

ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНИХ УТВОРЕНЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Дося Дубравська

*Львівська комерційна академія
вул. Туган-Барановського 10, 790005 Львів, Україна
e-mail:academy@LAC.Lviv.ua*

Розглянуто проблему динаміки особистісних утворень, що становлять сутнісні характеристики особистості як суб'єкта педагогічної діяльності, в процесі професійної первинної підготовки педагогів майбутнього.

Ключові слова: особистість, самоутворення, самоповага, самоцінність.

У психології професійної діяльності склалася парадоксальна ситуація: ця галузь має значний досвід теоретико-експериментального дослідження комплексу питань, так чи інакше пов'язаного із розв'язанням завдань психологічної оптимізації найрізноманітніших сфер професійної діяльності людини, зокрема і тієї, що стосується носія цієї діяльності. Водночас на сторінках психолого-педагогічної літератури із відповідної проблематики майже немає посилань на слабку або цілковиту неготовність молоді, зокрема учнівської, до вибору свого професійного шляху, несформованість у переважній більшості молоді психологічних механізмів, необхідних для несуперечливого їх входження у світ професійної діяльності з її вимогами як до операціональних, так і особистісних структур суб'єкта професійної діяльності.

Непоодинокість експериментально доведених фактів неготовності значної частини молоді до професійної діяльності свідчить як про масштабність цього явища, так і недостатність тих засобів впливу, які застосовують, зокрема, психологи як на етапі шкільної (допрофесійної), так і університетської (професійної) підготовки. Ілюстрацією цього можуть бути ожержані С.Шуміліним (1982) на доволі репрезентативній вибірці старшокласників (400 випускників загальноосвітніх закладів освіти) дані про домінування у оцінках старшокласників майбутнього професійного вибору схематизму і категоричності суджень щодо змісту, вимог і умов здійснення професійної діяльності, які не відповідають ані реаліям тієї чи іншої професії, ані актуальним можливостям досліджуваного [6]. У переважній більшості старшокласники залишаються на рівні професійних намірів, а доволі значний відсоток загалом не досягає навіть і такого рівня. Стурбованість майбутнім вибором життєвого шляху у переважній більшості випускників,

супроводжується водночас відсутністю у них схильності до самооцінки, що пояснюється несформованістю у них вольових, рефлексивних компонентів, а також незрілістю належних особистісних утворень [6].

Така тенденція простежується і майже через 10 років. За даними аналогічного дослідження Л. Фрідмана, майже третина учнів випускних класів загальноосвітніх шкіл не обтяжують себе роздумами щодо можливих варіантів вибору свого професійного шляху, не мають до того ж певної мети на майбутнє.

Отже, проблема професійного самовизначення, резюмує Л. Фрідман, є для значної частини випускників “прозорою”, так само, як і невизначеними є для них можливі засоби досягнення певного успіху, на який сподіваються всі залучені до опитування старшокласники. Зафіксована ситуація потребує, зазначає Л. Фрідман, докорінного перегляду уявлень психологів стосовно характеристик цього віку, які у багатьох випадках спираються на інформацію, що не відповідає реаліям сьогоденного психологічного портрета випускника. Очевидно, логічним наслідком переосмислення психологічних уявлень, що існували донедавна у віковій і педагогічній психології щодо психологічних особливостей старшокласника, є приведення до відповідності новим уявленням про психологічні особливості певної вікової категорії адекватного цим особливостям діагностичного інструментарію [5].

Емпіричні дослідження у наведеному контексті останнього часу не додають оптимізму, адже відтворюють ту саму тенденцію неготовності сучасного випускника школи до вибору професії, до відповідальності його за здійснений вибір. Мало того, значна частина старшокласників ухиляється від вибору за причини відсутності як відповідної інформації, так і бажання до її одержання. Можливим шляхом забезпечення готовності випускників до вибору професії вважаємо спеціальне формування у старшокласників здібності до антиципації імовірнісних варіантів майбутнього як ключової ланки у структурі психологічного механізму процесу професійного й особистісного самовизначення [3].

Етап безпосереднього залучення випускника в систему навчально-професійної підготовки (вищий або спеціальний профільний навчальний заклад), як засвідчують публікації останнього часу, не має значного впливу на трансформацію утворених на попередньому (допрофесійному) етапі очікувань й диспозицій. Уявлення студентів (1-го курсу) щодо свого особистісного й професійного статусу в найближчому майбутньому хибують, за даними Д. Гошовської, невпорядкованістю й хаотичністю, образи майбутнього міцно укорінюються у теперішнє, уявлення про себе і свій професійний шлях залишаються у полоні фантазій і здогадок [1].

Зазначимо, що наведена вище ситуація щодо професійного самовизначення студентства майже цілком відтворюється і в галузі

університетської (професійної) підготовки майбутніх психологів і педагогів. Зокрема, за даними Г. Любимової, студенти 3–4-го курсів психологічного відділення не мають чіткого уявлення ані про свою професію, ані про місце працевлаштування і функціональні обов'язки за обраним фахом, залишаючись навіть і на завершальній стадії профпідготовки у полоні “туманних” уявлень і дифузних професійних і особистісних перспектив [4]. Еклектичність, випадковість, неструктурованість уявлень студентів-психологів молодших і навіть старших курсів про своє професійне майбутнє, про процес і засоби досягнення професіоналізму (професійної компетентності) – предмет фіксації ледь не всіх досліджень останнього часу.

Головним недоліком у професійній підготовці майбутнього педагога є, на погляд Є. Ісаєва, суперечливість між існуючим станом програмного забезпечення і реаліями професійної діяльності майбутнього педагога, з одного боку, а також розрив між панівною у вищій школі (в цьому випадку вищого педагогічного навчального закладу) тенденцією до предметоцентризму (гностичного підходу, за термінологією автора) і потребою у формуванні майбутніх педагогів як цілісних суб'єктів педагогічної діяльності, з іншого. Шлях до подолання цього розриву Є. Ісаєв убачає у створенні іншої концепції (моделі) педагогічного професіоналізму, кардинальній зміні уявлень стосовно сутності педагогічної праці тощо [2].

Незважаючи на наявність значної кількості праць цього спрямування, вони, як засвідчив виконаний нами аналіз, базуються на матеріалі дослідження особливостей і специфіки перебігу здійснюваної індивідом професійної діяльності, тоді як онтогенетичний аспект, тобто механізм становлення структурних утворень на етапі оволодіння суб'єктом професійної діяльності (професійної підготовки), є предметом поодиноких досліджень. Причина цього – в описовості, функціональному підході як до виокремлення окремих професійно-важливих властивостей особистості, так і обмеженості тих поглядів, що надають перевагу об'єктній орієнтації.

Утвердження зазначеної позиції відбувається шляхом пошуку категорії, яка найповніше відтворювала б те, що репрезентує її єство (Г. Титаренко), сутнісну, глибинну характеристику особистості у формі певної генеральної (системоутворювальної, ключової, констатуючої, істинної, вузлової, базальної) одиниці (здатності) як цілісної властивості власне людського способу існування. Набуто досвід виокремлення зазначених “основоположних патернів” особистості (О. Леонт'єв). Це здатність до “активного творення” (В. Давидов), до “породжування смислів” (Є. Сапогова), до “внутрішньої свободи” (Г. Балл), до “персоніфікації” (А. Орлов), до “актуалізації інтенцій і потенцій власного буття” (І. Мануха), до “самісного потенціювання” (В. Татенко), до “вільного вибору нового особистісного досвіду” (О. Бондаренко) тощо. За всім розмаїттям і

строкатістю категорій, що пропонуються, є достатньо підстав погодитися з тим, що адекватною в контексті завдань цього дослідження може бути визнана та, що репрезентує здатність особистості до рефлексивного ставлення до себе (С. Максименко), тобто здатність займати ціннісну позицію щодо себе як самодостатньої, самоцінної та самодіяльної у своїх виявах особистості.

Розкриття сутнісних (суб'єктних) характеристик особистості педагога унеможлиблюється поза введенням у зміст дослідження тих її психологічних складових, що адресуються до сфери буття особистості як самодостатньої істоти. Що стосується особистості майбутнього педагога, то базовими утвореннями у цьому дослідженні були визнані ті, що виконують роль провідних детермінант його саморозвитку і самопроекування.

Визначення й емпіричне обґрунтування адекватного висунутому припущенню переліку особистісних утворень та їх динаміки у процесі первинної професіоналізації майбутнього педагога становило зміст цього дослідження.

Загальна процедура констатуючої частини дослідження була реалізована у три етапи.

На першому, попередньому, етапі з метою визначення психодіагностичних і прогностичних можливостей методик було дібрано і піддано апробації комплекс методичних засобів, що складався із прийомів, спрямованих на об'єктивацію того рівня особистості, який презентує її атрибутивні характеристики як суб'єкта власної психічної активності.

У результаті до списку зазначеного комплексу було залучено шість стандартизованих і адекватних прийнятим психометричним критеріям (надійність, об'єктивність, валідність) методик, зокрема, опитувальник самостановлення (С. Пантелєєва), самоповаги і впевненості у собі (М. Розенберга), рівня суб'єктивного контролю (Є. Бажина, Е. Голінкіна), сенсожиттєвих орієнтацій (Д. Леонтєва), а також особистісної і реактивної тривожності (Ч. Спілберга – Ю. Ханіна) як допоміжних і водночас контрольних показників досягнення особистістю безконфліктної Я-концепції, з одного боку, стану задоволення певних базових потреб, з іншого (А. Прихожан).

З метою попередження впливу на динаміку особистісних утворень неконтрольованих чинників, зокрема, актуального стану академічних досягнень і пов'язаного із ними мотиваційного чинника, до змісту другого етапу була введена процедура експертного оцінювання рівня успішності, а також розроблена М. Алексєєвою методика оцінення мотиваційної спрямованості учнівської молоді.

Одержані за таких умов дані були вихідними і водночас контрольними для оцінення особливостей динаміки досліджуваних показників впродовж

усього передбачуваного програмою терміну навчання студентів у педагогічному коледжі.

Третій етап був підпорядкований завданню з'ясувати міжгрупові відмінності у структурі й динаміці особистісних утворень виокремлених груп і визначити на цій основі загальні закономірності трансформації на етапі первинної професійної підготовки майбутніх педагогів.

У дослідженні, що відбувалося протягом 1999–2001 навчальних років, загалом взяло участь 167 студентів 1–3 -х курсів педагогічного коледжу. Дані статистично опрацьовували за допомогою кореляційного, клайк–аналізу і факторного аналізу. Міжгрупові відмінності визначали з використанням критерію Стюдента.

Якісно-кількісний аналіз розподілу показників академічної успішності, а також складових мотиваційного блоку дав змогу виокремити у складі загальної вибірки окремі, відмінні за показниками, групи, які надалі класифікували як успішні й неуспішні, відповідно, як контрольні та експериментальні. Щодо кількісного складу одержаного за показником успішності–неуспішності розподілу вибірки розподіляли таким чином: 8 (13,3%) і 18 (30%) – студенти 1-го (із 60 осіб); 11 (25%) і 6 (13,6%) – 2-го (із 44 осіб); 10 (15,9%) і 15 (23,8%) – 3-го (із 63 осіб) курсів.

Виявлено, що у загальному переліку мотивів (вісім), диференційними для досліджуваних вибірок студентів 1-го курсу стали комунікативні, соціально престижні, утилітарні мотиви і мотиви соціальної ідентифікації; 2-го – соціального престижу, утилітарні, комунікативні, а також професійні і практичні мотиви, для 3-го – професійні та практичні, соціального престижу, утилітарні й комунікативні. На відміну від поширеного досвіду оцінення мотивації за абсолютними величинами, змістовнішим, з огляду на вирішення завдання цього етапу дослідження, виявився, зокрема, як конкретний зміст того чи іншого мотиваційного чинника, так і його місце у загальній їх ієрархії.

Виконаний для кожної групи аналіз відмінностей за характером структурування і конкретним змістом досліджуваних властивостей особистості дав змогу виявити для кожної з них перелік змінних. Із всієї сукупності змінних, що були піддані інтергруповому аналізу (26), статистично значущими для вибірок першокурсників виявилися 17 показників, переважна більшість випадків відмінностей сягала максимальної межі достовірності ($p < 0,001$).

За психологічним змістом одержаних відмінностей група неуспішних студентів 1-го курсу характеризується порівняно з успішними підвищеним рівнем особистісної й ситуативної тривожності, екстернальністю (як загальною, так і у галузі досягнень), підвищеною внутрішньою конфліктністю, а також нижчими показниками самоконтролю, самоповаги,

самоцінності, самоприйняття, впевненості у собі і загального показника сенсожиттєвих орієнтацій. Незначущими виявилися показники, що стосувалися головно сфери суб'єктивного контролю в галузі сімейних стосунків, виробничих відносин, здоров'я-хвороби і міжособистісних взаємин. Інтегруючими серед одержаних методом клайк-аналізу комплексів взаємозв'язків у групі неуспішних доміантними були характеристики, що об'єднувалися навколо показників тривожності, внутрішньої конфліктності й зовнішнього локусу контролю (екстернальності). У групі успішних центрами одержаних плеяд стали показники впевненості у собі, внутрішнього локусу контролю і самокерування (саморегуляції).

Одержані за аналогічним прийомом оцінки вірогідності відмінностей між групами студентів 2-го курсу підтвердили нульову гіпотезу в 11 випадках. Найбільш суттєвими (0,001) виявилися відмінності за показниками самоповаги, загальної інтернальності, самоцінності, самоприхильності, локусу контролю Я, самоприйняття і впевненості у собі. Значущими виявилися відмінності між цими групами за такими показниками, як впевненість у собі, інтернальність у галузі особистісних досягнень, міжособистісних стосунків і відкритість (усі зазначені показники на користь групи успішних студентів). У решті випадків, зокрема, за показниками інтернальності щодо невдач, сімейних стосунків, виробничих відношень, здоров'я-хвороби, а також показників сенсожиттєвих орієнтацій значущих відмінностей між досліджуваними вибірками виявлено не було. У складі одержаних для цих груп кореляційних комплексів вони у групі неуспішних об'єднувалися навколо показників тривожності, локусу контролю Я (із негативним знаком) і віддзеркаленого самоствавлення; у групі успішних, навпаки, отримані взаємкореляції концентрувалися навколо показників самоповаги, внутрішнього локусу контролю і самоствавлення (самоцінності, самоприхильності, самоприйняття).

Максимальна кількість значущих відмінностей (20) зафіксована між вибірками студентів 3-го курсу. Як і у попередніх випадках, переважна більшість з них стосувалася сфери суб'єктивного контролю, самоствавлення, впевненості в собі, самоповаги, а також сенсожиттєвих орієнтацій (всі на користь групи успішних студентів). Спільними за значеннями середніх виявилися показники інтернальності в галузі сімейних стосунків, виробничих відносин, здоров'я-хвороби, а також узагальнення показника сенсожиттєвих орієнтацій. Відмінними виявилися також і змістові комплекси показників. Найпотужнішими для групи успішних виявилися комплекси із центрами, що об'єднувалися навколо внутрішнього локусу контролю (інтернальності), самоповаги і самоствавлення, а також сенсожиттєвих орієнтацій; а у групі неуспішних отримані плеяди утворювалися завдяки попарним зв'язкам або з зворотним знаком (упевненості у собі і інтернальності, наприклад), або

окремих, слабкопов'язаних між собою показників шкали сенсожиттєвої орієнтації. Процедура оцінення відмінностей за вибірками успішних-неуспішних, за незначними винятками, відтворила картину розподілу, що була отримана в результаті порівняльного аналізу окремо узятих груп, що перебували на різних етапах професіоналізації. Те, що результати за загальною вибіркою і за окремими групами відтворювались головно за певним комплексом показників, які репрезентували базові конструкти системи Я: упевненість у собі, локус контролю загальний, а також в галузі досягнень і в міжособистісних стосунках, самоцінність, самокерівництво, життєві цілі, результативність життя, локус контролю Я і життя, дає змогу розглядати їх як такі, що відіграють специфічну, структуруючу роль у системі особистісних утворень майбутнього педагога, презентуючи глибинну основу самовідчуття як самодостатньої й відповідальної за власний вектор розвитку особистості, тобто основу, що надає особистості статус суб'єкта власної діяльності. Додатковим аргументом на користь зробленого висновку були результати факторного аналізу. За наявності константного для обох вибірок переліку досліджуваних характеристик і спільності кількісного складу виокремлених фактів (по шість) змістова завантаженість факторних структур виразніше підкреслила лінію поляризації обох вибірок. Для групи неуспішних – це сенсожиттєві орієнтації (13,7%), внутрішній дискомфорт (7,6%), тривожність (7,4%), екстернальність (6,8%), пошук соціальної ідентичності (6,8%) і комунікативний дефіцит (6,6%). Для успішних провідні чинники засвідчували домінування у їх самосвідомості настановлень на самостійність в управлінні власним життям (15,2%), самоприйняття (11,2%), упевненості у собі (8,3%), прагнення до самопроектування (8,1%) та на соціальні досягнення (7,2%) і самоідентичність (68%).

Незважаючи на виявлені міжгрупові відмінності за мірою виразності зазначених базових утворень (за абсолютними величинами), якісно-кількісний аналіз їх динаміки залежно від належності досліджуваних до певної групи і етапу професіоналізації виявив водночас і спільну для обох вибірок тенденцію до послідовного наближення цих величин на завершальному етапі навчання до початкового рівня, що підтверджує висунуте припущення про необхідність впровадження у систему професійної підготовки майбутніх педагогів спеціальних засобів психологічного впливу, зокрема, у формі тренінгових вправ.

Одержані в результаті констатуючого етапу дослідження змістово-процесуальні характеристики особистісних утворень представників експериментальних (неуспішні) груп, що перебували на різних етапах професіоналізації, дали нам достатні підстави для розроблення спеціальних засобів психолого-педагогічного впливу, спрямованого на розвиток особистісної готовності до побудови педагогічної діяльності на засадах

гуманізації освітянського процесу. Психологічний зміст розроблених заходів утілювався у спеціальній серії навчально–тренінгових вправ, логіка і послідовність застосування яких становила зміст формувального етапу дослідження. Загальна мета його полягала в організації формувальних впливів, предметом і результатом якої було не узгодження їх з унормованою моделлю носія професійно-педагогічної діяльності, а звернення до того рівня особистісного буття, який найбезпосередніше презентує екзистенційне (сутнісне) Я.

Отже, у складі психологічних утворень, що виникають у процесі професійно-педагогічної підготовки, стрижневими є ті, які прямо чи опосередковано виконують функцію регуляції активності суб'єкта, з одного боку, і екрітерієм само ідентифікації, з іншого. Такими, як виявлено, є загальна інтернальність, самоприйняття, сенсожиттєві орієнтації, впевненість у собі і мотивація саморозвитку. Аналізу формувальних впливів присвяtimo наступне дослідження.

1. *Гошовська Д. Т.* Самоприйняття як елемент соціально-перцептивної технології в професійному розвитку особистості студента // Конструктивна психологія і професіоналізація особистості. Луцьк, 2002. С. 41–45.
2. *Исаев Е. И, Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57–65.
3. *Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–66.
4. *Любимова Г. Ю.* Представления психологов-старшекурсников о своей будущей профессиональной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Психология. 2002. № 4. С.64–72.
5. *Фридман Л.* Особенности самосознания современной школьной молодежи // Народное образование. 1993. № 5. С. 72–76.
6. *Шумилин Е. А.* Психологическая характеристика личности старшеклассника // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 72–79.

**CONTENT AND PROCESS ANALYSIS OF PROSPECTIVE TEACHERS'
PSYCHOLOGICAL FORMATIONS****Dosia Dubravs'ka**

*L'viv Commercial Academy
Tuhan-Baranovs'ky Str., 10, UA-79005 L'viv, Ukraine,
[e-mail:academy@LAC.Lviv.UA](mailto:academy@LAC.Lviv.UA)*

The article is devoted to the dynamics of psychological formations in the process of prospective teacher primary professional training. These psychological formations might be considered as the qualities of a person who is a subject of pedagogical activity.

Key words: personality, self-formation, self-respect, self-value.

Стаття надійшла до редколегії 18.10.2005

Прийнята до друку 25.05.2006