

Житомирський державний університет імені Івана Франка
Соціально-психологічний факультет
Кафедра соціальної та практичної психології

Особливості особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності

Магістерська робота з психології
студентки 54 групи
спеціальності «Психологія»
денної форми навчання
Бучинської Олени Леонідівни

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
професор
Заброцький Михайло Михайлович

Житомир - 2009

Зміст

Вступ	3
Розділ I Теоретичні засади дослідження проблеми особливостей особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності	
1.1. Особистість педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.....	7
1.1.1. Поняття суб'єкта в психології.....	7
1.1.2. Професійний розвиток педагога як суб'єкта діяльності.....	12
1.2. Професійний розвиток педагога в контексті особистісних утворень.....	17
1.2.1. Етапи професійного становлення педагога.....	17
1.2.2. Динаміка особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності.....	25
Розділ II Методи, методика та процедура дослідження особистісних утворень педагога	
2.1. Загальна характеристика методів дослідження та їх психологічне обґрунтування	37
2.2. Методика та процедура дослідження.....	43
Розділ III Емпіричне дослідження особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності	
3.1. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження педагогів на різних етапах педагогічної діяльності.....	46
3.2. Особливості особистісних утворень педагогів на різних етапах професійної діяльності.....	50
Підсумок.....	55
Список використаних джерел.....	60
Додатки.....	65

Вступ

Актуальність дослідження: Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання ролі особистості, гуманізація і демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології в сучасному світі - усе це потребує створення умов, за яких народ України став би нацією, яка постійно навчається (З державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття)).

Завдяки можливості робити життєвий вибір, реалізується властива людині потреба в досягненні повноти життя. Предметом життєвого вибору може стати будь-яка сфера життєдіяльності особистості, і навіть життя в цілому, коли мова йде про вибір стратегії життя, вибір смисложиттєвих цінностей, життєвого кредо. Тому кожен, хто хоче свідомо будувати свій життєвий шлях, повинен познайомитися з психологічними особливостями, які притаманні особистості, щоб краще пізнати себе.

Поставлена задача з необхідністю вимагає підвищення рівня комунікативних умінь, прагнення до самореалізації, самовираження, розвитку власної особистості, зокрема людей, які в силу своїх професійних обов’язків мають відношення до навчання та виховання покоління, що зростає.

В рамках поставленої проблеми вітчизняна психологія має значний досвід дослідження проблеми особистості та її розвитку як у теоретичному, так і прикладному аспектах (К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, М.Й. Боришевський, Л.В. Долинська, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Л.М. Мітіна, Д.Ф. Ніколенко, В.Г. Панок, С.Л. Рубінштейн, В.А. Семіченко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва, Т.Д. Щербан, Т.С. Яценко).

При аналізі літературних джерел виявляється, що педагоги вищих навчальних закладів нерідко стикаються з тим, що у студентів у процесі професійної діяльності відбувається цілковита зміна професійної мети і цінностей. Тобто після кількох років роботи починаються так звані

особистісні деформації – розвиток одних якостей на тлі згасання інших (інколи навіть дуже важливих). У будь якому випадку чимало педагогів почувають себе внутрішньо спустошеними, втрачають радість життя і міжособистісного спілкування. Таким чином залишається відкритим питання щодо умов і особливостей формування особистісних утворень упродовж всього періоду професійної діяльності.

Разом з тим, ті трансформації, що відбулися і відбуваються у суспільстві, головним чином, в системі освіти, висунули низку нових проблем, розв’язання яких вимагає інших, нетрадиційних підходів, відтак і пошуку нових засобів, адекватних конкретному змістові і вагомості зазначеної проблеми, а також 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 у світлі сучасної педагогічної психології.

Об’єкт дослідження: професійний розвиток педагога.

Предмет дослідження: особливості особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності.

Мета дослідження: полягає у теоретичному й емпіричному дослідженні особливостей особистісних утворень педагога на різних етапах професіоналізації, необхідних і достатніх для успішного виконання професійно-педагогічної діяльності.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що особистісні утворення педагога на різних етапах професійної діяльності змінюватимуться відповідно до розвитку внутрішнього локусу контролю.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми, узагальнити конкретний зміст предметного поля даного дослідження;

2. На основі узагальненого досвіду дослідження особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності спланувати та провести власне дослідження

3. Зробити детальний аналіз отриманих результатів та узагальнити висновки про особливості особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності

Методологічні та теоретичні основи дослідження. Методологічну основу дослідження склали положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (К.О.Абульханова–Славська, Г.С.Костюк, С.Л. Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М. Титаренко); концептуальні засади і методи дослідження особистості вчителя і педагогічної діяльності загалом (Г.О. Балл, М.М.Заброцький, Н.В. Кузьміна, Д.Ф.Ніколенко, Н.В.Чепелева), та на різних етапах професійної діяльності педагога як у закладах вищої ланки педагогічної освіти, так і під час його професійного становлення (Л.В.Долинська, Л.М.Мітіна, О.Г.Мороз, М.В.Савчин, В.А. Семіченко, І.О.Синиця, Т.С.Яценко).

Основними **методами дослідження** були: теоретичний аналіз проблеми на базі вивчення наукових джерел; аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація емпіричних та теоретичних даних; діагностичні методи (методика «Локус суб'єктивного контролю» Дж.Роттера) порівняльний аналіз результатів дослідження, математичні методи обробки даних.

Надійність і вірогідність дослідження: забезпечувалася репрезентативністю вибірки, застосуванням методів, релевантних меті і завданням дослідження, поєднанням кількісного та якісного аналізу, використанням методів математичної статистики.

Практичне значення: отримані в результаті виконання дипломної роботи дані можуть бути модифіковані та використані в педагогічних навчальних закладах для багаторівневої підготовки студентів різних факультетів, а також у системі неперервної освіти вчителя в сучасній загальноосвітній

школі.

Апробація роботи: головні положення та результати наукового дослідження були опубліковані в наукових збірках: Магістратура ХХІ століття: досвід, проблеми, перспективи: збірник науково-методичних праць студентів магістратури / За редакцією кандидата педагогічних наук, професора кафедри педагогіки Вітвицької С.С. – Житомир: Поліграфічний центр ЖДУ, 2009. – 180 с., тема: «Особливості особистісних утворень педагога на етапі первинної професіоналізації»; збірник наукових робіт студентів соціально-психологічного факультету, Житомир 2009 (готується до випуску).

Розділ І. Теоретичний аналіз проблеми особливостей особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності

1.1. Особистість педагога як суб'єкт професійно - педагогічної діяльності

1.1.1. Поняття суб'єкта в психології

Протягом останніх десятиліть у психології сформувався окремий напрям досліджень, спрямований на вивчення суб'єкта, як активно діючої особистості. Проблема людини, як суб'єкта життєдіяльності має давню традицію у вітчизняній психології. Передусім, це пояснюється зміною ідеологічних установок суспільства, його переорієнтацією на розвиток особистості, здатної до самовизначення та самоорганізації. Сучасні психологічні дослідження суб'єкта пов'язані з іменами О.Г.Асмолова, К.О.Абульханової-Славської, А.В.Брушильницького, В.В.Давидова, В.А.Петровського, В.В.Рубцова, В.І.Слободчикова, В.О. Татенко та інших. Потрібно відмітити, що незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених різним аспектам даного питання, серед психологів поки що немає єдності у розумінні змісту цього поняття.

Проблема психології суб'єкта і філософська, і соціологічна, і біологічна, і психологічна. В психології вона має свою специфіку, яка розкривається з позиції суб'єктного підходу. При такому підході, головним є те, що психіка є найважливішою якістю саме людини, як суб'єкта діяльності, спілкування тощо. Відношення до цієї проблеми було різним, оскільки в психології вже існували поняття "людина", "індивід", "особистість", "індивідуальність". Виникла психологічна проблема співвідношення понять. Відповідно до однієї з точок зору, головне не особистість, а індивідуальність. На початку 90-х рр. В.В. Давидов взагалі заперечував необхідність розгляду проблеми суб'єкта, але надалі переглянув свою позицію, і визнав необхідність такого підходу, оскільки головним в його теорії розвивального навчання є становлення учня суб'єктом навчальної діяльності.

Суб'єкт – це людина на вищому (індивідуально для кожної людини) рівневі 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.[46; 15].

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 [3039]. Розглянемо декілька з них.

Роботи С.Л. Рубінштейна [3443], 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, перевтілюючи 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.

Б.Г.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 [3342;345].

Аналізом різноманітних поглядів на людину як суб'єкта є теоретична модель В.О.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 [4046].

Д.Б. 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" [4450;89] .

І.С. Якиманська зосереджує увагу на багатоплановості проявів активності суб'єкта і вказує на два напрямки її реалізації: пристосувальний і креативний. Ще один науковець - Е.В.Волкова - виокремлює чотири атрибутивні характеристики суб'єкта: активність, свідомий характер діяльності, самосвідомість і відповідальність, як наслідок свободи вибору [45;46].

А.В.Брушлінський [2022;100], аналізуючи категорію суб'єкта, підкреслює, що саме розгляд людини як суб'єкта допомагає холістично розкрити її специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом. 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 [56;10].

У ході конкретної діяльності перед суб'єктом виникає завдання композиції принципу дій, її конкретних завдань і цілей, їх супідрядності, 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 третьою [10; 157].

Розглядаючи психологію суб'єкта, варто торкнутися питання про індивідуальний стиль діяльності. Під стилем діяльності маються на увазі стійкі, узагальнені особливості здійснення діяльності певною особистістю [89]. 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 [10;159].

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 (це дозволяє йому осмислити спосіб, характер, причини своїх дій). 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 [10;

161]. 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.

1.1.2. Професійний розвиток педагога як суб'єкта діяльності

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 по-справжньому вдалим, якщо не знайшла себе, не відчула якоїсь діяльності, як такої, 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 [10;155].

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 суспільно 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 [89;282].

Н.І. 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 [3035;284].

О.П. 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 [43;6].

Л.М. 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 [2225;46].

Акмеологічна концепція Е.Ф. Зеєра [2124;10] 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.

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.

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.

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 психологічної організації з вимогами до професії.

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.

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 [43;15].

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 її 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 зрушення в її життєвому і професійному досвіді, що обов'язково призводить до нового ставлення до себе та до навколишнього світу.

1.2. Професійний розвиток педагога в контексті особистісних утворень

1.2.1. Етапи професійного становлення педагога

Гуманізація освіти передбачає центрацію навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості учня, його становленню та особистісному зростанню. Для цього сам педагог повинен мати високий рівень особистісної і громадської зрілості.[31;245].

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[1415; 67].

Отже, зупинимось на основних фазах розвитку професіонала, які виділяє Є.Клімов [14; 123].

- *Оптанти* (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.

- *Адепти* (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).

- *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.

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

- *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).

- *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.

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

Також варто згадати про роботи С.Л. Рубінштейна, з проблематики особистісного становлення професіонала. Він виділяє два основних способи

існування, і відповідно, два типи ставлення людини до життя. Перший спосіб – це життя, яке не виходить за рамки зв'язків, у яких живе людина, де будь-яке ставлення – це ставлення до окремих явищ, а не до життя в цілому. При такому ставленні людина не є суб'єктом діяльності, хоча і не виключається з неї, і є нездатною зайняти позицію поза нею з ціллю її осмислення. Саме життя, в такому випадку, виступає "майже як природній процес", особа ніби розчиняється в наявному побуті. Другий спосіб існування пов'язаний з появою внутрішньої рефлексії. З появою такої рефлексії пов'язане ціннісно-смісловне визначення життя. Саме з цим С.Л. Рубінштейн пов'язував можливість переходу до нового способу існування. Цей перехід заключається в розірванні безпосередніх зв'язків і відновленні їх на новій основі. Це виявляється у побудові морального людського життя на новій, усвідомлюваній, основі [4348; 73].

Таким чином, те наскільки буде повноцінним психічний та особистісний розвиток школярів, розвиток їх мотивів і потреб, інтересів і схильностей, самостійного творчого мислення, їх самосвідомості, соціальної активності та моральної вихованості, багато в чому залежить від вчителя як особистості і як професіонала. До того ж практичний педагогічний вплив учителя на учня, що здійснюються без урахування психологічних механізмів розвитку особистості дитини, не тільки не приведуть до бажаної мети, але й загальмують розвиток особистості дитини, закривають для нього шлях до творчості та самоактуалізації.

У психології педагогічної праці прийнято виділяти особливості особистості вчителя, діяльності та педагогічного спілкування. При аналізі психології особистості вчителя виділяють перш за все ті особливості, риси, прояви особистості, які відповідають вимогам педагогічної професії, забезпечують успішне оволодіння повноцінної педагогічною діяльністю, тобто здобувають професійно педагогічну значимість. В.А.Крутецький і Е.Г. Балбасова виділили в структурі професійно значущих якостей особистості вчителя чотири підструктурних блоки:

- 1) ідейно-етичний моральний вигляд;
- 2) педагогічна спрямованість;
- 3) педагогічні здібності - загальні і спеціальні;
- 4) педагогічні вміння та навички [2525;141].

Найбільшу увагу було приділено дослідженню педагогічних здібностей - загальних (необхідних всім вчителям, незалежно від викладаються предмета) і спеціальних (з урахуванням специфіки викладаються предмета).

Більшість моделей педагогічних здібностей підрозділяються на три підгрупи: 1) системні моделі; 2) структурні моделі; 3) прогностичні моделі.

До першої підгрупи відносяться системні моделі педагогічних здібностей. Наприклад, модель педагогічних здібностей вчителів середньої школи, які були вивчені Ф.Н. Гоноболіним. Автором виявлені властивості індивідуальності, структура яких і складає власне структуру головних компонентів педагогічних здібностей:

- 1) здатність робити навчальний матеріал доступним для учнів;
- 2) розуміння вчителем учня;
- 3) творчість в роботі;
- 4) педагогічне вольовий вплив на дітей;
- 5) здатність організовувати дитячий колектив;
- 6) інтерес до дітей;
- 7) змістовність і яскравість мови;
- 8) образність і переконливість мови;
- 9) педагогічний такт;
- 10) здатність пов'язувати навчальний предмет з життям;
- 11) спостережливість (по відношенню до дітей);
- 12) педагогічна вимогливість.

До другої підгрупи відносяться так звані структурні моделі педагогічних здібностей, які гіпотетично впливають на ефективність викладання. Так, В.А.Сластенін, визначаючи педагогічну майстерність як

вищу форму професійної спрямованості особистості, виділив чотири підрівні особистісної організації вчителя:

- 1) перелік властивостей і характеристик особистості вчителя;
- 2) перелік вимог до психолого-педагогічної підготовки;
- 3) обсяг і зміст академічної підготовки;
- 4) обсяг та зміст методичної підготовки з конкретної спеціалізації.

З даної гіпотетичної структури з'являються головні складові педагогічних здібностей:

- 1) спрямованість (ідейна, професійно-педагогічна, пізнавальна);
- 2) загальні академічні здібності (інтелектуальні і т.п.);
- 3) приватні дидактичні здібності (спеціальні або навички володіння методиками викладання конкретних дисциплін).

До третьої підгрупи відносяться так звані прогностичні моделі педагогічних здібностей. За допомогою спеціально навчених експертів була обстежена вибірка з шести тисяч вчителів в процесі відкритого уроку в 1700 школах США. Обстеження проводилося на протязі шести років. Після завершення збору інформації весь масив даних рейтингу піддавався факторного аналізу. Вдалося виявити вісім факторів, які впливають на формування іміджу гарного педагога:

- 1) фактор співпереживання (дружелюбності) - егоцентричним (байдужості);
- 2) фактор діловитість (системності);
- 3) фактор ведення уроків, що стимулюють творчі можливості учнів - нудне, одноманітне ведення заняття;
- 4) фактор доброзичливого - недоброзичливого ставлення до учнів;
- 5) фактор прийняття - неприйняття демократичного типу викладання;
- 6) фактор схильності до традиційного - ліберального типу викладання;
- 7) фактор емоційної стабільності - нестабільності;
- 8) фактор гарної словесного розуміння.

Гармонія в структурі особистості вчителя досягається не на основі рівномірного і пропорційного розвитку всіх якостей, а перш за все за рахунок максимального розвитку тих здібностей, які створюють переважну спрямованість його особистості, що надає сенс всього життя і діяльності педагога. Дослідники психології праці вчителя практично одностайні в тому, що основним у формуванні структури особистості вчителя є педагогічна спрямованість (ПС) його діяльності. Саме ПС, як стійка система мотивів визначає поведінку учителя, його ставлення до професії, до своєї праці, але перш за все до дитини (спрямованість на нього, прийняття особистості дитини). За твердженням Л.М.Мітіної, відсутність цього професійно значущої якості особистості у вчителя призводить до того, що індивідуально-психологічна структура дитини «стирається». І, навпаки, учитель, спрямований на дитину, завжди орієнтований на унікальну неповторність кожного учня, на розвиток його індивідуальних здібностей, і перш за все на її моральну сферу [2727; 44].

До досить важливих характеристик особистості вчителя належать і моральні якості:

1. загальногромадські риси: національна самосвідомість, патріотизм і толерантність, щодо інших культур і вірувань, володіння державною мовою, як державною, визнання суверенності особистості та недоторканості її гідності, відповідальність, працелюбність;

2. конкретні моральні якості репрезентують совість, моральну волю, організованість, скромність, оптимізм, великодушність, справедливість та об'єктивність, самоконтроль, дисциплінованість, вимогливість.

3. високоморальні якості, що виявляються у культурі спілкування та педагогічній взаємодії: тактовність, коректність, відкритість, чесність і щирість стосунків, доброзичливість, позитивна «Я-концепція», тощо [31;247].

Також важливою професійною якістю вчителя є його стійкість до стресових ситуацій. Прояви стресу в роботі вчителя різноманітні. Так, в

першу чергу, виділяють фрустрованість, тривожність, виснаження і вигорання. У вітчизняних дослідженнях в перелік стрес-реакцій вчителів включається до 14 різних проявів. Тому стресостійкість розглядається як професійно значима якість особистості вчителя.

Важливим фактором соціальної адаптації до стресових ситуацій є розвинена соціально-психологічна толерантність (терпимість) особистості педагога. Нетерпимість в значній мірі обумовлена стереотипами особистості, негативними установками міжособистісного оцінювання. На її прояв можуть впливати різні риси характеру: агресивність, егоцентричність, домінантність, тощо

У роботі А. А. Реан і А. А. Баранова виявлено перевагу педагогів високого рівня педагогічної майстерності за рівнем розвитку соціально-психологічної толерантності (на основі показників дратівливості та реактивної агресивності) над вчителями низького рівня педагогічної майстерності, що істотно впливає на ступінь стресостійкості педагогів. Нетерпимість «низько успішних» педагогів підвищує їх схильність до стресу. Падіння показників дратівливості при зниженні агресивності є доказом позитивного внеску толерантності в стресостійкості «високо успішних» вчителів [2525; 147].

Зі зростанням внутрішнього локусів контролю вчителя високого рівня педагогічної майстерності ефективніше впоратися з труднощами навчально-виховного процесу. У той же час у педагогів низького рівня педагогічної майстерності часті професійні невдачі, які призводять до підвищення стрес-реакцій, що негативно позначаються на внутрішній локалізації контролю над значимими подіями, що, в свою чергу, сприяє виробленню у них механізму протидії стресу за типом захисної екстернальності [2525; 149].

Таким чином, професійний розвиток особистості являє собою системне явище, що залежить від закономірностей психічного розвитку і відбувається в певних соціокультурних умовах. При цьому слід говорити про індивідуальний цикл професійного розвитку, який має свій психологічний

зміст. Варто зазначити, що особистість учителя розвивається і формується в залежності від духовних і матеріальних умов його життя і діяльності, але перш за все - в процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Кожна зі сфер праці вчителя пред'являє особливі вимоги до його особистісних якостей; успішність педагогічної діяльності багато в чому обумовлена рівнем розвитку певних особистісних якостей, взаємопов'язаних між собою.

1.2.2. Динаміка особистісних утворень педагога на різних етапах професійної діяльності

Особистісно-професійний розвиток – це процес формування особистості (в широкому розумінні), набуття професіоналізму та саморозвитку в професійній діяльності та у професійній взаємодії (Деркач А.О., Климов Е.А., Реан А.О.) [3638;470].

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

Особистісні утворення, в свою чергу, являють собою якісні трансформації особистості, що позначаються на внутрішньому та зовнішньому житті людини: це зміна в інтелектуальній, емоційній і вольовій сфері, зміни в особистісно-професійному розвитку, зміни в ставленні до середовища й самого себе [9; 356].

Ми акцентуємо увагу на закономірностях особистісного і професійного онтогенезу в період зрілості (дорослості), тому що він характеризується, по-перше, продовженням розвитку і формування особистісних (психічних і соціально-психологічних) якостей і, по-друге, найбільшою активністю в плані професійної діяльності.

Границі дорослості різні дослідники визначають неоднаково. Так, Е. Еріксон називає ранню (20—45 років), середню (40/45—60 років) і пізню дорослість (понад 60 років). По Д. Б. Бромлею, цикл дорослості складається з чотирьох стадій: ранньої (21—25 років), середньої (25—40 років), пізньої дорослості (40—55 років) і передпенсійного віку (55—65 років). У періодизації Ш. Бюлер зрілість знаходиться між 25/30— 45/50 роками. Р. Гаулд, Д. Левинсон, Д. Вейлант виділяють сім періодів дорослого життя, що починається в 16/22 року і закінчується після 50 років. Б. Г. Ананьев дотримується періодизації, у якій середній вік (зрілість) поділяється на дві фази: 21/22—35 років і 36—55/60 років [4040]. Така розмаїтість у визначенні границь розглянутого періоду різними дослідниками може розумітися дією тимчасових, економічних, соціальних і інших факторів.

З огляду на існуючі періодизації, ми пропонуємо відносити зрілість до відрізка життя між 20 і 60 роками й описувати неї по фазах — тимчасовим інтервалам у 10—12 років. Оскільки кожен фазу закінчує нормативна криза розвитку, терміни якої можуть варіювати в залежності від характеру протікання попереднього періоду, індивідуальних особливостей і обставин життя в цілому.

У процесі зміни стабільних фаз розвитку і криз змінюються особливості особистості людини. У відносно стійкі віки розвиток відбувається головним чином за рахунок «мікроскопічних змін особистості» [3333; 76], триваючому кілька років, що, накопичуючи, потім стрибкоподібно виявляються у виді вікового новоутворення. При кризах, що значно коротше по тривалості, відбуваються різкі зрушення, розвиток приймає бурхливий, стрімкий характер [3333; 76]. Нормативні кризи розвитку є найбільш чутливими до деяких зовнішніх впливів, що сприяють формуванню визначених якостей особистості, у тому числі і професійно важливих.

До початку періоду зрілості завершується полове дозрівання людини, диференційовані його розумові здібності й інтереси. Сформовано визначену систему цінностей (особистий світогляд і життєвий позицію), цілісний образ

«Я», готовність до самонавчання і саморозвитку особистості, професійні наміри, тощо [2626].

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. Б. Бромлей, настає період зустрічі із супутником життя, утворення власної родини і народження дітей. Відсутність подібного досвіду, на думку Е. Ериксона [3333; 77], може привести до замикання людини на самому собі і прагненню до виключення будь яких контактів. Ізоляція від людей, особливо близьких, або нерозбірливі відносини, непередбачене поводження є ознаками аномального розвитку особистості.

Відповідно до твердження Ш. Бюлер [2222; 158], протягом цієї фази вікового розвитку (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 [13;123].

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 максимально осмислене і наповнене. Зароджуються почуття хазяїна свого життя, соціальна відповідальність за себе і за справу, продовжується професійне самовизначення й уточнюються критерії оцінки себе як професіонала [26;26].

Відзначимо, що трудова діяльність, практичний досвід і тренуваність виступають у якості основного сенсифікуючого фактора розвитку

психічних функцій особистості. На думку Б. Г. Ананьева, [22; 123] досягнення нових, більш високих рівнів функціонального розвитку в зрілі роки в процесі трудової діяльності можливо завдяки тому, що деякі психічні функції знаходяться в умовах оптимального навантаження, посиленої мотивації й операційних перетворень. Одночасно з цим функції, що не мають таких умов, у відносно молоді роки поступово знижують свій рівень. Систематична праця приводить до того, що відбувається спеціалізація окремих психічних функцій стосовно до визначених об'єктів і операцій діяльності. Наприклад, у залежності від актуальності інтелектуальної діяльності розвиваються пам'ять і мислення окрім того професіоналізуються всі пізнавальні процеси: професійне сприймання і професійна спостережливість, професійна уява, тощо. Формується професійна установка на всі пізнавальні процеси, особливо в сензитивні вікові періоди (18— 24 і 29—33 року для пам'яті і 26— 29 років для мислення) [31;81].

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.

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 [3318; 65], формується відповідальність за інших. Людина переглядає цінності і зміст свого буття. В окремих випадках цей процес може привести до зміни сфери діяльності [26] і укладу сімейного життя.

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 [2; 125], 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 устанавлюється 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».

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 [26]. Наприклад, підвищується рівень продуктивності, розвиваються критичність і аналітичність мислення, творчість, емпатійність, тощо. Однак, як нам здається, в професійній сфері можуть розвиватися і таких проявів, як тривожність, погана стресостійкість, авторитарність, уседозволеність, винесення поспішних і помилкових висновків, тощо.

Під впливом цілей і умов праці складається професійний тип особистості з характерної для нього манерою діяльності, спілкування і поведінки, інтересами, установками і традиціями. Е. М. 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.

Вчені зазначають, що в цей період знову підсилюється диференціація окремих сторін усієї системи інтелекту на більш високому рівні загальної інтегрованості. Так, у проміжку від 34 до 37 років настає другий пік у розвитку мислення, встановлюються усе більш тісні і стійкі зв'язки між образним, вербально-логічним і практичним мисленням. Спостерігається посилення в розумовій діяльності ролі образного і практичного мислення [45;147].

До 40 років людиною здобувається новий статус, що складається з різноманіття його прав і обов'язків у різних сферах життя і діяльності: у суспільстві, на роботі й у родині. Здійснюється попереднє підведення підсумків життя, можлива криза середини життя.

Р. Гаулд, Д. Левинсон, Д. Вейлант [5; 8] характеризують цю кризу (40—42 року) як таку, коли виникає відчуття, що життя проходить даремно, з'являються ознаки втрати молодості і погіршення здоров'я. Подібні протиріччя усвідомлюються людиною як розбіжність, що гнітить невідповідність між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», між областю наявного й областю можливого, бажаного.

Третя фаза періоду зрілості (педагоги професіонали) (40/45—55/60 років), як вважає Д. Б. 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 [26]. До 50 років, згідно Р. Гаулду, Д. Левинсону, Д. Вейланту [5; 10]. людина здобуває нову рівновагу і прихильність до родини, хоча розвиток особистості ще не закінчено.

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. А. Климовим це фаза інтернала, яка характеризується виділенням спеціальних якостей, уміннями, універсалізмом і широким орієнтуванням у педагогічній області. Тобто вчитель може досягти педагогічної майстерності. Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко виділяють такі критерії педагогічної майстерності:

1. доцільність (за спрямованістю);
2. продуктивність (за результатами – рівень знань, умінь, навичок учнів, їх вихованість, тощо);
3. оптимальність (у виборі засобів);
4. творчість (за змістом професійної діяльності).

З віком 50—55 років зв'язана *чергова психологічна нормативна криза*. Після 50 років, коли накопичений досвід дозволяє реалістично оцінити співвідношення очікувана і досягнутого, людина починає підводити підсумки своєї минулої діяльності і своїх здійснень, задумуватися про сенс життя і цінності зробленого. Відтепер, заглядаючи в майбутнє, людина змушена переглядати свої мети з обліком свого професійного статусу, фізичного стану і положення справ у родині. На думку Р. Гаулда, Д. Левинсона, Д. Вейланта [2; 82] домінуючим джерелом життєвої задоволеності після 50 років життя стають успіхи дітей.

Разом з тим це пік для найбільш загальних соціальних досягнень — положення в суспільстві, авторитет, часткової звільненості від занять і добору найбільш цікавих для особистості суспільних справ.

Можливе продовження творчої діяльності і професійного самовизначення, що виражаються в аналізі й узагальненні свого професійного досвіду і передачі його наступному поколінню [26]. Поява учнів і послідовників робить життя наповненим, осмисленим і перспективним. Окрім того людина розвивається духовно, що виявляється у системі цінностей, до яких належать і педагогічні цінності:

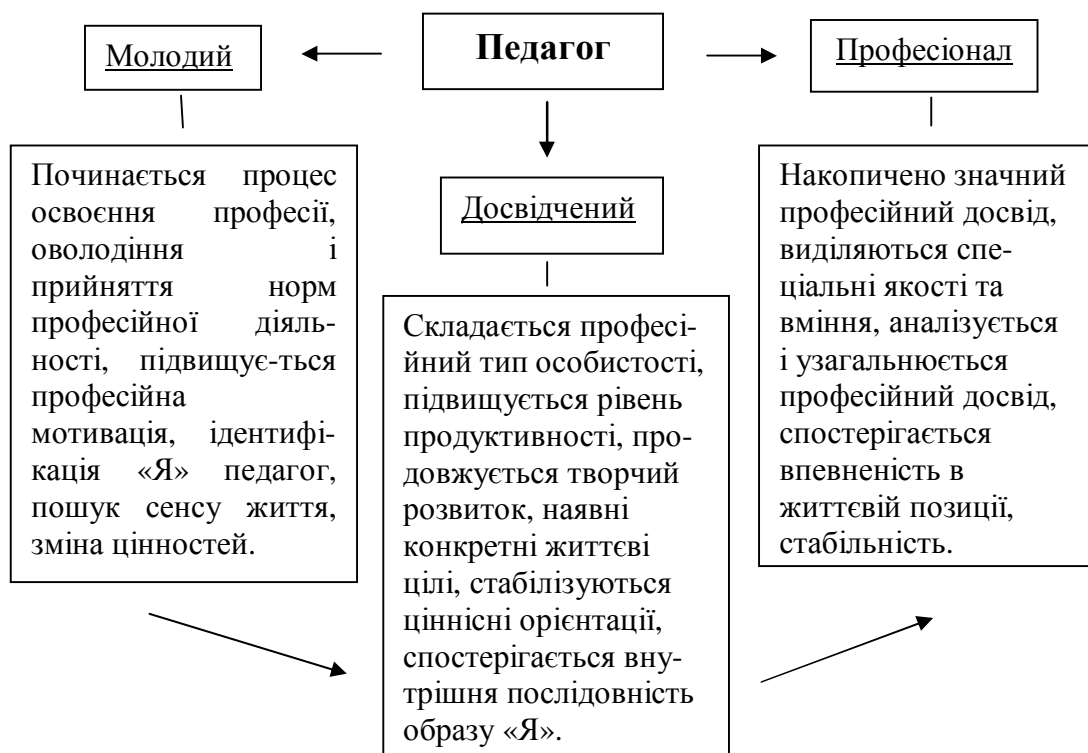
1. цінність життя – любов до дітей, віра в їх розсудливість, благородство та надія на їх майбутнє, емпатійність;

2. цінність знання – орієнтація на систематичне поповнення і вдосконалення професійних знань як умови педагогічного зростання: «Учитель живе доти, доки він учиться. Як тільки він перестане вчитися, у ньому вмирає вчитель» - говорив К.Д. Ушинський.

3. ціннісно-мотиваційна настанова на власну творчість, прагнення до самоактуалізації [3636; 246]

Як пише А. К. Маркова [26] зрілість особистості звичайно є передумовою до того, щоб людина відбулася і як професіонал. Однак в окремих випадках, на думку того ж автора, професійний розвиток може забігати вперед у порівнянні з особистісним, а саме людина стає професіоналом, не склавшись ще в зрілу особистість.

Таким чином, ми бачимо, що на кожному життєвому/професійному етапі розвитку педагог характеризується новими особистісними утвореннями. Схематично ми можемо представити це так:



Мал. 1. Особистісні утворення педагога на різних етапах розвитку

Як ми бачимо з малюнку, 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.

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.

Педагог професіонал, як бачимо з малюнку, 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.

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.

Окрім того, індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту й ін.) можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підходові до трудової

діяльності, так і перешкоджати (наприклад, у випадку відсутності загальних професійних здібностей — активності, саморегуляції, тощо), приводити до більш швидкої професійної деформації. З іншого боку, професійна діяльність впливає (позитивно або негативно) на особистісний онтогенез (наприклад на формування самооцінки, самосвідомості, тощо).

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.

Висновок до I розділу: Проблема особливостей особистісних утворень на різних етапах професійної діяльності ще недостатньо вивчена, а тому її поглиблений аналіз є не лише цікавим, але й може принести корисні знання як в теорії (зокрема, в педагогічній психології) так і на практиці.

Становлення особистості педагога розпочинається з розгляду його, як суб'єкта професійної діяльності, що вимагає визначення того, наскільки він активний в освітньому процесі, якою мірою він є суб'єктом, а не пасивним виконавцем, які психічні явища набуваються ним як суб'єктом. Вихідним етапом формування суб'єкта є процес пізнання самого себе, який містить дві складові: пізнавальний цикл і пізнання своєї особистості.

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, а саме це: оптант, адепт, адаптант, інтернал, майстер, авторитет, наставник.

При аналізі психології особистості вчителя виділяють перш за все ті особливості, риси, прояви особистості, які відповідають вимогам педагогічної професії, забезпечують успішне оволодіння повноцінної педагогічною діяльністю, тобто здобувають професійно педагогічну

значимість. В.А.Крутецькій і Е.Г. Балбасова виділили в структурі професійно значущих якостей особистості вчителя чотири підструктурних блоки:

- 1) ідейно-етичний моральний вигляд;
- 2) педагогічна спрямованість;
- 3) педагогічні здібності - загальні і спеціальні;
- 4) педагогічні вміння та навички

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці вчителя є його власна персона – особистість, яка й визначає результати його практично педагогічної роботи. Варто зазначити, що особистість учителя розвивається і формується в системі суспільних відносин, у залежності від духовних і матеріальних умов його життя і діяльності, але перш за все - в процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування.

На кожній віковій стадії професійне й особистісне становлення відрізняються своїм змістом і динамікою. Ми акцентуємо увагу на закономірностях особистісного і професійного онтогенезу в період дорослості (зрілості), тому що вона характеризується, по-перше, продовженням розвитку і формування особистісних (психічних і соціально-психологічних) якостей і, по-друге, найбільшою активністю в плані професійної діяльності.

Так, перша фаза періоду зрілості, на наш погляд, триває приблизно з 20 до 30 років життя і характеризується тим, що людина прагне до самостійного, незалежного життя, усвідомлює себе дорослою і повноправною. Настає період зустрічі із супутником життя, утворення власної родини і народження дітей. Відсутність подібного досвіду може привести до замикання людини на самій собі і прагненню до виключення будь яких контактів. В професійній діяльності знаходиться або на фазі адепта 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,

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.

Другої фази періоду зрілості (від 30 до 40 років). Людина 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, встановлюється 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» .

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.

Третя фаза періоду зрілості (40/45—55/60 років), 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. Людина здобуває нову рівновагу і прихильність до родини, хоча розвиток особистості ще не закінчено.

Накопичено значний професійний досвід, досягнуті індивідуальні вершини в праці, маєтся творчий потенціал, вкладений і вкладений у дану галузь. Можливе продовження творчої діяльності і професійного самовизначення, що виражаються в аналізі й узагальненні свого професійного досвіду і передачі його наступному поколінню

На кожному життєвому/професійному етапі розвитку людина характеризується новими особистісними утвореннями. Вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підході до трудової діяльності, так і перешкоджати професійному становленню (наприклад, у випадку відсутності загальних професійних здібностей — активності, саморегуляції, тощо), приводити до більш швидкої професійної деформації. З іншого боку, професійна діяльність впливає (позитивно або негативно) на особистісний онтогенез, наприклад на формування самооцінки, самосвідомості, тощо.

Зі зростанням внутрішнього локусів контролю вчителя високого рівня педагогічної майстерності ефективніше впоратися з труднощами навчально-виховного процесу. У той же час у педагогів низького рівня педагогічної майстерності часті професійні невдачі, які призводять до підвищення стрес-реакцій, що негативно позначаються на внутрішній локалізації контролю над значимими подіями, що, в свою чергу, сприяє виробленню у них механізму протидії стресу за типом захисної екстернальності

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.

Розділ II Методи, методика та процедура дослідження особистісних утворень педагогів

2.1. Загальна характеристика методів дослідження та їх психологічне обґрунтування

Перед вітчизняною психодіагностикою сьогодні постає чимало завдань, пов'язаних із необхідністю теоретико-методологічного самоосмислення, самовизначення і подальшого саморозвитку як відносно самостійної галузі психологічної науки і практики.

Протягом останніх п'ятнадцяти років саме гуманістична психологія (основу якої складають феноменологічна і екзистенційна психологія) набула певного поширення. Проте якщо її теоретичні засади активно відпрацьовуються і застосовуються нашими фахівцями, то методичні технології проникнення в сутність людської душі лише в окремих випадках становлять предмет наукового чи практичного інтересу. Тому одним з найбільш перспективних для розвитку вітчизняної психодіагностики вбачається шлях поглибленого і систематичного вивчення світового досвіду, а також активної розробки власних системних методологічних моделей, орієнтованих на оцінювання сутнісних, оптичних горизонтів психічного світу.

Попри зростання уваги до проблеми особистісної зумовленості процесу формування суб'єкта діяльності, як зазначається у останніх публікаціях, до сьогодні є дефіцит досліджень на предмет удосконалення принципів і методів вивчення особистісних властивостей і якостей, зокрема, змісту й динаміки мотивів суб'єкта діяльності на етапах його становлення як професіонала.

У емпіричному розв'язку висунутих у дослідженні задач теоретичним підґрунтям слугували такі неодноразово апробовані у чисельних прикладних дослідженнях психодіагностичні принципи, як *принцип наукової обґрунтованості*. Він передбачає, по-перше, обґрунтованість і доречність

здійснення психологічної діагностики; по-друге, обґрунтованість і визначення задач такого відбору, наприклад, діагностика здатності людини до навчання, оволодіння даною професією, до умов реалізації цієї діяльності або конкретної професії, до прогнозування досягнення виконавцем належної результативності тощо; по-третє, визначення і належна аргументація вибору даного контингенту осіб, що підлягають відбору (обсяг вибірки, загальна спрямованість її членів до оволодіння даною професією, рівень мотиваційної готовності, тощо); по-четверте, забезпечення об'єктивності, надійності і валідності психодіагностичних прийомів, призначених для діагностики психічної сфери особистості досліджуваного, по-п'яте, визначення показників, що обираються дослідником в якості критеріїв оцінки чи прогнозування; по-шосте, визначення умов і форм конкретної реалізації процедури діагностичного психологічного відбору. Підкреслюється, що дотримання наведеного переліку вимог, в разі порушення принаймні однієї із них, спричиняє до уточнення, а, можливо, і цілковитого переформулювання показників і методичних прийомів дослідження, оскільки всі вони зберігають свою евристичність за умови відповідності їх конкретного змісту професії (спеціальності), що вивчається.

Принцип активності. Послідовне дотримання цього принципу вимагає узагальнення інформації, що отримується у процесі психодіагностичного обстеження, на інші види діяльності суб'єкта з метою розвитку й формування особистості на різних етапах професійної діяльності.

Принцип актуальності. Очевидно, що потреба у здійсненні процедури психодіагностики має сенс у випадку, якщо буде доведено, що особистісні утворення педагога на різних етапах професійної діяльності змінюватимуться відповідно до того, як буде формуватися внутрішній локус контролю.

Принцип динамічності. Згідно з цим принципом дослідження психічних явищ, властивостей не повинне обмежуватися їх актуальним станом, але має передбачати можливість дослідження останніх у розвитку, в процесі навчання й подальшого перебігу безпосередньо в умовах реалізації

професійної діяльності, що відкриває можливість для уточнення й корекції висунутого на початковій стадії прогнозу.

Принцип практичності. Процедура діагностики має, за цим принципом, відповідати практичним запитам і реальним можливостям психологічної науки як з огляду застосування нею адекватних методичних прийомів, так і можливостям її теоретичного апарату для побудови довготривалого прогнозу.

У процесі добору емпіричних показників, які відповідали б наведеним принципам і потребі у охопленні базових, з огляду принципів системності і цілісності аналізу, утворень особистості, нами були визначені наступна методика: методика «Локус суб'єктивного контролю» Дж.Роттера.

Методика «Локус суб'єктивного контролю» Дж.Роттера

Остання третина двадцятого сторіччя ознаменована в психології активним дослідженням локалізації контролю особи - конструктора, що означає систему переконань людини щодо того, де розташовуються сили, що впливають на її долю і на результат будь-яких її дій, в ній самій (внутрішній, інтернальний локус контролю) або в якихось зовнішніх чинниках (екстернальний локус контролю).

Базові статті, які представляли конструкт, його теоретичне обґрунтування, метод діагностики і огляди вже проведених досліджень (з 1966 по 1990-і рр.) отримали статус „найбільш цитованої класики" і продовжують стимулювати потік публікацій, що становить зараз декілька десятків статей на місяць [43;152].

В даний час в світі використовується велика кількість різноманітних методик, розроблених як для діагностики узагальненої локалізації контролю особистості, так і для виявлення специфіки локалізації контролю в окремих сферах життя людини (наприклад, батьківська поведінка, ставлення до роботи, здоров'я тощо). З "загальних шкал" найбільш популярні шкали Дж. Роттера "Шкала інтернальності -

екстернальності (I-E scale) і Г. Левенсон "Інтернальність і екстернальність у спілкуванні і шансових ситуаціях" (опитувальник ІРС).

В нашій країні широкого розповсюдження набув опитувальник "Рівень суб'єктивного контролю" (РСК) Є.Ф. Бажина, Е.А. Голинкіної і А.М. Еткінда. Опубліковані і використовуються також російський варіант шкали Роттера: "Тест-опитувальник суб'єктивної локалізації контролю" (СЛК); С.Р. Пантілеєва і В.В. Столина; "Опитувальник суб'єктивного контролю" (ОСК) О.А. Осницького і Ю.С. Жуйкова, і російський варіант шкали ІРС, запропонований І.М. Кондаковим і М.Н. Нілопець [2120; 103].

Варто зазначити, що локус контролю, характерний для індивіда, універсальний по відношенню до будь яких типів подій та ситуацій. Адже один і той самий тип контролю характеризує поведінку певної особистості і у випадку невдач, і в сфері досягнень, причому це в різній ступені стосується різних сфер життя [3; 152].

Численні експериментальні роботи встановили зв'язок різноманітних форм поведінки і параметрів особистості з інтернальністю та екстернальністю. Виявилось, що конформна та поступлива поведінка в більшій мірі властива людям з екстернальним локусом. Інтернали ж навпаки менш схильні підкорятися іншим, чинять опір, коли відчують, що їми маніпулюють, реагують сильніше, чим екстернали, на втрату особистої свободи [3; 153].

Дослідження, які пов'язують інтернальність - екстернальність з міжособистісними стосунками, показали, що інтернали більш популярні, більш доброзичливі, більш впевнені в собі. Також наукові дані говорять про зв'язок високої інтернальності з позитивною самооцінкою, з високою відповідність образів «Я» реального та «Я» ідеального [21;104] В інтерналів спостерігається і більш активна, чим у екстернатів, позиція по відношенню до свого здоров'я: вони краще інформовані про стан свого здоров'я, більше піклуються про нього, частіше звертаються з профілактичною допомогою [49].

В цілях підвищення вірогідності результатів опитувальник збалансований по наступним параметрам: 1) по інтернальності – екстернальності - половина запитань опитувальника сформована таким чином, що позитивну відповідь на них дадуть особи з інтернальним локусом контролю, а інша половина сформульована так, що позитивну відповідь на них дадуть особи з екстернальним локусом контролю; 2) по емоційному визначенню – рівна кількість пунктів опитувальника описує емоційно позитивні і емоційно негативні ситуації; 3) по направленню атрибуції – рівна кількість пунктів сформульована в першому та третьому обличчі [3; 155].

Все це дає достатні основи припустити, що виділені особистісні характеристики, які описують в якій степені людина відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності, а в якій пасивним об'єктом дій інших людей і зовнішніх обставин, обґрунтовано існуючими емпіричними дослідженнями, дає можливість використовувати даний метод по обраній проблематиці.

Адаптований варіант містить 28 пунктів, що поділяються за 9 шкалами: загальною інтернальністю, інтернальністю в галузі досягнень, інтернальністю в галузі невдач, інтернальність у судженнях про життя, інтернальність при описі власного досвіду, професійних стосунках, міжособистісних відношень, інтернальність у сфері сімейних стосунків, інтернальність у сфері здоров'я. Опитувальник має належні параметри надійності і валідності, а також припускає можливість трансформації первинних даних у стандартні значення [43;155].

1. *Загальна інтернальність*. Високий показник відповідає високому рівневі суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями; низький – низькому, за яким значущі події розглядаються як такі, що не піддаються контролю людини, а відбуваються випадково, через дії інших людей.

2. *Інтернальність в галузі досягнень.* Високі показники за цією шкалою вказують на високий рівень сформованості у людини суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями; низький – презентують людей схильних атрибутувати власні досягнення зовнішнім обставинам, щасливої долі, вдачі, тощо.

3. *Інтернальність в галузі невдач.* Високий показник свідчить про високий суб'єктивний контроль по відносно негативних подій і ситуацій та схильність убачати в цьому власну провину, навпаки, низький – схильність приписувати причини невдач зовнішнім обставинам.

4. *Інтернальність у судженнях про життя.* Високі показники вказують на те, що особа, виконує певну діяльність, спираючись на раціональне мислення, тобто спершу думає, як зробити краще, а потім робить; низький – демонструє відповідний рівень сформованості у людини контролю над звичками.

5. *Інтернальність при описі власного досвіду.* Високі показники вказують на те, що особа, виконуючи певну діяльність, спирається на попередній досвід, чим зменшує кількість можливих помилок; низький – демонструє послідовне виконання одних і тих же дій з допусканням помилок, які були наявні в минулому.

6. *Інтернальність в галузі професійних відношень.* Визнання результатів професійної діяльності продуктом власних зусиль (високий показник), або, навпаки, схильність вбачати причину отриманих результатів у впливові зовнішніх чинників (низький показник).

7. *Інтернальність у галузі міжособистісних стосунків.* Розвинута здатність до контролю своїх дій у галузі міжособистісного спілкування, викликати до себе повагу і симпатію (високий показник) і, навпаки, нездатність до активної організації таких стосунків і покладання на партнерів (низький показник).

8. *Інтернальність у сфері сімейних стосунків.* Характеризує поведінку людини у сфері сімейно-подружніх стосунків.

9. *Інтернальність у сфері здоров'я.* Прогнозує ставлення людини до здоров'я, а також профілактики і лікування можливих захворювань.

Підсумовуючи зазначене вище, маємо констатувати, останнім часом з'являється все більше методик, які допомагають визначати проблематику. Адже саме за їх допомогою ми можемо визначити особливості внутрішньої динаміки самосвідомості, структури і специфіки відношення особистості до власного "Я", виконувати регулюючий вплив практично на всі аспекти поведінки людини; також вони відіграють найважливішу роль у становленні міжособистісних відношень, в постановці і досягненні мети, в способах формування і розв'язку кризових ситуацій.

2.2 Методика та процедура дослідження

В ході нашого дослідження були використана наступна методика: методика „Локус суб'єктивного контролю” Дж.Роттера (детальний аналіз див. питання 2.1). Опитувальник респондентам пропонувався українською мовою (див. Додаток А).

В дослідженні були задіяні педагоги загальноосвітніх закладів (45 осіб). Вік – від 22 до 63 років. Педагогічний стаж – від 1 до 43 років.

Педагоги були поділені на три групи. У розподіленні груп ми спиралися на теоретичну базу. В основі поділу ми використовували тимчасовий інтервал у 10—12 років. Оскільки кожен етап закінчує нормативна криза розвитку, терміни якої можуть варіювати в залежності від характеру протікання попереднього періоду, індивідуальних особливостей і обставин життя в цілому [3333] (Див. пит. 1.2.2). Таким чином, перша група – 1- 9 ±1 років педагогічного стажу, друга група – 10-19 ±1 років педагогічного стажу, третя група – 20- до виходу на пенсію.

Досліджуванам пропонувалася наступна інструкція: "Вам будуть запропоновані висловлювання людей про життя. Ви можете погодитись з ними або не погодитись. Якщо Ви вважаєте, що: "Я думаю приблизно так", -

то поставте на бланку для відповідей поряд з номером висловлювання відповідь "так", або плюс. Якщо вважаєте, що "Ні, я думаю інакше", то поставте поряд з номером висловлювання відповідь "ні", або мінус".

Для вчителів було характерним (із спостережень за невербальною поведінкою) позитивне ставлення до факту дослідження. В ході дослідження було встановлено візуальний зворотній зв'язок, спостерігалася зосередженість на роботі, питань щодо інструкції не виникало.

Обробка результатів здійснювалася за допомогою факторного аналізу. Основні результати факторного аналізу виражаються у факторних навантаженнях, власних значеннях факторів та факторних полях

Факторні навантаження – це коефіцієнт кореляції кожної із запропонованих змінних із кожним з виділених факторів. Факторні навантаження можна представити графічно (факторне поле).

Власні значення факторів – це дисперсії, які пояснюються факторами.

Дослідження було проведено протягом трьох днів.

Висновок до II розділу.

Традиційна для психології проблема методу (методичного забезпечення), як способу дослідження психічного, перебувала у центрі уваги упродовж всієї історії існування науки, але останнім часом вагомість цієї проблеми, беручи до уваги активний процес переосмислення її головних принципів, зумовлений реаліями часу, набула фундаментального значення, передовсім у контексті практичного втілення принципу особистісно-орієнтованого підходу.

У емпіричному розв'язку висунутих у дослідженні задач теоретичним підґрунтям слугували такі неодноразово апробовані у чисельних прикладних дослідженнях психодіагностичні принципи, як принцип наукової обґрунтованості, принцип активності, принцип актуальності, принцип динамічності та практичності.

У процесі добору емпіричних показників, які відповідали б наведеним принципам і потребі у охопленні базових утворень особистості були визначена наступна методика: методика „Локус суб’єктивного контролю” Дж. Роттера (містить 27 питань, що поділяються за 9 шкалами: загальною інтернальністю, інтернальністю в галузі досягнень, інтернальністю в галузі невдач, інтернальність у судженнях про життя, інтернальність при описі власного досвіду, професійних стосунках, міжособистісних відносинах, інтернальність у сфері сімейних стосунків та інтернальність у сфері здоров’я).

Педагоги були поділені на три групи. У розподіленні груп ми спиралися на теоретичну базу. В основі поділу ми використовували тимчасовий інтервал у 10—12 років. Оскільки кожен етап закінчує нормативна криза розвитку, терміни якої можуть варіювати в залежності від характеру протікання попереднього періоду, індивідуальних особливостей і обставин життя в цілому [3333] (Див. пит. 1.2.2).

Досліджуванам пропонувалася детальна інструкція.

Обробка результатів здійснювалася за допомогою факторного аналізу.

Розділ III Емпіричне дослідження особистісних утворень педагогів на різних етапах професійної діяльності

3.1. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження педагогів на різних етапах педагогічної діяльності

I група. За результатами факторного аналізу було встановлено, що разом взяті фактори описують 59% дисперсії тобто половину даних. Це означає, що факторизація неповна, і, що існують ще інші фактори, менш значимі, але теж достатньо важливі.

У нашому випадку перший фактор пояснює 41% дисперсії, а другий фактор – 18% (див. Таблиця 1).

Таблиця 1.

	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	4,151628	41,51628	4,151628	41,51628
2	1,815199	18,15199	5,966827	59,66827

Факторні навантаження отримані в результаті факторного аналізу даних, наведені в Додатках, *Таблиці 1*. Як бачимо, є два фактори. У першому факторі виявилися такі шкали, як: судження про життя, сфера невдач, професійно-соціальний та професійно-процесуальний аспекти. У другому: власний досвід та сфера досягнень. Вони не протистоять один одному і є між собою рівноправно значимими. Тобто ми спостерігаємо прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що молоді педагоги спрямовані на досягнення конкретної мети, проявляють ініціативність в роботі при цьому покладаються на власний досвід та досягнення, які вже були здобуті. Якщо подивитися з психологічної точки зору, то їх дії повністю відповідають віковому розвитку людини, тобто: на першому місці для молодого спеціаліста є професійно-соціальний та професійно-процесуальний аспекти – педагог прагне закріпитися у суспільстві, «завоювати» авторитет, показати

власні знання та вміння, здобути досвід та впевненість у власних силах, вони ціле направлено йдуть до своєї мети. Тому два виділені фактори і є рівноправними, вони доповнюють один одного.

Графічне представлення факторних навантажень дозволяє наочно побачити виділені особистісні утворення.

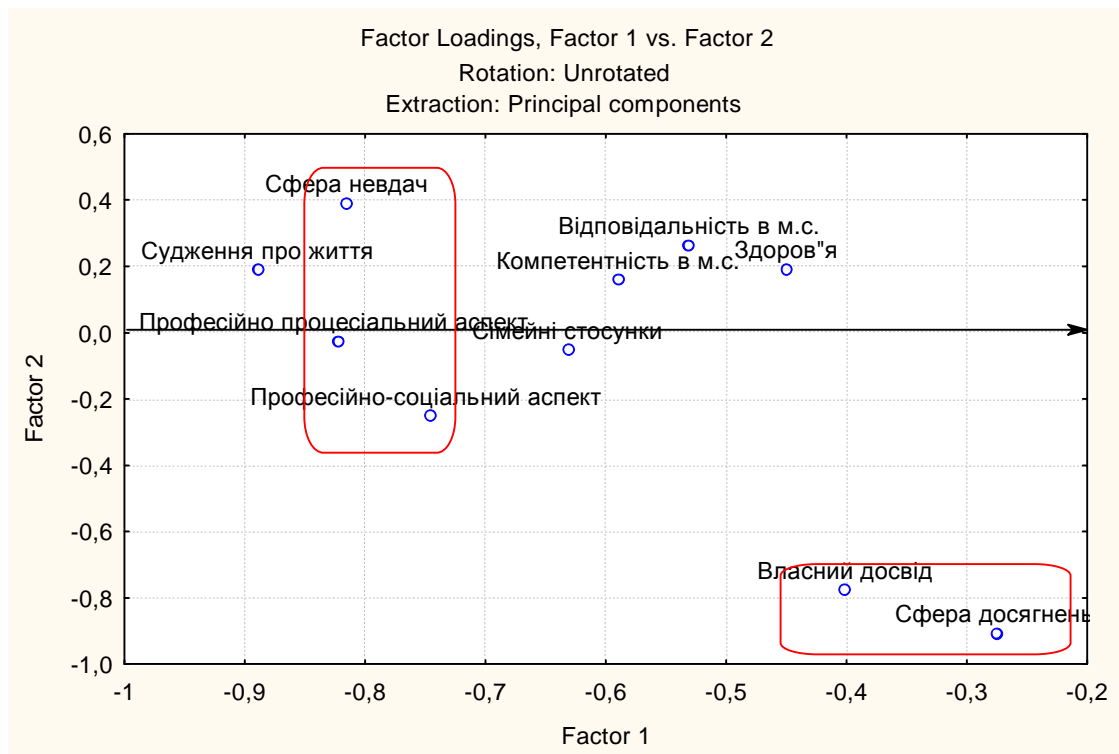


Рис. 1. Графічне зображення факторних навантажень

II група. За результатами факторного аналізу було встановлено, що разом взяті фактори описують 68% дисперсії тобто половину даних. Це означає, що факторизація неповна, і, що існують ще інші фактори, менш значимі, але теж достатньо важливі.

У нашому випадку перший фактор пояснює 44% дисперсії, а другий фактор – 23% (див. Таблиця 2).

Таблиця 2.

	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
1	4,432778	44,32778	4,432778	44,32778
2	2,371313	23,71313	6,804091	68,04091

Факторні навантаження отримані в результаті факторного аналізу даних, наведені в Додатках, *Таблиці 2*. Як бачимо, є два фактори. У першому факторі виявилися такі шкали, як: судження про життя, сімейні стосунки, відповідальність у міжособистісних стосунках. У педагогів повністю усталені і закріпленні власні погляди на сімейне життя, на які принципи потрібно спиратися у побудові стосунків, уже виділені власні, суто індивідуальні і притаманні кожній сім'ї норми поведінки і правила. У другому: здоров'я – турбота не лише про себе, але і про близьких людей, не байдужість і відповідальність за них. Вони протистоять один одному і є між собою рівноправно значимими. Тобто ми спостерігаємо високий прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що педагоги, які вже мають достатній досвід роботи, схильні брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні варіанти наявних міжособистісних стосунків. На даному етапі життя для них дуже важливими є сім'я, як опора, захист, сімейне тепло. Сімейно-шлюбні стосунки – це довіра, взаємоповага, виховання дітей, дотримання правил та норм суспільства. Здоров'я, як залог міцної нації, естетичного виховання.

Графічне представлення факторних навантажень дозволяє наочно побачити виділені особистісні утворення.

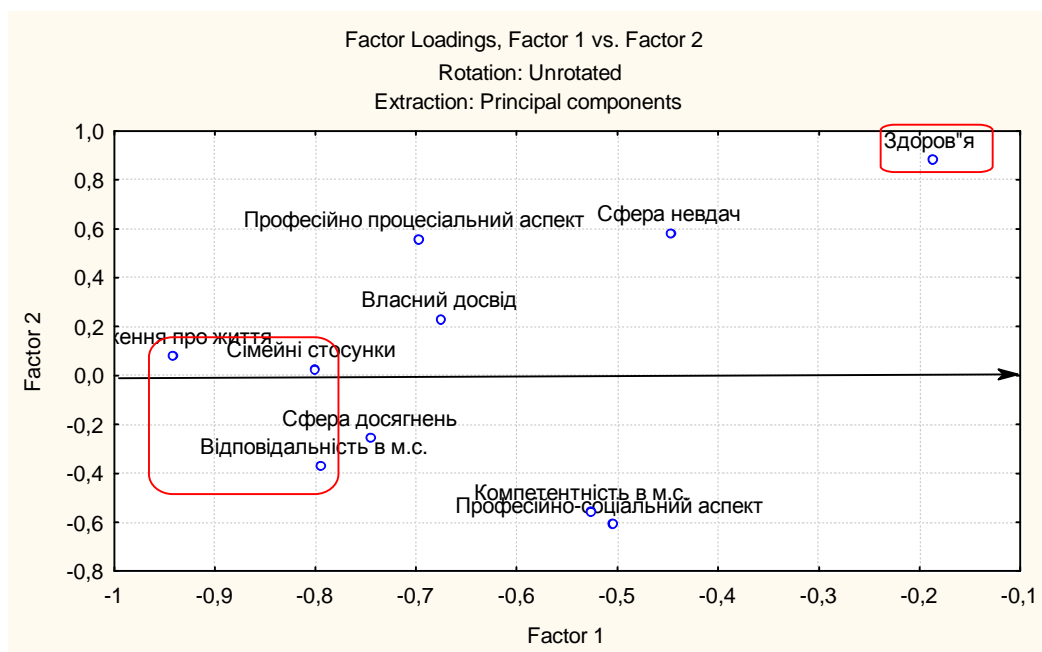


Рис. 2. Графічне зображення факторних навантажень

III група. За результатами факторного аналізу було встановлено, що разом взяті фактори описують 58% дисперсії тобто половину даних. Це означає, що факторизація неповна, і, що існують ще інші фактори, менш значимі, але теж достатньо важливі.

У нашому випадку перший фактор пояснює 30% дисперсії, а другий фактор – 27% (див. Таблиця 3).

Таблиця 3.

Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
3,045801	30,45801	3,045801	30,45801
2,785805	27,85805	5,831606	58,31606

Факторні навантаження отримані в результаті факторного аналізу даних, наведені в Додатках, *Таблиці 3*. Як бачимо, є два фактори. У першому факторі виявилися такі шкали, як: сфера невдач, сімейні стосунки, відповідальність у міжособистісних стосунках. У другому: судження про життя та професійно-процесуальний аспект. Вони протистоять один одному і є між собою рівноправно значимими. Тобто ми спостерігаємо прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що педагоги, які вже мають великий досвід роботи, відчують відповідальність за ті невдачі, які вже сталися, або ще можуть статися у житті, дуже важливими є сім'я та сімейно-шлюбні стосунки, схильні брати на себе відповідальність у міжособистісних відносинах. Щодо професійної діяльності, то педагоги володіють високим рівнем розвитку знань, умінь та навичок для її якісного забезпечення.

Графічне представлення факторних навантажень дозволяє наочно побачити виділені особистісні утворення.

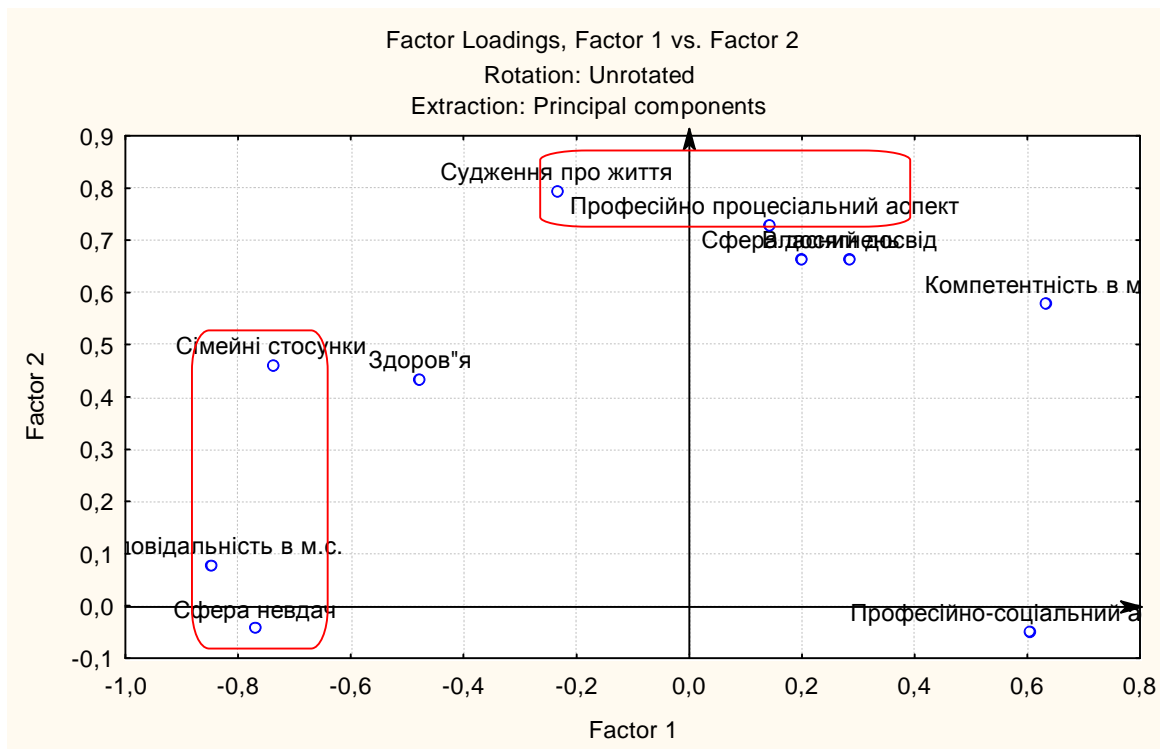


Рис. 3. Графічне зображення факторних навантажень

3.2. Особливості особистісних утворень педагогів на різних етапах професійної діяльності

Те, наскільки буде повноцінним психічний та особистісний розвиток школярів, розвиток їх мотивів і потреб, інтересів і схильностей, самостійного творчого мислення, їх самосвідомості, соціальної активності та моральної вихованості, багато в чому залежить від вчителя. Нами вже було з'ясовано, що з дорослішанням людина вдосконалюється не лише як особистість, але й як професіонал. Адже на кожній віковій стадії професійне й особистісне становлення відрізняються своїм змістом і динамікою. Ми акцентуємо увагу на закономірностях особистісного і професійного онтогенезу в період дорослості, тому що вона характеризується, по-перше, продовженням розвитку і формування особистісних якостей і, по-друге, найбільшою активністю в плані професійної діяльності.

З результатів дослідження нам стає зрозумілим, що у своїй професійній

діяльності педагог проходить декілька етапів, і звичайно на кожному з цих етапів є домінантні характеристики.

Отже, під час становлення себе, як вчителя, а це перші роки роботи (педагогічний стаж – від 1 до 9 років), молоді педагоги активно проявляють ініціативу, це проявляється в наступних діях: пошук індивідуального підходу до кожного учня, творчий підхід до проведення уроків, беруть активну участь у позакласному житті школи (творчі вечори, науково-просвітницькі дискусії, тощо); намагаються продемонструвати наявність розвинених навичок забезпечення процесу професійної діяльності (окрім набутих знань в університеті регулярно відвідують семінари, конференції за участю більш досвідчених педагогів з метою набуття досвіду); беруть на себе відповідальність у сфері соціальних стосунків (наприклад: налагодження контакту з батьками) як з керівництвом так і з рівними за статусом колегами. Із за невдач відчують відповідальність за них, інколи схильні до самозвинувачення (цей показник свідчить про можливо ще приховану для самосвідомості невпевненість у собі), але намагаються на майбутнє враховувати всі свої помилки. Окрім того, вони вважають себе причиною власних досягнень і готові прикласти зусилля для досягнення позитивних результатів у майбутньому.

В подальшому особистісному і професіональному розвитку (педагогічний стаж – від 9 до 19 років) на перший план виходить особисте життя. Звичайно розвиток педагога, як професіонала продовжується. Але не так інтенсивно (це ще можна пояснити як «криза середніх літ»). У випадку досягнення більш високих рівнів у професійній діяльності й успіху у педагога підсилюється загальна мотивація, зокрема підвищується кваліфікаційний рівень, завдяки самоосвіті та наполегливості, відбувається творчий розвиток себе як особистості засобами професії. В особистому житті важливими стають сімейні та сімейно-шлюбні стосунки. Людина відчуває свою відповідальність за події, які відбуваються в родині, турбота, забезпечення та виховання дітей, проведення цікавого дозвілля. Окрім того

варто зазначити, про високі показники по відношенню до здоров'я. Адже на даному етапі життя, (за результатами робіт таких дослідників, як Л.М. Мітіна, Т.М. Титаренко, Г.О. Балл, Н.В. Кузьміна, Л.В.Долинська) педагогам характерне емоційне вигорання, підвищений рівень нервових збуджень, підвищена тривожність, тощо. Таким чином, вони вважають себе відповідальними за своє здоров'я та здоров'я своїх близьких, цікавляться літературою по даній проблематиці, застосовують відповідні заходи.

Якщо говорити про досвідчених педагогів (педагогічний стаж – від 20 років до виходу на пенсію), то шкала інтернальності в області міжособистісних стосунків має високі показники. А це свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію. У неї є авторитет, свої усталені погляди на кожну ситуацію і відповідне вирішення проблем. Також досить на високому рівні знаходиться сфера сімейних стосунків, адже людина здобуває нову рівновагу і прихильність до родини. З'являються нові турботи – внуки, життя набуває нового забарвлення. Щодо сфери невдач, то на нашу думку, на даному етапі розвивається відчуття суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій та ситуацій, що проявляється в схильності в певних ситуаціях не помічати власних помилок. В професійній діяльності спостерігається зниження активності (вік, проблеми зі здоров'ям, емоційне виснаження, прагнення спокою тощо), ініціативність у справах передається молодшим вчителям, продовжується професійне самовизначення, що виражаються в аналізі й узагальненні свого професійного досвіду і передачі його наступним поколінням. Але у більшості випадків (в сьогоднішній ситуації) зацікавленість спостерігається з матеріальної сторони – надбавки за вислугу років, кваліфікаційний рівень, премії, додаткові години тощо.

Висновок до III розділу

Кількісний та якісний аналіз показують наступні результати.

Шкали, які характеризують першу групу: судження про життя, сфера невдач, професійно-соціальний та професійно-процесуальний аспекти, власний досвід та сфера досягнень. Тобто ми спостерігаємо прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що молоді педагоги спрямовані на досягнення конкретної мети, проявляють ініціативність в роботі при цьому покладаються на власний досвід та досягнення, які вже були здобуті.

Шкали, які характеризують другу групу: судження про життя, сімейні стосунки, відповідальність у міжособистісних стосунках, здоров'я – турбота не лише про себе, але і про близьких людей, не байдужість і відповідальність за них. Ми спостерігаємо високий прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що педагоги, які вже мають достатній досвід роботи, схильні брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні варіанти наявних міжособистісних стосунків.

Щодо третьої групи, то тут ми виділили такі сфери, як: сферу невдач, сімейні стосунки, відповідальність у міжособистісних стосунках, судження про життя та професійно-процесуальний аспект. Тут також прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що педагоги, які вже мають великий досвід роботи, відчують відповідальність за ті невдачі, які вже сталися, або ще можуть статися у житті, дуже важливими є сім'я та сімейно-шлюбні стосунки, схильні брати на себе відповідальність у міжособистісних відносинах. Щодо професійної діяльності, то педагоги володіють високим рівнем розвитку знань, умінь та навичок для її якісного забезпечення.

В ході проведеного дослідження були отримані дані про те, що на різних етапах професійної діяльності педагогів формуються особистісні та професійні якості, які в свою чергу, виступають особистісними утвореннями.

Так педагоги-початківці активно займаються обраною діяльністю: вони ініціативні, комунікабельні, впевнені в собі та своїй діяльності, наполегливі у досягненні поставлених цілей. Окрім того, вони вважають себе причиною

власних досягнень і готові прикласти зусилля для досягнення позитивних результатів у майбутньому. В роботі спираються на власний, хоча й невеликий, досвід.

Педагоги, які вже мають певний педагогічний стаж, характеризуються подальшим професійним вдосконаленням. В особистому житті важливими стають сімейні та сімейно-шлюбні стосунки. Окрім того варто зазначити, про високі показники по відношенню до здоров'я. Адже на даному етапі життя, (за результатами робіт таких дослідників, як Л.М. Мітіна, Т.М. Титаренко, Г.О. Балл, Н.В. Кузьміна, Л.В.Долинська) педагогам характерне емоційне вигорання, підвищений рівень нервових збуджень, підвищена тривожність, тощо. Таким чином, вони вважають себе відповідальними за своє здоров'я та здоров'я своїх близьких, цікавляться літературою по даній проблематиці, застосовують відповідні заходи.

На противагу цьому досвідчені педагоги, здобувши певний авторитет мають усталену картину світу, вміють контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію. На даному етапі досить важливою є сім'я та сімейні стосунки. В професійній діяльності спостерігається зниження активності, ініціативність у справах передається молодшим вчителям, продовжується професійне самовизначення, що виражаються в аналізі й узагальненні свого професійного досвіду і передачі його наступним поколінням.

Підсумок

В рамках поставленої проблеми вітчизняна психологія має значний досвід дослідження проблеми особистості та її розвитку як у теоретичному, так і в прикладному аспектах: К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, М.Й. Боришевський, Л.В. Долинська, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Л.М. Мітіна, Д.Ф. Ніколенко, В.Г. Панок, С.Л. Рубінштейн, В.А. Семіченко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Т.Д. Щербан, Т.С. Яценко, тому в даній науковій роботі було розглянуто та проаналізовано такі основні аспекти:

1. Людина, як суб'єкт - це найвища системна цілісність всіх її складних та протилежних якостей, в першу чергу психічних процесів, станів свідомого та безсвідомого. 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;

2. 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. Аналіз підходів та теорій професійного розвитку суб'єкта діяльності дозволив нам зробити певні висновки:

а) успіх професіоналізації залежить від рівня співвідношення індивідуально – психологічних особливостей особистості з вимогами діяльності;

б) процес становлення професіоналізму розглядається як спосіб самореалізації людини, становлення її суб'єктності;

в) процес розвитку професіоналізму, її психологічних якостей і структур проходить нерівномірно і гетерохронно;

г) ставлення до професії, професійно-педагогічна діяльність детермінується і корегується різними факторами (професійними, психологічними, фізіологічними тощо), які визначають особливості життєвої і трудової активності людини, її життєдіяльності;

3. Розвиток особистості у професійній діяльності відбувається особливо інтенсивно, оскільки вона концентрує у собі основну активність суб'єкта. В даній проблематиці визначено загальні тенденції розвитку особистості фахівця: соціалізація особистості, зміни в структурі самосвідомості, вдосконалення та набуття "професійного характеру" психічних процесів і станів, зростання рівня домагань в сфері обраної діяльності, підвищення рівня професійної зрілості;

4. Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці вчителя є його власна персона – особистість, яка й визначає результати його практично педагогічної роботи. Варто зазначити, що особистість учителя розвивається і формується в системі суспільних відносин, у залежності від духовних і матеріальних умов його життя і діяльності, але перш за все - в процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Кожна зі сфер праці вчителя пред'являє особливі вимоги до його особистісних якостей; успішність педагогічної діяльності багато в чому обумовлена рівнем розвитку певних особистісних якостей, взаємопов'язаних між собою.

5. На кожній віковій стадії професійне й особистісне становлення відрізняються своїм змістом і динамікою. Ми акцентуємо увагу на закономірностях особистісного і професійного онтогенезу в період дорослості (зрілості), тому що вона характеризується, по-перше, продовженням розвитку і формування особистісних якостей і, по-друге, найбільшою активністю в плані професійної діяльності.

У процесі добору емпіричних показників, які відповідали б принципам системності і цілісності аналізу, утворень особистості, були визначена методика „Локус суб'єктивного контролю” Дж.Роттера, яка

дозволяє нам побачити де знаходяться або локалізуються сили, які впливають не лише на результати діяльності, але і на всю долю особистості (методика містить 27 питань, що поділяються за 9 шкалами: загальною інтернальністю, інтернальністю в галузі досягнень, інтернальністю в галузі невдач, інтернальність у судженнях про життя, інтернальність при описі власного досвіду, професійних стосунках, міжособистісних відносинах, інтернальність у сфері сімейних стосунків та інтернальність у сфері здоров'я).

Педагоги були поділені на три групи. У розподіленні груп ми спиралися на теоретичну базу. В основі поділу ми використовували тимчасовий інтервал у 10—12 років. Оскільки кожен етап закінчує нормативна криза розвитку, терміни якої можуть варіювати в залежності від характеру протікання попереднього періоду, індивідуальних особливостей і обставин життя в цілому.

Кількісний та якісний аналіз показують наступні результати.

Шкали, які характеризують першу групу: судження про життя, сфера невдач, професійно-соціальний та професійно-процесуальний аспекти, власний досвід та сфера досягнень. Тобто ми спостерігаємо прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що молоді педагоги спрямовані на досягнення конкретної мети, проявляють ініціативність в роботі при цьому покладаються на власний досвід та досягнення, які вже були здобуті.

Шкали, які характеризують другу групу: судження про життя, сімейні стосунки, відповідальність у міжособистісних стосунках, здоров'я – турбота не лише про себе, але і про близьких людей, не байдужість і відповідальність за них. Ми спостерігаємо високий прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що педагоги, які вже мають достатній досвід роботи, схильні брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні варіанти наявних міжособистісних стосунків.

Щодо третьої групи, то тут ми виділяємо такі сфери, як: сферу невдач, сімейні стосунки, відповідальність у міжособистісних стосунках, судження

про життя та професійно-процесуальний аспект. Тут також прояв інтернальності, окрім того варто зазначити, що педагоги, які вже мають великий досвід роботи, відчують відповідальність за ті невдачі, які вже сталися, або ще можуть статися у житті, дуже важливими є сім'я та сімейно-шлюбні стосунки, схильні брати на себе відповідальність у міжособистісних відносинах. Щодо професійної діяльності, то педагоги володіють високим рівнем розвитку знань, умінь та навичок для її якісного забезпечення.

За результатами проведеного дослідження були отримані дані про те, що на різних етапах професійної діяльності педагогів формуються особистісні та професійні якості, які в свою чергу, виступають особистісними утвореннями.

Так педагоги початківці активно займаються обраною діяльністю: вони ініціативні, комунікабельні, впевнені в собі та своїй діяльності, наполегливі у досягненні поставлених цілей. Окрім того, вони вважають себе причиною власних досягнень і готові прикласти зусилля для досягнення позитивних результатів у майбутньому. В роботі спираються на власний, хоча й невеликий, досвід.

Педагоги, які вже мають певний педагогічний стаж, характеризуються подальшим професійним вдосконаленням. В особистому житті важливими стають сімейні та сімейно-шлюбні стосунки. Окрім того варто зазначити, про високі показники по відношенню до здоров'я. Адже на даному етапі життя, (за результатами робіт таких дослідників, як Л.М. Мітіна, Т.М. Титаренко, Г.О. Балл, Н.В. Кузьміна, Л.В.Долинська) педагогам характерне емоційне вигорання, підвищений рівень нервових збуджень, підвищена тривожність, тощо. Таким чином, вони вважають себе відповідальними за своє здоров'я і видужання багато в чому залежить від їх дій.

На противагу цьому досвідчені педагоги, здобувши певний авторитет мають усталену картину світу, вміють контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію. На даному етапі досить важливою є сім'я та сімейні стосунки. В

професійній діяльності спостерігається зниження активності, ініціативність у справах передається молодшим вчителям, продовжується професійне самовизначення, що виражаються в аналізі й узагальненні свого професійного досвіду і передачі його наступним поколінням.

Отже, особистісні утворення педагогів на різних етапах професійної діяльності змінюються відповідно до розвитку внутрішнього локусу контролю. Таким чином, висунута на початку нашого дослідження гіпотеза – підтвердилась.

Список використаної літератури:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мисль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.. – Л.: Наука, 1989. – 180 с.
3. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Методы исследования уровня субъективного контроля // Психолог. журнал. – 1984. – Т.5. - № 3. – С. 152-161.
4. Бодров В.А. Психологічні дослідження проблеми професіоналізації особистості // Психологічні дослідження проблеми формування особистості професіонала / Під ред. В.А. Бодрова. М., 1991. С. 3
5. Братусь С. Б. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вести. Моск. ун-та. Серый. 14. Психология. 1980. М 2. С. 3—13.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта // Психолог. журнал. – 2003. – Т.24. - № 1. – С. 7-17.
7. Бурлачук Л.Ф., Морозова С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200с.
8. Вірна М.П. Основи професійної орієнтації: навч.посіб. – Луцьк: „Весна”, 2003 – 156с.
9. Дьяченко М.И. Кандыбович Л.А. Психологический словарь – справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.
10. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів – першокурсників і шляхи їх вирішення // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. - №4. – С. 107-112.
11. Заброцький М.М., Павелкін Р.В. Педагогічна психологія (Теоретична концепція та практикум): Навчальний посібник. – Рівне, 2003. – 297с.

12. Исаев Е.И. Психология в высшей школе проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии – 1996. - №6. – С. 48-54.
13. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Инс-т Психологии РАН, 2004. – 424 с.
14. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.; 1995. – 180 с.
15. Коваленко О.Г. Значення ролей і соціальних очікувань у педагогічному процесі // Педагогіка і психологія. 2002. № 1 – 2.
16. Коржова Е.Ю. Особенности восприятия жизненного пути личности // Психол. наука: Проблемы и перспективы: Тез. Всесоюз. конф. – Ч.П. – Киев, 1990. – с.70-71.
17. Коробка Л.М., Данильченко Н.О. 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.
18. Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. Спб.: Изд-во С. - Петербург, ун-та, 1991. С. 61—83.
19. Коць М. Особистісні орієнтації майбутнього педагога в контексті його інтеракційного становлення // Соціальна психологія – 2005. - №4. – С. 131-139.
20. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь – справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688 с.
21. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая серия методики "Уровень субъективного контроля" // Психолог. журнал. – 1999. – Т.20. - № 2. – С. 103-114.

22. Логинова Н. А. Развития личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978. С. 156—172.
23. Ложкін Г., Глуханюк Н., Воляннюк Н. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості // Психологія і суспільство. – 2003. - №2. – С.97-103.
24. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психолог. журнал. – 1981. – Т.2. - № 1. – С. 3-17.
25. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др.—М.: Просвещение, 1984.—256с.
26. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международн. гуманитарный фонд «Знания», 1996.
27. Митина Л.М. Личностные и профессиональное развитие человека в новых социально – экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. -№ 4. – С.45-48.
28. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М.: Сентябрь, 1989. – 192 с.
29. Музика О.Л. Курсові роботи з психології: Навч. пос. для студентів вищих навчальних закладів. – 2-ге видання, перероблене і доповнене. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007 – 104 с.
30. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.14.
31. Педагогика высшей школы. Учебно-методическое пособие. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1985. - 180 с.

32. Педагогічна психологія / За ред.. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко. – Вища школа, К., 1991. – С. 174 – 180.
33. Пеняева С.Е., Андреева И.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. – 1993. -№ 4. – С.75-80.
34. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов-на-Дону, 1993.- 185 с.
35. Повякель Н.І. Психологічні умови професійного розвитку мислення та конкурентно спроможність сучасного фахівця з практичної і прикладної психології // Актуальні проблеми психології, Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім.. Г.С. Костюка АПН України. - 2002, частина 6. – с.284-288.
36. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К,: ТОВ «Філ – студія», 2006. –320 с.
37. Професійна підготовка майбутнього викладача як фактор формування його творчого потенціалу // <http://www.google.com.ua/search?g=%22%D1%81%D1%83%D0%B1%27%D1%94%D0%BA%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%22+&hl=uk&start=80&sa=N>
38. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: пройм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия «Психологическая енциклопедия»)
39. Психология: Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 496 с.
40. Психологія особистості: Словник – довідник. / За ред. П.П. Горностаєва, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
41. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів. // Практична психологія та соціальна робота – 2003 - №4 – с.18-20.

42. Романець В.А., Маноха І.П. Історія психологія ХХ століття: Навч. посібник / Вст. Ст.. В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.: іл..
43. Рубинштейн С.Л. Избр. философсько-психологические труды. – М.: Наука, 1997. – 580 с.
44. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений: Учебное пособие для студентов ВУЗ. – М.: Акад. Проект, 2004. – 256 с.
45. Степанова Е. И. Мышление // Развития психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М.: Педагогика, 1977. С. 146—161.
46. Татенко В.О. Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. – 2004. - №2. – С. 11-23.
47. Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. // Практична психологія та соціальна робота – 2003 - №4 – с.21-23.
48. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. - №6. – С. 72-83.
49. Что такое локус контроля? // [http://shkola zhizni.ru/archive/0/n-10965/](http://shkola_zhizni.ru/archive/0/n-10965/)
50. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. – М.: ИП РАО, 1994. – 334 с.
51. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994.- №2. – С.46-49.