

**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 професіоналізації педагогів  
вищої школи**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з  
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
освітньої програми Педагогіка вищої школи  
Т. Г. Кухтіна

Керівник професор кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності,  
д.пед.н., доцент Пономаренко О. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності,  
к.пед.н., доцент Голованова Т. П.

Запоріжжя

2021

**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.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

**З А В Д А Н Н Я**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНЦІ**

Кухтіной Таїсії Геннадіївні

1. Тема роботи Психолого-педагогічні особливості професіоналізації педагогів вищої школи

керівник роботи Пономаренко Ольга Вікторівна, д.пед.н.

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи аналіз наукової літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати проблему професіоналізації педагогів вищої школи; дослідити особливості та вагомість чинників, що впливають на процес становлення педагогів вищої школи; вивчити динаміку змін особистіних якостей педагогів під тиском змін кількісної та якісної впливовості чинників; визначити, на основі знань про динаміку змін, тенденції розвитку професіоналізації педагогів вищої школи та зробити висновки; розробити шляхи щодо вдосконалення ефективної діяльності педагогів вищої школи.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

19 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Пономаренко О.В., проф.		
Розділ 1	Пономаренко О.В., проф.		
Розділ 2	Пономаренко О.В., проф.		
Висновки	Пономаренко О.В., проф.		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2020 р.	Виконано
2	Робота з науковими джерелами	січень 2021 р.	Виконано
3	Написання вступу	березень 2021 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	квітень 2021 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	серпень 2021 р.	Виконано
6	Оформлення списку джерел	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Передзахист, нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано
8	Захист	грудень 2021 р.	

Студент \_\_\_\_\_ Т. Г. Кухтіна

Керівник роботи \_\_\_\_\_ О. В. Пономаренко

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ І. В. Козич

## РЕФЕРАТ

**Кваліфікаційна робота:** 85 сторінок, 19 таблиць, 71 джерело, 1 додаток.

**Мета дослідження:** полягає у теоретичному й емпіричному аналізі особливостей професіоналізації педагогів вищої школи на різних етапах.

**Об'єкт дослідження:** професіоналізація педагогів вищої школи.

**Предмет дослідження:** особливості професіоналізації педагогів вищої школи на різних етапах.

**Методи дослідження:**

- теоретичні: аналіз наукової літератури;
- емпіричні: анкетування, статистичний аналіз, аналіз порівняння, узагальнення та систематизація емпіричних та теоретичних даних.

**Наукова новизна дослідження** полягає в розширенні уявлень про професіоналізацію педагогів вищої школи та виявленні їх професійних особливостей.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані при створенні певних моделей поведінки педагогів-початківців, що значно зменшить вплив негативних чинників на професійну діяльність викладачів.

**Ключові слова:** ПРОФЕСІОНАЛ, ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, РОЗВИТОК, ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ, ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ, ПЕДАГОГ, ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ, САМОРОЗВИТОК.

## SUMMARY

### **Kukhtina T. H. Psychological Pedagogical Features of Professionalization of Higher School Teachers.**

The work is presented on 85 pages of printed text, contains 19 tables. The list of references includes 71 sources.

The purpose of the study: is a theoretical and empirical analysis of the features of professionalization of higher education teachers at different stages.

Object of research: professionalization of higher education teachers.

Subject of research: features of professionalization of higher school teachers at different stages.

The problem of professionalization of higher school teachers is analyzed in the work; the peculiarities and importance of the factors influencing the process of formation of higher school teachers are studied; studied the dynamics of changes in personal qualities of teachers under the pressure of changes in quantitative and qualitative influence of factors; determined, based on knowledge of the dynamics of change, trends in the professionalization of higher education teachers and conclusions were drawn; ways to improve the effective work of higher education teachers have been developed.

The practical significance of the study is that the results can be used to create certain models of behavior of novice teachers, which will significantly reduce the impact of negative factors on the professional activities of teachers.

**Key words:** professional, activity, professional competence, development, professionalization, professional skills, teacher, interiorization, self-development.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	10
1.1. Професіоналізація та становлення педагога як особистості.....	10
1.2. Поняття особистості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.....	20
1.3. Професійно-педагогічні комунікації та її функції як засіб професіоналізації педагогів.....	34
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	44
2.1. Організація та методика проведення дослідження.....	44
2.2. Аналіз отриманих результатів.....	46
2.3. Шляхи щодо вдосконалення ефективної діяльності педагогів вищої школи.....	72
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТОК.....	85

## ВСТУП

Професіоналізація – це формування і поглиблення інтересу до професії опанування знаннями, вміннями і навичками за обраною спеціальністю, вдосконалення особистості фахівця. Професіоналізація виражається в підвищенні відчуття професійної відповідальності, зростанні рівня домагань і прагненні до самоствердження в рамках вибраної професії, формування якостей та досвіду, які необхідні для спеціаліста, подальшим розвитком професійної самостійності, професійної спрямованості до самоосвіти і самовиховання.

Розглядання проблеми професіоналізації педагогів вищої школи полягає у вивченні особистіних змін викладачів на різних етапах професіоналізації, у порівнянні отриманих результатів, утворенні певних тенденцій, розробкою на основі утворених тенденцій висновків та шляхів вдосконалення ефективної професіоналізації педагогів вищої школи.

Особистість педагога передбачає свідомий вибір, прийняття і виконання людиною соціальної ролі педагога. Соціальна роль педагога-особистості, як його рівня професійної підготовки, не є грою, маніпулюванням, а її свідомим прийняттям, усвідомленням можливих наслідків своєї професійної діяльності і прийняттям повноти моральної відповідальності за них.

Звертаючись до проблеми професіоналізації, необхідно зазначити, що за багатьма українськими та російськими дослідниками (В. Зав'язинського, С. Єлканова, І. Синиці, Б. Ананьєва, В. Слободчикова, Є. Ісаєва, В. Татенка, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, М. Бахтіна та ін.) робиться акцент на провідній ролі особистісних якостей в розвитку професіоналізації людини, а також на те, що поняття «професіоналізм» може бути розкрито тільки в рамках продуктивної професійної діяльності.

**Актуальність дослідження** професіоналізації педагогів вищої школи обумовлена тим, що при аналізі літературних джерел виявляється, що педагоги вищих навчальних закладів у процесі професіоналізації нерідко стикаються з

цілковитими змінами професійної мети і цінностей. Тобто у процесі становлення педагогів утворюються особистісні деформації – розвиток одних якостей на тлі згасання інших. У будь-якому випадку чимало педагогів почувають себе внутрішньо спустошеними, втрачають радість життя і міжособистісного спілкування. Таким чином відбулися трансформації, що висунули низку нових проблем, розв’язання яких вимагає нетрадиційних підходів для успішного вирішення сьогочасних і перспективних задач освітянської галузі. За недостатності розроблення даної проблеми, а також її вагомості у розв’язанні практичних завдань освіти щодо розвитку потенційних можливостей педагога, можна зробити висновок, що дана тема є досить актуальною та значущою.

**Мета дослідження:** полягає у теоретичному й емпіричному аналізі особливостей професіоналізації педагогів вищої школи на різних етапах.

**Об’єкт дослідження:** професіоналізація педагогів вищої школи.

**Предмет дослідження:** особливості професіоналізації педагогів вищої школи на різних етапах.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати проблему професіоналізації педагогів вищої школи.
2. Дослідити особливості та вагомість чинників, що впливають на процес становлення педагогів вищої школи.
3. Вивчити динаміку змін особистісних якостей педагогів під тиском змін кількісної та якісної впливовості чинників.
4. Визначити, на основі знань про динаміку змін, тенденції розвитку професіоналізації педагогів вищої школи та зробити висновки.
5. Розробити шляхи щодо вдосконалення ефективної діяльності педагогів вищої школи.

**Методи дослідження:**

- теоретичні: аналіз наукової літератури;
- емпіричні: анкетування, статистичний аналіз, аналіз порівняння, узагальнення та систематизація емпіричних та теоретичних даних.



**Наукова новизна дослідження** полягає в розширенні уявлень про професіоналізацію педагогів вищої школи та виявленні їх професійних особливостей.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані при створенні певних моделей поведінки педагогів-початківців, що значно зменшить вплив негативних чинників на професійну діяльність викладачів.

**Надійність і вірогідність дослідження** забезпечувалася застосуванням методів, релевантних меті і завданням дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізу.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

#### 1.1. Професіоналізація та становлення педагога як особистості

Сучасне малопрогнозоване, повне несподіванок життя вимагає пошуку дедалі ефективніших способів самоздійснення, серед яких чи не найголовнішим є самоздійснення професійне. Навряд чи людина може вважати своє життя посправжньому вдалим, якщо не знайшла себе, не відчула якоїсь діяльності, в якій її особистість росте і розвивається, проявляється якнайкраще.

Становлення особистості відбувається в процесі оволодіння нею суспільно – історичними формами діяльності, в її реалізації на суспільно-прийнятному рівні, в організації діяльності та власній активності. Організація особистістю своєї активності зводиться до її мобілізації, узгодженню з вимогами діяльності, сполученню з активністю інших людей. Ці моменти становлять найважливішу характеристику особистості як суб'єкта діяльності.

Вони виявляють особистісний спосіб регуляції діяльності, психологічні якості, необхідні для її здійснення [8].

Розглядаючи діяльність як суспільно необхідну, тобто суспільно організовану, соціально регульовану, нормовану, необхідно з'ясувати, як особистість стає її суб'єктом. Для психології це, насамперед, проблема ставлення особистості до суспільної необхідної діяльності, в нашому випадку, ставленні педагогів до власної професійної діяльності.

Необхідно констатувати, що вже більш, ніж чверть століття вітчизняні вчені досліджують різні аспекти теорії професіоналізації.

Професіоналізація – це формування і поглиблення інтересу до професії, опанування знаннями, уміннями і навичками за обраною спеціальністю, вдосконалення особистості фахівця. Професіоналізація виражається в

підвищенні відчуття професійної відповідальності; зростанні рівня домагань і прагненні до самоствердження в рамках вибраної професії; формування якостей та досвіду, які необхідні для спеціаліста; подальшим розвитком професійної самостійності; професійної спрямованості до самоосвіти і самовиховання.

Н. Повякель розробив концептуальну модель професіогенезу регулятивних компонентів мислення спеціаліста, яка складається з п'яти стадій: професійного орієнтування і нагромадження, професійної адаптації, професійного становлення, професійної універсалізації і стереотипізації, професійної конструктивності і творчої самореалізації та саморозвитку.

Окрім цього, автор виділяє професійну компетентність, в якій вбачає не тільки критерії професіоналізму спеціаліста, але й рівень професіональності психічних процесів, які забезпечують діяльність і визначають фактор, від якого залежить успіх реалізації соціальних, пізнавальних та інших значимих життєдіяльнісних функцій [53].

О. Щотка розглядає професіоналізацію в контексті професійного становлення. На думку автора, професійне становлення – це багаторівневий динамічний процес, який займає значний період життєвого шляху і не зводиться до професійного навчання. Перехід до кожної наступної стадії закладається на попередній, супроводжується виникненням у суб'єкта ряду протиріч і нормативних криз [65].

Л. Мітіна, порівнюючи особистість і професійний розвиток педагога, наголошує на процесі зміни стереотипів, традиційних форм професіоналізації, визначає взаємозв'язок професійного та особистісного розвитку, в основі якого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати свою життєдіяльність у предмет практичного перетворення, який призводить до творчої самореалізації. Вона виділяє три стадії професіоналізації: адаптацію, становлення і стагнацію, а розгляд професійного розвитку, як неперервного процесу самопроекування особистості дозволяє вирізнити три стадії її перебудови: самовизначення, самовираження і самореалізацію [44].

Акмеологічна концепція Е. Зеєра дозволяє говорити про «життєвий шлях» професіонала, оскільки вона включає основні етапи від її початку і до кінця, включаючи п'ять стадій професіоналізації:

1. Оптація – вибір професії відповідно до індивідуально- особистісних особливостей.
2. Професійна підготовка – набуття професійних знань, умінь, навичок.
3. Професійна адаптація – входження в професію, засвоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування якостей професіонала і здобуття досвіду.
4. Професіоналізація – формування позиції, інтеграція особистісних і професійних якостей, виконання обов'язків.
5. Професійна майстерність – реалізація особистості в професійній діяльності [30].

В результаті аналізу різних уявлень про процес професіоналізації, можна виділити два різних підходи до визначення її сутності. Перший підхід пов'язаний із саморозвитком особистості, а другий – з «вписуванням» людини в ту чи іншу систему професійної діяльності, або іншими словами, «оволодінням», «присвоюванням» даної системи діяльності. Проте, об'єднуючим в різних підходах є положення про взаємний вплив індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища та про залежність особистісного розвитку [34].

По суті, особистісні особливості спеціалістів, функціональна структура діяльності і об'єкт професійної діяльності є головними в процесі генезису професіоналізації суб'єкта діяльності. Таким чином, генезис професіоналізації педагога, як суб'єкта діяльності не зводиться до розвитку предметно-операційної, когнітивної і комунікативної сфер – у вигляді накопичення знань, умінь і навичок, а передбачає формування складних психологічних систем регуляції соціальної поведінки [35].

Генезис професіоналізації суб'єкта діяльності зумовлюється синтезом, з одного боку, можливостей, здібностей та активності особистості, а з іншого

боку, – потреб, які висуває сама діяльність. На основі цього синтезу, включення особистості в професійно-педагогічний процес, формується суб'єкт діяльності. Становлення суб'єкта діяльності зі своєї позиції, професійними планами, стратегій поведінки, цілями, ставленням до результату діяльності та іншими специфічними якостями, є результат перетворення законів розвитку та зміна психологічного складу людини.

Таким чином, основним механізмом формування суб'єкта діяльності є співвідношення його організації з вимогами до професії [36].

Включення суб'єкта в діяльність супроводжується співвідношенням індивідуальних можливостей, здібностей людини з тими вимогами, які є складовими самої діяльності з точки зору успішного її виконання. У процесі засвоєння діяльності можуть виникати протиріччя між вимогами, які ставить професія і рівнем розвитку окремих особистісних утворень. Ці протиріччя є основною руховою силою розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності [40].

Процес супроводження професійного становлення суб'єкта діяльності включає в себе конструювання способів оволодіння операційною стороною діяльності, яка своїм складом формує мотиви професійної діяльності, а також комплекс мір, направлених на усвідомлення їм соціальної значимості своєї професії. Іншими словами необхідне оптимальне співвідношення так званих змістовних (інтерес до професії, потреба в самореалізації) і адекватних (престиж професії, зарплата) мотивів діяльності [42].

Таким чином, аналіз підходів та теорій професійного розвитку суб'єкта діяльності дозволяє зробити певні висновки:

1. Успіх професіоналізації залежить від рівня співвідношення індивідуально–психологічних особливостей особистості з вимогами діяльності.
2. Процес набуття професіоналізму розглядається як спосіб самореалізації людини, становлення її суб'єктності.
3. Процес розвитку людини-професіонала, становлення психологічних якостей і структур проходить нерівномірно і гетерохронно.

4. Ставлення до професії, професійно-педагогічна діяльність детермінується і корегується різними факторами (професійними, психологічними, фізіологічними тощо), що визначають особливості життєвої і трудової активності людини, її життєдіяльності.

Отже, у процесі набуття професіоналізму в діяльності особистість обов'язково розвивається, а особливо, коли відбуваються суттєві рушення в її життєвому і професійному досвіді, що обов'язково призводить до нового ставлення до себе та до навколишнього світу [43].

Гуманізація освіти передбачає центрацію навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його становленню та особистісному зростанню. Для цього сам педагог повинен мати високий рівень особистісної і громадської зрілості.[45].

У професійній діяльності розвиток особистості відбувається особливо інтенсивно, оскільки він концентрує у собі основну активність суб'єкта.

Науковцем Є. Клімовим виділені основні фази розвитку професіонала, що розкривають цілісний життєвий шлях і системні відносини, що характеризують особистість.

Отже, зупинимось на основних фазах розвитку професіонала, які виділяє Є. Клімов:

1. Оптант (фаза оптанта, оптації). Це період, коли людину починають хвилювати питання вибору професії чи її вимушеної зміни і вона робить вибір. Точних часових меж даної фази, як і інших, немає, оскільки вони залежать від умов життя й культури.

Якщо в ролі оптанта виявляється професіонал (що частково втратив працездатність або опинився без роботи і змушений змінити професію), то календарний вік може бути будь-яким в інтервалі працездатності. Фазі оптації передують професійна орієнтація, її вікові межі встановлюються спеціальними факторами (діти, що виховуються в школах-інтернатах, відносно рано, вже у підлітковому віці з'ясовують своє професійне майбутнє, вступаючи до професійних училищ; закінчуючи короткочасні курси, працюючи на

виробництві). Сучасні підлітки у пошуках «красивого» життя починають займатися «комерцією», вважаючи її фактором матеріального добробуту.

2. Адепт (фаза адепта). Це молодь, що навчається в професійних училищах, середніх і вищих навчальних закладах, а також ті, які навчаються за системою короткочасних форм професійної підготовки на виробництві – слухачі, курсанти, учні майстрів-наставників. У залежності від типу професії фаза адепта може бути багаторічною або зовсім короткочасною (звичайний інструктаж).

3. Адаптант (фаза адаптації, звикання молодого спеціаліста до роботи). Молодий спеціаліст адаптується до норм колективу, до якого він потрапляє, знайомиться із тонкощами роботи, звикає вирішувати творчі завдання.

4. Інтернал (фаза інтерналу). Це вже досвідчений у своїй сфері працівник, який любить свою справу, може самостійно справлятися з основними професійними функціями.

5. Майстер (фаза майстерності, яка буде продовжуватися й надалі, а характеристики основних фаз додаються до неї). Працівник може вирішувати як прості, так і найважчі професійні задачі. Він виділяється або певними спеціальними якостями, вміннями, або універсалізмом, широкою орієнтацією в професійній області, або тим і іншим. Він набув свого індивідуального й неповторного стилю діяльності, має добрі результати, і може вважати себе в чомусь незамінним. Зазвичай він вже має деякі формальні показники своєї кваліфікації (розряд, категорію, звання).

6. Авторитет (фаза авторитету). Дана фаза, як і попередня, близька до наступної. Це майстер своєї справи, вже добре відомий, як мінімум, у професійному колі. Залежно від прийнятих у даній професії форм атестації працівників, він має ті чи інші формальні показники кваліфікації (розряд, категорію, вчений ступінь). Професійні задачі він вирішує за рахунок великого досвіду, вміння організувати свою роботу, зібрати навколо себе помічників.

7. Наставник (фаза наставництва). Авторитетний майстер своєї справи у будь-якій професії має однодумців, учнів, послідовників, колег, що прагнуть

перейняти досвід.

Особистісно-професійний розвиток – це процес формування собистості (в широкому розумінні), набуття професіоналізму та саморозвитку в професійній діяльності та у професійній взаємодії [27].

Варто зазначити, що на кожній віковій стадії професійне й особистісне становлення відрізняються своїм змістом. І відповідно на кожній віковій стадії відбувається формування одних особистісних утворень на тлі згасання інших [50].

Перша фаза періоду зрілості (молоді педагоги), на наш погляд, триває приблизно з 20 до 30 років життя і характеризується тим, що людина прагне до самостійного, незалежного життя, усвідомлює себе дорослим і повноправним. Відбувається включення в усі види соціальної активності й оволодіння багатьма соціальними ролями. Як вважають Ш. Бюлер, Р. Гаулд, Д. Левінсон, Д. Бромлей, настає період зустрічі із супутником життя, утворення власної родини і народження дітей. Відсутність подібного досвіду, на думку Е. Ериксона, може привести до замикання людини на самому собі і прагненню до виключення будь яких контактів. Ізоляція від людей, особливо близьких, або нерозбірливі відносини, непередбачене поведіння є ознаками аномального розвитку особистості [28].

Відповідно до твердження Ш. Бюлер, протягом цієї фази (до 25 років) людина, як правило, знаходить своє покликання або просте постійне професійне заняття. При цьому вона знаходиться або на фазі адепта (див. фази розвитку професіонала за Є.Клімовим), коли вибір професії вже зроблений і починається (продовжується) процес її освоєння, або на фазі адаптації, тобто оволодіння і прийняття норм професійної діяльності і професійного спілкування, розуміння змісту професії і своєї причетності до неї [54].

Людей які молодші 25 років, як правило, характеризує низька задоволеність, пошук сенсу життя, що зв'язано з труднощами дорослішання і входження в самостійне життя. Між 25 і 30 роками ці труднощі переборюються, власне життя здається осмисленим і наповненим. Зароджуються почуття



хазяїна свого життя, соціальна відповідальність за себе і за справу, продовжується професійне самовизначення й уточнюються критерії оцінки себе як професіонала [56].

Особистість молодого педагога набуває професійної спрямованості – розуміння і внутрішнього прийняття цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних з нею інтересів, установок, переконань і поглядів, що має такі прояви:

- професійна мотивація, загальне позитивне ставлення, схильність та інтерес до професійної діяльності;
- розуміння і прийняття професійних завдань з оцінкою власних ресурсів для їх розв'язання;
- бажання вдосконалювати свою підготовку до професійної діяльності, підсилюються мотиви самоосвіти і самовиховання;
- планування задовольняти матеріальні і духовні потреби, займаючись працею в галузі [57].

Варто зазначити, що протягом цього часу виникають нові внутрішні протиріччя: перші життєві успіхи і чекання, праця і побут стають буденними й у результаті відбувається нове зниження почуття свідомості і повноти буття. З'являється потреба в підведенні проміжних підсумків і одночасно у відчутних змінах, надалі професійному росту, формується відповідальність за інших. Людина переглядає цінності і зміст свого буття. В окремих випадках цей процес може привести до зміни сфери діяльності і укладу сімейного життя [69].

Подальший розвиток особистості продовжується протягом другої фази періоду зрілості (досвідчені педагоги) (від 30 до 40 років) і залежить від багатьох факторів: ступеня і продуктивності соціальної активності людини, досягнутого їм статусу, що задає визначені можливості цієї активності, особливостей протікання попередніх стабільних і кризових вікових періодів.

Зрілій людині властиві реальні чекання, тверезі оцінки можливостей. Вона ставить конкретні життєві цілі і має в наявності деякі результати просування до них, суб'єктивно переживаючи цей вік як апогей життя. У

зв'язку з цим, на думку Ш. Бюлер, до 40 років установлюється самооцінка особистості, у якій відбиті результати життєвого шляху як цілого, життя як розв'язуваної задачі. Стабілізація основних психічних структур, ціннісних орієнтації, рівня домагань супроводжується підвищенням стабільності і внутрішньої послідовності образу «Я» [3].

Продовжується і професійний онтогенез. У випадку досягнення більш високих рівнів у професійній діяльності й успіху в ній у людини підсилюється його загальна мотивація, відбувається творчий розвиток себе як особистості засобами професії. Наприклад, підвищується рівень продуктивності, розвиваються критичність і аналітичність мислення, творчість, емпатійність, тощо. Однак, як нам здається, в професійній сфері можуть розвиватися і такі прояви, як тривожність, погана стресостійкість, авторитарність, уседозволеність, винесення поспішних і помилкових висновків, тощо [4].

Під впливом цілей і умов праці складається професійний тип особистості з характерної для нього манерою діяльності, спілкування і поведіння, інтересами, установками і традиціями. Е. Борисова відзначає, що професійний тип не є застиглим. Процес формування особистості відбувається безупинно, і будь-які зміни в процесі професійного становлення можуть вплинути на її розвиток [7].

Третя фаза періоду зрілості (педагоги професіонали) (40/45 – 55/60 років), як вважає Д. Бромлей, має своїми головними рисами подальше зміцнення системи соціальних ролей з домінуванням деяких з них і ослабленням інших. Людина здобуває упевнену життєву позицію і стабільність. Зростають індивідуалізація особистісного розвитку, соціальна відповідальність за світ і реалістичність самооцінки. До 50 років, згідно Р. Гаулду, Д. Левинсону, Д. Вейланту людина здобуває нову рівновагу і прихильність до родини, хоча розвиток особистості ще не закінчено [9].

Накопичено значний професійний досвід, досягнуті індивідуальні вершини в праці, мається творчий потенціал, вкладений і/або вкладений у дану галузь. При цьому професійні домагання, як правило, залишаються

стабільними. За Е. Климовим це фаза інтернала, яка характеризується виділенням спеціальних якостей, уміннями, універсалізмом і широким орієнтуванням у педагогічній області.

Таким чином, ми бачимо, що на кожному життєво-професійному етапі розвитку педагог характеризується новими особистісними утвореннями [11].

Особистісні утворення педагогів змінюються відповідно до життєвих ситуацій. На першому етапі розвитку ми спостерігаємо становлення педагога в професійній діяльності, набувається професійна спрямованість – розуміння і внутрішнього прийняття цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних з нею інтересів, установок, переконань і поглядів, визначається сенс життя, що зв'язаний з труднощами дорослішання і входження в самостійне життя [12].

Другий етап розвитку характеризується тим, що досвідчені педагоги мають конкретні життєві цілі, тверезо оцінює свої можливості. У випадку досягнення більш високих рівнів у професійній діяльності й успіху в ній у педагога підсилюється загальна мотивація, відбувається творчий розвиток себе як особистості засобами професії. Складається професійний тип особистості з характерної для нього манерою діяльності, спілкування і поведінки, інтересами, установками і традиціями [13].

Педагог професіонал, як бачимо, має значний професійний досвід, досягнуті індивідуальні вершини в праці, творчий потенціал, який вкладений у дану галузь. При цьому професійні домагання, як правило, залишаються стабільними. Аналізується і узагальнюється професійний досвід. Що стосується особистісного розвитку, то тут ми спостерігаємо зміцнення системи соціальних ролей з домінуванням деяких з них і ослабленням інших. Він здобуває упевнену життєву позицію і стабільність [16].

Варто зазначити, що особистісні утворення, на кожному з етапів розвитку педагога, трансформуються в більш якісніші. Якщо на першій фазі ми спостерігаємо становлення в професійній і особистісній сфері то в подальшому ці ж особистісні утворення формуються в стабільні характеристики (цінності,

переконання, установки) якими керується педагога в професійній діяльності і в особистому житті, тим самим удосконалюючи їх [20].

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими й багатоплановими перетвореннями. Це й постійні зміни соціально-економічної ситуації, і введення Болонської системи, і регіональні особливості в конкретних вищих навчальних закладах, і конкуренція між ними тощо. Визначена специфіка сьогодення вищої школи зумовлює особливі вимоги до рівня професіоналізму викладачів вищої школи, їх здатності до адаптації до складних умов професійної діяльності.

Окрім того, індивідуальні характеристики людини можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підході до трудової діяльності, так і перешкоджати, приводити до більш швидкої професійної деформації. З іншого боку, професійна діяльність впливає на особистісний онтогенез.

При вивченні особистісного фактора деякі дослідники (П. Торнтон) приймали до уваги наступні показники: вік, стать, сімейний стан, стаж, освітній рівень, стаж даної роботи, соціальне походження.

Таким чином, особистість розвивається лише тоді, коли відбуваються суттєві зрушення в її життєвому і професійному досвіді, що призводить до нового сприймання себе і навколишнього світу [71].

## **1.2. Поняття особистості педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності**

Поняття особистості педагога безпосередньо пов'язане з його положенням у педагогічному світі, громадськості, суспільстві. Характерні риси особистості педагога відображають сучасне суспільство (економіку, духовність, політику, культуру). «Особистість як суспільний індивід не є окремою (яка сама регулюється) системою, не є одиничним елементом суспільства, із сукупності

яких будується і за допомогою якої функціонує суспільство», – писав Б. Ананьєв. Особистість педагога формується і проявляється у колективі і через колектив, через найближче оточення, через суспільство загалом. Суб'єкт завжди особистість, а особистість – суб'єкт, але не у всьому. Суб'єкт більше характеризує діяльність, а особистість – ставлення. Тому особистість і є «реальністю для інших» (В. Слободчиков). Суб'єктність педагога виражає його ставлення до світу, а особистість окрім того ще і ставлення світу до педагога. Особистість педагога завжди відображає соціальну роль, однак ніколи не зводиться тільки до неї [5].

Саме суспільству потрібні учні, студенти, випускники з певними властивостями, здібностями, знаннями, уміннями, навичками, які вони отримують під час діяльності педагога. У такому розумінні педагог відіграє соціальну роль, виконує соціальну функцію. Проте ролі, функції можна «виконувати» по-різному. Можна „жити педагогічним процесом», а можна «навчати і виховувати», що відображає відношення педагога до своїх соціальних функцій [61].

Особистість педагога передбачає свідомий вибір, прийняття і виконання людиною соціальної ролі педагога. Особистість є внутрішнім ставленням до ролі. Соціальна роль педагога-особистості, як його рівня професійної підготовки, не є грою, маніпулюванням, а її свідомим прийняттям, усвідомленням можливих наслідків своєї професійної діяльності і прийняттям повноти моральної відповідальності за них. Особистість педагога розпочинається з визначення соціальної функції, соціальної ролі. Проте «відігравання» ролі не є особистістю педагога. Особистість педагога є його вільним, усвідомленим ставленням до ролі. Прийняття чи не прийняття соціальної ролі педагога є визначальним у становленні педагога як особистості. У першому випадку соціальна роль приймається педагогом як частина свого життя, відповідальний вчинок, драма, що і характеризує його як особистість.

Особистість педагога характеризує його з боку суспільних зв'язків, взаємодій з іншими людьми, в першу чергу з учнями, колегами, батьками,

громадськістю. Особистість педагога можна визначати як особливий спосіб професійної діяльності, при чому вона невід'ємна від особистості як характеристики, способу існування людини. Особистість як рівень професійної підготовки педагога є вираженням особистості як способу і рівня існування людини, характеристикою і рівнем розвитку людини, її соціальною значущістю. Особистість педагога відображає певний соціальний статус, соціальне визначення, передбачає певний рівень професійних здібностей, професійної культури. Не можна зовоювати соціальну довіру і визнання за низької професійної віддачі [39].

Педагог-особистість, як рівень професійної підготовки педагога, має здатність людини до вільних, самостійних і відповідальних дій відповідно до своєї позиції, моралі, переконань. Вчинки такого педагога можуть виходити за межі рольових обмежень і нормативних правил. Педагог-особистість є «суб'єктом, який здібний на вчинок» (М. Бахтін), саме із вчинку у розумінні М. Бахтіна «розпочинається особистість» (О. Леонтьєв) педагога [70].

Педагог-особистість вступає в діалог з навколишнім світом. Саме діалогічні стосунки з іншими дозволяють йому розуміти їх, розуміти соціальну відповідальність як переконання, мораль, а не тільки як юридичну і дисциплінарну відповідальність. Для педагога-особистості властива повага до себе і до інших, сприйняття різних поглядів, парадигм, підходів, принципів, методів.

Різні «моноцентризми» затримують розвиток особистості педагога. Педагог-особистість має властивість виходити у позазнаходженість щодо різних «моно-», що є розширенням свідомості, світовідчуття, світосприймання, виявленням «діалогіки» (В. Біблер), мислення, відчуттів [15]. Педагог-особистість відображає не лише бажання, наміри, потреби, а й такий розвиток внутрішніх сил, здібностей, свідомості, що відображають соціальне. Він здатний впливати на навколишній світ і поціновуватися ним. Рівень педагога-особистості відображає такий розвиток, коли «вузький» професіоналізм (рівень здібностей) зливається з розвитком людини як особистості. Причому якості

особистості стають визначальними, а здібності педагога виявляються у контексті особистості. Отже, рівень педагога-особистості є об'єктивною реальністю, а не суб'єктивним бажанням.

Особистість педагога визначається не даною йому «владною», не «нормованістю» ролі, а «соціальною значущістю», «завойованою» своєю працею, професійними здібностями, особистісними якостями. Для учнів – це наставник, старший товариш, порадник, носій знань, культури, моралі, котрий може і хоче зрозуміти, допомогти; це і авторитет, якого не можна «обійти», який так само вимогливий до себе як і до учнів; це організатор, який поціновує не тільки свою думку, а й думки інших [37].

Педагог-особистість зорієнтований на духовність – любов, віру, надію, добро, справедливість, свободу, гідність, які стають принципами його професійної діяльності і усього життя. «Бездуховний» педагогічний процес формуватиме «інструменталістів», „операціоналістів», можливо, «суб'єктів практичної діяльності». Але у ньому немає умов для становлення (саморозвитку) духовно-зорієнтованої особистості. Діяльність педагога на рівні педагога-особистості пов'язана з самовизначенням, вчинками, вибором («бути чи не бути»), соціальним і професійним ризиком, відповідальністю за себе та інших. Професійна підготовка педагога рівня «особистість» дозволяє йому як особистості діяти і існувати «у злагоді з власним сумлінням». Педагог-особистість здібний до сприйняття різних культур, що відкриває можливість до духовного сприймання світу [59].

З аналізу наукової літератури і практичних досліджень виділяють такі основні властивості педагога, що проявляються на рівні «педагог-особистість» професійної підготовки:

- об'єктивне сприймання реальності;
- прийняття себе і інших, світу загалом такими, якими вони є;
- неегоцентричність;
- розвиненість творчих здібностей;
- діалогічна взаємодія з „іншими»;

- моральні критерії поведінки, дії;
- орієнтація на духовні цінності;
- відносна незалежність від соціального оточення;
- поцінування цілей педагогічного процесу і засобів їх досягнення;
- діалогічність мислення, діалогіка логік;
- повага до намірів і бажань інших;
- відстоювання і впровадження у життя своїх переконань.

Головне для педагога-особистості – його соціальна сутність. «У процесі соціалізації особистості, – зауважують С. Гусєв і Г. Тульчинський, – певні соціальні значення і пов'язані з ними «коди» поведінки і мислення «вростають» у її свідомість. Разом з тим особистість виступає і як індивідуальність, яка втілює у собі систему суспільних відносин, реалізує історичну специфіку даної соціальної культури в культурі індивідуальній» [17].

Педагог-особистість як вираження певного рівня розвитку професійної підготовки (а саме рівня становлення, розвитку, саморозвитку) є кількісно-якісно «новим» утворенням, новим етапом, рівнем розвитку людини і фахівця. Виникнення «нового» (за Г. Єлфімовим) у становленні педагога-особистості характеризується:

- кількісним зростанням „множини якостей»;
- зростанням недиз'юнктивності, холізму «множини якостей», її перетворення у розмаїття;
- «розширення» свідомості особистості, відчуттям себе частиною суспільства, частиною культури;
- діалог стає засобом і формою спілкування, вираженням культури педагога, а діалогіка – способом мислення, світоспілкуванням, світорозумінням, світосприйманням [18].

Серед якостей, що характеризують педагога-особистість і відображають його включення в соціальні зв'язки і відношення як соціо-культурно реальність, можна виділити такі: особисті цінності, моральність особистості, особиста відповідальність, гідність особистості, відчуття себе частиною суспільства і



культури, самостійність прийняття рішення, здібність до вчинків у розумінні М. Бахтіна, духовна спрямованість, виявлення волі у відстоюванні власних переконань, світогляд як «діалогіка культур».

Психологічна підготовка особистості до праці: формування прагнення сумлінно і відповідально працювати, усвідомлення соціальної значущості праці як необхідного обов'язку і духовної потреби людини, бережливе ставлення до результатів праці та до людей праці, творчий підхід до праці.

У психологічній літературі є спроби моделювання діяльності вчителя. У дослідженнях В. Зав'язинського, С. Єлканова, І. Синиці особливу увагу приділено особистості педагога, розкривається професіоналізм у його діяльності. У професіограмі дається перелік тих якостей, від яких залежить ефективність діяльності педагога.

«Вивчення психологічних рис особистості педагога – писав С. Рубінштейн, – включає в себе три питання». Перше питання, на яке ми прагнемо отримати відповідь, – «Чого хоче педагог, що його приваблює, до чого він прагне?». Це питання про спрямованість педагога, про його установки й тенденції, потреби, інтереси, ідеали. Наступним питанням, яке постає, є: «А що він може?». Це питання про здібності, нахили педагога, про його обдарованість. Проте, здібності – це спершу лише можливості. Для того, щоб знати, як реалізує й використовує їх людина, нам треба ще знати, «що вона собою представляє, що закріпилось в якості стрижневих особливостей її особистості?»[58].

Психологи радять особистість педагога розглядати в соціально-психологічному аспекті, а потім – професійно-педагогічному. Соціально-психологічні характеристики – це цілеспрямованість, науковий світогляд, громадянська позиція, патріотизм, любов і повага до дітей, педагогічний такт, товарицькість, адекватна самооцінка, самовладання [14].

У душевно-духовному вимірі становлення педагога виділяють такі рівні: суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум. В основу даного виділення поклали теоретико-методологічні уявлення про людину в різних її вимірах

Б. Ананьєва, В. Слободчикова, Є. Ісаєва, В. Татенка, С. Рубінштейна, О. Леонтєєва, М. Бахтіна та ін. Розглянемо суб`єктивний та особистісний рівні професійної підготовки педагога.

В. Слободчиков розглядає суб`єкт як джерело активності, розпорядника душевних сил. Педагог, як і кожна людина, має своє внутрішнє, душевне життя. До душевного життя людини відносять бажання, почуття, розум, волю, потреби, мотиви, емоції, здібності та ін. Усе це належить до внутрішніх (сутнісних) сил людини, які ззовні проявляють у вигляді дій, вчинків, активності.

Поняття «педагог-суб`єкт» можна визначити як носія педагогічної діяльності, джерело активності, спрямоване на пізнання педагогічного процесу, а також учнів. Душевні сили педагога рефлектуються ним як інтуїції – «я існую, живу», «я можу, вмю, здібний», «я хочу, бажаю, намагаюсь», «я вибираю, маю намір, вирішую», «я оцінюю, порівнюю», «я маю, володію, тримаю» – вони виступають «спонуками» активності. Суб`єктивність є системною якістю людини, у тому числі і педагога. «Бути суб`єктом, – пише О. Брушлинський, – тобто творцем своєї історії: ініціювати і здійснювати . практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності, творчої і моральної.» Суб`єктивність педагога не є суб`єктивним у довільно волюнтариському розумінні бажанням, задумом, діянням [10]. Суб`єктивність – виявлення душевних сил людини, які є об`єктивною реальністю, об`єктивним полем можливостей. Щодо цього методологічно важливими є три питання, які ставить С. Рубінштейн: «Перше питання, на яке ми намагаємося отримати відповідь, коли хочемо дізнатися, що являє собою та чи інша людина, що говорить: що вона хоче, що для неї є привабливим, до чого спрямовані її намагання? Це питання про спрямованість настанов і тенденцій, потреби, інтереси та ідеали. Але, природньо постає друге: а що вона може? Це питання про здібності, обдарування людини. Однак здібності – це тільки можливості; для того, щоб знати, як реалізує і використовує їх людина, нам потрібно знати, що вона є, що із її тенденцій та постанов увійшло до неї в тіло і

кров і закріпилося в якості стрижневих особливостей особистості. Це питання про характер людини.»

Суб`єктність педагога передбачає активність, самостійність, здатність здійснювати практичну педагогічну діяльність. Бути суб`єктом для педагога означає бути «суб`єктом педагогічної діяльності». «Стати суб`єктом визначеної діяльності (навчальної, трудової тощо), – визначає В. Слободчиков, – означає засвоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути здібним до її здійснення і творчого перетворення».

Стати суб`єктом – це не миттєвий акт, а процес становлення внутрішніх сил людини, їх дозрівання для того, щоб «вилитися» в активні дії. Для того, щоб стати суб`єктом, педагог повинен «дозріти», внутрішньо, його внутрішні сили мають досягти такого розвитку, щоб породжені ними інтенції відчували «утиск», а внутрішні сили «вимагали» свободи, тобто їх перетворення педагогом у зовнішню активну діяльність. Тільки на рівні самостійної і творчої активності, за досить високого розвитку здібностей, здатності до «саморозвитку», тобто до „генерування» нових здібностей, педагог може стати суб`єктом активності [49].

Педагог як суб`єкт повинен бути творцем свого життя загалом, враховуючи специфічність професії, оцінювати способи діяльності, контролювати її, аналізувати результати, а на основі аналізу здійснювати корегування діяльності. Для цього недостатньо «вузькопрофесійних» здібностей. Педагог-суб`єкт повинен оволодіти сукупністю здібностей: мисленням, свідомістю, волею, почуттями та інше. Суб`єкт володіє рефлексивною свідомістю, оцінює себе серед інших, у суспільстві загалом. Педагог стає суб`єктом під час спілкування і діяльності. Б. Ананьєв наголошував: «Суб`єкт характеризується сукупністю діяльностей та мірою їх продуктивності». Поняття «суб`єкт» відображає взаємозв`язок, відношення внутрішнього життя, внутрішніх (душевних) сил і зовнішніх дій. Щодо цього Б. Ананьєв відзначав: «Людина – суб`єкт передусім основних соціальних діяльностей – праці, спілкування, пізнання, за допомогою яких здійснюється як

інтеріоризація зовнішніх дій, так і екстеріоризація внутрішнього життя особистості. Баланс інтеріоризації – екстеріоризації визначає структуру людини як суб`єкта визначених діяльностей». Інтеріоризація – зміна, розвиток, становлення внутрішнього світу людини, її внутрішніх сил під впливами зовнішніх дій через посередництво навчання та накопичення життєвого і професійного досвіду. Поєднання знань із досвідом є однією з основних умов формування педагога як суб`єкта діяльності. Екстеріоризація є переходом внутрішніх і зовнішніх дій у вигляді втілення задумів, реалізації планів і програм, побудови нових об`єктів, культурних надбань [5].

Педагог як суб`єкт має здатність змінювати педагогічну дійсність, впроваджувати нове, прогресивне, перетворювати учнів і себе, весь педагогічний процес. Педагога-суб`єкта можна уявити як «вулкан діяльності, активності». Проте така активність ґрунтується не на безпідставних «злетах фантазії», а на «реальному ґрунті внутрішніх сил». Педагог-суб`єкт вміє поєднувати внутрішню організацію свого життя з умовами зовнішнього світу, в яких і здійснюється діяльність. З урахуванням своїх реальних можливостей і недоліків він узгоджує систему особистих якостей (здібностей, почуттів, інтуїції, волі, мотивації) з системою об`єктивних умов і завдань.

К. Абульханова-Славська зауважує: «Позиція суб`єкта – це комплексна характеристика психологічних режимів діяльності відповідно до здібностей, станів, відношень суб`єкта до завдання, з одного боку, його стратегією і тактикою – з другого, нарешті, з об`єктивною динамікою діяльності – з третього».

Педагогу-суб`єкту властиві такі якості як прогнозування подій та готовність до подолання труднощів, які передбачаються, уміння організувати час, планувати і програмувати свою діяльність, визначати оптимальні рівні активності, рівні управління педагогічним процесом. Чим вищий розвиток душевних сил педагога (здібностей, волі, мотивів, інтересів), тим більше у нього виникає позитивних емоцій від професійної діяльності, що породжує додаткові мотивації до самовираження, творчості, досягнень [1].

Для педагога як суб`єкта діяльності є характерними захопленість справою, відповідальність за долю учнів, колег, власну долю, що навіть зростання труднощів не може змінити його ставлення до професійної діяльності. А самі труднощі у професійній діяльності постають перед педагогом як перспектива можливого їх роз`язання власними силами. Педагог-суб`єкт стає одним із центрів педагогічного процесу. Він може допускати інші центри, а може і не допускати. Значить педагогічний процес може бути суб`єктно-об`єктним чи суб`єктно-суб`єктним рівнем управління.

Педагог як суб`єкт є цілістю душевного життя, яка інтегрує у собі психічні процеси, функції, властивості. Така цілісність є недиз`юктивною, системною, механічно-неподільною, постійно-змінною. Суб`єктність педагога є соціальною реальністю, способом його буття.

Суб`єктність і особистість, поряд з індивідуальністю і універсальністю людини, є родовими характеристиками людини, які відображають її відношення до світу і світу до неї. Людина і Світ як складні системи володіють властивостями відкритості. Система Людина виділяється від останнього світу, є відносно незалежною. Проте, Людина вбирає у себе Світ і у такому розумінні є мікрокосмосом, який відображає макрокосмос – суспільство, природу, культуру, світ загалом. Пізнавати Світ передусім означає пізнавати Людину. П. Тейяр де Шарден зазначав: «Якщо ми ідемо до людської ери науки, то ця ера буде ерою науки про людину – людина, яка пізнає, помітить нарешті, що людина, як „предмет пізнання» – це ключ до всієї науки про природу . Людина як предмет пізнання має для науки унікальне значення з двох причин:

1. Вона являє собою, індивідуально і соціально, найбільш синтетичну споруду, в якій нам доступна тканина універсума;
2. Відповідно до теперішнього часу ми знаходимо тут найбільш рухому точку всієї тканини, яка знаходиться у стані перетворень.

З таких причин розшифрувати людину – означає взнати, як утворювався світ і як повинен продовжувати утворюватися».

Суб`єктність і особистість педагога мають багато спільного, але мають

різну сутність. Б. Ананьєв писав: «Суб`єкт характеризується сукупністю діяльностей і мірою їх продуктивності, а особистість – сукупністю суспільних відносин». Суб`єктність педагога втілює мотиви, наміри, цілі, інтереси, ідеали, сутнісні сили у діяльності, активності, творчості. Суб`єктність спрямована на перетворення оточення і себе, на оволодіння професією, на пошуки і виявлення свого «Я». Суб`єктність педагога – його потенції і інтенції у діях, помислах, планах. Бути суб`єктом – означає бути активним у пошуках смислів, цінностей. Суб`єктивність – це відповідальність педагога перед собою, своїми вихованцями. Суб`єктивність педагога – це прагнення до визнання у педагогічному світі, громадськості, суспільстві. Діяльність педагога як суб`єкта передбачає дослідження природи педагогічного процесу, дослідження і розуміння учня, середовища, в якому він знаходиться.

Розум педагога входить до основних складових його суб`єктності. Саме за допомогою інтелекту педагог аналізує у своїй діяльності різні методи, методики, засоби педагогічних впливів на учнів, користуючись при цьому методами природничих та гуманітарних наук. Суб`єктність педагога – це реальність для себе, свого внутрішнього світу, свого «Я». Суб`єктність проявляється у виявленні «внутрішнього» до зовнішнього світу в діяльності. Однак суб`єктність ще не виражає положення в суспільстві, ще не є «реальністю для інших».

Суб`єкт – це людина на вищому (індивідуально для кожної людини) рівні активності. Людина не народжується суб`єктом, а стає ним в процесі своєї діяльності, спілкуванні та інших видах активності. На вищому рівні активності для кожної людини є свій рівень домагань. Вищий рівень активності – здатність протистояти обставинам [64].

Таким чином, поняття «суб`єкт» дозволяє ширше і глибше розкрити психологію людини, аніж поняття «особистість». Вітчизняні теорії особистості специфічні за рахунок того, що особистість розглядається, як суспільна освіченість [48]. Розглянемо декілька з них.

Роботи С. Рубінштейна, в яких підхід до побудови методологічних засад

психології починається з аналізу категорії «діяльність» і закінчується постановкою проблеми людини й відтак, суб'єкта діяльності, є фундаментальними. Вчений виступав проти відособлення суб'єкта від діяльності, проти розуміння їх взаємозв'язку, як суто зовнішнього. В діяльності він вбачав умову формування й розвитку суб'єкта. Суб'єкт не тільки діє, перетворюючи предмет відповідно до своєї мети, а й виконує різні функції-якості у процесі і у підсумку її здійснення, коли змінюється і об'єкт впливу, і суб'єкт діяння [52].

Б. Ананьєв відзначав: «Людина – суб'єкт передусім основних соціальних діяльностей – праці, спілкування, пізнання, за допомогою яких здійснюється як інтеріоризація зовнішніх дій, так і екстеріоризація внутрішнього життя особистості. Баланс інтеріоризації–екстеріоризації визначає структуру людини, як суб'єкта визначених діяльностей».

Інтеріоризація – зміна, розвиток, становлення внутрішнього світу людини, її внутрішніх сил під впливами зовнішніх дій через навчання та накопичення життєвого і професійного досвіду. Поєднання знань із досвідом є однією з основних умов формування педагога як суб'єкта діяльності. Екстеріоризація є переходом внутрішніх і зовнішніх дій у вигляді втілення задумів, реалізації планів і програм, побудови нових об'єктів, культурних концепцій зазначеного змістового спрямування [51].

Аналізом різноманітних поглядів на людину як суб'єкта є теоретична модель В. Татенка, що виокремлює в просторі психічного феномен суб'єктивного ядра. На думку автора, конкретна людська істота може вважатися індивідом, стати особистістю, індивідуальністю, розвиватися в напрямку універсальності, лише виявляючи себе в ролі суб'єкта життєвої активності. Причому центральне місце у цьому рольовому самовиявленні посідає активність психічна в широкому, глибинному і вершинному, структурно – функціональному, генетичному і змістовному розумінні [55].

Д. Ельконін визначає суб'єктність як спосіб життя: «суб'єкт є, живе – тоді, коли виявлений та об'єктивний сам зсув, перехід від натуральної до

культурної форми, тобто рух до перетворення своєї поведінки у предмет, до дослідження засобів виявлення і бачення власної поведінки поза собою» [62].

І. Якиманська зосереджує увагу на багатоплановості проявів активності суб'єкта і вказує на два напрямки її реалізації: пристосувальний і креативний. Ще один науковець – Е. Волкова – виокремлює чотири атрибутивні характеристики суб'єкта: активність, свідомий характер діяльності, самосвідомість і відповідальність, як наслідок свободи вибору [63].

А. Брушлінський, аналізуючи категорію суб'єкта, підкреслює, що саме розгляд людини як суб'єкта допомагає холістично розкрити її специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом [26].

Ототожнюючи поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», останню автор визначає, як системну цілісність усіх складних і суперечливих якостей, яка утворюється в процесі історичного і індивідуального розвитку. Він також зазначає, що людський індивід не народжується, а стає суб'єктом під час спілкування, діяльності та інших видів активності.

Суб'єкт в своїй діяльності – це суб'єкт творчості, оскільки будь-яка його діяльність є творчою хоча би мінімальною мірою. Відповідно до гуманістичної психології (А. Маслоу), творчість – це вищий рівень активності. Між психологією суб'єкта і гуманістичною психологією в цьому розумінні багато спільного.

Людина, як суб'єкт – це найвища системна цілісність усіх її складних та протилежних якостей, в першу чергу психічних процесів, станів свідомого та без свідомого. Така цілісність формується в процесі індивідуального розвитку людини. Будучи першочергово активним, кожен людський індивід не народжується, а стає суб'єктом в процесі діяльності та інших видів своєї активності [19].

У ході конкретної діяльності перед суб'єктом постійно виникає завдання композиції принципу дій, її конкретних завдань і цілей, їх послідовності, тобто стратегій діяльності. Простим прикладом можливих стратегій є вироблення цілей, попереднє складання плану дій і перспектив її реалізації. Стратегія



суб'єкта може проявлятися у прагненні уникати труднощів, в установці на їх подолання, в орієнтації на зовнішню допомогу або в розрахунку на власні сили. З точки зору принципу розвитку варто відмітити головне: якість здійснення діяльності суб'єктом є результатом удосконалення всієї системи його психічної організації, а не результатом простого розвитку окремих психічних процесів і якостей.

Суб'єкт з розрахунку на свої індивідуальні особливості (можливості, недоліки) погоджує систему своїх особистісних якостей (почуттів, мотивації, волі) з системою об'єктивних умов і потреб вирішуваної задачі. Отже, позиція суб'єкта – це комплексна характеристика психологічних режимів діяльності відповідно зі здібностями, станами, відношеннями суб'єкта до діяльності, з одного боку, його стратегією і тактикою – з іншого, а також – із об'єктивною динамікою діяльності (з її подіями і фрагментами) – з третьої [25].

Розглядаючи психологію суб'єкта, варто торкнутися питання про індивідуальний стиль діяльності. Під стилем діяльності маються на увазі стійкі, узагальнені особливості здійснення діяльності певною особистістю. Стиль проявляється в тому, як людина діє зазвичай. Окрім того, є особливості регуляції і саморегуляції діяльності, які не входять в поняття «стиль». До них відносяться індивідуальні особливості організації діяльності суб'єктом [24].

В залежності від досвіду суб'єкт володіє більшою або меншою здатністю прогнозувати події, які наближаються. В свою чергу, такий прогноз перетворює його внутрішній стан: почуття невпевненості перед неочікуваними подіями замінюються станом готовності до будь-яких несподіванок. Саме системний характер саморегуляції дозволяє зрозуміти джерело мобілізації суб'єктом своїх сил та резервів.

Особистості, як суб'єкту діяльності притаманні й такі особливі індивідуальні здатності:

- здатність до організації часу (і здатність до своєчасної активності);
- здатність програмувати майбутню діяльність, передбачити її події та встановлювати оптимальний для себе режим активності і пасивності, визначати

ритми діяльності.

Свідомість, на відміну від пізнання, дає об'єктивну картину світу, що абстрагується від позиції упередженості суб'єкта, відображає світ відносно суб'єкта. В психології може бути розроблена своєрідна теорія відносності:

- людина сприймає не тільки те, що є в світі в цілому, але перш за все те, що для неї самої є значимим та актуальним. В цьому змісті свідомості – це здатність, що відбиває діючого, діяльнісного суб'єкта. Суб'єкт, очевидно, відображає причинний зв'язок своїх дій зі зміною дійсності. Здатність до відображення пов'язана зі зміною позиції суб'єкта в процесі діяльності. Те, що було значимим на одному етапі діяльності, вже не є значимим на іншому. Саме тому варто говорити про умови, які в діяльності постійно змінюються [22].

Таким чином, у свідомості суб'єкта відображається спосіб його дій, а не відображається особливим чином, на основі динаміки діяльності, зміни їх завдань, подій. При вирішенні завдання проявляється здатність суб'єкта до цілісної організації діяльності, до оптимальної комбінації її умов та вимог.

Специфічність саморозвитку, самоорганізації суб'єкта полягає в тому, що у процесі становлення і розвитку людини активність, яка виникає у відповідь на тиск навколишнього середовища, змінюється на власну активність, спрямовану на пошук певного сенсу життєдіяльності, визначення свого місця у суспільстві, в забезпеченні гідного життя.

### **1.3. Професійно-педагогічні комунікації та її функції як засіб професіоналізації педагогів**

Професійно-педагогічна комунікація - система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин [21].

Суб'єкт професійно-педагогічної комунікації є носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлювань, психофізіологічні й енергетичні стани, має розвинений емоційний інтелект, володіє комунікативними вміннями, навичками, досвідом [23].

Провідним суб'єктом професійно-педагогічної комунікації є педагог, професійна, в тому числі комунікативна, діяльність якого має бути спрямована на виконання соціального замовлення – формування гармонійно розвиненої особистості. Будучи учасником будь-якого акту комунікації, він повинен дбати про навчання, виховання, розвиток особистості [29].

Комунікативною метою учителя є не лише досягнення взаєморозуміння у спілкуванні, а й ініціювання всебічного, гармонійного розвитку інших. Цього він може досягти, усвідомлюючи унікальність і неповторність людини як індивідуальності, враховуючи динамічність змін, що відбуваються з нею, розуміючи складність і неоднозначність процесу розвитку, вміючи бачити віддалені перспективи взаємодії, вселяючи тим, із ким спілкується, впевненість в успішному оволодінні знаннями, правильному особистісному зростанні. Вчитель має усвідомлювати, що головна відповідальність за успіх комунікації покладена саме на нього як фахівця, який може і повинен знайти вихід із будь-якої комунікативної ситуації [31].

Суб'єктом комунікації є і соціальна група, яка, взаємодіючи із суб'єктами зовнішнього середовища, впливає на поведінку і спілкування кожного причетного до неї індивіда.

Об'єкт професійно-педагогічної комунікації становить спільна діяльність суб'єктів комунікації, результатом якої є поглиблення їх інформованості, підвищення якості комунікативної діяльності, розвиток комунікативних умінь, збагачення комунікативного досвіду [32].

Професійно-педагогічна комунікація реалізується як система

найрізноманітніших безпосередніх та опосередкованих зв'язків суб'єктів комунікації. Особливістю безпосередніх зв'язків суб'єктів комунікації є їх прямі контакти (з єдиними часовими, просторовими характеристиками): «учитель – учень», «учитель – група учнів», «учитель – колектив учнів», «учитель – учитель», «учитель – група вчителів», «учитель – колектив учителів», «учитель – представник адміністрації», «учитель – соціальний педагог (психолог, батьки учня, представники громадськості, суб'єкти управління освітою, випадкові суб'єкти)» та ін. Нерідко безпосередні зв'язки суб'єктів комунікації постають як комбінація кількох їх типів. Наприклад, педагог може розв'язувати певні комунікативні проблеми, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, як з колегами, так і зі студентами [33].

Опосередковані зв'язки передбачають участь посередника як передавача інформації. Вони роз'єднані в часі й віддалені у просторі: комп'ютер («учитель – комп'ютер – учитель», «учитель – комп'ютер – учень», «учитель – комп'ютер» та ін.), листування, телефонні розмови суб'єктів як передавачів інформації та ін. Наявність посередника між суб'єктами комунікації впливає на зміст і призначення інформаційних потоків [41].

Важливим компонентом професійно-педагогічної, як і будь-якої іншої, комунікації є інформаційний потік – рух у певному середовищі даних (інформації), структурованих на підставі змістово-цільового взаємозв'язку та впорядкованості, спрямованих від джерела до суб'єкта користувача [46]. Прикладом опосередкованої професійно-педагогічної комунікації є дистанційне навчання, що передбачає комунікацію між викладачем і студентами (система «людина – комп'ютер – людина») за допомогою спеціальних технічних засобів (компакт-диски, комп'ютерні мережі, аудіо-графічна форма, відеоконференції та ін.) [47].

Професійно-педагогічна комунікація є складним видом педагогічної діяльності, спрямованої на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує відповідальності. Основними її функціями є термінальні, тактичні,

операціональні [60].

Термінальні (лат. *terminalis* – межа, край) функції педагогічної комунікації (функцій-цілі).

Пов'язані вони зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності, відображають її сутнісні цілі та завдання. Цю групу утворюють:

- навчальна функція професійно-педагогічної комунікації (передбачає оволодіння суб'єктами комунікації комунікативними знаннями, їх постійне оновлення, комунікативну рефлексію з метою ефективного діалогу в педагогічній діяльності, сприяє поглибленню, розширенню та закріпленню знань, умінь і навичок);

- виховна функція професійно-педагогічної комунікації (сприяє формуванню комунікативних, моральних якостей, які забезпечують нормативну поведінку людини, для успішної адаптації до певного соціокультурного, освітнього середовища). Її реалізація передбачає формування ціннісного ставлення, переконань, комунікативної культури;

- розвивальна функція професійно-педагогічної комунікації (створює унікальні можливості для розвитку комунікативних, особистісних якостей суб'єктів комунікації, оволодіння етичними нормами і правилами поведінки, розкриття морального змісту подій, фактів, учинків, опанування оцінних і самооцінних критеріїв, збагачення комунікативного досвіду; сприяє поступовому і послідовному переходу на якісно нові рівні культури педагогічної комунікації);

- життєзабезпечувальна функція професійно-педагогічної комунікації (створює умови для особистісної самореалізації, задоволення інформаційних і комунікативних потреб суб'єктів комунікації через збагачення культури вербальної та невербальної комунікації, розширення можливості доступу до інформації, яка постійно оновлюється, використання інформаційних і комунікативних ресурсів комп'ютерних технологій);

- функція соціалізації особистості (передбачає підготовку до встановлення взаємних стосунків із суб'єктом комунікації, колективом,

соціальним середовищем через оволодіння правилами вербальної та невербальної поведінки в стандартизованих комунікативних ситуаціях; вибір найдоцільніших засобів комунікації для досягнення мети у конкретній комунікативній ситуації; відкритість і довіру між комунікативними партнерами; усвідомлення і подолання бар'єрів комунікації; вибір оптимального стилю спілкування і керівництва колективом; подолання перешкод у взаєморозумінні; врегулювання конфліктних ситуацій; усвідомлення власного місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків) [66].

Процес комунікації залежить від професійної ролі педагога, яка програмує певний шаблон соціальної, професійно спрямованої поведінки. У зв'язку з цим особливе значення має його здатність урізноманітнювати рольові професійні позиції, позбавлятися «масок», уходити в роль іншого [67].

Тактичні функції професійно-педагогічної комунікації (функції-засоби).

Реалізація їх підпорядкована загальній стратегії комунікації. Кожна з цих функцій виконує відповідну інструментальну роль:

- інформативна функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення повноцінного обміну повідомленнями, тобто прийом, передавання інформації (про нові знання і властивості, ознаки предметів і явищ довкілля, технології і норми здійснення конкретного виду комунікативної діяльності, моделі, стратегії, технології комунікативної поведінки, засоби педагогічної комунікації та ін.), сприйняття, осмислення її змісту; вибір адекватних вербальних і невербальних засобів передавання змісту інформації; формування в суб'єктів комунікації особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до інформації; розуміння внутрішнього стану партнера з педагогічної комунікації; цілісний аналіз процесу педагогічної комунікації на основі сформованої системи знань, вивчення, усвідомлення й аналізу своїх комунікативних здібностей, умінь;

- експресивна функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення доступного, цікавого, емоційно-виразного і яскравого передавання інформації,

формування відповідних комунікативних умінь і навичок, стимулювання у партнера необхідних емоційних станів (обмін емоціями). Вплив учителя на емоційну сферу учня може бути настільки значним, що його погляди та ідеї, підсилені емоціями і переживаннями, за одних обставин можуть спонукати до творчості, пошуку, за інших – заповнити свідомість учня, позбавити його здатності до раціонального аналізу;

- діагностична функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення ефективності комунікації, яка залежить від ступеня опанування її суб'єктами (зокрема вчителем) інформації про стан, рівень знань, вихованості, розвитку партнера з комунікації, ступінь його поінформованості, готовності до обміну інформацією. Вона передбачає постійний зворотний зв'язок, який дає змогу «зчитувати» й аналізувати інформацію, характеризувати емоційно-вольові стани через зовнішні їх прояви, бачити невідповідність між невербальними комунікативними актами і їх психологічним змістом, робити певні висновки;

- індивідуалізаційна функція професійно-педагогічної комунікації: утвердження єдиних стандартів і правил роботи з інформацією, задоволення індивідуальних особливостей попиту на інформацію залежно від здібностей, інтересів, бажань, потенційних можливостей суб'єктів комунікації шляхом використання різноманітних джерел інформації, штучних засобів її збереження і передавання, розвитку її форм;

- спонукальна функція професійно-педагогічної комунікації: пошук шляхів переведення партнера з комунікації у позицію суб'єкта, спонукання його до активності, спрямовування на виконання певних комунікативних дій, самореалізацію через вербальні, невербальні засоби комунікації, використання телекомунікаційних технологій для передавання та приймання інформації;

- прогностична функція професійно-педагогічної комунікації: передбачення можливих комунікативних бар'єрів під час взаємообміну інформацією, змін, що можуть статися із суб'єктом комунікації, аналіз їх тенденції, моделювання наступного процесу комунікації (планування змісту,

вибір засобів, технологій комунікації на основі змісту і цілей взаємодії, зокрема навчальної, виховної);

- культурологічна функція професійно-педагогічної комунікації: відкриття можливостей для учасників комунікації не тільки продемонструвати рівень культури усного й писемного мовлення, невербальних проявів, знання норм етикету, а й брати за взірць, наслідувати особистісно значущі особливості поведінки, вимови партнера з комунікації;

- психотерапевтична функція професійно-педагогічної комунікації: використання засобів комунікації (вербальних, невербальних) з метою надання психологічної допомоги, запобігання конфліктам, нівелювання або компенсування їх негативних впливів. «Слово, – писав В. Сухомлинський, – найтонше доторкання до серця, воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножем, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок – зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...».

Операціональні функції професійно-педагогічної комунікації (функції-прийоми) виявляються у процесі реалізації тактичних цілей, які, як правило, пов'язані з відповідною комунікативною стратегією:

- функція вимірювання та оцінювання в професійно-педагогічній комунікації: пошук, удосконалення форм і технік вимірювання (визначення величин) важливих для педагогічної комунікації показників (рівня сформованості комунікативних умінь, наявності комунікативних здібностей, критеріїв оцінювання якості і кількості інформації, каналів її передавання,



способів кодування, декодування, приймання інформації та ін.) та їх оцінювання;

- методична функція професійно-педагогічної комунікації: співвіднесення мети і засобів, технік педагогічної комунікації з її результатами, визначення їх ефективності, відповідності комунікативної діяльності нормативним еталонам, виявлення недоліків у побудові процесу педагогічної комунікації, прогнозування його розвитку, розроблення нових стратегій і тактик, прийомів власної комунікативної діяльності і діяльності суб'єкта комунікації;

- управлінська функція професійно-педагогічної комунікації: управління комунікативною діяльністю суб'єктів комунікації, інформаційними потоками; запобігання труднощам, які виникають при переході інформації із зовнішнього у внутрішній план суб'єктів комунікації, а також унаслідок перекручування інформації при опосередкованій педагогічній комунікації. Це зумовлює необхідність знання інформаційних потоків, суб'єктів педагогічної комунікації, уміння аналізувати інформаційні потоки, знаходити причини їх нетотожних переходів, способи їх коригування та використання;

- координаційна функція професійно-педагогічної комунікації: взаємне орієнтування, узгодження дій суб'єктів комунікації з метою організації спільної комунікативної діяльності;

- контактна функція професійно-педагогічної комунікації: встановлення контакту (стану обопільної готовності суб'єктів комунікації до безпосереднього або опосередкованого електронними засобами приймання і передавання повідомлення); активізація прагнення суб'єктів комунікації до контакту між собою та з ініціатором комунікації; створення умов для пізнання особистісних якостей партнерів з комунікації; організація спільних переживань, формування групового «ми»; створення позитивної, сприятливої атмосфери;

- самостверджувальна функція професійно-педагогічної комунікації: усвідомлення суб'єктом комунікації власного «Я», відчуття особистої значущості, формування адекватної самооцінки, рівня домагань особистості;

- формоутворювальна функція професійно-педагогічної комунікації:

зовнішнє оформлення вербальних висловлювань, невербальних проявів залежно від особливостей, умов комунікації, особистісних якостей її суб'єктів [68].

Знання функцій, орієнтація на поліфункціональність професійно-педагогічної комунікації дають змогу вчителю організувати власну комунікацію як цілісний багатогранний процес, знаходячи у ньому множинний смисл (освітній, виховний, розвивальний та ін.), розуміючи її варіативність (відсутність жорсткої детермінації моделей, тактик, стилів, засобів комунікації), інтегративність (кожен комунікативний акт є проекцією багатьох систем), багаторівневість (необхідність стимулювати активність суб'єкта комунікації, здійснювати самоконтроль і самооцінку комунікативної діяльності, співвідносити власні дії з діями співрозмовника, аналізувати, коригувати, прогнозувати подальшу комунікативну діяльність тощо) [38].

Зміст, форми й засоби реалізації конкретних функцій залежать від фахової спрямованості педагога, типу навчального закладу. Так, прийоми встановлення контакту вчителя початкових класів і вчителя-предметника старшої школи мають істотно відрізнятись, інакше педагогу не уникнути міжособистісних конфліктів. Суттєві відмінності матимуть зміст, емоційна насиченість висловлювань і невербальних проявів учителів математики, літератури, географії. Під час реалізації соціалізуючої функції у навчальному закладі слід враховувати наявність в учнів певного досвіду соціальних стосунків, життєвих стереотипів і норм [2].

Комунікативна діяльність педагога – це процес постійного пізнання ситуації, умов комунікації, соціального оточення, себе, протилежної сторони. В іншому разі він діятиме наосліп, методом спроб і помилок. Тільки на основі оперативного дослідження, аналізу ситуації він знаходитиме адекватні засоби для забезпечення педагогічно доцільної комунікації [6].

Таким чином, вивчаючи першу частину кваліфікаційної роботи, можна зробити такі висновки:

- саме суспільству потрібні учні, студенти, випускники з певними

властивостями, здібностями, знаннями, уміннями, навичками, які вони отримують під час діяльності педагога;

- особистість педагога визначається не даною йому «владою», не «нормованістю» ролі, а «соціальною значущістю», «завойованою» своєю працею, професійними здібностями, особистісними якостями;

- професіоналізація – це формування і поглиблення інтересу до професії, опанування знаннями, уміннями і навичками за обраною спеціальністю, вдосконалення особистості фахівця;

- особистість молодого педагога набуває професійної спрямованості – розуміння і внутрішнього прийняття цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних з нею інтересів, установок, переконань і поглядів;

- на кожному життєво-професійному етапі розвитку педагог характеризується новими особистісними утвореннями;

- особистісні утворення, на кожному з етапів розвитку педагога, трансформуються в більш якісніші. Якщо на першій фазі ми спостерігаємо становлення в професійній і особистісній сфері то в подальшому ці ж особистісні утворення формуються в стабільні характеристики (цінності, переконання, установки) якими керується педагог в професійній діяльності і в особистому житті, тим самим удосконалюючи їх;

- професійно-педагогічна комунікація є складним видом педагогічної діяльності, спрямованої на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує відповідальності;

- суб'єкт професійно-педагогічної комунікації є носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлювань, психофізіологічні й енергетичні стани, має розвинений емоційний інтелект, володіє комунікативними уміннями, навичками, досвідом.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

#### 2.1. Організація та методика проведення дослідження

Професіоналізація педагогів вищої школи є властивістю індивіда, і вимір цієї кількісної ознаки можливий або в рангах, або в балах. Тим самим однозначно визначається і інструмент, і метод вимірювання рівня професіоналізму індивіда по кожному із показників: оцінок і самооцінок по типу тих, які показані в роботі і адресне анкетування, таким чином блоком питань являється розробка матеріалів оцінюючих анкет, підбір бальних шкал оцінки часткових показників і визначення областей можливих значень критеріїв в цих шкалах по підмножинам показників.

Первинна професіоналізація педагогів вищої школи є досить складним поняттям, тому для кращого розглядання цієї теми було вирішено зробити дослідження не тільки починаючих педагогів, але й тих викладачів, які проходять другий і третій етап професіоналізації. Це було зроблено для того, щоб можна було зробити порівняльний аналіз, і ширше розкрити поняття первинної професіоналізації педагогів вищих навчальних закладів.

Дослідження проводилося на базі Запорізького національного університету. У дослідженні взяли участь 30 викладачів віком від 24 до 55 років з різним педагогічним стажем.

Усіх викладачів було умовно поділено на три рівні групи, які визначалися в залежності від етапів професіоналізації та їх педагогічного стажу.

Етапи професіоналізації були визначені за Н. Глуханюком, він виділяє такі етапи професіоналізації педагогів:

- перший триває від початку педагогічної діяльності до п'яти років (починаючі педагоги);

- другий – від 5 до 20 років;
- третій етап починається після 20 років педагогічної діяльності, за умови досягнення викладачем професійної майстерності.

Методика дослідження носить порівняльний характер, вона базується на тому, як змінювалися певні критерії викладачів з ростом їх педагогічного стажу та вікової зрілості.

Для більш чіткого аналізу було взято викладачів з різною направленістю пріоритетів, різних факультетів та різної статтю (17 жінок і 13 чоловіків), але сам порівняльний аналіз спирається більш на етапи професіоналізації педагогів вищої школи.

Для цього аналізу було розроблено спеціальну анкету спрямовану на оцінку бар'єрних показників, які негативно впливають на процес професіоналізації викладачів на кожному рівні, а також на оцінку мотиваційних факторів, які навпаки є позитивними впливниками (Додаток А). Анкета була спрямована на визначення значень впливу бар'єрних і мотивуючих факторів, а також визначення якісної впливовості кожного чинника, таким чином створювалася база для дослідження.

Професіоналізація індивіда відбувається під впливом багато численних детермінованих і не детермінованих факторів на протязі багатолітньої трудової діяльності педагога, його повсякденного спілкування з колегами і студентами, самоосвіті і удосконалення індивіда в формі планової перепідготовки в системі курсів підвищення кваліфікації, навчання в аспірантурі, участі в науковій роботі і т.д. Визначальний вплив тих факторів, що розглядається на багатьох індивідах, досить відмінний і при інших рівних умовах вагомо залежить від їх особистих якостей : цілеспрямованості, працелюбності, креативності та ін.

Вивчення процесу професіоналізації викладацького складу вищої школи і аналітична побудова стохастичної моделі цього процесу являється однією із актуальних задач наукових досліджень в педагогіці. Її конструктивне рішення служить основою для змістовного і об'єктивного кількісного аналізу професіональної діяльності педагогічного колективу ЗВО, рівнем викладання

забезпечується якість підготовки майбутніх спеціалістів, відповідно, їх попиту на ринку праці і, тим самим, престижу навчального закладу.

Оскільки вивчення процесу професіоналізації є об'єктивно-суб'єктивним явищем, спираючись на те що методики дослідження професіоналізації педагогів вищої школи характерно відрізняються одна від одної, можна зробити висновок, що дослідження такого поняття як первинна професіоналізація педагогів вищої школи є складним і насамперед творчим процесом, не існує чітких математичних або інших критеріїв, які б чітко описували процес становлення педагогів-початківців. Тому, було вирішено розробити усереднену методику дослідження, яка б давала змогу описати процес становлення педагогів вищої школи, для цього було вирішено розробити аналітично-порівняльну модель, що допоможе якісніше розгледіти різницю між педагогами, що знаходяться на різних етапах професіоналізації.

## **2.2. Аналіз отриманих результатів**

Особистість розвивається лише тоді, коли відбуваються суттєві зрушення в її життєвому і професійному досвіді, що призводить до нового сприймання себе і навколишнього світу, окрім того, індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту й ін. ) можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підході до трудової діяльності, так і перешкоджати

Результати, отримані за допомогою анкетного опиту, дозволили оцінити ступінь таких факторів як бар'єрні чинники (психологічний тиск, фізичний тиск, дефіцит знань) та мотивуючі чинники (відчуття важливості своєї справи, відчуття морального задоволення від праці, відчуття бажання і надалі займатися своєю справою).

Ці результати були отримані шляхом анкетування, форма анкети приведена у наступній таблиці (табл. 2.1).

## Анкета

Якісна впливовість показників (%)	Критерії	Перший етап професіоналізації (1-5 років)	Другий етап професіоналізації (5-20 років)	Третій етап професіоналізації (більше 20 років)
Показники-бар'єри (100%)	Показники-бар'єри	Перший етап	Другий етап	Третій етап
	Психологічний тиск			
	Фізичний тиск			
	Дефіцит знань			
Мотиваційні показники (100%)	Мотиваційні показники	Перший етап	Другий етап	Третій етап
	Відчуття важливості своєї справи			
	Моральне задоволення			
	Бажання і надалі займатися викладанням			

Професіоналізація – це формування і поглиблення інтересу до професії опанування знаннями, уміннями і навичками за обраною спеціальністю, вдосконалення особистості фахівця.

Професіоналізація виражається в підвищенні відчуття професійної відповідальності, зростанні рівня домагань і прагненні до самоствердження в рамках вибраної професії, формування якостей та досвіду, які необхідні для спеціаліста, подальшим розвитком професійної самостійності, професійної спрямованості до самоосвіти і самовиховання.

Перші 3 показники (психологічний тиск, фізичний тиск та дефіцит знань) відображають бар'єри на шляху до розвитку педагогів як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності, а наступні 3 показники (відчуття важливості своєї

справи, моральне задоволення, бажання і надалі займатися викладанням) відображають творчість та мотивацію до розвитку педагогів не тільки як професіоналів своєї справи, а й як особистостей.

Колонка «Якісна впливовість показників (100%)» відображає у процентному відношенні (де 100% відповідає максимальній силі показника, що дорівнює п'яти балам) те, як сильно кожний показник впливає на професійно-педагогічну діяльність, як збоку бар'єрів, що перешкоджають, так і збоку мотиваційних факторів, що носять позитивний характер як для професійно-педагогічної діяльності, так і для розвитку педагогів в цілому.

Потрібно об'єктивно провести дослідження динаміки змін критеріїв, що характеризують бар'єрні перешкоди та мотиваційно-спонукальні якості педагогів на різних етапах професіоналізації педагогів вищої школи, для цього необхідно як умога краще дослідити людський фактор. Оскільки основна база для дослідження була створена за допомогою проведення анкетування, тому людський фактор підлягає детальній перевірці.

Максимальною межею погрішності, маючи на увазі впливовість людського фактору, буде вважатися  $L=10\%$ , де враховуючи 5-бальну шкалу 5 відповідає 100%, тому  $L=10\%=0,5$  балів. Якщо у ході дослідження різниця даних буде перевищувати погрішність у 10%, то дослідження потрібно буде коректувати та робити більш глибокий аналіз, вивчати детальніше людський фактор. Якщо ж різниця буде меншою або рівною встановленій межі, то дослідження можна вважати об'єктивним.

Для доведення об'єктивності цієї роботи потрібно порівняти значення критеріїв первинної професіоналізації педагогів, що знаходяться на першому, другому та третьому етапі професіоналізації, та порівняти значення критеріїв вторинної професіоналізації педагогів, що знаходяться на другому та третьому етапах.

Для цього, коли проводилося анкетування, педагогам, що знаходяться на другому та третьому етапах, спираючись на їх досвід, було запропоновано заповнити перші два та три стовпчики відповідно (табл. 2.2 – табл. 2.10).



Таблиця 2.2

Дані отримані від педагогів, що перебувають на першому етапі

Дані першого етапу професіоналізації отримані від педагогів на першому етапі												
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	2	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2,8
	Фізичний тиск	4	5	3	3	3	2	1	1	2	4	2,8
	Дефіцит знань	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3,6
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4,6
	Моральне задоволення	4	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4,5
	Бажання і надалі займатися викладанням	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4,8
Якісна впливовість показників (%)												
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	11	9	13	13	5	12	8	4	8	7	9
	Фізичний тиск	73	63	57	65	75	64	74	70	71	68	68
	Дефіцит знань	16	28	30	22	20	24	18	26	21	25	23
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	30	28	26	24	28	27	27	26	28	26	27
	Моральне задоволення	61	57	55	54	56	57	54	55	56	55	56
	Бажання і надалі займатися викладанням	9	15	19	22	16	16	19	19	16	19	17

Первинна професіоналізація педагогів вищої школи є досить складним поняттям, тому для кращого розглядання цієї теми було вирішено зробити дослідження не тільки починаючих педагогів, але й тих викладачів, які проходять другий і третій етап професіоналізації. Це було зроблено для того, щоб можна було зробити порівняльний аналіз, і ширше розкрити поняття первинної професіоналізації педагогів ЗВО.

Для створення таблиці 2.2 було розглянуто 10 анкет, що були заповнені педагогами, що знаходяться на першому етапі професіоналізації.

Серед опитаних педагогів-початківців було 6 жінок та 4 чоловіки, віком від 25 до 30 років, стажем від 1 до 5 років.

Розглядаючи таблицю 2.2 можна сказати, що педагоги, що перебувають на

першому етапі професіоналізації є максимально мотивованими та захопленими своєю справою.

Показники якісної впливовості педагогів-початківців. З таблиці 2.2 видно, що максимальною перешкодою для успішної професійно-педагогічної діяльності є фізичний тиск, а мінімальною – психологічний тиск.

Максимальним мотивом до розвитку педагогів як фахівців та як особистостей є чинник, що відповідає моральному задоволенню від праці, а мінімальним – бажання і надалі займатися своєю справою.

Поверхнево розглядаючи таблицю 2.2, можна зробити висновок, що педагоги, які перебувають на першому етапі професіоналізації відчують себе у цій справі більш-менш комфортно, у них багато бажання та креативного мислення. Спілкуючись з цією групою педагогів, було помітно, що вони вели себе оптимістично, посміхалися, і було видно, робота їм подобається. Посидівши на парах деяких педагогів з цієї групи, було зрозуміло, що до роботи викладання вони ставляться серйозно, і помітно, що вони намагаються здаватися суворішими ніж вони є насправді.

На цьому етапі в більшості випадків знаходяться молоді, перспективні та з жагою до роботи люди, така група викладачів необхідна університетам, вони оздоровлюють педагогічний колектив, та створюють хорошу атмосферу.

Таким чином педагоги, що перебувають на першому етапі професіоналізації підлягають детальному аналізу.

Другий етап розвитку характеризується тим, що досвідчені педагоги мають конкретні життєві цілі, тверезо оцінює свої можливості. У випадку досягнення більш високих рівнів у професійній діяльності й успіху в ній у педагога підсилюється загальна мотивація, відбувається творчий розвиток себе.

Для створення таблиці 2.3 було розглянуто 10 анкет, що були заповнені педагогами, що знаходяться на другому етапі професіоналізації.

Серед опитаних педагогів-початківців було 7 жінок та 3 чоловіки, віком від 31 до 39 років, стажем від 6 до 16 років.

Таблиця 2.3

Дані отримані від педагогів, що перебувають на другому етапі

Дані першого етапу професіоналізації отримані від педагогів другого етапі												
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	3	4	3	3	3	2	3	2	3	3	2,9
	Фізичний тиск	3	4	2	2	3	2	2	2	3	3	2,6
	Дефіцит знань	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3,6
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,8
	Моральне задоволення	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Бажання і надалі займатися викладанням	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,9
Дані другого етапу професіоналізації отримані від педагогів на другому етапі												
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1,5
	Фізичний тиск	4	5	4	3	4	3	4	3	4	4	3,8
	Дефіцит знань	2	2	3	2	1	2	3	2	3	2	2,2
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4,4
	Моральне задоволення	4	4	4	4	5	3	5	4	5	3	4,1
	Бажання і надалі займатися викладанням	4	4	4	3	5	5	5	4	5	3	4,2
Якісна впливовість показників (%)												
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	14	8	12	5	13	13	9	8	11	7	10
	Фізичний тиск	60	74	64	75	65	57	63	71	73	68	67
	Дефіцит знань	26	18	24	20	22	30	28	21	16	25	23
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	26	24	25	28	24	26	28	28	30	26	26,5
	Моральне задоволення	55	57	57	56	56	55	57	56	61	55	56,5
	Бажання і надалі займатися викладанням	19	19	18	16	20	19	15	16	9	19	17

Показники якісної впливовості педагогів, що знаходяться на другому етапі професіоналізації. З таблиці 2.3 видно, що максимальною перешкодою є фізичний тиск, а мінімальною – психологічний тиск.

Максимальним мотивом – моральне задоволення, мінімальним - бажання і надалі займатися своєю справою.

Поверхнево розглядаючи таблицю 2.3, можна зробити висновок, що педагоги, які перебувають на першому етапі професіоналізації відчувають впевнено, вони краще та адекватніше розуміють свої можливості та перспективи у подальшій професіоналізації, майже у всіх вже є сім'ї, у їх віці вони є повністю зрілими людьми. Спілкучись з цією групою викладачів стало зрозуміло, що вони є оптимістами-реалістами.

Ця група педагогів є основною складовою «педагогічного фонду» університетів, вони є «кістяком» – основним складом більшості закладу вищої освіти.

Посидівши на парах цієї групи викладачів, було помітно що ведуть себе впевнено, студенти відносяться до них більш поважливо ніж це було з групою педагогів, що перебувають на першому етапі професіоналізації. Відчувається високий професіоналізм, вони знають, чого потребують від студентів, а студенти – знають чого потребують від них. І в той же час вони вільніше викладають свій матеріал, можуть проводити пари без підготовчих матеріалів, або мінімально його використовують.

Таким чином, можна сказати, що педагоги на другому етапі професіоналізації також підлягають аналізу, а для нашого дослідження цей аналіз є необхідним.

Третій етап розвитку характеризується тим, що педагог професіонал має значний професійний досвід, досягнуті індивідуальні вершини в праці, творчий потенціал, який вкладений у дану галузь. Педагог як суб'єкт є цілістю душевного життя, яка інтегрує у собі психічні процеси, функції, властивості. Така цілісність є недиз'юктивною, системною, механічно-неподільною, постійно-змінною. В залежності від досвіду суб'єкт володіє більшою або

меншою здатністю прогнозувати події, які наближаються. В свою чергу, такий прогноз перетворює його внутрішній стан: почуття невпевненості перед неочікуваними подіями замінюються станом готовності до будь-яких несподіванок.

При цьому професійні домагання, як правило, залишаються стабільними. Аналізується і узагальнюється професійний досвід. Що стосується особистісного розвитку, то тут ми спостерігаємо зміцнення системи соціальних ролей з домінуванням деяких з них і ослабленням інших. Він здобуває упевнену життєву позицію і стабільність. Людина здобуває упевнену життєву позицію і стабільність. Зростають індивідуалізація особистісного розвитку, соціальна відповідальність за світ і реалістичність самооцінки.

При цьому професійні домагання, як правило, залишаються стабільними. Аналізується і узагальнюється професійний досвід.

Для створення таблиці 2.4 було розглянуто 10 анкет, що були заповнені педагогами, що знаходяться на третьому етапі професіоналізації.

Серед опитаних педагогів-початківців було 4 жінок та 6 чоловіки, віком від 47 до 54 років, стажем від 21 до 27 років.

Показники якісної впливовості педагогів, що знаходяться на третьому етапі професіоналізації. З таблиці 2.4 видно, що максимальною перешкодою є фізичний тиск, а мінімальною – психологічний тиск.

Максимальним мотивом – моральне задоволення, мінімальним - бажання і надалі займатися своєю справою.

Для перевірки на об'єктивність дослідження скористаємося базою таблиць 2.2 – 2.4. За допомогою отриманих даних маємо можливість розрахувати погрішність між отриманими даними.

Дослідження погрішності (L) між показниками буде проводитися за допомогою порівняння середніх показників первинної професіоналізації педагогів, що знаходяться на 1-му, 2-му та 3-му етапах професіоналізації, та порівнянні значень критеріїв вторинної професіоналізації педагогів, що знаходяться на 2-му та 3-му етапах. (табл. 2.5 і табл. 2.6)

Таблиця 2.4

Дані отримані від педагогів, що перебувають на третьому етапі

Дані першого етапу професіоналізації отримані від педагогів на третьому етапі												
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	3	4	3	4	3	3	4	2	3	3	3,2
	Фізичний тиск	3	4	3	4	3	3	3	3	3	2	3,1
	Дефіцит знань	4	4	4	4	5	5	4	4	3	3	4
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Моральне задоволення	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,9
	Бажання і надалі займатися викладанням	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4,6
Дані другого етапу професіоналізації отримані від педагогів на третьому етапі												
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	1,9
	Фізичний тиск	4	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4,1
	Дефіцит знань	3	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2,4
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,1
	Моральне задоволення	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3,7
	Бажання і надалі займатися викладанням	4	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4,1
Дані третього етапу професіоналізації отримані від педагогів на третьому етапі												
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1,2
	Фізичний тиск	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Дефіцит знань	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1,4
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2,8
	Моральне задоволення	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2,8
	Бажання і надалі займатися викладанням	2	3	2	3	3	1	3	3	1	3	2,4

## Продовження таблиці 2.4

		Якісна впливовість показників (%)										
	Критерії	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	Середнє значення
Бар'єри	Психологічний тиск	10	8	6	8	9	8	11	8	7	5	8
	Фізичний тиск	73	71	75	71	63	74	64	57	67	75	69
	Дефіцит знань	17	21	19	21	28	18	25	35	26	20	23
Мотивація	Відчуття важливості своєї справи	30	28	26	29	29	27	27	27	24	28	27,5
	Моральне задоволення	61	56	55	56	54	53	55	57	54	54	55,5
	Бажання і надалі займатися викладанням	9	16	19	15	17	20	18	16	22	18	17

де L1 – погрішність між 1 та 2, L2 – погрішність між 2 та 3, L3 – погрішність між 1 та 3 – етапами.

З таблиці 2.5 видно що погрішність (L) між середніми показниками первинної професіоналізації педагогів, що знаходяться на 1-му, 2-му та 3-му етапах не перевищує встановлену межу у 0,5 балів або 10% (5).

Таблиця 2.5

Дослідження погрішності між середніми даними первинної професіоналізації

Критерії	1 етап	2 етап	3 етап	L1	L2	L3
Психологічний тиск	2,8	2,9	3,2	0,1	0,3	0,4
Фізичний тиск	2,8	2,6	3,1	0,2	0,5	0,3
Дефіцит знань	3,6	3,6	3,4	0	0,2	0,2
Відчуття важливості своєї справи	4,6	4,8	5	0,2	0,2	0,4
Моральне задоволення	4,5	5	4,9	0,5	0,1	0,4
Бажання і надалі займатися викладанням	4,8	4,9	4,6	0,1	0,3	0,2

У наступній таблиці буде розглядатися погрішність середніх показників вторинної професіоналізації педагогів, що знаходяться на 2-му та 3-му етапах. (табл. 2.6) де L2 – погрішність між 2 та 3 етапом.

З таблиці видно що погрішність (L) між середніми показниками вторинної професіоналізації педагогів, що знаходяться на 2-му та 3-му етапах не перевищує встановлену межу у 0,5 балів або 10% (5).

Таблиця 2.6

Дослідження погрішності між середніми даними вторинної професіоналізації

Критерії	2 етап	3 етап	L2
Психологічний тиск	1,5	1,9	0,4
Фізичний тиск	3,8	4,1	0,3
Дефіцит знань	2,2	2,4	0,2
Відчуття важливості своєї справи	4,4	4,1	0,3
Моральне задоволення	4,1	3,7	0,4
Бажання і надалі займатися викладанням	4,2	4,1	0,1

Аналізуючи таблиці 2.5 та 2.6 можна дослідити ортимані результати, за якими видно, що погрішність за кожним показником не перевищує 0,5 балів або 10% (5). Таким чином, можна зробити висновок, що дослідження, яке спирається на базу даних наведених у таблицях 2.2 – 2.4, незважаючи на впливовість такого чинника як людський фактор може вважатися об'єктивним.

Наступним етапом нашої роботи стане порівняльний аналіз даних, отриманих шляхом анкетування, що відображають відчуття викладачів у теперішньому часі на кожному етапі професіоналізації. Для цього аналізу з бази таблиць 2.2 – 2.4 потрібно узяти необхідні вибіркові дані, що стосуються факторів, що впливають на педагогів “тут і зараз”.

Розглянемо результати отримані шляхом анкетування педагогів, які знаходяться на першому етапі професіоналізації. (табл. 2.7)

Таблиця 2.7

Результати опитування педагогів на етапі первинної професіоналізації

Первинна професіоналізація						
№	Психологічний тиск	Фізичний тиск	Дефіцит знань	Відчуття важливості своєї справи	Моральне задоволення	Бажання і надалі займатися викладанням
1	2	4	3	4	4	5
2	3	5	4	5	4	5
3	2	3	3	5	5	5
4	3	3	4	5	5	5
5	2	3	4	5	5	5
6	4	2	4	5	4	4
7	3	1	3	4	4	5
8	3	1	3	4	5	5
9	3	2	4	4	4	4
10	3	4	4	5	5	5



На першому етапі професіоналізації:

- психологічний тиск: 30% - педагогів майже не відчують, 60% - відчують незначною мірою і 10% - відчують достатньою мірою;
- фізичний тиск: 20% - не відчують, 20% - майже не відчують, 30% - відчують незначною мірою, 20% - відчують достатньою мірою і 10% - відчують сильною мірою;
- дефіцит знань: 40% - відчують незначною мірою, 60% - відчують достатньою мірою;
- відчуття важливості своєї справи: 40% - відчують достатньою мірою, 60% - відчують сильною мірою;
- моральне задоволення: 50% - відчують достатньою мірою, 50% - відчують сильною мірою;
- бажання і надалі займатися викладанням: 20% - відчують достатньою мірою, 80% - відчують сильною мірою.

Розглянемо результати отримані шляхом анкетування педагогів, які знаходяться на другому етапі професіоналізації (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Результати опитування педагогів на другому етапі професіоналізації

Другий етап професіоналізації						
№ Педагоги початківці	Психологічний тиск	Фізичний тиск	Дефіцит знань	Відчуття важливості своєї справи	Моральне задоволення	Бажання і надалі займатися викладанням
№1	2	4	2	4	4	4
№2	1	5	2	4	4	4
№3	2	4	3	4	4	4
№4	2	3	2	4	4	3
№5	1	4	1	5	5	5
№6	1	3	2	4	3	5
№7	2	4	3	4	5	5
№8	1	3	2	5	4	4
№9	1	4	3	5	5	5
№10	2	4	2	5	3	3

- психологічний тиск: 50% - педагогів не відчують психологічного тиску, 50% - майже не відчують;
- фізичний тиск: 30% - відчують незначною мірою, 60% - відчують

достатньою мірою і 10% - відчувають сильною мірою;

- дефіцит знань: 10% - не відчувають, 60% - майже не відчувають, 30% - відчувають незначною мірою;

- відчуття важливості своєї справи: 60% відчувають достатньою мірою, 40% - відчувають сильною мірою;

- моральне задоволення: 20% - відчувають незначною мірою, 50% - відчувають достатньою мірою, 30% - відчувають сильною мірою;

- бажання і надалі займатися викладанням: 20% - відчувають незначною мірою, 40% - відчувають достатньою мірою, 40% - відчувають сильною мірою.

Розглянемо результати отримані шляхом анкетування педагогів, які знаходяться на третьому етапі професіоналізації (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

#### Результати опитування педагогів на третьому етапі професіоналізації

Третій етап професіоналізації						
№ Педагога початківці	Психологічний тиск	Фізичний тиск	Дефіцит знань	Відчуття важливості своєї справи	Моральне задоволення	Бажання і надалі займатися викладанням
№1	1	5	2	3	3	2
№2	2	5	2	3	3	3
№3	1	5	1	3	2	2
№4	2	5	2	3	3	3
№5	1	5	2	3	3	3
№6	1	5	1	2	2	1
№7	1	5	1	3	3	3
№8	1	5	1	3	3	3
№9	1	5	1	2	3	1
№10	1	5	1	3	3	3

- психологічний тиск: 80% - педагогів не відчувають, 20% - майже не відчувають;

- фізичний тиск: 100% - відчувають сильною мірою;

- дефіцит знань: 60% - не відчувають, 40% - майже не відчувають;

- відчуття важливості своєї справи: 20% - майже не відчувають, 80% - відчувають незначною мірою;

- моральне задоволення: 20% - майже не відчувають, 80% - відчувають незначною мірою;

- бажання і надалі займатися викладанням: 20% - не відчують, 20% - майже не відчують, 60% - відчують незначною мірою.

Виходячи з вище розглянутих розрахунків можна говорити про те, як відрізняються показники на різних етапах професіоналізації та комплекс розрахунків у вигляді таблиці (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

## Комплекс розрахунків у % відношенні

Показники	Викладач і (1 етап)	Викладач і (2 етап)	Викладач і (3 етап)
Психологічний тиск			
Не відчують	-	50%	80%
Майже не відчують	30%	50%	20%
Відчують незначною мірою	60%	-	-
Відчують достатньою мірою	10%	-	-
Відчують сильною мірою	-	-	-
Фізичний тиск			
Не відчують	20%	-	-
Майже не відчують	20%	-	-
Відчують незначною мірою	30%	30%	-
Відчують достатньою мірою	20%	60%	-
Відчують сильною мірою	10%	10%	100%
Дефіцит знань			
Не відчують	-	10%	60%
Майже не відчують	-	60%	40%
Відчують незначною мірою	40%	30%	-
Відчують достатньою мірою	60%	-	-
Відчують сильною мірою	-	-	-
Відчуття важливості своєї справи			
Не відчують	-	-	-
Майже не відчують	-	-	20%
Відчують незначною мірою	-	-	80%
Відчують достатньою мірою	40%	60%	-
Відчують сильною мірою	60%	40%	-
Моральне задоволення			
Не відчують	-	-	-
Майже не відчують	-	-	20%
Відчують незначною мірою	-	20%	80%
Відчують достатньою мірою	50%	50%	-
Відчують сильною мірою	50%	30%	-
Бажання і надалі займатися викладанням			
Не відчують	-	-	20%
Майже не відчують	-	-	20%
Відчують незначною мірою	-	20%	60%
Відчують достатньою мірою	20%	40%	-
Відчують сильною мірою	80%	40%	-

Із кожним наступним етапом професіоналізації, критерії поступово змінюють свою значимість у ту чи іншу сторону. Це пов'язано з отриманням досвіду, набуттям фізичної та моральної зрілості, та змінами інших (внутрішніх та зовнішніх) багаточисельних факторів.

Було розроблено розрахунок за спеціальною формулою, що дає змогу побачити динаміку розвитку кількісної впливості критеріїв з кожним наступним етапом професіоналізації. Ця формула необхідна, оскільки ми маємо потребу отримати загальне числове значення за кожним критерієм для їх порівняння на трьох етапах професіоналізації викладачів, але відмінність ступіню відчуттів заважає це зробити. Тому, для підсумку у числовому вираженні нам потрібен певний «знаменник», що дозволить об'єднати «на рівних» усі чинники із різною ступінню «чуттєвості». Таким «знаменником» стане вираження, що буде відповідати кожній ступіні відчуттів, відповідно його «силі» (таблиця 2.11).

Таблиця 2.11

Числове вираження ступіню відчуття відповідно до критеріїв

Ступінь відчуття до критеріїв	Числове вираження ступіню відчуття до критеріїв
Не відчують (А)	0,2
Майже не відчують (В)	0,4
Відчують незначною мірою (С)	0,6
Відчують достатньою мірою (D)	0,8
Відчують сильною мірою (Е)	1

Формулою відповідно є:

$$A*0,2 + B*0,4 + C*0,6 + D*0,8 + E*1 \quad (2.1)$$

А розрахунок за цією формулою на трьох етапах буде таким:

$$A1*0,2 + B1*0,4 + C1*0,6 + D1*0,8 + E1*1 = X$$

$$A2*0,2 + B2*0,4 + C2*0,6 + D2*0,8 + E2*1 = Y$$

$$A3*0,2 + B3*0,4 + C3*0,6 + D3*0,8 + E3*1 = Z$$

Розрахунок динаміки змін показників на трьох етапах:

Між першим та другим етапом:

$$[X-Y]/X*100\%$$

Між другим та третім етапом

$$[Y-Z]/Y*100\% \quad (2,2)$$

Між першим та третім етапом (загальна зміна) :

$$[X-Z]/X*100\%$$

Таким чином, ми отримали можливість аналізувати загальний показник, що відповідає кількісній силі впливовості усіх чинників на кожному етапу професіоналізації (він розраховується за формулою 2.1) та показники, що відображають динаміку змін між загальними показниками кожного етапу професіоналізації (він розраховується за формулою (2.2)).

Нижче наведені таблиці у яких відображені результати розраховані за формулами 2.1 та 2.2 за кожним чинником (2.12 – 2.17).

Таблиця 2.12

#### Динаміка змін психологічного тиску

Показники	Вик-чі (1 етап)	Вик-чі (2 етап)	Вик-чі (3 етап)
Психологічний тиск			
Не відчують	0	5	8
Майже не відчують	3	5	2
Відчують незначною мірою	6	0	0
Відчують достатньою мірою	10	0	0
Відчують сильною мірою	0	0	0
Загальний показник розрахований за спеціальною формулою	5,6	3	2,4
Динаміка змін (%)			
Між першим та другим етапом професіоналізації	46,4%		
Між другим та третім етапом професіоналізації	20%		
Між першим та третім професіоналізації (загальний показник)	57,1%		

Із кожним наступним етапом професіоналізації, відчуття психологічного тиску на педагога втрачає свою значимість, і згодом майже ніяк не впливає на викладача. Це пов'язано з отриманням досвіду, та притупленням певних психічно-емоційних реакцій на педагогічну діяльність. Педагог звикає до

студентів, до свого оточення і легко пристосовується до цього, і таке явище, як психологічний тиск стає звичним і більше не відчувається або майже не відчувається викладачами.

Аналізуючи спад впливовості психологічного тиску, можна зауважити, що він є значним між першим та другим етапом, та поступо-повільним – між другим та третім етапом професіоналізації. Це пов'язано з тим, що на першому етапі педагоги-початківці відчувають психологічний тиск найбільше, але вони досить швидко звикають до нього, тому спад «кількісного» значення цього показника є таким різким між першим та другим етапом. А між другим та третім етапом цей спад є малим та незначним, це пояснюється тим, що вже на другому етапі цей показник є незначним, тому він зменшується поступово, і процес цей проходить майже непомічуваним для педагогів.

Таблиця 2.13

## Динаміка змін фізичного тиску

Показники	Вик-чі (1 етап)	Вик-чі (2 етап)	Вик-чі (3 етап)
Фізичний тиск			
Не відчувають	2	0	0
Майже не відчувають	2	0	0
Відчувають незначною мірою	3	3	0
Відчувають достатньою мірою	2	6	0
Відчувають сильною мірою	1	1	10
Загальний показник розрахований за спеціальною формулою	5,6	7,6	10
Динаміка змін (%)			
Між першим та другим етапом професіоналізації	35,71%		
Між другим та третім етапом професіоналізації	31,57%		
Між першим та третім професіоналізації (загальний показник)	78,57%		

Такий показник, що характеризує фізичний тиск є одним з найвагоміших перешкоджаючих факторів не тільки в педагогічній діяльності, але й у майже у всіх інших професіях, тому він не є виключним, але є вирішальним. Завдяки аналізу впливу цього показника, що уособлює собою поступову втрату здоров'я, можна розробити стримуючі заходи росту значення цього показника.

Такий чинник, як фізичний тиск є найвпливовішим серед усіх можливих показників-бар'єрів, що перешкоджають професійному та особистісному росту

педагогів вищої школи. Розвивається значення цього показника із настанням фізичного старіння людини не як педагога, а просто як людини. Змінюється спроможність витримувати професійні та інші навантаження, багато факторів прискорюють зріст значення цього негативного явища. Залежить він від багатьох факторів, від екології до образу життя та певних фізичних якостей педагогів, і звісно ж основна причина це час.

Можна сказати, що темп зросту між першим-другим та другим-третьім етапами професіоналізації є поступовим, що дає змогу порівняти цей «розвиток» з плинністю часу. Завдяки сильним навантаженням пов'язаним з професійно-педагогічною діяльністю, викладачі, що перебувають на третьому етапі професіоналізації, відчувають максимальний фізичний тиск, що негативно впливає на їх діяльність не тільки на фізичному рівні, але на духовно-моральному, тому що стає складно проходячи відчуваючи так званий «5-бальний» фізичний тиск зберігати мотивацію.

Такий показник, що характеризує фізичний тиск є одним з найвагоміших перешкоджаючих факторів не тільки в педагогічній діяльності, але й у майже у всіх інших професіях, тому він не є виключним, але є вирішальним. Завдяки аналізу впливу цього показника, що уособлює собою поступову втрату здоров'я, можна розробити стримуючі заходи росту значення цього показника.

Таблиця 2.14

## Динаміка змін дефіциту знань

Показники	Викл-чі (1 етап)	Викл-чі (2 етап)	Викл-чі (3 етап)
<b>Дефіцит знань</b>			
Не відчувають	0	1	6
Майже не відчувають	0	6	4
Відчувають незначною мірою	4	3	0
Відчувають достатньою мірою	6	0	0
Відчувають сильною мірою	0	0	0
Загальний показник розрахований за спеціальною формулою	7,2	4,4	2,8
<b>Динаміка змін (%)</b>			
Між першим та другим етапом професіоналізації	38,89%		
Між другим та третім етапом професіоналізації	36,36%		
Між першим та третім професіоналізації (загальний показник)	61,11%		

Із кожним наступним етапом професіоналізації такий чинник як дефіцит знань втрачає свою значимість, і згодом майже ніяк не впливає на викладача. Це пов'язано з отриманням професійних знань, отриманим та швидко засвоєваним педагогами у ході професійно-педагогічної діяльності. Особливо відчутним цей показник є для педагогів-початківців, що мають основну базу знань, але її не вистачає у процесі професійного викладання, кожен студент є індивідуальністю, і кожен має свій погляд і потребує широкої професійної відповіді на певні запитання, тому цей показник є суттєвим.

Можна зробити висновок, що процес зменшення значення дефіциту знань є поступовим і рівномірним.

Такий рівномірний спад доводить те, що об'єм спеціальних знань для будь-якого педагога є досить великим і тому з кожним наступним отриманням низки знань, з'являються нові горизонти, і процес цей можна назвати необмеженим, тому що досконало вивчити будь-який предмет є недосяжним та можливим, тобто - ідеалом.

Таблиця 2.15

## Динаміка змін відчуття важливості своєї справи

Показники	Викл-чі (1 етап)	Викл-чі (2 етап)	Викл-чі (3 етап)
Відчуття важливості своєї справи			
Не відчують	0	0	0
Майже не відчують	0	0	2
Відчують незначною мірою	0	0	8
Відчують достатньою мірою	4	6	0
Відчують сильною мірою	6	4	0
Загальний показник розрахований за спеціальною формулою	9,2	8,8	5,6
Динаміка змін (%)			
Між першим та другим етапом професіоналізації	4,34%		
Між другим та третім етапом професіоналізації	36,36%		
Між першим та третім професіоналізації (загальний показник)	39,13%		

Такий чинник як відчуття важливості своєї справи відноситься до групи мотиваційно-спонукальних чинників, дивлячись на таблицю 2.14 можна сказати, що динаміка змін цього процесу є незвичною та цікавою у порівнянні з вище розглянутими динаміками.



Можна зробити висновок, що динаміка змін між першим та другим етапами є досить малою, усього 4%, це дуже незначний показник, а між другим та третім етапами – кардинальна зміна, спад на 36%. Така характерна, різка динаміка пояснюється тим, що педагоги на третьому етапі відчуючи сильний фізичний тиск, у силу свого віку втрачають деякий «професійний оптимізм», вони просто роблять свою справу, де дії та почуття доведені до автоматизму.

Також розглядаючи таку динаміку можна зробити висновок, що є певна межа дії негативних факторів першої групи (бар'єрні чинники), і коли сукупне значення цих негативних факторів є малим та середнім, то характерних тривожних змін у факторах другої групи (мотивуючі чинники) не відбувається, але коли сукупне значення першої групи факторів стає великим, то спад другої групи факторів є просто кардинальним.

Це означає, що коректувати значення першої групи необхідно заздалегідь, - на першому та другому етапах професіоналізації.

Таблиця 2.16

## Динаміка зміни морального задоволення

Показники	Викл-чі (1 етап)	Викл-чі (2 етап)	Викл-чі (3 етап)
Моральне задоволення			
Не відчують	0	0	2
Майже не відчують	0	0	2
Відчують незначною мірою	0	2	6
Відчують достатньою мірою	5	5	0
Відчують сильною мірою	5	3	0
Загальний показник розрахований за спеціальною формулою	9	8,2	5,6
Динаміка змін (%)			
Між першим та другим етапом професіоналізації	8,89%		
Між другим та третім етапом професіоналізації	31,71%		
Між першим та третім професіоналізації (загальний показник)	37,78%		

Самий впливовий показник серед усіх можливих мотивуючих чинників також як і попередній має нерівномірну динаміку змін на різних етапах професіоналізації. Такий чинник як моральне задоволення є найголовнішим у будь-якій іншій професійній діяльності, тому до розглядання динаміки змін цього показника треба віднестися дуже уважно.

Можна сказати, що динаміка змін між 1 та 2 етапами є незначною, а між 2 та 3 – такою кардинальною різниці фізичної та моральної зрілості педагогів на різних етапах професійно-педагогічній діяльності. Така динаміка пояснюється ще і тим, що амбіції, професійний інтерес, жага до визнання на першому, другому та третьому можуть мати високий рівень, але у педагогів на 3 етапі змінюється відношення до цих речей, вони також отримують моральне задоволення, але воно суттєво зменшується ізза того, що професійно-педагогічна діяльність «приїдається», настає процес притуплення психо-емоційних реакцій на роботу та успіхи в ній. Що стосується відчуття морального задоволення педагогів на 2 етапі, то вони мають такі високі показники, тому що вони знаходяться у часі та віці для створення професійних успіхів. Маючи певний досвід, вони є більш орієнтованими у професійному житті та бачать свої перспективи чіткіше ніж педагоги на 1 етапі. Процес «приїдання,буденності» теж має свою вагу, але ця визначеність та натхненність сильно впливає на їх відчуття, тому динаміка змін між першим та другим етапами є такою незначною.

Таблиця 2.17

## Динаміка змін бажання і надалі займатися викладанням

Показники	Вик-чі (1 етап)	Вик-чі (2 етап)	Вик-чі (3 етап)
Бажання і надалі займатися викладанням			
Не відчують	0	0	2
Майже не відчують	0	0	2
Відчують незначною мірою	0	2	6
Відчують достатньою мірою	2	4	0
Відчують сильною мірою	8	4	0
Загальний показник розрахований за спеціальною формулою	9,6	8,4	4,8
Динаміка змін (%)			
Між першим та другим етапом професіоналізації	12,5%		
Між другим та третім етапом професіоналізації	42,86%		
Між першим та третім професіоналізації (загальний показник)	50%		

Показник що описує відчуття бажання і надалі займатися викладанням, цей чинник описує творчий потенціал та перспективність намірів педагогів, цей показник є моральним фундаментом для успішної професійної діяльності

викладачів, хоча на жаль не це відчуття є не постійним, і з кожним етапом зменшується. також як і попередні мотивуючі чинники має складану нерівномірну динаміку.

Причинами такої нерівномірної динаміки є такі ж самі, як і у двох попередніх чинників, це ще раз підтверджує те, що педагогиня перших двох етапах мають достатню мотивацію для проведення своєї професійної діяльності, а на третьому етапі відбувається процес значного та вагомого спаду.

Не можна однозначно казати, що це є негативним явищем, адже значний відрізок часу педагоги залишаються сильно мотивованими, що дає змогу працювати максимально ефективно 20 років, а це значний проміжок часу.

Таке відчуття, як бажання і надалі займатися своєю справою, на перший погляд може здаватися другорядним, не таким суттєвим критерієм, але якщо глибше розглянути цей показник, то його важливість вже не є такою однозначною. Це відчуття відображає не тільки майбутнє педагогів, не тільки його перспективи та інше, воно відображає відношення педагога до своєї роботи зараз, у теперішній час. Можна вважати цей показник не тільки відображенням майбутнього, але й теперішнього тут і зараз.

Для створення загального аналізу відносної взаємодії між бар'єрними та мотивуючими чинниками розглянемо нижче наведені таблиці та розрахунки, це потрібно для розуміння того, як сильно у числовому вираженні мотивація педагогів на різних етапах професіоналізації залежить від факторів перешкоджаючих їх професійній діяльності факторів (табл. 2.18).

де QK - відповідає загальному показнику якісної впливності чинника на кожному етапі (Q – загальний, K- якість),

SQK - відповідає сукупній оцінці (S - сукупний) якості впливності кожного чинника на усіх трьох етапах.

Проаналізувавши розрахунки наведені у таблиці 2.18, маємо дані важливий показник, що відповідає впливовій силі кожного показника у двох групах (бар'єрні та мотивуючі фактори), і наступним етапом буде розрахунок значення кожного показника окремо та групи в цілому.

## Загальний показник якісної впливовості чинників

Бар'єрні фактори 100%												
Етапи	Психологічний тиск (%)										QK %	SQK1 %
1 етап	11	9	13	13	5	12	8	4	8	7	9	9
2 етап	14	8	12	5	13	13	9	8	11	7	10	
3 етап	10	8	6	8	9	8	11	8	7	5	8	
Етапи	Фізичний тиск (%)										QK %	SQK2 %
1 етап	73	63	57	65	75	64	74	70	71	68	68	68
2 етап	60	74	64	75	65	57	63	71	73	68	67	
3 етап	73	71	75	71	63	74	64	57	67	75	69	
Етапи	Дефіцит знань (%)										QK %	SQK3 %
1 етап	16	28	30	22	20	24	18	26	21	25	23	23
2 етап	26	18	24	20	22	30	28	21	16	25	23	
3 етап	17	21	19	21	28	18	25	35	26	20	23	
Мотивуючі фактори 100%												
Етапи	Відчуття важливості своєї справи (%)										QK %	SQK4 %
1 етап	30	28	26	24	28	27	27	26	28	26	26	27
2 етап	26	24	25	28	24	26	28	28	30	26	26,5	
3 етап	30	28	26	29	29	27	27	27	24	28	27,5	
Етапи	Моральне задоволення (%)										QK %	SQK5 %
1 етап	61	57	55	54	56	57	54	55	56	55	56	56
2 етап	55	57	57	56	56	55	57	56	61	55	56,5	
3 етап	61	56	55	56	54	53	55	57	54	54	55,5	
Етапи	Бажання і надалі займатися викладанням (%)										QK %	SQK6 %
1 етап	9	15	19	22	16	16	19	19	16	19	17	17
2 етап	19	19	18	16	20	19	15	16	9	19	17	
3 етап	9	16	19	15	17	20	18	16	22	18	17	

Для подальшого розрахунку дані у процентному вираженні потрібно використовувати зважаючи на те, що 100% відповідає 5-ти балам.

Таким чином можна розрахувати частку впливу кожного показника:

За першою групою (бар'єрні фактори):

- SQK1 (психологічний тиск) = 9% (5) = 0,45

- SQK2(фізичний тиск) = 68% (5) = 3,4

- SQK3 (дефіцит знань) = 23% (5) = 1,15

За другою групою (мотивуючі фактори):

- SQK4 (відчуття важливості своєї справи) = 27% (5) = 1,35

- SQK5 (моральне задоволення) = 56% (5) = 2,8

- SQK6 (бажання і надалі займатися своєю справою) = 17% (5) = 0,85

Якісна впливовість показників (100%)” відображає у процентному відношенні (де 100% відповідає максимальній силі показника, що дорівнює п’яти балам) те, як сильно кожний показник впливає на професійно-педагогічну діяльність, як збоку бар’єрів, що перешкоджають, так і збоку мотиваційних факторів, що носять позитивний характер.

Якісна впливовість показників зробила наше дослідження суттєво реальнішим, допомогла відобразити тенденції розвитку та регресу у числових вираженнях, що безумовно полегшало хід дослідження. Якісну впливовість показників можна порівняти із перехідником, наприклад коли у нас штекер одного розміру, а роз’єм – іншого, так і у нашому дослідженні, одні цифри неможливо поєднати та проводити розрахунки з іншими, для цього було створено якісну впливовість показників.

Таким чином, ми тепер знаємо загальний показник якісної впливовості чинників за трьома етапами професіоналізації, що дає змогу якісно та правильно оцінити вплив бар’єрної групи показників на мотивуючу.

Для аналізу впливу першої групи показників на другу на різних етапах розглянемо нижче наведену таблиці (табл. 2.19).

де P – загальний показник кожного фактора;

W – розрахунок кожного загального показника (P) відповідно його якісній впливовості за формулою:

$$W = P * SQK \quad (2.3)$$

SW№1№2 - сукупний показник W, №1 – номер етапу професіоналізації, а №2 – номер групи показників.

Для розрахунку залежності мотиваційних факторів від бар’єрних у професійній діяльності педагогів на кожному етапі потрібно порівняти отримані результати за допомогою спеціального показника SW.

Із таблиці видно, що залежність між групою бар’єрних та групою мотивуючих показників є прямо пропорційною і виражає таку тенденцію – чим більший показник першої групи, тим менший показник другої.

## Вплив бар'єрних факторів на мотивуючі на різних етапах професіоналізації

Вплив бар'єрних факторів на першому етапі професіоналізації														
Бар'єрні фактори											P	SQK	W	SW11
Психологічний тиск	2	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2,8	0,45	1,26	4,97
Фізичний тиск	4	5	3	3	3	2	1	1	2	4	2,8	3,14	9,52	
Дефіцит знань	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	3,6	1,15	4,14	
Мотиваційні фактори											P	SQK	W	SW12
Вічдугтя важливості своєї справи	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4,6	1,35	6,21	7,63
Моральне задоволення	4	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4,5	2,8	12,6	
Бажання і надалі займатися викладанням	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4,8	0,85	4,08	
Вплив бар'єрних факторів на другому етапі професіоналізації														
Бар'єрні фактори											P	SQK	W	SW21
Психологічний тиск	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1,5	0,45	0,68	5,38
Фізичний тиск	4	5	4	3	4	3	4	3	4	4	3,8	3,14	12,9	
Дефіцит знань	2	2	3	2	1	2	3	2	3	2	2,2	1,15	2,53	
Мотиваційні фактори											P	SQK	W	SW22
Вічдугтя важливості своєї справи	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4,4	1,35	5,94	7
Моральне задоволення	4	4	4	4	5	3	5	4	5	3	4,1	2,8	11,5	
Бажання і надалі займатися викладанням	4	4	4	3	5	5	5	4	5	3	4,2	0,85	3,57	
Вплив бар'єрних факторів на третьому етапі професіоналізації														
Бар'єрні фактори											P	SQK	W	SW31
Психологічний тиск	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1,2	0,45	0,54	6,38
Фізичний тиск	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3,14	17	
Дефіцит знань	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1,4	1,15	1,61	
Мотиваційні фактори											P	SQK	W	SW32
Вічдугтя важливості своєї справи	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2,8	1,35	3,78	4,55
Моральне задоволення	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2,8	2,8	7,84	
Бажання і надалі займатися викладанням	2	3	2	3	3	1	3	3	1	3	2,4	0,85	2,04	

Це є логічним, тому що є очевидним, що чим більше значення перешкод на шляху до професіоналізації педагогів як фахівців та як особистостей, то тим негативніше це відражається на мотиваційних факторах професійно-педагогічної діяльності. Але розрахунки ми робили не для доведення цієї залежності, а для абстрактного числового вираження цієї залежності. Для цього скористаємося спеціальними розрахунками:

- SW11 відповідає SW12 (бар'єри-мотивація на першому етапі);
- SW21 відповідає SW22 (бар'єри-мотивація на другому етапі);
- SW31 відповідає SW32 (бар'єри-мотивація на третьому етапі).

Враховуючи це, за допомогою спеціальних формул розрахуємо на скільки у середньому зміниться показники мотивуючих факторів при зміні бар'єрних факторів на одиницю:

$$\begin{aligned} [SW21-SW11] + [SW31-SW21] &= A \\ [SW22-SW12] + [SW32-SW22] &= B \quad (2.4) \\ A &= B \\ A/A &= B/A \end{aligned}$$

Розрахунок даних за формулою:

$$\begin{aligned} [5,38 - 4,97] + [6,38 - 5,38] &= 1,41A \\ [7 - 7,63] + [4,55 - 7] &= 3,08B \\ 1,41A &= 3,08B \\ A &= 2,18B \end{aligned}$$

Процес первинної професіоналізації педагогів вищої школи можна представити у вигляді «живого організму» з тонкою структурою, і впливає на цей процес необмежена кількість факторів, індефікувати та порахувати які неможливо.

Таким чином, можна сказати, що при збільшенні значення бар'єрних показників на одиницю, значення мотивуючих факторів у середньому зменшується на 2,18 одиниць.

Можна зробити висновок, що показник числове вираження 2,18 одиниць, що відповідає виміру зменшення значень мотивуючих факторів при зрості факторів-бар'єрів на одиницю є достатньо великим. Цей показник стосується педагогів на кожному етапі професіоналізації та суттєво впливає їх професійну діяльність. Аналіз цього чинника, допоможе краще зрозуміти можливості та шляхи до штучного та природного стримання росту цього показника, що відображає негативні фактори, які ускладнюють та перешкоджають максимально ефективній педагогічній діяльності викладачів.

### **2.3. Шляхи щодо вдосконалення ефективної діяльності педагогів вищої школи**

Процес первинної професіоналізації педагогів вищої школи можна представити у вигляді «живого організму» з тонкою структурою, і впливає на цей процес необмежена кількість факторів, індефікувати та порахувати які неможливо.

Усі опитувані педагоги на першому етапі професіоналізації мають найменше сукупне значення перешкоджаючих факторів (у порівнянні з педагогами на на другому та третьому етапах професіоналізації) та найбільше – мотивуючих факторів, які позитивно характеризують відчуття та бажання педагогів.

Дивлячись на це, можна рахувати, що усі педагоги початківці умовно бажають і будуть викладати у майбутньому, і автоматично з триванням часу будуть переходити на другий та третій етапи професіоналізації. А також, при проведенні дослідженні було очевидним те, що чим більше негативних факторів (за кількістю та якістю) впливають на педагогів, то тим менше стають позитивні чинники, які потрібні для заохочення та винагороди професійної педагогічної діяльності викладачів.

Таким чином, шляхи щодо вдосконалення ефективної професійно-педагогічної діяльності будуть направлені на знищення або зменшення сукупного значення негативних факторів, що автоматично підніміть сукупне значення мотивуючих факторів. Отже розглянемо кожний вищезгаданий чинник у групі та окремо один від одного:

Психологічний тиск.

На першому етапі професіоналізації цей чинник впливає на педагогів з найбільшою силою (у порівнянні з його впливом на другому та третьому етапах). Ми вже вивчали, що це пов'язано з первинною адаптацією педагогів та знаходженням у набутті незвичного життєвого досвіду. Не зважаючи на низьку якісну впливовість цього показника (усього 9%) я вважаю, що все одно



потрібно приділити йому увагу, адже його кількісне значення є достатньо вагомим для педагогів-початківців (у кількісному вираженні: педагоги-початківці – 1,26 одиниць, 2 етапу – 0,68 одиниць та 3 етапу – 0,54 одиниць).

Для зменшення кількісного значення психологічного тиску потрібно:

- змінити своє ставлення та старатися спокійно реагувати на стреси;
- вести щоденник (записник), планувати свої професійні справи;
- активно виконувати комунікативні функції, тобто активно спілкуватися з колегами педагогами та студентами;
- мати на увазі, що ти такий не один, усі педагоги-початківці відчувають у тій чи іншій мірі психологічний тиск;
- вміти відпочивати, відволікатися від роботи;
- розрізняти домашні стосунки (сім'я, батьки, діти....) з професійними (інші викладачі, службовий персонал, студенти ...);
- старатися бути завжди посміхненим та у хорошому настрої, якщо ж ви не в гуморі, «прикидатися» людиною з хорошим настроєм.

Таким чином, щодо психологічного тиску, можна зробити висновок, що впливати на цей фактор можливо в певній мірі, а для його зменшення потрібно не забагато зусиль, просто потрібно дисципліновано дотримуватися вище перелікованих пунктів.

#### Фізичний тиск.

На першому етапі професіоналізації цей чинник впливає на педагогів з мінімальною силою (у порівнянні з його впливом на другому та третьому етапах). Ми вже говорили, що це пов'язано з віковою зрілістю педагогів. Зважаючи на вагому високу якісну впливовість цього показника 68% (це найбільший за якісною впливовістю показник першої групи факторів), необхідно його розглянути більш детально.

А за кількісним вираженні маємо такі значення: Перший етап – 9,52 одиниць, 2 етап – 12,9 одиниць та 3 етап – 17 одиниць.

Якщо окремо від інших розглядати такий чинник як фізичний тиск, то можна сказати, що він має цікаву особливість, коли його значення коливається

від 1 до 4 балів, то він має середню впливовість на мотивуючі фактори, але коли фізичний тиск має максимальну 5 бальну силу, то він дуже сильно впливає на мотивуючі фактори. Така тенденція дозволяє зробити висновок, що фізичний тиск потрібно стримувати у діапазоні 1-4 бала, щоб він не прогресував, адже цей чинник несе рушійну силу для професійно-педагогічної діяльності викладачів.

Для стримання росту кількісного значення фізичного тиску необхідно:

- дотримуватися режиму (праця, відпочинок, сон...);
- дотримуватися здорової дієти;
- займатися спортом;
- не мати шкідливих звичок;
- своєчасно перевіряти стан здоров'я;
- закалятися;
- не перепрацьовувати.

Якщо узагальнити, то всі вище переліковані пункти стосуються фізичного здоров'я педагогів, і всі вони направлені на проведення здорового способу життя. Хоча такі вимоги можуть здаватися банальними, але вони є основними для покращення професійної спроможності педагогів.

Можна також сказати, що дотримання цих вимог є складним або іноді зовсім неможливим процесом, але мається на увазі, що дотримуватися цих пунктів необхідно в міру можливості.

Високий фізичний тиск є найголовнішою перешкодою для успішної професійної діяльності педагогів, тому для заохочення педагогів ще на рінних етапах до здорового способу життя повинно відбуватися на державному рівні. Потрібно покращувати умови для педагогів, створювати пільгові категорії для різних оздоровчих закладів (лікарні, басейни, спорт-зали, інші спортивні заклади), особливо це стосується педагогів на третьому етапі професіоналізації.

Дефіцит знань.

На першому етапі професіоналізації цей чинник впливає на педагогів з найбільшою силою (у порівнянні з його впливом на другому та третьому

етапах). Це пов'язано з браком професійного досвіду. Цей чинник має достатню якісну впливовість цього показника (23%), що є достатньо вагомим показником для педагогів-початківців. А у кількісному вираженні рівень 4,14 одиниць (для порівняння педагоги другого етапу – 2,53 одиниць та третього етапу – 1,61 одиниць), що говорить про те, що недостатність знань на першому етапі є суттєвою.

Для зменшення кількісного значення дефіциту знань потрібно:

- вивчати спеціальну літературу;
- радитися з педагогами щодо професійних «питань», які мають певний професійний досвід;
- використовувати в інформативному плані комп'ютерні технології (інтернет, спеціальні навчальні програми).

Дефіцит знань є проблемою, але вирішальною, і уникнути повністю цього негативного явища неможливо, оскільки вивчити досконало будь-який предмет (науку) нереально, але дотримуючись вище перелікованих пунктів можна без проблем зменшити кількісне значення цього чинника.

Таким чином, можна зробити висновок, що зменшувати значення негативних факторів потрібно і можливо, адже за рахунок спаду значення негативних факторів, – автоматично піднімається значення позитивної, мотивуючої групи чинників.

## ВИСНОВКИ

Професіоналізація – це формування і поглиблення інтересу до професії, опанування знаннями, вміннями і навичками за обраною спеціальністю, вдосконалення особистості фахівця.

Професіоналізація індивіда відбувається під впливом багато численних детермінованих і не детермінованих факторів на протязі багатолітньої трудової діяльності педагога, його повсякденного спілкування з колегами і студентами, самоосвіті і удосконалення індивіда в формі планової перепідготовки в системі курсів підвищення кваліфікації, навчання в аспірантурі, участі в науковій роботі і т.д. Визначальний вплив тих факторів, що розглядається на багатьох індивідах, досить відмінний і при інших рівних умовах вагомо залежить від їх особистих якостей: цілеспрямованості, працелюбності, креативності та ін.

Розглядання проблеми професіоналізації педагогів вищої школи полягає у вивченні особистіних змін викладачів на різних етапах професіоналізації, у порівнянні отриманих результатів, утворенні певних тенденцій, розробкою на основі утворених тенденцій висновків та шляхів вдосконалення ефективної професіоналізації педагогів вищої школи.

Первинна професіоналізація та розвиток педагогів вищої школи, а також становлення педагогів на різних етапах професіоналізації - це багаторівневий динамічний процес, який займає значний період життєвого шляху і не зводиться до професійного навчання. Перехід до кожної наступної стадії закладається на попередній, супроводжується виникненням у суб'єкта ряду протиріч і нормативних криз.

Особистісні утворення, на кожному з етапів розвитку педагога, трансформуються в більш якісніші. Якщо на першій фазі ми спостерігаємо становлення в професійній і особистісній сфері то в подальшому ці ж особистісні утворення формуються в стабільні характеристики (цінності, переконання, установки) якими керується педагога в професійній діяльності і в

особистому житті, тим самим удосконалюючи їх.

Процес супроводження професійного становлення викладачів у професійно-педагогічній діяльності включає в себе конструювання способів оволодіння операційною стороною діяльності, яка своїм складом формує мотиви професійної діяльності, комплекс мір, направлених на усвідомлення їм соціальної значимості своєї професії, а також комплекс перешкоджаючих факторів з боку різнопланових навантажень та інших труднощів у цьому процесі. Іншими словами необхідне оптимальне співвідношення так званих змістовних бар'єрних та мотивуючих факторів, що впливають на професіоналізацію педагогів вищої школи.

Із кожним наступним етапом професіоналізації, критерії поступово змінюють свою значимість у ту чи іншу сторону. Це пов'язано з отриманням досвіду, набуттям фізичної та моральної зрілості, та змінами інших (внутрішніх та зовнішніх) багаточисельних факторів. Тобто у процесі становлення педагогів утворюються особистісні деформації – розвиток одних якостей на тлі згасання інших. У будь якому випадку чимало педагогів почувають себе внутрішньо спустошеними, втрачають радість життя і міжособистісного спілкування. Таким чином відбулися трансформації, що висунули низку нових проблем, розв'язання яких вимагає нетрадиційних підходів для успішного вирішення сьогочасних і перспективних задач освітянської галузі. За недостатності розроблення даної проблеми, а також її вагомості у розв'язанні практичних завдань освіти щодо розвитку потенційних можливостей педагога, можна зробити висновок, що дана тема є досить актуальною та значущою. Можна представити процес професіоналізації педагогів вищої школи у вигляді «живого організму» з тонкою структурою, і впливає на цей процес необмежена кількість факторів, індефікувати та порахувати які неможливо.

На розвиток професіоналізації педагогів на різних етапах впливають такі групи як бар'єрні та мотивуючі фактори, основні з них:

Бар'єрні фактори: психологічний тиск; фізичний тиск; дефіцит знань.

Мотивуючі фактори: відчуття важливості своєї справи; моральне

задоволення; бажання і надалі займатися викладанням.

При збільшенні значення бар'єрних показників на одну одиницю, значення мотивуючих факторів у середньому зменшується на 2,18 одиниць. Цей показник стосується педагогів на кожному етапі професіоналізації та суттєво впливає їх професійну діяльність. Аналіз цього чинника, допоміг краще зрозуміти можливості та шляхи до штучного та природного стримання росту цього показника, що відображає негативні фактори, які ускладнюють та перешкоджають максимально ефективній педагогічній діяльності викладачів.

Таким чином, можна зробити висновок, що професіоналізація починаючих педагогів вищої школи, у багато чому залежить від динаміки змін в особистих утвореннях педагогів та підлягає детальному аналізу для вивчення. Первинна професіоналізація є невід'ємною частиною загальної професіоналізації педагогів і на інших етапах, тому розглядатися її можливо тільки у порівнянні з іншими етапами, що визначає певні критерії впливу та динаміку їх змін.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 2001. 299 с.
2. Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки студентов : сборник научных трудов / под ред. В. А. Сластенина. Ярославль : Изд-во Ярославского государственного университета, 2000. 106 с.
3. Алесюк А. М. Педагогіка вищої освіти. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
4. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей. *Вопросы психологии*. 2008. № 6. С.48-56.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Казань : Изд-во Казанского университета, 2008. 320 с.
6. Ахмедзянова Л. М. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя. Одесса : ОГПИ, 2003. 219 с.
7. Балл Г. О. Психологічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. 2007. № 2. С. 21-36.
8. Библер В. С. Замыслы. Москва : Образование, 2002. 225 с.
9. Бодров В. А. Психологічні дослідження проблеми професіоналізації особистості. *Психологічний журнал*. 2005. № 2. С. 103-106.
10. Бондарев Л. Я. Формування особистості вихователя в умовах університетської освіти. Київ : Київський університет імені Т. Шевченко, 2007. 48 с.
11. Брушлинский А. В. Психология субъекта. *Психологический журнал*. 2003. № 1. С. 7-17.
12. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. А. С. Роботовой. Москва : Академия, 2002. 208 с.
13. Веденский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51-55.

14. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 2001. 207 с.
15. Верланов Ю. Ю. Три актуальні проблеми вищої освіти. Миколаїв : Видатництво Миколаївського державного Університету, 2008. 32 с.
16. Гура Т. Є. Концепти професійного егоцентризму вчителя. *Социальные технологии : актуальные проблемы теории и практики*. 2004. Вып. 22. С. 74-82.
17. Гусев С. С. Проблема понимания в философии. Москва : Просвещение, 2005. 179 с.
18. Єлфімов Г. М. Возникновение нового. Москва : Мысль, 2003. 187 с.
19. Жигайло Н. І. Психологічні проблеми адаптації студентів першокурсників і шляхи їх вирішення. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 4. С. 107-112.
20. Жутикова Н. В. Учителю о практике психологической помощи. Москва : Просвещение, 2008. 176 с.
21. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва : Академия, 2002. 208 с.
22. Коваленко О. Г. Значення ролей і соціальних очікувань у педагогічному процесі. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1-2. С. 14-22.
23. Коржуев А. В. Подготовка преподавателя высшей школы. Педагогика. 2000. № 7. С. 53-58.
24. Коробка Л. М. Самопізнання та саморозвиток майбутніх соціальних педагогів у процесі формування психологічної готовності до професійної діяльності. *Вісник Харківського Національного Університету ім. В. Н. Каразіна*. 2003. № 9. С. 169.
25. Коць М. О. Особистісні орієнтації майбутнього педагога в контексті його інтеракційного становлення. *Соціальна психологія*. 2005. № 4. С. 131-139.
26. Крысько В. Г. Социальная психология. Москва : Наука, 2001. 688 с.
27. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. Москва : Мысль 2005. 180 с.



28. Кравець О. Є. До питання професійної педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. Вип. 43. С. 161-165.
29. Кричевский Р. Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении. *Психология межличностного познания*. Краснодар, 2001. С. 92-122.
30. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая серия методики «Уровень субъективного контроля». *Психологический журнал*. 2009. № 2. С. 103-114.
31. Кузовлев В. П. Преподавание в вузе: наука и искусство. *Педагогика*. 2000. №3. С. 52-57.
32. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 54-75.
33. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. Москва : Просвещение, 2008. 159 с.
34. Логинова Н. А. Развития личности и ее жизненный путь. Москва : Наука, 2008. 242 с.
35. Ложкін Г. В, Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості. *Психологія і суспільство*. 2003. № 2. С. 97-103.
36. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений. *Психологический журнал*. 2001. № 1. С. 3-17.
37. Лосева Н. М. Самовдосконалення викладача. Донецьк : Донецький національний університет 2004. 300 с.
38. Лукашевич Н. П. Социология образования. Киев : МАУП, 2007. 224 с.
39. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 2003. 192 с.
40. Матюхина М. В. Возрастная и педагогическая психология Москва : Просвещение, 2004. 256 с.
41. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : учеб. пособ. Москва : Независимая фирма «Класс», 2009. 279 с.

42. Митина Л. М. Личностные и профессиональное развитие человека в новых социально – экономических условиях. *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С. 45-48.
43. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога Москва : Сентябрь, 2009. 192 с.
44. Мітіна Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя. Москва : Флинта, 2001. 138 с.
45. Музика О. Л. Курсові роботи з психології : навч. посіб. 2-е вид., перероб. і допов. Житомир : Видатництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 104 с.
46. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев : Лыбидь, 2005. 192 с.
47. Основы педагогического мастерства : учебное пособие / ред. И. А. Зязюн. Москва : Просвещение, 2009. 302 с.
48. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 14.
49. Педагогіка і психологія професійної освіти: Результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. У. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ : Наука, 2001. 679 с.
50. Педагогика высшей школы : уч.-метод. пособ. / под ред. М. В. Булановой. Казань : Издательство Казанского университета, 2005. 180 с.
51. Пеняева С. Е. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. *Вопросы психологии*. 2003. № 4. С. 75-80.
52. Петровский В. А. Личность : феномен субъектности. Москва : Базис, 2005. 185 с.
53. Повякель Н. І. Психологічні умови професійного розвитку мислення та конкурентно спроможність сучасного фахівця з практичної і прикладної психології. *Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. 2002. Ч. 6. С. 284-288.

54. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
55. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
56. Радчук Г. К., Андрійчук І. П. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С.18-20.
57. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти : учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
58. Рубінштейн С. Л. Избранные философсько-психологические труды. Москва : Наука, 2007. 580 с.
59. Савчин М. В. Соціальна педагогічна психологія : навч. посіб. Дрогобич : Відродження, 2008. 298 с.
60. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 4. С 54-57.
61. Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. Київ : Світло, 2003. 128 с.
62. Старовойтенко Е. Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений : учеб. пособ. Москва : Академический проект, 2004. 256 с.
63. Степанова Е. И. Мышление. Москва : Педагогика, 2007. 236 с.
64. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2. С. 11-23.
65. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации. *Вопросы психологии*. 2004. № 6. С. 72-83.
66. Чайкіна И. О. Психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя. Київ : Ін-т психології проф. освіти АПН України, 2007. 194 с.
67. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2006. 320 с.
68. Шадриков В. Д. Формирование подсистемы профессионально важных

качеств в процессе профессионализации. *Проблемы индустриальной психологии*. Ярославль, 2009. С.3-18.

69. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. Москва : ИП РАО, 2004. 334 с.
70. Якиманская И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 46-49.
71. Якубовскі М. А. Проблема професійного удосконалення і професійного вигоряння у діяльності вчителя. *Вісник Львівського університету*. 2002. Вип. 16. С. 51-59.

## Додаток А

## Анкета

Науковий статус \_\_\_\_\_

Стать \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Педагогічний стаж \_\_\_\_\_

Якісна впливовість показників (%)	Критерії	Перший етап професіоналізації (1-5 років)	Другий етап професіоналізації (5-20 років)	Третій етап професіоналізації (більше 20 років)
Показники-бар'єри (100%)	Показники-бар'єри	Перший етап	Другий етап	Третій етап
	Психологічний тиск			
	Фізичний тиск			
	Дефіцит знань			
Мотиваційні показники (100%)	Мотиваційні показники	Перший етап	Другий етап	Третій етап
	Відчуття важливості своєї справи			
	Моральне задоволення			
	Бажання і надалі займатися викладанням			

Заповніть будь ласка таблицю за 5-бальною шкалою