної предметної спеціалізації в підготовці та подальшій професійній діяльності викладача закладу вищої освіти.

Якщо розглядати професійну спрямованість викладача як процес вирішення задач, то можна виділити два рівні індивідуальних особливостей:

1. Індивідуальні особливості, що пов'язані з характером ухвалення рішення. Вони виявляються як «гнучкість – інертність» розумових дій, «імпульсна – обережність» у висуненні гіпотез та побудові висновків. Ці

особливості в більшій мірі обумовлені природними, нейродинамічними властивостями людини.

2. Названі властивості у свою чергу є елементами складнішої структури, яку можна охарактеризувати як стиль розумової діяльності.

«Імпульсна – обережність» в ухваленні рішень. Одні люди прагнуть наперед передбачити всі варіанти рішень, щоб уникнути можливих помилок і невдач, ретельно і детально плануючи свої дії. Інші, навпаки, без особливої підготовки приймають який-небудь із варіантів рішення, роблять досить ризиковані спроби, сміливо будують припущення і, лише зустрівшись з невдачею, починають постфактум коректувати свої первинні програми.

Гнучкість способів дій. Йдеться про зміну колишніх способів дії, про зміну старих гіпотез і планів, якщо вони перестають відповідати умовам діяльності, що змінилися.

С.Е. Смирнова визначала, що формування професійної спрямованості найбільш інтенсивно відбувається в юнацькому віці. Можливість виховати у юнака чи дівчини стійку професійну спрямованість забезпечується досить високим рівнем їх психологічного розвитку, для якого характерне набуття сталих інтересів, вольових якостей, здатності до самооцінки, а також досягнутим на цей час рівнем загальноосвітнього й політехнічного світогляду [66]. Разом з тим, юнацькому віку притаманні певною мірою схильність до захоплення модною професією, максималізм, перебільшення своїх можливостей. До того ж, нерідко формування професійної спрямованості відбувається під впливом суперечливих чинників об'єктивного й суб'єктивного порядку, врахування яких є необхідною умовою успішності процесу формування професійної спрямованості.

Процес формування професійної спрямованості починається з появи потреби у виборі професії й оволодінні нею. В психологічній літературі стверджується, що основою життєдіяльності людини як суб'єкта соціального світу є суспільні потреби, що постійно розвиваються: потреба в спілкуванні, потреба в отриманні необхідного арсеналу знань, потреба у суспільно корисній

діяльності. На певному етапі життя кожної людини при її взаємодії з навколишнім середовищем під впливом різноманітних суб'єктивних і об'єктивних факторів розвивається нова потреба, пов'язана з підготовкою юнака чи дівчини до самостійної професійної діяльності, з переходом у світ нових суспільних відносин, - потреба у виборі й оволодінні професією [66].

Проблемі потреб присвячено чимало досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених: Г.Г. Дилигенського, Д.О. Кікнадзе, Н. Персона, А.В. Петровського, В.І. Селиванова, Г.О. Фортунатова та інших.

Під потребами звичайно розуміють «стан індивіда, створюваний його потребою в об'єктах, необхідних для його існування або розвитку, який виступає джерелом його активності» [55, с. 187]. Потреби людини обумовлені процесом її виховання й виявляються в мотивах (захопленнях, потягах, бажаннях тощо), що спонукають її до відповідної діяльності й стають формою прояву потреб.

Потреби особистості як основне джерело мотивації розглядали у своїх працях Д.О. Кікнадзе, А.В. Петровський та Г.О. Фортунатов. Перший з них, зокрема, стверджував, що потреби є внутрішньою, глибинною основою всіх мотивів поведінки і вчинків індивіда, яка виражає саму його сутність.

Процес розвитку потреби в оволодінні професією здійснюється поетапно. Для успішного професійного становлення особистості необхідно, щоб у навчально-виховному процесі воно в основному завершилось, тобто «сформувалося ставлення до себе як суб'єкта відповідної діяльності» [50].

Процес розвитку потреби займатися певною професійною діяльністю можна подати у такому вигляді: безпосередньо й мимовільно діючі бажання, що відображають потребу чимось володіти чи щось здійснити і потяг (стан, що виражає неусвідомлену потребу до майбутньої професійної діяльності) реалізуються в акті вибору професії та розвиваються в потреби опосередковані, довільні – свідомо поставлені цілі й наміри, які в процесі розвитку особистості починають визначатися не стільки емоційною привабливістю професії, скільки засвоєними й схваленими індивідом цінностями, моральними переконаннями,

ідеалами та світоглядом, а завершуються на етапі, коли «...поведінка, що відповідає цим вищим цінностям, сама стає потребою» [36, с. 145].

Процес формування професійної спрямованості відбувається одночасно з процесом професійного становлення особистості і є по суті процесом формування провідних властивостей особистості на основі її потреби в професійному самовизначенні.

На процес формування професійної спрямованості здійснює вплив не тільки позиція особистості викладача, а її ціннісні орієнтації й установки.

Дослідник Б.Г. Ананьєв та інші співробітники під його керівництвом встановили, що одним людям дуже дорого обходяться інтелектуальні зусилля: спостерігаються – у порівнянні з нормою – великі зміни кров'яного тиску, пульсу, процесу обміну. Інші ж дають дуже мале відхилення показників від норми по основних життєвих функціях. Характерно, що немає прямої залежності між успішністю рішення і «ціною» інтелектуального зусилля [39].

У процесі формування професійної спрямованості відбуваються певні зсуви в емоційній сфері педагогів. Впродовж всього людина оцінює свої результати, проби, і ці оцінки завжди емоційно значущі для особистості.

Розуміння людиною своєї власної індивідуальності, свого характеру, своїх можливостей, переваг і недоліків знаходиться в основі свідомого і цілеспрямованого управління людиною своєю власною професійною діяльністю. Знаючи свої можливості, вона виявляється здатною відшукувати самі оптимальні для себе шляхи і умови діяльності, визначати ті з її областей, в яких вона може якнайповніше розкривати свої сили. Ясно, що розвиток можливостей і подолання недоліків значною мірою обумовлений тим, наскільки добре людина знає, в чому саме вона сильна, а в чому – ні.

За одержаними результатами, рівень самоосвіти помітно змінює характер самооцінки: з підвищенням рівня освіти самооцінка людиною характеру своєї діяльності стає все більш адекватною. Характер і особливості власного мислення, його можливостей багатьма людьми оцінюються неадекватно, а

якщо людина не може адекватно оцінити свої можливості, вона невмозі і вибрати для себе найзручніший темп і стиль роботи.

Ті особи, які завищують оцінку своїх можливостей і не реагують навіть на невдачі, що зустрічаються, звичайно відносяться до імпульсного типу. І навпаки, особистості, що характеризуються обережним типом пошуку, дуже чутливі до невдач, а попередні успіхи не завжди мотивують їх перехід до задач підвищеної трудності [48].

Таким чином, мотивація – є головний чинник, що визначає загальну активність і спрямованість професійної діяльності. Проте у одних людей виявляється більш вираженою позитивна мотивація, тобто висока чутливість до успіху, орієнтування на цей успіх при відносній байдужості до окремих невдач, які завжди можуть зустрічатися в процесі рішення. Навпаки, інші люди більш чутливі до невдачі, вони прагнуть наперед уникнути їх і звичайно не можуть зважитися на якусь справу, поки залишається хоч щонайменша можливість невдачі. Така виражена негативна мотивація дає можливість зрозуміти, чому у людей, що коливаються, нерішучих, орієнтовна, підготовча фаза діяльності звично буває достатньо тривалою і навіть розтягнутою, тоді як у імпульсних людей, не особливо чутливих до тимчасових невдач, контроль здійснюється по ходу дій.

Визначимо, що оцінка своїх можливостей – впевнена або менш рішуча істотним чином пов'язана з імпульсною або обережною в побудові задумів, планів і гіпотез. Ступінь стійкості (або, навпаки, емоційної лабільності) виникаючих у людини намірів і установок виявляється в надмірній емоційній реактивності людини, у неадекватному реагуванні на незначні подразники, коли спостерігається своєрідний «перехлест» емоцій, часті спади настрою, неодноразове повернення до переживання того, що вже відбулося.

Таким чином, є безпосередній зв'язок між загальною емоційною лабільністю, що виявляється в темпераменті, характері людини, і стилем розумової діяльності (гнучкість, рухливість). Цей висновок підтверджується й іншими даними. Одним з параметрів індивідуальних відмінностей, що

виявляються в темпераменті і далі в характері людини, є ступінь так званої екстраверсії (товариськості, рішучості і т. п.) або інтроверсії (сором'язливості, мрійливості, уваги до внутрішніх переживань). Як показують дані, екстраверсія прямо корелює з імпульсною в ухваленні рішень [37].

Педагогічне спілкування, на думку О.А. Лобанова, має свою систему стилів, особливості яких залежать від обставин та індивідуальних характеристик його учасників. Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головним для нього є активно-позитивне ставлення до студентів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо сумісної діяльності. За такими викладачами студенти «ходять слідом», оскільки спілкування з ними сповнює їх життя радістю, гордістю за досягнуті успіхи [37].

Спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні, що базується на особистому позитивному сприйнятті студентами педагога, який виявляє приязнь, повагу до студентів.

Як зазначають дослідники, багатьох викладачів вирізняє дидактична навчальна манера мовлення, авторитарність, звичка до спрощеного підходу до проблеми, наявність мовних штампів і штампів мислення. Люди, які багато років працюють у навчальних закладах, нерідко набувають навичок давати будь-якій людині, з якою вони спілкуються, більше пояснень, ніж треба. Так, у викладачів природознавчого профілю, які звикли цінувати однозначність і точність формулювання, поступово формується схильність обмінюватися конкретною інформацією навіть в умовах, які не потребують такої однозначності [17].

Усі ці особливості, які є корисними в організації і проведенні різного роду навчальних занять у закладах вищої освіти, на жаль, негативно впливають на спілкування зі студентами у позанавчальний час і зовсім неприпустимі у роботі вихователів. За змістом робота викладача подібна до діяльності психологів-практиків. Розв'язок проблем, які виникають під час взаємодії, потребують поряд з педагогічним досвідом наявності знань з психології

особистості, вікової та педагогічної психології, психології малих груп. Проте, багато викладачів визнають недостатній рівень психологічної підготовки, тому потрібна спеціальна психолого-педагогічна підготовка викладачів вищої школи.

С.О. Сисоєва стверджувала, що формування професійних інтересів у викладачів вищої школи досягається за рахунок поглибленого вивчення теоретичних питань, зокрема на стажуваннях, практичних заняттях тощо. Інший шлях – організація навчального процесу, форм суспільної праці з урахуванням вимог педагогічної професії [63].

Професійна спрямованість набуває необхідних рис в діяльності, яка за змістом та умовами здійснення наближується до роботи фахівця по закінченню закладу вищої освіти.

Також важливим шляхом формування професійної спрямованості педагогів є стимулювання їх до самоосвіти та самовихованню.

Важливим моментом у формуванні професійної спрямованості викладачів є ознайомлення їх з особливостями трудової діяльності, закріплення інтересу до неї. Насамперед, це роз'яснення в цілях усвідомлення педагогами значущості обраної професії, її соціального престижу та потребу суспільства у висококваліфікованих фахівцях даної галузі.

Як вже зазначалось, Н.В. Чепелева виділяє 3 етапи професійного становлення спеціалістів і зазначає наступні шляхи формування професійної спрямованості відповідно до кожного етапу:

На початковому етапі навчання – формування професійного тезаурусу, формування розуміння, яке забезпечує засвоєння навчальної та наукової інформації, формування системи професійних значень, професійного тезаурусу; структурування та переструктурування інформації, її стиснення та смислове зважування.

На другому етапі навчання є важливим формування не лише семантичного знання, як на першому етапі підготовки, але й знання процедурного, а саме – оволодіння необхідними професійними вміннями та

техніками. Тут першочергового значення набуває робота з контекстом, тобто діяльність не в замкненій учбовій ситуації, а в ігровій, тобто в ситуації, що моделює зміст та структуру майбутньої професійної діяльності.

На третьому етапі головним засобом формування професійної спрямованості є формування нових професійних смислів. Цей процес починається на попередніх етапах підготовки, однак, найбільш чітко він виступає саме у рамках учбово-професійної діяльності, яка стимулює особистісну та професійну рефлексію студентів, сприяє трансформації об'єктивного знання (як семантичного, так і процедурного) у знання особистісне. При цьому жорсткі алгоритми діяльності, що були засвоєні на попередньому етапі, поступаються місцем більш гнучким, адаптованим до наявної практичної ситуації [75].

Велику роль у закріпленні професійної спрямованості викладачів вищої школи відіграє їх участь в наукових дослідженнях. Обов'язковою умовою підготовки фахівців високого класу становить участь тих, що навчаються у студентських наукових спілках, участь у наукових конференціях, написання наукових статей, виконання дипломних робіт та магістерських дисертацій на суспільно значущі теми. Особистий досвід викладачів, їх відношення до професії також являють собою фактори, що зумовлюють формування власної професійної спрямованості.

Професійна педагогічна спрямованість досліджувалася вченими Н.В. Кузьміною, А.М. Ахмедзяною, Т.А. Томіловою та ін.

Феномен професійно-педагогічної спрямованості психологи трактують як «систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці», як «професійно значущу якість особистості вчителя, основним мотивом якої є спрямованість учителя на розвиток особистості учня і яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя», як основну форму активності студентів [45].

З погляду М.І. Дьяченка і Л.О. Кандибовича – це розуміння і внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, її інтересів, ідеалів, настанов,

переконань, поглядів, що характеризуються «стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою» [16, с. 274].

Отже, професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності і які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога

На наш погляд, під педагогічною спрямованістю слід розуміти мотиви, інтерес до педагогічної професії, схильність та потребу працювати вчителем.

Водночас багато вчених стверджує, що на формування цього структурного компонента особистості фахівця значно впливають психологічні знання та усвідомлення студентами їхньої значущості в професійному становленні [6].

С.Є. Яремчук виділяє як компонент педагогічної спрямованості професійно-психологічну спрямованість. Під професійно-психологічною спрямованістю педагога вона розуміє таке динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, що визначають стійке, тривале, активно-дійове позитивне ставлення особистості до опанування психологічних знань, умінь, навичок, і забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності [82].

Професійно-педагогічна й професійно-психологічна спрямованості в компонентній структурі загальної спрямованості особистості на професію вчителя діалектично взаємозв'язані - залежать одна від одної і доповнюють одна одну. Суть їхньої взаємодії полягає в розвитку й формуванні усвідомленого, активного дійового ставлення не тільки до опанування фахових, але й до опанування психолого-педагогічних знань, набуття вмінь і навичок, до їхньої інтеграції й перенесення на дії інших людей, до розвитку й закріплення раніше набутих до вступу у вищий навчальний педагогічний заклад професійно важливих якостей [8].

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури та досліджень у структурі професійно-педагогічної спрямованості особистості викладача, можна виділити насамперед два аспекти – особистісний та процесуальний.

Перший, особистісний, – це сукупність тих домінуючих форм особистісної спрямованості майбутнього вчителя, що спричинюють його вираження. Складовими цього аспекту є: потреби (в досягненні професійно-педагогічної мети, педагогічному спілкуванні, професійному самовираженні, самопізнанні), що обумовлюють професійно значущу мотивацію; інтерес (до програмних і позапрограмних психолого-педагогічних знань, до себе самого та інших людей і, зрештою, до професії вчителя); ідеали (наслідування педагога-«ідеала», прагнення до професійного вдосконалення, «еталонного» рівня вчителя); переконання в потребі й важливості психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь для успішної діяльності; рівень домагань (складність педагогічних завдань); самооцінка (загальноосвітня та професійна); ціннісні орієнтації, життєва мета тощо.

У другому, процесуальному, аспекті професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя можна виділити три складові: когнітивну – наявність психолого-педагогічних знань і усвідомлення способів самопізнання, професійно-особистісної самоактуалізації; емоційно-оцінну – проявляється в позитивному ставленні до майбутньої професії, знань педагогіки і психології, в захопленні додатковою літературою з предмету педагогіки; поведінкову – проявляється в активності кожного студента в навчальній діяльності з курсів педагогіки і психології, в самопізнанні та саморозвитку своїх особистісних психічних якостей, професійних навичок і вмінь, у суб'єкт-суб'єктних стосунках «студент-учень», «викладач-студент», «студент-студент».

Провідні параметри професійної спрямованості виділені Н.В. Кузьміною: об'єкт спрямованості, свідомість або обґрунтованість, протидія, задоволеність, здібність, готовність, валентність, цілеспрямованість, громадянська або професійна відповідальність та потреба [33].

До професійно-педагогічних характеристик належить, насамперед, рівень фахово-теоретичної, а також методичної та практичної підготовки педагога.

Які вимоги ставить сучасна вища школи до викладача? У характері розв'язання саме цього завдання проявляється педагогічна спрямованість особистості.

В педагогічній педагогіці, під педагогічною спрямованістю викладача розуміється, перш за все, його інтерес до педагогічної діяльності та здатність нею займатися. Спрямованість включає цілі, мотиви і емоційне ставлення до діяльності (любов, задоволення та інші потреби) [34].

Професійна спрямованість – це спрямованість особистості на реалізацію своїх знань, досвіду, здібностей в галузі обраної професії. В професійній спрямованості відбиваються позитивне відношення до своєї професії, схильність та інтерес до неї, бажання задовольняти свої потреби [36].

Професійна спрямованість передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей та завдань діяльності в системі «людина-людина», відповідні ідеали, переконання, погляди. Ці ж компоненти професійної спрямованості є показниками рівня її сформованості.

Найбільшу соціальну цінність має морально витримана і суспільно значима професійна спрямованість. Якщо професійна спрямованість сформована і являє собою сталу якість особистості, вона визначає мотивацію та ефективність діяльності психолога в майбутній професійній діяльності.

На думку В.Г. Кирсанова, Л.І. Іванова, для вирішення проблеми підготовки професіонала, спроможного сприймати нові ідеї, самостійно ставити й вирішувати завдання в нестандартних ситуаціях, ми вважаємо за необхідне розглянути розвиваючий аспект професійного виховання. Система підготовки спеціалістів повинна будуватися таким чином, щоб уможлиблювати виявлення нових об'єктивно стійких зв'язків між цілями, можливостями, змістом, умовами, засобами й результатами педагогічних впливів. Критеріями якості освітнього результату такої системи підготовки стануть властивості

особистості, фіксовані через категорії її професійної спрямованості, рівень знань і вмінь, творчих здібностей, вмотивованості [29].

Аналіз педагогічних досліджень, присвячених проблемі вивчення й формування професійної спрямованості особистості викладача, показав, що їх автори вважають модель спеціаліста основою професійної спрямованості педагога.

Так, Г.Г. Кашканова наполягає на врахуванні таких основних моментів при визначенні сутнісних ознак моделі:

1. Якості людини, що сприяють її ефективній участі у професійній і громадській діяльності.

2. Аналіз суспільних і професійних потреб, при цьому взяти до уваги:

а) індивідуальні особливості й рівень професійної підготовки спеціаліста, тобто модель спеціаліста слід будувати, виходячи не лише з його професійної придатності, але й моральних якостей;

б) професійну кваліфікацію й систематичне її вдосконалення, це «...дозволяє виділити й упорядкувати окремі групи рис майбутнього спеціаліста» [28, с. 117].

Більшість педагогів-дослідників сходяться на тому, що модель підготовки спеціаліста повинна конструюватися на основі моделі діяльності спеціаліста.

Спираючись на дослідження Л.І. Рувинського, О.Б. Каганов у своїх працях, присвячених питанню формування професійної спрямованості викладачів вищої школи стверджує, що «...зразок спеціаліста включає основні сторони особистості: ідейні, моральні, професійні та інші» [24, с. 34].

Викладене вище дає нам підставу зробити висновки, що модель спеціаліста, будучи «...метою для побудови процесу підготовки й розвитку його особистості як суб'єкта професійної діяльності...», складається з таких підсистем:

а) модель особистості спеціаліста: досвід – знання, уміння, навички, якості: особистісно- професійно-значущі здібності;

б) модель професійної спрямованості: проблемні (нестандартні) ситуації діяльності; різноманітні професійні задачі; функції; види робіт;

в) модель сфери життєдіяльності особистості й результатів її професійної спрямованості [24, с. 96].

Модель підготовки спеціаліста, відображаючи об'єм знань та умінь, якими він повинен володіти, дозволяє нам правильно визначити зміст підготовки студентів і відобразити все це у навчальних планах та програмах.

Спеціалісти з питань підготовки майбутніх фахівців вважають, що програма їх підготовки має включати:

– загальну освіту (розвиток природних задатків і здібностей, накопичення соціального досвіду, соціокультурних правил і норм);

– базову професійну підготовку (опанування особистістю загальнопрофесійних уявлень, поглядів і оцінок у своїй сфері, реальне усвідомлення властивих їй причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей);

– спеціалізовану професійну підготовку (оволодіння методами й інструментарієм здійснення обраного виду діяльності).

Серед вимог, які ставляться до спеціаліста у сфері зовнішньоекономічної діяльності, особливе місце займають такі: уміння керувати людьми; знання законів та умов функціонування підприємств як на внутрішньому, так і зовнішньому економічних ринках; повага до особистості підлеглих та клієнтів; висока якість праці; схильність до науково-дослідної роботи; новаторство; почуття громадянського обов'язку.

Проте, якщо в кваліфікаційній характеристиці комплекс знань, умінь і навичок та критерії рівня їх сформованості подані в повному обсязі, то особистісні якості спеціаліста і оцінка рівня сформованості професійної спрямованості як необхідної умови професійної діяльності зовсім обійдені увагою.

Аналіз спеціальної літератури показав, що при побудові моделі суб'єкта професійної діяльності вчені розходяться в поглядах при визначенні найважливіших якостей, навичок та здібностей, необхідних спеціалісту.

Наприклад, фахівці з проблем освіти в США виділяють три групи знань і навичок, що складають основу професійної діяльності: концептуальні, міжособистісні й технічні.

Найважливіші якості сучасного педагога можна звести до трьох груп:

- а) ефективність виконання професійної діяльності;
- б) ділові якості;
- в) готовність до вирішення довготермінових проблем в умовах гострої конкуренції.

Західні вчені одностайні в думці, що в організації навчального процесу з підготовки спеціалістів врахування особистісних характеристик має велике значення. Так, наприклад, П. Шавір підкреслює важливість загальних (інтелектуальних) та спеціальних здібностей [76].

На думку Г.О. Сиротенко, спеціаліст повинен бути наділений високим практичним інтелектом. Найважливішими якостями майбутнього спеціаліста цей автор вважає: домінантність, упевненість в собі, креативність, цілеспрямованість, незалежність, комунікабельність [62].

Серед спеціальних здібностей, необхідних фахівцю, виділяють ще інформованість та компетентність. Наприклад, Л.М. Митина вклала у поняття «компетентність спеціаліста» самостійність, здатність приймати й освоювати щось нове, ділову спрямованість, комунікативність [41].

І.І. Минович виділяв такі професійні якості спеціаліста та вимоги до його кваліфікації: професійні знання; винахідливість і прагнення інновацій; здатність до самонавчання й саморозвитку; комунікабельність; організаторська культура; системний підхід до оцінки явищ; вміння навчати й розвивати підлеглих [42].

М. Вудкок та Д. Френсіс вважають, що управління в наступні десятиріччя буде потребувати наявності у менеджерів таких навичок і здібностей: спроможність володіти собою; розумні особисті цінності; чіткі особисті цілі; натиск на постійне зростання; вміння вирішувати проблеми; винахідливість і прагнення інновацій; висока здатність впливати на оточення; вміння керувати,

навчати й розвивати підлеглих, здатність формувати ефективні робочі групи [9].

Аналіз спеціальної літератури дозволив нам виділити низку якостей та вмінь, які, на нашу думку, є найбільш важливими для успішного становлення професійної спрямованості викладача вищої школи: готовність до навчання, засвоєння нових знань, прийомів роботи; активність; лідерство; вміння працювати в колективі; креативність (спроможність продукувати нові ідеї); здатність сприймати й аналізувати, а також систематизувати інформацію; вміння планувати діяльність і переключатися на нові її форми.

Визначимо, що наведені якості та вміння не є вродженими, але вони формуються у процесі оволодіння професією й обумовлюються завданнями, що постають перед спеціалістом. Безумовно, окреслена нами й наведена вище модель менеджера не є абсолютною і може варіюватися залежно від специфіки індивідуальних якостей та соціально-психологічних умов професійного.

Отже, теоретичний аналіз вивчення психолого-педагогічних особливостей, що впливають на формування й становлення професійної спрямованості у викладачів вищої школи, дозволив визначити, що згідно з точкою зору А.Н. Печнікова та П.А Мухіної, вони поділяються на три групи: професійні, особистого престижу та прагматичні [69].

Аналіз науково-дослідної літератури дозволив виділити декілька етапів становлення й вивчення особливостей професійної спрямованості викладачів вищої школи.

Перший етап полягає в психодіагностиці всіх бажаючих стати викладачами вищої школи. Це можуть бути студенти, бакалаври та магістри, здобувачі та аспіранти, а також особи, що проходять перепідготовку на спеціальних курсах чи факультетах. Завданням цього етапу є виявлення серед бажаючих стати викладачами вузу осіб з явними протипоказаннями, тобто професійно непридатних. Умовно цей етап можна назвати професійною консультацією всіх бажаючих спробувати себе в якості викладача. Індивідуальні характеристики для діагностики професійної непридатності до

педагогічної діяльності можна виразити наступним чином: протипоказання за станом здоров'я (психічним та фізичним); недостатня усвідомленість професійного вибору; відсутність психологічної схильності до професії.

Другий етап становлення професійної спрямованості викладачів вищої школи – етап професійно-педагогічного навчання для отримання кваліфікації викладача вищої школи – повинен починатися з діагностики професійно важливих якостей особистості (ПВЯ особистості) викладачів вищої школи. Завдання цього етапу – психолого-педагогічна діагностика та професійно-педагогічне навчання майбутнього викладача. Сюди ж входить корекція та розвиток недостатньо виражених професійно важливих якостей особистості слухача. На даному етапі формування викладача вищої школи основними параметрами його підготовки є професійно-педагогічні знання (що складають основу теоретичної та прикладної діяльності викладача вищої школи та виступають фундаментом для вироблення вмій та навичок) і якості особистості, що є найбільш значимими для професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Третій етап повинен бути спрямований на уточнення найбільш перспективного для кожного викладача місця застосування зусиль. Умовно його можна назвати етапом професійно-предметної спеціалізації та професійної адаптації педагога. Даний етап повинен починатися з оцінки результатів корегуючого навчання і включати активну та пасивну педагогічні практики, різні види стажувань, а також саму педагогічну діяльність протягом першого року викладання у вузі. Основним завданням цього етапу є вироблення конкретних професійно-педагогічних умінь та навичок [4].

Слід відзначити, що реалізація даного підходу вимагає певної корекції процесу становлення професійної спрямованості викладача вищої школи: запровадження «діагностичної служби», посилення частки педагогічної практики, введення курсів та тренінгів з розвитку і формування організаційних, комунікативних та інших професійно важливих психологічних якостей особистості, здійснення «діагностичною службою» психологічного

моніторингу студентів. Звичайно, ці заходи вимагають значних засобів, зусиль та часу, проте їх практичне втілення може проходити поступово, з втіленням готових для практики наукових психолого-педагогічних розробок.

Таким чином, описана вище систематизація характеристик професійної спрямованості викладача вищої школи дозволяє глибше аналізувати його діяльність та обґрунтовано вивчати психолого-педагогічні особливості професійної спрямованості з використанням сучасних інформаційно-педагогічних засобів навчання та контролю .

Таким чином, ми можемо стверджувати, що процес формування професійної спрямованості в результаті активної професійної діяльності викладача закладу вищої освіти є успішним за умови дотримання таких основних вимог:

1. Особистісна активність і самостійність викладачів у процесі формування професійної спрямованості. Поза особистісною активністю не можлива ні ефективна робота викладача, ні його загальний і професійний розвиток .

2. Впровадження у процес формування спрямованості принципу проблемності, що забезпечує пізнавальну активність і й істотно змінює виконання професійної діяльності.

Отже, процес формування професійної спрямованості відзначається надзвичайною складністю, обумовленою як ієрархічною структурою самої майстерності, так і загальною характеристикою педагогічної культури викладача. Складний діалектичний взаємозв'язок особистості й середовища, різних психічних властивостей і явищ, що обумовлюють перебіг процесу формування професійної спрямованості, вказує на необхідність врахування розвитку кожного з її компонентів, які представляють суб'єктивну й об'єктивну сторони процесу. Зміна одного з них спричиняється до зміни процесу формування професійної спрямованості в цілому. Знання структури професійної спрямованості, її особливостей, врахування рушійних сил процесу необхідне для успішного здійснення педагогічного керівництва ним.

Висновки до першого розділу.

Викладач вищої школи вирішує різноманітні педагогічні завдання, що є відображенням специфіки його професійної діяльності. Тому його професійна спрямованість складається з декількох самостійних видів діяльності: навчально-методичної, науково-дослідницької, виховної, суспільно-педагогічної.

Визначено, що професійна спрямованість являє собою інтегральне утворення і характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється в ступені вираженості прагнень до оволодіння професією та має прояв у задоволенні чи незадоволенні обраною професією.

Професійно-педагогічну спрямованість викладача вищої школи видатні педагоги та психологи розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності і які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога.

Отже, під педагогічною спрямованістю слід розуміти мотиви, інтерес до педагогічної професії, схильність та потребу працювати педагогом. До основних психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладача вищої школи, на нашу думку, слід віднести наявний рівень педагогічних здібностей (зокрема організаційно-комунікативних), професійну мотивацію та відповідний рівень професійних знань педагога.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація і методика проведення дослідження

Експериментальне дослідження психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти проводилося в декілька етапів, кожний з яких мав свою мету і завдання.

Мета дослідження – вивчення психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості у викладачів ЗВО за деякими з параметрів, що ми вважаємо провідними (задоволеність обраною спеціальністю, наявність педагогічних здібностей, готовність до роботи педагогом та результативність, а також визначення ефективних шляхів формування цього компоненту професійної майстерності).

На першому етапі було розроблено програму експериментального дослідження на основі проаналізованих та систематизованих теоретичних джерел.

На другому етапі для аналізу фактичного стану педагогічної спрямованості викладачів закладу вищої освіти було проведено констатувальний експеримент. Його мета полягала у:

- 1) виявленні ступеню сформованості професійних знань і вмінь;
- 2) встановленні особливостей професійної мотивації;
- 3) у визначенні напрямів педагогічних завдань підвищення ефективності навчального процесу, націленого на вирішення цієї проблеми.

На цьому етапі нами використовувалися наступні методи дослідження:

1. Для визначення виду спрямованості особистості нами було використано діагностичну методичку – орієнтаційну анкету Б. Басса.

Анкета складається з 27 пунктів-суджень, по кожному з яких можливі три варіанти відповідей відповідні трьом видам спрямованості особистості. Респондент повинен вибрати одну відповідь, яка найбільшою мірою виражає його думку або відповідає реальності, і ще одну, яка, навпаки, найбільш далека від його думки або ж найменш відповідає реальності.

За допомогою методики виявляються наступні спрямованості:

– спрямованість на себе – орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість;

– спрямованість на спілкування – 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 і емоційних відносинах з людьми;

– спрямованість на справу – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

2. Для визначення організаторських та комунікативних здібностей педагога, які є основою педагогічних здібностей, було використано методику КОЗ. Дана методика застосовується для визначення організаторських та комунікативних здібностей педагога.

Методика має сорок питань. Час виконання методики 10-15 хв. При цьому окремо визначається рівень комунікативних та організаторських здібностей педагога.

Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей характеризується за допомогою оцінок за шкалою наступним чином.

Досліджувані, що отримали оцінку 1, - це люди з низьким рівнем прояву комунікативних та організаторських здібностей.

Досліджувані, що отримали оцінку 2, мають комунікативні та організаційні здібності нижче середнього рівня. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, колективі, надають перевагу проводити час наодинці, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони намагаються уникати прояву самостійних рішень та ініціативи.

Для досліджуваних з оцінкою 3 характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує подальшої серйозної та планомірної виховної роботи по формуванню та розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

Досліджувані, що отримали оцінку 4, відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, проявляють ініціативу у спілкуванні, з задоволенням беруть участь у організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не за примусом, а згідно внутрішнім прагненням.

Досліджуваним, що отримали вищу оцінку 5, притаманний дуже високий рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони відчувають потребу у комунікативній та організаторській діяльності і активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у складних ситуаціях, невимушено поводять себе у новому колективі, це ініціативні люди, які віддають перевагу у важливих справах або у складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку та досягають, щоб її сприймали інші. Вони можуть внести позбавлення

у незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, настійливі у діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу у комунікації та організаційній діяльності.

Комунікативні та організаторські здібностей являють собою важливий компонент та передумови розвитку здібностей у тих видах діяльності, які пов'язані зі спілкуванням з людьми, з організацією колективної роботи. Вони є важливою ланкою у розвитку педагогічних здібностей.

Бажання займатись організаційною діяльністю та спілкуватись з людьми залежить і від змісту відповідних форм активності, і від типологічних особливостей самої особистості. В основному вони визначаються суб'єктивною цінністю та значущістю для людини майбутніх результатів її активності та ставлення і відношення до осіб, з якими вона взаємодіє. Це слід врахувати, складаючи рекомендації для осіб з низьким рівнем розвитку досліджуваних здібностей. Достатньо часто здібностей з'являються у ході таких видів діяльності і спілкування, які спочатку людині байдужі, але по мірі включення в них стають значущими. Тут важливі власні зусилля та подолання комунікативних бар'єрів, які можливі, якщо людина ставить собі свідому мету саморозвитку.

3. Для визначення оцінки самоконтролю педагога при спілкуванні зі студентами було використано тест «Оцінка самоконтролю у спілкуванні», що розроблено американським психологом М. Снайдером. Мета діагностики: визначити рівень самоконтролю педагога при спілкуванні зі студентами.

Досліджуваним пропонується уважно прочитати десять тверджень, що описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них потрібно оцінити як вірне або невірне стосовно себе. Якщо твердження здається вірним або переважно вірним, ставиться поруч з його порядковим номером буква «В», якщо невірним або переважно невірним - буква «Н».

При підрахунку результатів нараховується по 1 балу зі співпавши с ключем відповіді опитуваного. Максимально отриманий бал говорить про те, що у педагога високий рівень комунікативного контролю. Підраховується сума

балів: 0-3 бали – низький рівень комунікативного контролю; 4-6 балів – середній рівень; 7-10 балів – високий рівень комунікативного контролю.

Важливим показником професійної спрямованості виступають знання, якими повинен володіти викладач для раціональної організації навчальної діяльності:

1. Чітко визначити і ставити перед студентами цілі і задачі їх діяльності на занятті.

2. Правильно вибрати прийоми, методи, обладнання для реалізації поставлених завдань, раціонально їх використовувати.

3. Скласти продуманий, чіткий, точний план роботи на занятті. Кожний етап заняття точно розрахувати за часом. В процесі навчання здійснювати диференційований підхід до студентів.

4. Систематично здійснювати облік роботи і контроль за роботою студентів.

5. Вдосконалювати систему стимулів до праці, ефективно їх використовувати [49].

Для виявлення рівня професійних знань викладача використовувалася методика «Діагностика професійної підготовленості викладача до педагогічної діяльності» [49].

Для з'ясування рівня професійної мотивації та педагогічних здібностей викладача використовувалися педагогічні спостереження, інтерв'ювання та бесіди. Також викладачам пропонувалося оцінити себе за 9-бальною шкалою за мотиваційним показником та показником комунікативних здібностей.

Мотиваційний показник:

1. Усвідомлення особистої і суспільної значимості неперервної освіти в педагогічній діяльності.

2. Наявність стійких пізнавальних інтересів у сфері педагогіки і психології.

3. Почуття обов'язку і відповідальності.

4. Допитливість.

5. Прагнення отримати високу оцінку своєї самоосвітньої діяльності.
6. Потреба в психолого-педагогічній освіті.
7. Потреба в самопізнанні.
8. Рангове місце психолого-педагогічної освіти серед 9-ти найбільш значимих для Вас видів діяльності.
9. Впевненість у своїх силах.

Комунікативні здібності:

1. Здатність акумулювати і використовувати досвід самоосвітньої діяльності колег.
2. Здатність до співпраці і взаємодопомоги в професійній педагогічній самоосвіті.
3. Здатність організувати самоосвітню діяльність інших.
4. Здатність відстоювати свою точку зору і переконувати інших в процесі дискусії.
5. Здатність уникати конфліктів у процесі спільної діяльності

З метою з'ясування стану сформованості педагогічної спрямованості викладачів і можливостей покращення та подальшого вдосконалення цього процесу нами було проведено вивчення досліджуваної проблеми на базі Запорізького національного університету.

На третьому етапі було проведено формувальний експеримент. Формувальний експеримент складався з впровадження навчальних заходів з визначення й формування професійної спрямованості викладача.

Навчальні заходи проводилися з молодими викладачами, які і сформували експериментальну групу в кількості 12 осіб. Ці заходи містили чотири блока, кожен, в свою чергу, складався з 2 занять, по 1,5 години кожне.

Програма навчальних заходів містить наступні блоки:

- блок 1 « Професійна спрямованість і особистість викладача»;
- блок 2 « Розвиток креативних здібностей викладача»;
- блок 3 « Розвиток професійно – комунікативних здібностей викладача»;
- блок 4 « Сучасні освітні технології в діяльності викладача».

Основні завдання навчальних заходів:

- вивчити структуру професійної діяльності педагога;
- розкрити критерії професіоналізму викладача;
- розглянути сучасні тенденції з формування професійної спрямованості викладача вищої школи.

Зміст навчальних заходів:

Блок 1 «Професійна спрямованість і особистість викладача».

Тема 1. Сутність педагогічної діяльності викладача. Професія педагога. Функції педагога. Структура педагогічної діяльності. Критерії процесу діяльності викладача. Особливості навчально-виховної діяльності. Критерії професіоналізму викладача. Педагогічні здібності.

Тема 2. Професійна спрямованість і особистість викладача. Поняття професійної спрямованості.. Педагогічна ситуація і педагогічна задача. Особистість викладача. Педагогічна спрямованість і педагогічні здібності. В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський про педагогічну майстерність вчителя. Зміст структурних компонентів професійної майстерності педагога. Сучасні напрямки формування професійної майстерності педагога.

Блок 2 «Розвиток креативних здібностей викладача».

Тема 1. Вплив науково-дослідної діяльності на розвиток професіоналізму викладача. Значення дослідницької діяльності в формуванні педагогічної майстерності. Основні вимоги до організації науково-дослідних робіт студентів.

Тема 2. Майстерність організації контролю та оцінки успішності студентів в професійній діяльності педагог вищої школи. Взаємозв'язок понять «контроль», «облік», «оцінка» у закладах вищої освіти. Функції контролю знань, вмінь та навичок. Критерії оцінювання у ЗВО. Рейтингова система оцінки навчальних досягнень студентів.

Блок 3 «Розвиток професійно-комунікативних здібностей викладача закладу вищої школи».

Тема 1. Мовлення викладача як засіб педагогічної праці. Мовлення і комунікативна поведінка. Функції мовлення викладача при взаємодії зі студентами. Умови ефективності процесу мовлення викладача. Шляхи вдосконалення мовлення педагога.

Тема 2. Педагогічне спілкування. Поняття педагогічного спілкування, його особливості. Функції та види педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування як діалог. Структура педагогічного спілкування. Конфлікт у педагогічній взаємодії. Культура педагогічного спілкування. Характеристика стилів взаємовідношень: викладач - студент; студент - студент. Майстерність взаємодії в педагогічному спілкуванні. Особистість педагога як інструмент впливу в педагогічній взаємодії. Характеристика перцептивної сторони педагогічного спілкування. Способи комунікативного впливу: переконання і навіювання. Стратегії взаємодії. Педагогічна сумісність і педагогічне сприймання.

Блок 4 «Сучасні освітні технології в діяльності викладача».

Тема 1. Технологія організації педагогічної взаємодії в навчанні. Поняття педагогічної технології. Прийоми педагогічної взаємодії. Техніки взаємодії у процесі навчання. Методика взаємодії як технологія забезпечення контакту. Сучасні форми організації навчання у вищій школі.

Тема 2. Технологія педагогічної взаємодії при вихованні. Сучасні технології виховного впливу викладача у вищій школі. Індивідуальна педагогічна бесіда як модель діалогічної взаємодії. Структура бесіди. Роль невербальних засобів спілкування при організації виховного впливу.

В результаті впровадження навчальних заходів педагога повинні:

- знати структуру професійної діяльності викладача ЗВО; основні форми і методи сучасного навчально-виховного процесу; державні стандарти освіти в Україні; поняття професійної спрямованості і педагогічної майстерності; елементи формування творчої особистості викладача;

- вміти розкрити зміст професійної спрямованості; проводити психолого-педагогічні дослідження та запроваджувати їх результати у професійну

діяльність викладача закладу вищої освіти; застосовувати сучасні технології навчання.

Такий підхід до організації дослідження дозволив встановити основний зміст, тенденції, проблеми і психолого-педагогічні особливості професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти.

Для одержання необхідної інформації з питань, що нас цікавлять, застосовувалися методи анкетування, тестування, інтерв'ювання, бесіди, педагогічні спостереження, які достовірно засвідчили психолого-педагогічні умови педагогічної спрямованості викладачів.

Відповідно до мети нашого дослідження, завданнями експерименту було визначення:

- стану сформованості педагогічної спрямованості викладачів закладу вищої освіти;
- рівня професійних знань викладачів;
- готовності викладачів до самоосвіти та самовдосконалення з досліджуваної проблеми.

В дослідженні взяли участь 24 викладача Запорізького національного університету. Випадковим чином було сформовано контрольну і експериментальну групи по 12 викладачів в кожній.

2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

За результатами проведення вивчення спрямованості особистості було встановлено, що 14 (58,33%) викладачів спрямовані при виконанні професійної діяльності «на себе», 4 (16,67%) педагога – «на спілкування», а 6 (25%) педагогів – «на працю». Такі результати свідчать про те, що викладачі в своїй більшості не спрямовані на результат власної праці, а спрямовані на розвиток власної особистості і на процес спілкування зі студентами. Така спрямованість формує, на нашу думку, професійну мотивацію викладача.

Результати констатувального експерименту з визначення психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладачів (24 особи) дали змогу узагальнити їх в таблиці 2.1 за наступними показниками професійної спрямованості: професійні знання, професійна мотивація, педагогічні здібності.

Таблиця 2.1

Показники та рівні сформованості професійної спрямованості викладачів закладу вищої освіти

Показники сформованості професійної спрямованості	Рівні сформованості професійної спрямованості викладачів (у %)		
	високий	середній	низький
Професійні знання	33,33	16,67	50,00
Професійна мотивація	25,00	25,00	50,00
Педагогічні здібності	20,84	20,83	58,33

Скориставшись математичними методами, ми визначили загальні рівні сформованості професійної спрямованості викладачів, а саме: високий, середній, низький, які відображені в табл. 2.2. та на рис. 2.1

Таблиця 2.2

Рівні сформованості професійної спрямованості викладачів ЗВО

Рівні сформованості професійної спрямованості	Показники (у%)
Високий	26,39
Середній	20,83
Низький	52,78

Спостерігаємо, що найвищий показник стосується низького рівня проявів складових професійної спрямованості викладачів (52,78%), високий показник характеризується 26,39%, а середній – 20,83%. Отже, необхідно проводити заходи, які спрямовані на підвищення професійної спрямованості викладачів ЗВО.

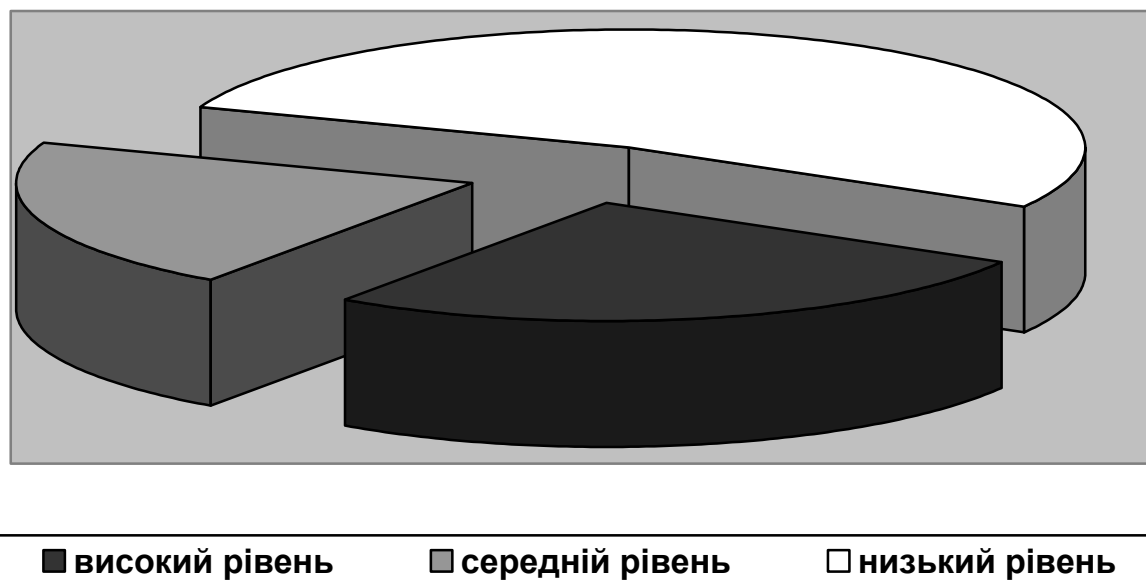


Рис. 2.1. Рівні сформованості професійної спрямованості викладачів закладу вищої освіти

У ході дослідно-експериментального вивчення психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладачів закладу вищої освіти виявлено динаміку зростання цього важливого компонента педагогічної культури.

У процесі формувального етапу експерименту було виявлено об'єктивну картину підвищення рівня професійної спрямованості викладачів закладу вищої освіти.

Експериментальна робота під час проведення формувального етапу експерименту охоплювала відбір експериментальної і контрольної груп. Впродовж експерименту були проведені контрольні зрізи з метою визначення впливу виявлених психолого-педагогічних особливостей на формування професійної спрямованості (табл. 2.3).

З таблиці 2.3 видно зростання високого (на 11,13%) і середнього (більш, як на 22%) рівнів сформованості професійної спрямованості за показниками професійних знань, а також зменшення низького рівня (на 33,7%) в експериментальній групі.

Таблиця 2.3

Результати сформованості професійної спрямованості викладачів на етапах проведення дослідження (у %)

Показники сформованості професійної спрямованості	Рівні сформованості професійної спрямованості											
	експериментальна група						Контрольна група					
	констатувальний зріз			формувальний зріз			констатувальний зріз			формувальний зріз		
	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.
Професійні знання	16,7	31,4	51,9	27,8	54,0	18,2	16,7	32,7	41,2	13,5	33,7	52,2
Професійна мотивація	23,0	26,7	50,3	36,1	49,9	14,0	22,8	27,2	50,5	20,3	30,7	49,0
Педагогічні здібності	21,8	29,1	58,1	24,6	45,7	36,7	20,3	25,0	64,7	20,9	29,7	59,4

У контрольній групі ці показники знизилися на 6,84% (високий рівень) і підвищився на 1% (середній рівень), а підвищення низького рівня відбулося на 10,98% за показниками професійних знань. Тобто, ці показники майже змінилися. В той час, як ці самі показники в експериментальній групі покращилися. Це свідчить про необхідність проведення навчання з підвищення кваліфікації педагогів.

Показники професійної мотивації контрольної групи свідчать про те, що зросла кількість викладачів (13,1%), які мають високий рівень сформованості професійної спрямованості і середній рівень (16,8%). Показники низького рівні зменшилися на 36,3%. У контрольній групі високий рівень професійної мотивації як особливості професійної спрямованості спостерігається у зниженні на 2,5%, середній у - 3,51% , а низький на - 0,5 %

Показник рівнів педагогічних здібностей виявив такі зміни: збільшення в експериментальній групі показників високого рівня на 2,8%, середнього рівня – на 16,6%, а низький рівень знизився на 21,4%; в контрольній групі показники

високого рівня підвищилися – на 0,6%, середнього рівня – на 4,7%; низький рівень зменшився – на 5,3%.

За результатами формувального експерименту збільшилась кількість викладачів закладу вищої освіти з високим і середнім рівнями сформованості професійної спрямованості. Так, в експериментальній групі, в якій навчально-виховний процес проводився згідно обґрунтованих умов, показники сформованості професійної спрямованості покращилися: високий рівень збільшився у 1,7 разів і склав 28,3%; середній рівень – на 20,79% і склав 49,85%. Тоді, як у контрольній групі ці показники залишилися майже незмінними.

В експериментальній групі (рисунок 2.2.) значно зменшилася кількість викладачів, у яких низький рівень сформованості професійної спрямованості. Показники низького рівня зменшилися в експериментальній групі на 30,2%; а в контрольній – на 2,2%. Це, в свою чергу, визначило ціннісні орієнтації викладачів, зокрема, в пізнавальній та творчій діяльності.

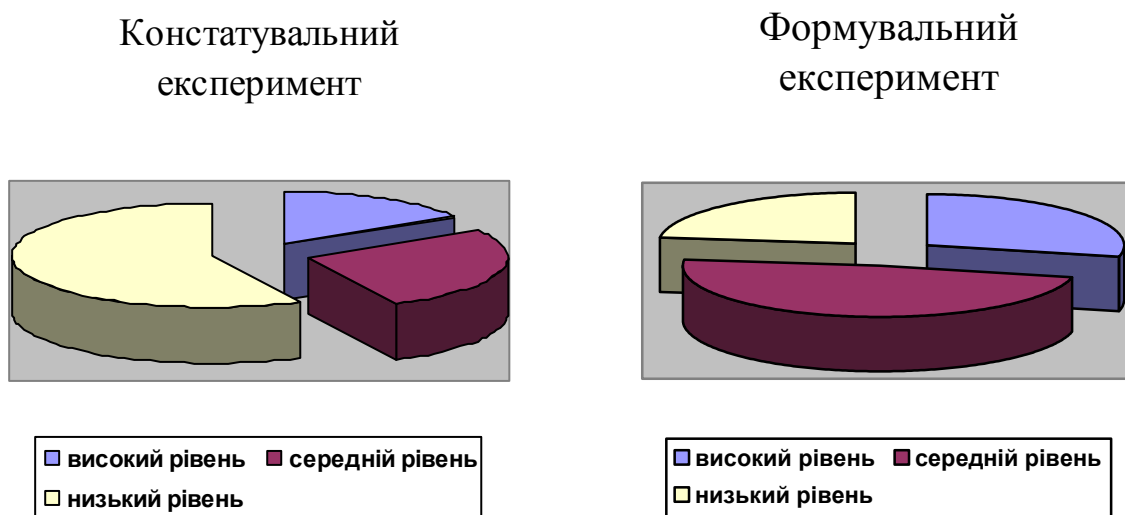


Рис. 2.2. Рівні професійної спрямованості викладачів експериментальної групи (за підсумками констатувального й формувального експериментів у %)

Зіставлення результатів констатувального й формувального експериментів засвідчило, що розроблені умови створюють плідне середовище для сприйняття й усвідомлення необхідності підвищення професійної

спрямованості як складової педагогічної культури. Оскільки, формування професійної спрямованості особистості викладача є трьохступеневим процесом, що характеризує професійне самоусвідомлення, скориставшись математичними методами, визначили загальні рівні сформованості професійної спрямованості викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Отримані результати дослідження підтвердили припущення про те, що професійні знання, професійна мотивація та педагогічні здібності є основними психолого-педагогічними особливостями професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти. Таким чином, гіпотеза дослідження повністю підтвердилася.

Визначимо, що використання професійно-орієнтованих педагогічних технологій в процесі підготовки викладачів впливає на формування їхньої професійної спрямованості.

В результаті проведення педагогічного експерименту нами було визначено основні методологічні проблеми професійно-педагогічної спрямованості викладача вищої школи пов'язані:

- з проектуванням структури та змісту роботи викладача у відповідності з його професійно-педагогічними обов'язками;
- з використанням, згідно нової парадигми освіти, принципу гуманізації;
- з різноманітністю і гнучкістю форм та методів при організації професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи (враховуючих інтереси освітньої системи, а також викладачів);
- з профвідбором та діагностикою професійно важливих якостей особистості викладачів вищої школи;
- з вибором форм, методів і технологій професійно-педагогічної та психологічної діяльності.

Основні психолого-педагогічні особливості професійної спрямованості викладача ЗВО пов'язані:

- 1) з виробленням нового стилю управління, нової особистісної позиції і нових методів організації навчально-виховного процесу у ЗВО;

2) з формуванням нового типу аналітичного і, разом з тим, проектно-конструктивного мислення, що допомагає будувати картину навчально-виховної ситуації в динаміці всіх її змінних;

3) з набуттям нового стилю комунікаційної та інтелектуальної діяльності, нових способів соціальних та міжособистісних взаємодій, спрямованих на спільну побудову професійної діяльності;

4) з прогнозуванням розвитку професійно важливих якостей особистості викладача в подальшій професійній діяльності.

ВИСНОВКИ

Визначивши зміст професійно-педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти, окресливши загальні вимоги до викладача, проаналізувавши принципи та етапи становлення професійної спрямованості викладачів вищої школи ми прийшли до таких висновків.

Однією з найважливіших рис, якими повинен володіти викладач закладу вищої освіти, є високий рівень свідомості, пошуково-проблемний стиль мислення, розвинуті інтелектуально-логічні здібності, комунікативні здібності. У професійно-педагогічній діяльності викладач вищої школи має прагнути до системно-моделюючого рівня продуктивності своєї творчої діяльності, при якому педагог вміє перетворити свою дисципліну в засіб.

Визначено, що професійна спрямованість являє собою інтегральне утворення і характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає бажана професія (вид діяльності); видами мотивів професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється в ступені вираженості прагнень до оволодіння професією та має прояв у задоволенні чи незадоволенні обраною професією.

Професійно-педагогічну спрямованість викладача закладу вищої освіти розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності і які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога. Отже, зміст професійної спрямованості викладача та її значення для ефективної професійної діяльності обумовлено мотивацією, інтересом до педагогічної професії, схильністю та потребою особистості працювати педагогом.

До основних психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладача ЗВО, на нашу думку, слід віднести наявний рівень педагогічних здібностей (зокрема організаційно-комунікативних), професійну мотивацію та відповідний рівень професійних знань педагога.

Для аналізу фактичного стану педагогічної спрямованості викладачів закладу вищої освіти було проведено експеримент, мета якого полягала у: виявленні ступеню сформованості професійних знань і вмінь; встановленні особливостей професійної мотивації; у визначенні напрямів педагогічних завдань підвищення ефективності навчального процесу, націленого на вирішення цієї проблеми.

При дослідженні характерологічних і соціально-психологічних особливостей особистості викладача закладу вищої освіти нами було використано методики, за допомогою яких можна описати, розпізнати та виявити особливості відношення до професійної діяльності педагога вищої школи.

В результаті проведення діагностування психолого-педагогічних особливостей професійної спрямованості викладачів закладу вищої освіти на констатувальному етапі було встановлено, що найвищий показник стосується низького рівня проявів особливостей професійної спрямованості викладачів (52,78%), високий показник характеризується 26,39%, а середній – 20,83%.

Доведено, що розроблені навчальні заходи щодо покращення результативності професійної спрямованості викладачів, сприяють усвідомленню необхідності підвищення професійної спрямованості як складової педагогічної культури. Оскільки, формування професійної спрямованості особистості викладача є трьохступеневим процесом, що воно характеризує рівень самоусвідомлення власної професійної діяльності.

Таким чином, можна говорити про те, що професійні знання, професійна мотивація та педагогічні здібності є основними психолого-педагогічними особливостями професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти, тобто гіпотезу дослідження підтверджено.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова В. В. Формирование педагогической направленности студентов младших курсов художественно-графических факультетов в процессе преподавания спецдисциплин : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1989. 16 с.
2. Артеменко О. Структурні компоненти та критерії оцінювання професійної спрямованості старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2013_17\(1\)__9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2013_17(1)__9).
3. Банков С. Л. Методологические аспекты изучения профессиональной направленности личности. *Психологические аспекты изучения направленности личности учащейся молодежи* : сб. науч. тр. Новосибирск, 1988. С. 84-91.
4. Бодалева А. А., Карпинской И. М., Пантилеева С. Р. Практикум по психодиагностике. Москва : Класс, 2002. 324 с.
5. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
6. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. Москва : Академия, 1987. 196 с.
7. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
8. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
9. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Москва: Дело, 1991. 320 с.
10. Галузяк В. М., Тихолаз С. І. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 228 с.

11. Гейжан Н.Ф. Индивидуальный подход к формированию профессиональных планов старших подростков : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1984. 205 с.
12. Гектина Г. А. Формирование профессиональной направленности студентов младших курсов в учебно-воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 1994. 181 с.
13. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. №3. С. 22–24.
14. Дидковская Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов. *Социс*. 2001. №7 С. 132-135.
15. Дмитриева В. Ф., Ившина Г. В., Матушанский Г. У. Модель преподавателя вуза технического профиля. *Специалист*. 1997. № 8. С. 16-19.
16. Дьяченко М. Н., Кандибович П. А. Психология высшей школы : учебное пособие для вузов. 2-е. изд. перераб. и дополн. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
17. Есарева З. Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ленинград, 1975. 17 с.
18. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1974. 112 с.
19. Жуковский В. П. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности учащихся лицейских классов и студентов военного училища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 1977. 400 с.
20. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. академіка С. Д. Максименка. 2-е вид., переробл. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk676290.pdf>.
21. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. 2-е изд., перераб. Москва : Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.

22. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість у системі неперервної освіти*. Харків : ХДПУ, 2001. С. 8-16.
23. Ільченко С. Теоретичні аспекти визначення професійної спрямованості студентів педагогічного коледжу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 99. URL: file:///C:/Users/userznu/Downloads/Nz_p_2011_99_15.pdf.
24. Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. Минск : Изд-во БГУ, 1983. 111 с.
25. Калугин Н. И. Профессиональная ориентация учащихся. Москва : Просвещение, 1983. 191 с.
26. Калюжная Е. В. Педагогические условия развития ценностно-смыслового отношения студентов к профессионально-педагогической деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Белгород, 2004. 193 с.
27. Касьянова В. Г. Психологические основы формирования профессионально-коммуникативных иноязычных умений у студентов экономических специальностей вузов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1989. 239 с.
28. Кашканова Г. Г., Кашканов А. А. Ігрові форми навчання загальнотехнічним дисциплінам як засіб формування професійної спрямованості студентів : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2012. 124 с. URL: <https://press.vntu.edu.ua/index.php/vntu/catalog/download/232/427/468-1?inline=1>.
29. Кирсанов В. Г., Иванов Л. И. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы. Казань: Наука, 1997. 96 с.
30. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 304 с.
31. Крягдже С. П. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс : Моколас, 1981. 196 с.
32. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. 114 с.

33. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
34. Лалак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя як внутрішній компонент педагогічної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 8. С. 89-94. URL: file:///C:/Users/userznu/Downloads/znppo_2011_8_17.pdf.
35. Леднева О. В. Динамика формирования профессиональной направленности в техническом вузе. *Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе*. Волгоград, 1989. С. 163-167.
36. Лисянська Т. М. Педагогічна психологія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 366 с.
37. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособ. для студ. высш пед учеб заведений. Москва : Академія, 2002. 192 с.
38. Маралова Т. П. Пути оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности у будущих психологов. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2005. № 1. С. 152-157.
39. Маркова А. Н. Психология труда учителя : книга для учителей. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
40. Мартынова С. С. Формирование профессиональной направленности старшеклассников в деятельности школьной комсомольской организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1993. 22 с.
41. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). Москва : Дело, 1994. 216 с.
42. Минович І. І. Перспективний напрям діяльності вищої школи України. *Соціальна робота: Теорія, досвід, перспективи*. Ужгород: УДУ, 1999. Ч.2. С. 90-96.
43. Молотай Л. А. Використання інноваційних технологій для формування професійної спрямованості студентів в процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми сучасної філології та культурології: постмодерністська парадигма*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф.,

- м. Хмельницький, 27 квіт. 2016 р. Хмельницький, 2016. С. 226-230. URL: http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/5048/1/Molotai_stattya.doc.
44. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 20 с.
45. Науменко Е. А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 1987. 22 с.
46. Павлютенков Є. М. Галич В. І., Чабан Т. М. Модель підготовки компетентного випускника гімназії. Теоретичне обґрунтування моделі. Науково-методичне забезпечення впровадження : навч.-метод. посіб. Харків : Видавнича група «Основа», 2009. 127 с.
47. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. Киев : Рад. шк., 1980. 143 с.
48. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд та ін. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
49. Педагогічна діагностика : методичні рекомендації / укл. В. Уруський. URL: <http://bcms.kiev.ua/docs/peddiagnostika.pdf>.
50. Практикум з педагогіки / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. Житомир : Житомирський держ. пед. університет, 2002. 483 с.
51. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка : науково-методичний посібник / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. Київ : Либідь, 2007. 228 с.
52. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. Киев : Радянська школа, 1980. 160 с.
53. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва-Воронеж, 1996. 253 с.
54. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособие / под ред. Л. М. Митиной. 2-е изд., испр. Москва : МПСИ : Флинта, 2003. 181 с.

55. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов та ін. 3-є вид., стереотип. Київ : Либідь, 2001. 560 с.
56. Пуйман С. А. Педагогика: основные положения курса : справочное пособие. Минск : ТетроСистем, 1999. 128 с.
57. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 720 с.
58. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. Москва : Тандем, 2000. 188 с.
59. Сейтешев А. П. Пути профессионального становления учащейся молодежи. Москва : Высш. шк., 1988. 336 с.
60. Сендер А. Н. Формирование профессиональной направленности учащихся педучилищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 1994. 186 с.
61. Симоненко В. Д., Суловицкая Т. Б., Ретивых М. В., Волохова Б. Л. Профессиональное самоопределение школьников. Брянск : Изд-во БГПИ, 1995. 100 с.
62. Сиротенко Г. О. Шляхи оновлення освіти. Науково-методичний аспект : інформаційно-методичний зб. Харків : Основа, 2003. 96 с.
63. Сисоева С. О. Підготовка педагога до формування творчої особистості учня. Київ : Наукова думка, 1996. 250 с.
64. Скок Г. Б., Горлов Б. Б. Психолого-педагогические аспекты оценки деятельности преподавателей. Новосибирск : Наука, 1992. 105 с.
65. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Знание, 1976. 160 с.
66. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Ленинград : Наука, 1977. 160 с.
67. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2018. 240 с.
68. Спириин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая: модель идеального учителя. Москва, 1997. 33 с.

69. Тисячник І. В. Динаміка мотиваційно-ціннісних особливостей професійної діяльності студентів-психологів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2011. №3. С. 114-116.
70. Ткаченко А. С. Формирование профессиональной направленности у учащихся среднего специального учебного заведения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1978. 20 с.
71. Туриця О. Професійна спрямованість навчання як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю. *Вісник Львівського університету*. 2013. Вип. 29. С. 48–60. URL: http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/29/05_turytsya.pdf.
72. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Москва, 1991. 20 с.
73. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1996. 383 с.
74. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці : науково-методичний посібник для підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Київ : Видав. дім «Професіонал», 2004. 150 с.
75. Чепелева Н. В. Психологічна культура як невід'ємна складова творчої особистості вчителя. *Творча особистість вчителя. Проблеми теорії і практики*. Київ : Вища школа, 1997. С. 67-70.
76. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва : Педагогика, 1981. 96 с.
77. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.
78. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. *Науковий Вісник*. Київ, 2005. Вип. 88. С. 204-215.
79. Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.

80. Янчук О. В. Структура та етапи формування професійної спрямованості майбутніх юристів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. 2011. Вип. 43. URL: file:///C:/Users/userznu/Downloads/Трков_2011_43_17.pdf.
81. Яремчук С. В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2001. №1(30). С. 89-92.
82. Яремчук С. В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя : дис. ... канд.. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1999. 188 с.