

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини

**Гуртовенко Н. В.**

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

Монографія

Умань  
Візаві  
2020

УДК 159.9:378(02)

Г95

**Рецензенти:**

**Сафін О. Д.**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Кучерявий А. О.**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри військової психології та педагогіки Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Потанчук Н. Д.**, доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

*Рекомендовано вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Міністерства освіти і науки України (протокол № 15 від 26.06.2020 р.)*

**Гуртовенко Н. В.**

Г95 Психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації : монографія / Н. В. Гуртовенко ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2020. – 227 с.

Монографія присвячена аналізу проблеми психологічних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. Здійснено аналіз основних підходів до вивчення передумов та процесу формування готовності. У роботі емпірично обґрунтовано модель формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації, умови та етапи реалізації моделі.

Робота орієнтована на викладачів, магістрантів вищих навчальних закладів, науковців та фахівців у галузі психології.

**УДК 159.9:378(02)**

© Гуртовенко Н. В., 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....</b>	<b>8</b>
1.1 Самореалізація особистості у психологічному дискурсі.....	8
1.2 Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації.....	46
<b>РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ .....</b>	<b>64</b>
2.1 Критерії оцінки, показники та рівні психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації.....	64
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації.....	70
2.3 Психолого-педагогічна модель та технологія формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації.....	90
<b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.</b>	<b>120</b>
3.1 Структура та зміст програми формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації в процесі навчання.....	120
3.2 Організація дослідно-експериментального дослідження з формуванням готовності майбутніх педагогів до професійної	

самореалізації.....	128
3.3 Аналіз результатів дослідження формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації.....	142
 <b>РОЗДІЛ 4. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ .....</b>	
<b>САМОРЕАЛІЗАЦІЇ .....</b>	<b>152</b>
4.1. Програма формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації.....	152
4.2. Робоча програма навчальної дисципліни «Психологія професійної самореалізації педагога».....	182
 <b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>204</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>208</b>

## ВСТУП

Становлення демократичної та правової української держави, інтеграція в європейське і світове співтовариства, створення нових ринкових відносин, переосмислення ролі і значущості вищої освіти в освітянському просторі є неможливими без орієнтування на гуманістичні ідеї, які вимагають глибокого ступеня знання людиною себе, власних потенційних можливостей. Звернення людини до самої себе, прагнення до максимально повної самореалізації у професії, набуття професійного досвіду є актуальними і характеризують суспільні потреби громадян України.

Розвиток процесів самості людини активно відбувається у професійній підготовці. Тому одним з головних завдань вищої школи є створення умов для розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу кожного майбутнього фахівця, формування його позитивної «Я»-концепції в процесі опанування основ професійної діяльності. Переведення резервного потенціалу зі стану потенційного до актуального, формування професіоналізму, стимулювання досягнення акме є орієнтирами докорінних змін професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасній вищій школі.

Працюючи над собою, реалізуючись як людина, як професіонал, як творець власної долі, кар'єри, мікросоціуму, світу, такий педагог здатний допомогти і учням відкрити у собі свої здібності, реалізувати власні потенціал і життєву місію.

Між тим, переважна більшість праць у галузі психологічних наук з дослідження проблем професійної самореалізації фахівців соціономічного профілю присвячено роботі психолога, що цілком природно, так само як проблема професійної самореалізації вихователів, вчителів і викладачів вивчалася переважно у галузі педагогічних наук. Через це недостатньо вивчено процес формування психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації, їхні психологічні резерви і потенційні можливості. Недостатньо враховуються особистісні якості, здатність до виокремлення і

врахування власного «Я» (як професіонала у тому числі), наявність адекватного образу майбутньої професійної діяльності, усвідомлення вимог, що висувуються педагогічною професією до особистості професіонала на етапі навчання у ВНЗ. У зв'язку з цим дослідницький інтерес представляє вивчення психологічних умов готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога.

Зважаючи на це проблема, представлена у монографії «Психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації», є гостро актуальною з науково-психологічної точки зору. У монографії висвітлені результати дослідження, що виконувалися на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Монографія складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків та списку використаних джерел.

У першому розділі – «Теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми готовності особистості до професійної самореалізації» – проаналізовано психологічний дискурс зарубіжних, радянських та українських науковців з проблеми самореалізації особистості взагалі і професійному середовищі зокрема. Самореалізація як психологічна проблема передбачає передусім дослідження особливостей внутрішнього світу людей з різним рівнем самореалізації в основних сферах життєдіяльності у взаємозв'язку з їхніми індивідними та особистісними властивостями, а також вивчення особливостей стратегій, що сприяють самореалізації.

Аналіз психологічних праць з проблеми самореалізації свідчить про те, що вона може досліджуватися як мета, засіб, явище, процес, стан, результат і підсумок. У психологічній науці становить інтерес сам процес самореалізації.

У другому розділі – «Обґрунтування психолого-педагогічної моделі та технології формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації» – обґрунтовано обраний методичний інструментарій дослідження психологічних умов формування психологічної готовності

майбутніх педагогів до професійної самореалізації, визначено критерії оцінки, показники та рівні сформованості готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів в процесі навчання, а також подано результати діагностування стану цієї готовності у студентів 1-5 курсів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Аналіз цих результатів надав можливість обґрунтувати та розробити психолого-педагогічну модель та технологію формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів.

У третьому розділі – «Емпіричне дослідження психологічних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації» – обґрунтовано та розроблено авторську програму формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів та подано результати її експериментальної перевірки.

Четвертий розділ – «Програма формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації», основною метою якої є створення умов для вияву властивостей студентської молоді, які сприяють ефективній реалізації її потенційних можливостей, професійному зростанню і формуванню готовності до професійної самореалізації. Теоретичними підвалинами для побудови програми слугували такі механізми розвитку індивідуально-психологічних властивостей, як: самопізнання, самостимулювання, самопрограмування, самореалізація та самопрезентація. Самопізнання забезпечує усвідомлення, з'ясування власних можливостей, позитивних та негативних якостей, особистісних властивостей, що сприяють або перешкоджають повному самовияву.

Отже, перевірка ефективності розробленої програми відбувалася в процесі дослідно-експериментальної роботи. Позитивним фактом при підведенні її підсумків став вияв у майбутніх педагогів прагнення до усвідомлення себе повноцінним суб'єктом навчально-професійної діяльності.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

### 1.1 Самореалізація особистості у психологічному дискурсі

Методологічну і теоретичну основи дослідження склали:

філософські положення теорії наукового пізнання про активну роль особистості у пізнанні та перетворенні дійсності (М.Бердяєв, Г.Гегель, І.Кант, Г.Сковорода, В.Соловйов та ін.);

положення гуманістичного та екзистенційного підходів щодо виявлення і визнання природи особистості, її прагнення до самореалізації та саморозвитку, досягнення акме (Д.Аліг'єрі, Дж. Бруно, М.Кузанський, Дж. Пікоделла Мірандола, Франческо Петрарка, Жан-Поль Сартр, Г.С. Сковорода, М.Хайдеггер, К.Ясперс та ін.);

принципи і методи системного підходу (В.П. Беспалько, І.В. Блауберг, О.Г. Ковальов, Н.В. Кузьміна, В.Лозова, Б.Ф. Ломов, А.Менегетті, К.К. Платонов, Н.І. Чуприкова, Е.Г. Юдін та ін.); ідеї синергетичного підходу (В.І. Аршинов, В.Г. Буданов, О.М. Князева, С.П. Курдюмов, І.Р. Пригожин, Г.І. Рузавін, Г.Хакен та ін.);

теорія діяльності і розвитку особистості як суб'єкта діяльності (К.О. Альбуханова-Славська, Л.І. Анциферова, А.Адлер, Б.Г. Ананьєв, Р.Бернс, І.Д. Бех, Н.М. Бібік, О.О. Бодальов, Л.І. Божович, А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, О.К. Дусавицький, І.С. Кон, Г.С. Костюк, О.О. Левченко, О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова, А.Маслоу, Г.Олпорт, А.В. Петровський, К.Роджерс, С.Л. Рубінштейн, О.П. Сергеєнкова, К.Г. Юнг та ін.);



суттєві положення аксіологічного підходу (В.П. Андрущенко, Б.С. Гершунський, А.Г. Здравомислов, З.С. Карпенко, А.Ленгле, Є.А. Подольська, О.В. Сухомлинська, Н.В. Ткаченко, В.П. Тугаринов та ін.), антропологічного підходу (І.П. Аносов, Б.М. Бім-Бад, В.І. Гінецинський, І.А. Зязюн, П.А. Мясоєд, В.Г. Пряникова, В.І. Слободчиков та ін.), ресурсного підходу (Т.В. Рогова, Т.І. Шамова та ін.);

дослідження з проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності (О.А. Дубасенюк, К.М. Дурай-Новакова, В.С. Кукушин, Ю.М. Кулюткін, Н.М. Нікітіна, А.С. Роботова, В.А. Семиченко, І.М. Шапошнікова та ін.);

закономірності організації і функціонування педагогічного процесу у ВНЗ (А.М. Алексюк, В.К. Буряк, В.Г. Кремінь, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко та ін.);

узагальнений досвід упровадження моніторингу якості навчання школярів і студентів (В.Г. Горб, В.О. Кальней, О.М. Касьянова, О.О. Орлов, В.Г. Пінькас, Г.В. Троцько, С.Є. Шишов та ін.);

технологічні основи забезпечення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (В.П. Беспалько, С.Е. Генкал, В.І. Євдокімов, Н.Ф. Литовченко, Т.В. Новікова, О.М. Пехота, І.Ф. Прокопенко, Г.П. П'ятакова, Л.С. Рибалко, Г.К. Селевко, О.П. Ситников та ін.).

Готовність майбутніх педагогів до професійної самореалізації передбачає виявлення сутності самореалізації, її складових, співвідношення з поняттями самоактуалізація, самовизначення, саморозвиток та особистісними якостями. Спочатку проблема самореалізації особи була міждисциплінарною проблемою, що має філософські корені. Як відмічає С.В. Калашникова, аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури сприяв виокремленню декількох рівнів розгляду проблеми самореалізації особистості, а саме:

на філософському рівні визначаються сутність та умови самореалізації людини як родової істоти у зв'язку з розвитком людства у цілому (Г.Гегель,

Л.Фейербах, М.О. Бердяєв, М.М. Бахтін, Б.С. Гершунський та ін.);

на психологічному рівні самореалізація розглядається у трьох аспектах: як потреба, як діяльність, як об'єктивний і суб'єктивний результати цієї діяльності (А.Адлер, А.Маслоу, К.Роджерс, Р.Бернс та ін.);

педагогічний рівень вивчення обґрунтовує визначення самореалізації особистості як здібності до виявлення, розкриття та опредмечування сутнісних сил особистості, зачіпаючи розробку засобів та організаційно-педагогічних умов, сприяючих ефективнішій самореалізації [64].

Проблема самореалізації особистості лише з недавнього часу набула статусу психологічної проблеми. Термін «самореалізація» уперше наводиться у словнику з філософії і психології видання 1902 року у Лондоні, де зазначається, що самореалізація – здійснення можливостей «Я». У Оксфордському словнику існує інше трактування цього поняття, там зазначається, що самоактуалізація (the self-actualization) – термін, похідний від першого кореня «self» і другого кореня «act» [200].

Оксфордський словник сучасної англійської мови для студентів дає таке значення:

the self-person's nature, special qualities; one's own personality: my former self, myself as I used to be;

act – to something; action – process of doing things; actually – actual existence, reality походить від латинського кореня «actus» – що означає вчинок, діяльність [201].

У радянській і пострадянській довідковій літературі відсутнє визначення терміну «самореалізація». Л.О. Коростильова і С.Д. Максименко відмічають, що найближче до поняття «самореалізація» поняття «самоздійснення», попри те, що «самоздійснення» у зарубіжних словниках трактується як результат самореалізації, що відбулася [74; 100-103].

Слід зазначити, що разом з терміном «самореалізація», який останнім часом вже часто зустрічається у психологічній літературі, використовуються близькі до нього терміни: «само актуалізація», «саморозвиток» та ін.

Відмінності між ними було розглянуто І.Б. Дермановою і Л.О. Коростильовою [44]. У зарубіжній психології цей термін слабо розроблений і у довідковій літературі нерідкими є суттєві суперечності і розпливчатість в його трактуванні.

Існують суттєві відмінності і у трактуванні цих понять у зарубіжній, з одного боку, і радянській і пострадянській психології, з іншого. У зарубіжній психології відсутня жорстка прив'язка до термінів. Для радянської і пострадянської психології характерні інші методологічні канони, а саме – фундаментальний підхід до психологічних понять. Різні методологічні підстави породжують відмінності у глибині та якості аналізу. Так, уявлення про самореалізацію у зарубіжних теоріях орієнтовані на норми гуманістичного пізнання. У зв'язку з цим аналіз уявлень про самореалізацію особи у зарубіжних психологічних теоріях вимагає залучення часом достатньо великого теоретичного контексту, що відповідає цим психологічним концепціям.

Розробка проблеми самореалізації особистості пов'язана з науковими доробками А.Анг'яла, Ш.Бюлера, К.Гольдштейна, А.Маслоу, К.Роджерса, Е.Фромма та ін. Вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію справжніх можливостей (К.Хорні); прагнення людини до якнайповнішого виявлення і розвитку власних можливостей і здібностей (К.Роджерс); внутрішню активну тенденцію розвитку себе, щось подібне до істинного самовираження (Ф.Перлз); прагнення людини стати тим, чим вона може стати (А.Маслоу), самореалізація, як призначення людини (Ф.Бекон, Л.Фейєрбах). Теорію самореалізації доповнюють також ідеї «сенсу життя» (В.Франкл) «відповідальності за право свободи» (Е.Фромм), «актуалізаторської діяльності» (Е.Шостром).

Самозвеличання – гіпотетичне поняття, введене в психологію К.Г. Юнгом, це є «центр тотальної, безмежної і непіддатливої визначенню психічної особистості» [183, с. 157]. Свідоме его підпорядковане або включене у самозвеличання, наділене власним голосом, чутним іноді у моменти інтуїції і сновидінь. Самореалізація у цій концепції є по суті еволюцією самозвеличання,

що відбувається у напрямі від несвідомого до моральних ідеалів. Для К.Юнга самореалізація, яку він включав в процес індивідуалізації, є прагненням людини стати собою, стати єдиною, однорідною істотою. Це одне з головних життєвих завдань людини. Почуття сенсу існування, що поширюється, виводить людину за межі споживання. Якщо б апостол Павло був переконаний, що він усього лише бродячий ткач, він не зробився б тим, ким став, стверджує К.Г. Юнг [183, с. 157].

Також одним з перших, хто спробував побачити у доміантних інстинктах людини потребу у самореалізації, був З.Фройд [169]. Самореалізація, на його думку, локалізується у несвідомому шарі людської психіки і проявляється у «прагненні до задоволення», властивому людині з народження. Цій інстинктивній потребі у самореалізації протистоять нав'язані суспільством імперативні вимоги культури (норми, традиції, правила і т. д.), основна функція яких полягає у цензурі за несвідомим, у пригніченні інстинктоподібних потреб.

Поняття самореалізації почав використовувати у своїх роботах з психології особистості А.Адлер. На його думку, люди передусім прагнуть до переваги, що є фундаментальним законом людського життя. Перевагу А.Адлер розумів як досягнення найбільшого з можливого. Таке прагнення є природженим, тому що це і є саме життя. Іншими словами, це «щось, без чого життя людини неможливо уявити» [189, р. 104]. Автор робить акцент на соціальних детермінантах особистості, розглядаючи індивіда як творче і ціле, що самовизначається, з врахуванням його індивідуальної суб'єктивності. Автор не дає визначення самореалізації особистості, обмежуючись філософським підходом. Механізми самореалізації ним також не наводяться. Проте А.Адлер завжди визнавав, що людина має самосвідомість і здатна планувати свої дії, управляти ними, усвідомлюючи їхнє значення для власної самореалізації. На його переконання, людина сама творить свою особистість. Маючи креативне Я, вона ставить перед собою мету і визначає шляхи її досягнення. Проте мета є суб'єктивною, вона існує «тут і зараз» і може бути недосяжною, фікцією. І

проте мета є реальним стимулом. За допомогою креативного Я інтерпретується, осмислюється досвід організму і передусім знаходиться досвід у здійсненні життєвого стилю, унікального для людини.

Поняття самореалізації (частіше за самоактуалізацію) використовується і у роботах зарубіжних психологів гуманістичного напрямку (К.Роджерс, Е.Фромм, А.Маслоу). Вони, так само як і А.Адлер, спираються на філософські підходи до проблеми самореалізації, не наводячи ні своїх дефініцій, ні механізмів самореалізації. Контекстуальний аналіз психологічних теорій дозволяє виявити декілька сутнісних особливостей, що вкладаються у поняття самореалізації, і дати певне уявлення про можливі рушійні сили.

Теорія К.Роджерса у своїй основі – феноменологічна теорія. Він вважає прагнення до самоактуалізації природженим та описує його у поняттях «організм», «Я», «ідеальне Я», «реальне Я», «конгруентність – неконгруентність». Феноменологічне поле є усією сукупністю переживань. Організм, за К.Роджерсом, – локус усього досвіду переживань. Свідомість (чи знання) – це символізування деякого досвіду переживання. Я (Я-концепція) є частиною феноменологічного поля, яка більшою мірою є диференційованою і є організованим, погодженим концептуальним гештальтом, побудованим з перцепцій характеристик «я» або «мене» і перцепцій характеристик «я» або «мене» до інших людей і різних аспектів життя, а також цінностей, пов'язаних з цими перцепціями. Цей гештальт доступний свідомості, хоча не обов'язково завжди усвідомлений [143-144].

Тенденція до актуалізації, твердження, посилення, є вибірковою і спрямованою на аспекти середовища, сприяючи конструктивному просуванню особистості, її завершеності і цілісності. «Поведінка в основі своїй є цілеспрямована спроба організму задовольнити власні потреби, як вони переживаються, у полі, як воно сприймається» [202, с.491]. За наявності багатьох потреб, усі вони підпорядковані основній, базовій тенденції до становлення і самопідсилення організму у цілому. К.Роджерс апелює до того, що лінії самоактуалізації задані спадково і проявляються у природному

дозріванні організму, у тому, що під час дозрівання організм стає більше диференційованим, розвиненим, спеціалізованим.

Автор зазначає, що тенденція руху вперед реалізується лише за умови ясного сприйняття та адекватного символізування людиною власних виборів, перевірки власних гіпотез, розрізнення нею прогресивної і регресивної поведінки. Як індикатор таких умов, як міру відповідності К.Роджерс використовує поняття «конгруентність – неконгруентність». В основі такого поняття – уявлення про граничний сенс мети людини як бажання стати «самою собою». Неконгруентність виражається у прояві феноменології (переживаннях, почуттях, цінностях) тривоги, загрози. Конгруентність відповідає адекватності, гармонійності. К.Роджерс виокремлює три види конгруентності, що сприяють самоактуалізації. Конгруентність між Я-сприйманим та актуальним досвідом переживань організму (Я-організм). Людина адаптована, зріла і повністю функціонує, коли вона сприймає організмичні переживання без тривоги, не побоюючись загроз і не звертаючись до захисного характеру мислення і поведінки. Розбіжність між Я-ідеальним і Я-реальним сприяє саморозвитку, самовдосконаленню. Проте значні розбіжності можуть стати перешкодою, оскільки супроводжуються гострим почуттям незадоволення, яке може блокувати і спотворювати наміри, привносячи неконгруентність.

Уявлення про самореалізацію міститься і у працях Е.Фромма. Передусім під істинно людською орієнтацією він розуміє орієнтацію на буття як на продуктивне використання власних здібностей в єднанні зі світом. На його думку, самореалізація властива кожній людині і передбачає наявність продуктивної активності. «Розуміння людської душі повинне ґрунтуватися на аналізі людських потреб, що виростають з умов існування» [193, с. 25]. Такими потребами він називає: потребу у встановленні зв'язків; потребу у трансцендентності; потребу у коренях; потребу в ідентичності; потребу у системі орієнтації.

Потреба у встановленні зв'язків (потреба у прихильності) полягає у необхідності подолання відчуття ізоляції від природи і відчуженості.

Відчуженість долається за допомогою турботи, участі, відповідальності за іншу людину. Ідеальне єднання зі світом досягається за допомогою «продуктивної любові», сприяючої спільній праці і збереженню власної унікальності. Прагнення до трансцендентності як до творення дозволяє досягти почуття свободи і власної значущості. Потреба у коренях полягає у тому, щоб відчувати себе частиною світу. Це дає почуття стабільності і міцності, яке забезпечується родинними зв'язками. Потреба в ідентичності реалізується у прагненні до власної ідентичності і/або ідентичності з іншою людиною, групою. І нарешті, людині потрібна певна система орієнтирів для розуміння світу, що дозволяє їй діяти цілеспрямовано.

Е.Фромм особливо виокремлював позитивну свободу – свободу, яка поєднує причетність до світу і незалежність від нього [170]. Позитивна свобода припускає спонтанну активність у житті, коли людина діє відповідно до своєї внутрішньої природи, використовуючи як ключові компоненти любов і працю. Е.Фромм, так само як і А.Адлер, поділяє думку про те, що людина творить своє життя сама і прагне до найбільших досягнень (продуктивності, за Фроммом), і, подібно до К.Роджерса, розглядає єднання зі світом у контексті конгруентності.

Таким чином, самореалізація, за Е.Фроммом, так само як і за А.Адлером, має соціально детермінований характер. Невід'ємний атрибут самореалізацій, за Е.Фроммом, продуктивна самореалізація, припускає «бути» замість «здаватися» і «мати» («володіти»). Це співзвучно поглядам А.Маслоу про те, що тенденція до самоактуалізації передбачає керівництво Б-цінностями (метапотреби, буттєві цінності). Така позиція близька і поглядам А.Адлера на те, що людина прагне до переваги як до досягнення більшого з можливого. На думку А.Маслоу, це вищі рівні потреб: потреби у самоповазі, потреби у досягненні вищих метацінностей (Істини, Добра, Справедливості, Краси та ін.), оскільки самоактуалізація – бажання людини бути, якою вона може стати, досягнення вершини потенціалу.

А.Маслоу суттєво розвинув визначення самоактуалізації, зроблене К.Гольдштейном, який стверджував, що вона є основним і по суті єдиним

мотивом організму [194]. Задоволення будь-якої потреби, яка стала провідною (у їжі, у владі, у досягненнях та ін.), є передумовою для самореалізації усього організму. Самоактуалізація є основою розвитку і вдосконалення організму, творчою тенденцією людської природи. Оскільки люди мають різні внутрішні потенції та оточення, розрізняються і цілі, і шляхи їхньої самореалізації. Потенції індивіда, за К.Гольдштейном, пов'язані з тим, що вважає за краще індивід і що він робить краще за усе, до чого у нього є здібності. Він надавав перевагу свідомій мотивації, відрізняючи несвідоме як фон, в який відступає свідоме і з якого воно виникає у міру його необхідності для самореалізації. Автор підкреслював необхідність згоди з середовищем, оскільки воно дає засоби для самоактуалізації, а також може містити перешкоди.

Здоровим організмом є той, в якому «тенденція до самоактуалізації діє зсередини і який долає складнощі, що виникають через зіткнення із зовнішнім світом, не на основі тривоги, але завдяки радості перемоги» [195, с.305]. Прихід до згоди з середовищем передусім полягає у володінні ним або у пристосуванні до нього. При великому розриві між цілями і реаліями середовища організм змушений відмовлятися від деяких власних цілей і намагатися самоактуалізуватися на нижчому рівні. Актуалізація виражається у діях організму з виконання актуального завдання у цій ситуації і врахування вимог, з якими він повинен рахуватися. Завдання визначаються «суттю» організму, «перешкодами» середовища і «приходом до згоди» організму і середовища. Зміна організму, яка викликана стимулами середовища, через певний час нівелюється, відновлюється відповідність організму природі. К.Гольдштейн веде мову про «реорганізацію» старих патернів, про їхню зміну на ефективніші, про витіснення стосунків і переконань, які суперечать розвитку усєї особистості, про надбання переважних способів поведінки. Усе це згодом, К.Роджерс розглядає у термінах «конгруентність – неконгруентність» на рівні феноменологічного прояву.

Поняття самореалізації також використовувалося К.Гольдштейном при дослідженні поведінкових патернів у мовленнєвих проявах. Автор



підкреслював, що за допомогою мови «індивід приходить до угоди із зовнішнім світом і самореалізується», «індивідуальний мовленнєвий прояв може бути зрозумілий лише під кутом зору його ставлення до функціонування цілісного організму в його прагненні максимально самореалізуватися у цій ситуації» [196, с. 21-23].

Система «організм – середовище», що була предметом досліджень К.Роджерса і К.Гольдштейна, осмислюється і у працях А.Ангяла як багатовимірна у контексті саморозвитку особистості. А.Ангял, так само як і К.Гольдштейн, є прибічником холистико-динамічної точки зору. Згідно з його переконаннями, саморозвиток відбувається у трьох вимірах особистості [191]. Людина розвиває глибинні потреби і відповідно досконаліші патерни, що їх задовольняють (вертикальний вимір). Розвиток полягає у зростаючій ефективності і продуктивності (прогресивний вимір), що виражається у знаходженні коротшого шляху досягнення цілей і мінімізації витрат. Покращується координація і збільшується багатогранність поведінки людини (горизонтальний вимір). Саморозвиток характеризується гармонійним зростанням у трьох напрямках.

Тенденція саморозвитку, за А.Ангялом, полягає у поєднанні фаз входу і виходу. Людина є відкритою системою, поєднання цих фаз означає асиміляцію середовища, що є базою для автономії (самодетермінації) (фаза входу) і продуктивності – база для гомонії (прагнення до відповідності середовищу) (фаза виходу). А.Ангял описує розвиток у термінах «біосфери» та її динаміки. Він вважає, що існує напруга між полюсом середовища і полюсом організму (енергія біосфери), оскільки середовище «тягне» у свою сторону, а організм – у свою. Тенденція автономії проявляється у тому, що людина намагається задовольнити власні інтереси, підпорядкувавши їм середовище. Автономія досягається різними шляхами: прагненням до переваги, досягнень, придбань та ін. Тенденція гомонії полягає у прагненні брати участь, відповідати середовищним феноменам, що мотивує людину на любов (до людей, до природи та ін.).

У цілому саморозвиток людини полягає у тому, що вона бере і віддає, розвиваючи свою біосферу (організм і середовище). Таким чином, саморозвиток полягає у зростанні автономії і гомомії (провідний системний принцип біосфери) та їхньому поєднанні (фази входу і виходу), що сприяє зростанню у напрямі розвитку глибинних потреб і способів їхнього задоволення, зростанню ефективності і продуктивності, покращенню координації і збільшенню багатогранності поведінки.

Процес саморозвитку багато у чому визначається поведінкою людини, її Я-концепцією. Сума Я-концепцій людини за А.Ангялом, складає символічне Я. Проте не завжди поведінка людини, керована символічним Я, тобто відповідає образу самого себе, реальним потребам організму, оскільки може спотворювати реальність біосфери [191].

А.Маслоу зазначає, що людина має природжені потреби, здібності. Деякі із них є індивідуально унікальними. Здоровий, нормальний і бажаний розвиток полягає в актуалізації цієї природи, у реалізації цих можливостей. Внутрішня природа, на його думку, є «слабкою, крихкою, тонкою, легко долається звичкою, тиском культури, неправильним до неї ставленням. Але... вона навряд чи зникає у здорової людини – а можливо, і у хворої. Навіть будучи відкинутою, вона продовжує підпільне існування, вічно прагнучи до актуалізації» [198, с. 4].

Згідно А.Маслоу, людина стає деструктивною через фрустрацію або незадоволення основних потреб. Відмова від становлення, зростання і заперечення можливостей повноцінного людського існування обмежують можливості людини жити максимально насиченим життям, якнайкраще виявити свої здібності, зробити щось важливе у житті. На його думку, людина, що самоактуалізується, здатна прийняти життєвий виклик і створити гідне життя, повне сенсу. Він особливо відмічав творчість, як універсальну характеристику самоактуалізованої людини, що веде до усіх форм самовираження.

А.Маслоу розглядає людину як «бажаючу істоту». Людина мотивована на

пошук особистих цілей, що робить її життя значним та осмисленим. При задоволенні однієї потреби актуалізується інша і т. д. Згідно концепції А.Маслоу, потреби людини є природженими і мають ієрархічну структуру. Ієрархія потреб у порядку їхнього домінування містить потреби: фізіологічні, безпеки і захисту, приналежності і любові, самоповаги, самоактуалізації. Проте людина може бути одночасно мотивована потребами різного рівня. Вчений розрізняє базові потреби і метапотреби. Базові потреби перебувають на нижньому і середньому рівнях ієрархії. Метапотреби на відміну від базових не мають ієрархії, вони можуть взаємозаміщуватися. Коли не задовольняються метапотреби, людина вважає своє життя безглуздим, вона хворіє, відчуваючи відчуженість, апатію, цинізм і т. п. А.Маслоу це називав метапатологією.

Він виокремлює дефіцитарні мотиви і мотиви зростання. До дефіцитарних мотивів він відносить передусім низькорівневі потреби, особливо фізіологічні вимоги і вимоги у безпеці. Дефіцитарні мотиви виникають при спробах змінити існуючі умови, що сприймаються як такі, що викликають фрустрацію, напругу. Мотиви зростання мають віддаленіші цілі і покликані реалізувати метапотреби. Задоволення дефіцитарних потреб веде до зменшення напруги, задоволення мета потреб – до збільшення напруги. На думку автора, дефіцитарне життя (Д-життя) характеризується відмовою відноситися до чогось серйозно, прагненням займатися речами нескладними, але приємними, рутинними. Буттєве або метажиття (Б-життя) А.Маслоу визначає як зусилля, ривок у використанні власних здібностей у максимальному ступені. Досягнення Б-цінностей викликає щасливі моменти буття – моменти вищої зрілості, індивідуальності і наповненості, що хвилюють. Людина досягає вершинних (пікових) переживань. Втрачається почуття часу і місця. Людина вважає, що сталося щось дуже значне і цінне.

А.Маслоу наводить такі характеристики самоактуалізованих людей: більш ефективно сприйняття реальності, прийняття себе, інших і природи, безпосередність, простота і природність, центрована на проблемі, незалежність, потреба у самоті, автономія, свіжість сприйняття, вершинні переживання,

суспільний інтерес, глибокі міжособистісні стосунки, демократичний характер, розмежування засобів і цілі, філософське почуття гумору, креативність, опір окультуренню. Він зазначає, що самоактуалізовані люди у той же час можуть бути схильними до неконструктивних звичок, марнославства, дратівливості, відчуття провини і т. п.

Наявність розвинених самоактуалізаційних характеристик є необхідною, але далеко не достатньою умовою самореалізації особистості. Необхідно також брати до уваги і інші характеристики, що впливають на процес самореалізації. У цілому, теорія А.Маслоу ввібрала у себе безліч позитивних підходів, характерних для розглянутих вище концепцій.

Таким чином, уявлення про самореалізацію особистості у зарубіжних психологічних теоріях (А.Адлер, К.Роджерс, Е.Фромм, К.Гольдштейн, А.Анг'ял, А.Маслоу), більшою мірою мають описовий (феноменологічний) характер і ґрунтуються на гуманістичному підході. Вони спираються на філософські уявлення про самореалізацію і не означають власне психологічну сутність уявлень про самореалізацію, характерних для рівня сучасної психологічної науки. У них відсутні психологічні категоріальні побудови, оскільки не ставилося завдання створення більш коректних теоретико-методологічних розробок. Усім їм властиве розуміння самореалізації (самоактуалізації) як природженої властивості людини. Поза сумнівом, що глибинна сутність людської природи є неоднозначною у своїх проявах, при цьому орієнтація на ідеї розвитку особистості та її потенціалів безумовно живить психологічну науку.

Ф.У Базаєва визначила основні моменти, що виокремлюються зарубіжними дослідниками при характеристиці самореалізації особистості (табл. 1.1). Як бачимо, у зарубіжній психології самореалізація - це:

прагнення людини стати собою, що відбувається у напрямі від несвідомого до моральних ідеалів через вироблення системи ціннісних орієнтацій;

самоздійснення, тобто психічне зростання і дозрівання, пробудження і

реалізація прихованих можливостей людини, які містяться як потенції;

фундаментальний процес організму, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки для індивідуума;

Таблиця 1.1

**Основні акценти і технологічні принципи теоретичних конструктів самореалізації особистості у поглядах зарубіжних мислителів і вчених**

Автор	Акцентуація	Технологічні принципи
Конфуцій	Духовне вдосконалення через управління собою	Володіння досконало шістьма видами мистецтв, як мета самореалізації
Гаутам Сіддхартх	Подолання самого себе	Активізація і реалізація природних задатків, перетворення себе шляхом духовних зусиль
Сенека	Самозбереження і самоствердження в ім'я суспільного блага	Безмежність людського пізнання і високоморальна вимогливість до себе. Приклад для дотримання – персоналія
Ф.Бекон	Самотворіння. Людина здатна опанувати долю	Метод наукового пізнання і Велика спрямованість до мети забезпечують життєвий успіх
Л.Фейєрбах	Єдність Я і ТИ. Пізнання Я через мистецтво	Віра людини у саму себе
Г.Олпорт	Особистість – система, ядро – людське «Я»	Системний підхід до особистості, що розвивається і відкрита, прагне до реалізації власного життєвого потенціалу і самоактуалізації
У.Шуц	Самореалізація – це прагнення до радості самоздійснення	Оцінка перспектив біологічних, психологічних, соціальних з метою тренування і розвитку. Інтерперсональна теорія
Е.Франкл	Самоактуалізація – побічний продукт здійснення сенсу	Логогерapia – засіб та інструмент досягнення універсального сенсу життя цієї особистістю
К.Хорні	Довкілля формує образ «Я»	Механізм самореалізації через «стратегії» (захисні механізми): рух до людей, рух від людей, рух проти людей
К.Левін	Варіативна самореалізація визначає культурний детермінізм і культурний релятивізм	Теорія маргінального поля: шляхи самореалізації неясні і повні невизначеності. Варіативність поведінки усередині однієї ментальності
Е.Еріксон	Особистісна ідентичність	Моральне вирішення 7 конфліктів: почуття часу, упевненість у собі, апробація різних соціальних ролей, дослідження інтересів, сексуальна поляризація, авторитет, система цінностей
Ф.Райс	Успіх у житті визначається можливостями входження у культуру	Різне етнічне і культурне походження, відмінність в умовах виховання, обставинах життя впливають на рівень навчальності

потреба у самореалізації – вища в ієрархії потреб;

локалізується у несвідомому шарі людської психіки і проявляється у «прагненні до задоволення»;

самоактуалізовані люди можуть бути схильні до неконструктивних звичок, марносластва, дратівливості, відчуття провини і т. д.;

має соціально детермінований характер, оскільки середовище дає засоби для самоактуалізації, а також може містити перешкоди;

здійснюється через досягнення себе, переживання та усвідомлення себе як синтезуючого центру, через вільний вибір шляхом ухвалення рішень;

реалізується лише тоді, коли людина перебуває у взаємодії з оточенням [10, с. 32].

У радянській і пострадянській психології термін «самореалізація» не вживався аж до кінця 90-х років минулого століття. Можна більше говорити про витоки поняття самореалізації, ніж про струнку теорію. Перші згадки терміну «самореалізація», що базується на філософських підходах, зустрічаються у працях Б.Д. Паригіна, присвячених науково-технічному прогресу і самореалізації особистості [118], а також у роботі філософів, соціологів і соціальних психологів під редакцією Л.В. Сохань [53, с.279]. Більш того, попри те, що термін «самореалізація» починає вживатися у назвах дисертацій, дефініція його у психологічній літературі не наводилася. Проблема самореалізації особистості раніше не виокремлювалася як автономна, самостійна психологічна проблема.

Витоки уявлень про самореалізацію особистості у психологічних теоріях радянського періоду можна углядіти, починаючи з введення в обіг поняття «особистість» і вивчення рушійних сил її розвитку, а також із спроб відповісти на пов'язані з цим поняттям ключові питання. Так, ще В.М. Бехтерев під час становлення психології як науки звертався до дослідження особистості, умов її розвитку і здоров'я, не погоджуючись з розумінням вивчення її суб'єктивного аспекту як пасивної сторони. У своїй праці «Свідомість і її межі» він торкається взаємних стосунків свідомої і несвідомої сфер. Розглядаючи безсмертя людської особистості як наукову проблему, В.М. Бехтерев, ймовірно, вважав, що у цьому і полягає вища міра самореалізації особистості [15].

Уявлення про самореалізацію як реалізацію людиною свого потенціалу

хоча безпосередньо не розглядалося, але приховано існувало у психологічній літературі достатньо давно. В.М. М'ясищев, зазначаючи, що поняття потенціалу є одним з ключових у психології, підкреслював, що ядро особистості складає система стосунків людини до зовнішнього світу і до самої себе. Його концепція спиралася на переконання про психологічну реальність (ендопсихіка, екзопсихіка) О.Ф. Лазурського [86].

Б.Г. Ананьєв, наслідуючи традицію В.М. Бехтерева і розвиваючи комплексний системний підхід до людини, виокремлював ієрархічні, супідрядні рівні психічної організації людини (індивід, особистість, індивідуальність). До поняття потенціалу він включав розвиток людини як особистості і як суб'єкта діяльності, відмічаючи, що у взаємозв'язках їхніх особливостей, обумовлених природними властивостями індивіда, і полягає індивідуальність («глибина» особистості) [4, с.232]. Дослідження життєвого шляху особистості, її самовизначення, інтелектуального потенціалу, на необхідність вивчення яких вказував Б.Г. Ананьєв, здійснювалося О.Ф. Рибалко, В.О. Ганzenом, Л.А. Головей та ін.). Згідно концепції Б.Г. Ананьєва, потенціал людини криється і у взаємозв'язках системокомплексів властивостей різних рівнів її організації. На думку Б.Ф. Ломова, потенціал людини представлений її здібностями, системою знань, вмінь і навичок [95]. Ці погляди його успішно розвивалися у працях його послідовників – В.О. Барабанщикова, Д.М. Завалишиної, В.О. Пономаренка та ін.

У психологічних теоріях, в яких вживається поняття самореалізації, питання мотивації є їхнею серцевиною. У контексті уявлень про самореалізацію у психологічних учіннях набуває ключового значення вплив мотиваційно-потребнісної сфери особистості, її смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій. Відомий вираз В.Франкла «якщо потреби нас штовхають, то цінності притягують», вказує на провідну роль мотиваційно-потребнісної сфери і ціннісних орієнтацій особистості [192]. К.Клакхон зазначає, що якщо спонукальна сила потреб залежить від обставин, є ситуативно мінливою, то цінності є стабільними [197, с. 181].

Основну частину питань, що стосуються самореалізації особистості, може бути віднесено до вивчення смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій, розвитку самосвідомості особистості. Представляє інтерес розгляд Л.В. Сохань внутрішньої психологічної суперечності як регулятора життя особистості. З використанням уявлень про самореалізацію стосовно життєвого шляху особистості, у її праці ставляться акценти на необхідності вивчення смисложиттєвої рефлексії, її динаміки, взаємозв'язків з особистими властивостями. Поза сумнівом, що сенс життя є самим узагальненим, провідним смисловим утворенням особистості, невід'ємним від її самореалізації [53]. Таким чином, мотиваційно-смисловий аспект, зважаючи на його суттєву значущість, має бути взятий до уваги при розгляді уявлень про самореалізацію особистості.

У цілому, наведений аналіз уявлень про самореалізацію особистості у психологічних теоріях свідчить про те, що витoki уявлень про самореалізацію були присутніми у контексті інших психологічних проблем, і у той же час очевидно, що самореалізація не була предметом спеціального вивчення і не виокремлювалася для аналізу як самостійна психологічна проблема. Усе це дозволяє не лише позначити самореалізацію як психологічну проблему, що вимагає окремого наукового вивчення, але і просунути у розумінні власне психологічної сутності самореалізації як предмета дослідження.

У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе у житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого особливого шляху у цьому світі, власних цінностей і сенсу свого існування у кожен момент часу. Самореалізація можлива лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного зростання. Розвивати свої здібності, реалізовувати потенційні можливості, вирішувати власні особистісні проблеми і конфлікти без відходу у рятівні захисти – це серйозні випробування, з якими вимушена справлятися особистість, що обрала цей шлях адаптації. На цьому шляху зустрічаються свої «підводні рифи», здолати які можливо, лише маючи певний запас мужності і стійкості. Часто відповідність



самому собі – це ризик нерозуміння, засудження, неприйняття іншими.

Незважаючи на уявну простоту, серед дослідників існують окремі, іноді і достатньо серйозні відмінності у розумінні та інтерпретації цього явища, що стосуються не стільки нюансів, скільки самої сутності. Зупинимося на деяких суттєвих аспектах феномену самореалізації, необхідних для розуміння його як реального психологічного явища: самоактуалізації, вираження істинної природи людини, самовираження, самовдосконалення, адаптації, моральності, індивідуалізації, мотивуючої сили, свободи, щастя, властивостей особистості.

***Самореалізація і самоактуалізація.*** Витоки ідеї самореалізації, що розвивається в її сучасному варіанті у зарубіжній психології, сходять до ідей А.Адлера, який в останніх своїх роботах разом з терміном «прагнення до переваги» використав термін «прагнення до самодосконалості» як взаємозамінні. На його думку, людина, порівнюючи себе з недосяжним ідеалом досконалості, постійно сповнюється почуттям, що вона нижче його, і мотивується цим почуттям. Деякі дослідники вважають, що прагнення до переваги – це боротьба за самоздійснення, самостановлення і самовдосконалення. Згодом це універсальне прагнення, відкрите А.Адлером, знайшло своє відображення у концепціях самореалізації К.Хорні, самоактуалізації К.Гольдштейна і А.Маслоу, тенденції К.Роджерса, мотивації ефективності, що актуалізується, Р.Вайта. Останній назвав А.Адлера своїм «дідусем», підкреслюючи схожість між прагненням до переваги і мотивацією ефективності – внутрішньо підкріплюваним прагненням усе далі просуватися в оволодінні новими знаннями і навичками [177].

Усі ці концепції торкаються феномену самореалізації людини, в основі якої – потреби зростання, розвитку і самовдосконалення. Тому і термін «самореалізація» (self-realization) часто є синонімом «реалізації своїх можливостей» (self-fulfillment) і «самоактуалізації» (self-actualization). Усі вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію наших справжніх можливостей (К.Хорні); прагнення людини до якнайповнішого виявлення і розвитку власних можливостей і здібностей (К.Роджерс); внутрішню активну тенденцію розвитку

себе, щось подібне до істинного самовираження (Ф.Перлз); прагнення людини стати тим, чим вона може стати (А.Маслоу).

На думку деяких психологів, термін «самореалізація» зазвичай вживається як більш загальне по відношенню до «самоактуалізації», «самоствердження», «саморозвитку» і т. п. [21; 40; 60; 70; 78 та ін.]. На наш погляд, деяка відмінність інтерпретації термінів «самореалізація» і «самоактуалізація» пов'язано з різними акцентами: на суб'єктивному, внутрішньому, або об'єктивному, зовнішньому аспектах існування особистості. У цьому сенсі термін «самоактуалізація» відображає цей процес більшою мірою у внутрішньому аспекті особи, а «самореалізація» – більшою мірою у зовнішньому. Проте як самоактуалізація – це завжди актуалізація, тобто вираження, себе, власної істинної природи зовні, так і самореалізація – це завжди реалізація власного справжнього Я.

Окрім того, що визначення самореалізації і самоактуалізації є дуже схожими за змістом, вони також, як ми вже бачили, зазвичай містять посилання на істинну, справжню реалізацію потенційних можливостей людини. З цього приводу А.Маслоу зазначає: «Людська істота є вже як мінімум певний темперамент, певний біохімічний баланс і так далі. Є власне Я, і те, що мною іноді називалося «прислуховуванням до голосу імпульсу», означає надання можливості цьому Я проявитися» [104, с. 112].

***Самореалізація як вираження істинної природи людини.*** Істинна самореалізація станеться лише тоді, коли ми, пізнаючи нашу власну природу, реалізуватимемо її, а не нашу Я-концепцію. Міркуючи на цю тему, Ф.Перлз наводить приклад із слоном та орлом. У кожного з них є свій власний потенціал, який вони і реалізують у своєму житті. «Вони є те, що вони є», – констатує він. І «як безглуздо виглядав би слон, втомлений тупати по землі і що забажав літати, патрати кроликів і класти яйця. А орел спокусився б силою і товстою шкірою цієї тварини» [120, с. 129]. Але те, що безглуздо і неможливо для тварин, є достатньо характерним для людини, і тоді замість справжньої реалізації особистості ми отримуємо «фрагментацію, конфлікти, жорстокий

відчай паперових чоловічків» [120, с. 129]. Такої ж думки дотримується і К.Роджерс, стверджуючи, що людина стає адекватнішою, коли прислухається до самої себе, коли дозволяє собі бути тим, ким вона є [143].

**Самореалізація і самовираження.** Деякі дослідники (К.Роджерс, А.Маслоу, В.Франкл та ін.) не надають суттєвого значення розрізненню таких термінів, як «самореалізація» і «самовираження». Інші не вважають їх синонімами. Якнайповніший і логічно обгрунтований аналіз їхніх відмінностей наводиться головним чином у працях радянських психологів. Так, К.О.Абульханова-Славська вважає, що самореалізація можлива лише тоді, коли самопізнання власних здібностей вже закінчене, повністю сформовано образ Я і є особистісна готовність забезпечити усю сукупність зовнішніх умов самореалізації. При цьому у особистості виникає необхідність будувати сукупність власних зовнішніх взаємодій зі світом, яка і називається «самореалізацією». Якщо ж ці умови не дотримуються, то ми спостерігаємо не процес самореалізації, а процес самовираження. Самовираження часто перебуває на стадії виключно зовнішнього, показного «вираження» самого себе, коли демонструвати ще нічого. Таке самовираження у дорослої людини стає ознакою «дорослого інфантилізму» [1].

**Самореалізація і самовдосконалення.** Самореалізація є неможливою без самовдосконалення. На думку К.О. Абульханової-Славської, вона є свого роду вищою стадією розвитку зрілої людської особистості, результатом особистісного зростання і розвитку. При цьому під саморозвитком (самовдосконаленням) розуміється процес залучення до культури, постійного підвищення рівня власних знань та активної реалізації себе у житті. Той же самий зв'язок самоактуалізації з розвитком власних розумових та інших здібностей і можливостей відмічає А.Маслоу: «Далекі цілі навчання дорослих і будь-якого іншого навчання – це шляхи, або способи, за допомогою яких ми можемо допомогти людині стати тим, ким вона здатна стати» [104, с. 110]. І у цьому сенсі самоактуалізація буде означати важкий період підготовки до самореалізації і самовираження, шлях справжнього навчання. Тому, наприклад,

лише 1% американців, як вважає Е.Шостром, можна віднести до тих, що «актуалізують» [181]. К.Роджерс, навпаки, вважає, що це прагнення є характерним практично для усіх. Маючи під час психотерапії глибокі контакти з тими, чий розлад є найбільш сильним, чия поведінка є найбільш антисоціальною, він дійшов висновку, що і вони розвиваються у позитивному і конструктивному напрямі – до самоактуалізації, якщо для них створено сприятливі умови контакту [144].

У будь-якому разі самореалізація – це і деяке прагнення до вдосконалення, тобто одна з вищих потреб особистості, спрямована не лише на реалізацію людиною власних сил і здібностей, але і на постійне зростання власних можливостей, на підвищення якості власної діяльності, в основі якої перебувають вищі загальнолюдські цінності.

***Самореалізація та адаптація.*** Самореалізація – це реалізація власного особистісного потенціалу зовні. Останній практично не піддається виміру, але інтуїтивно у іншої людини він завжди відчувається. Його характеризують перш за все такі інтегральні властивості, як глибина, широта та особистісний об'єм. Вони проявляються у багатьох особистісних характеристиках, і зокрема у мотиваційній структурі. Якщо у людини найбільш актуалізованою є потреба у соціальному захисті і підтримці або потреба у безпеці, але недостатньо розвинене при цьому прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, її адаптація до навколишнього світу піде за будь-яким типом, але тільки не у контексті самореалізації. У людини з такою мотиваційною ієрархією, мабуть, також може з'явитися бажання реалізації свого Я зовні.

Але у цій ситуації можна буде говорити лише про прагнення до самовираження. Інша справа, чому не кожна людина прагне до самовдосконалення. І тут К.Роджерс і А.Маслоу вважають, що потенційно це прагнення є у кожній людини, але проявляється воно лише за певних соціальних умов. Вони, звичайно, можуть скластися стихійно або бути створеними під час психотерапії, але не кожна людина, яка спочатку їх не має, проходить психотерапевтичний курс. Іншими словами, адаптація – це

реалізація тієї особової структури, яку ми маємо, а самореалізація – реалізація істинної природи і глибинної сутності людини. Але тут постає ще складніше питання – про сутність природи людини.

**Самореалізація і моральність.** Тут спостерігаються найбільші розбіжності у думках. Якщо самореалізація – це вираз справжньої природи людини, то питання у тому, яка вона, ця природа? За переконанням одних – слабка, порочна та аморальна, інших – позитивна і соціально орієнтована. Якщо праві перші, то: спочатку Я є слабким і безпорадним, і прагненням до самовдосконалення воно лише намагається компенсувати свою слабкість або задовольнити свої нарцистичні схильності; а тому і самореалізація не несе у собі позитивний, моральний початок, якщо її не обмежити певними умовами, якщо на неї не накинути свого роду «вузду».

Якщо ж праві інші, то: будь-яка людина рухатиметься шляхом самореалізації, саморозвитку і самовдосконалення, достатньо лише створити їй необхідні умови; і одним із суттєвих моментів самореалізації буде висока моральність, оскільки орієнтація на загальнолюдські цінності як би генетично закодована у природі людини.

На думку З.Фройда, Я – слабкий посередник, що кидається між вимогами інстинктивних потягів, зовнішнім світом і заборонною свідомістю. А тому наявність у людини спонукального мотиву до зростання категорично їм заперечувалася, що було обумовлено, на думку М.Отто і К.Хорні, відсутністю віри у людство [171]. З.Фройд вважав, що прагнення до самовдосконалення виникає з «нарцисцичних» бажань до самозвеличення і переваги над іншими.

А.Адлер, заперечуючи З.Фройду та обґрунтовувавши ідею первинності прагнення до переваги і самовдосконалення, проте, вважає, що це прагнення зовсім не обов'язково має моральний, соціально корисний характер. Воно не може бути прийняте як моральна оцінка, оскільки це лише мотивуюча сила. А спрямованість його дії залежатиме від рівня розвитку соціального інтересу, тобто від безкорисливого і самозабутнього, незалежного від Я, інтересу до зовнішніх об'єктів. У нормі – це повний вихід за межі самого себе та єдність з

усією повнотою світу. Лише оптимальне поєднання цих двох вимірів особистості і дає нам людину з реальною компенсацією. Але для А.Адлера вона більшою мірою ідеал, ніж реально існуюча людина [189].

О.Ф. Лазурський вважав, що саме по собі прагнення до самовдосконалення, більша чи менша тенденція до підвищення психічного рівня може бути мірилом моральної цінності і може бути прийнята як моральна оцінка людини. Тому він називав його «священним вогнем». Прагнення до якнайповнішого та усебічного розвитку і прояву власних духовних сил «ми вважаємо, – зазначав він, – однаково цінним, чи буде воно проявлятися в яскравій і різноманітній психіці багатоварованої людини або ж у бідній, примітивній душі індивідуума, що належить до нижчого психічного рівня» [86]. Цю ж думку поділяє А.Маслоу, який вважає, що людина, що йде шляхом самореалізації, або самоактуалізації, – людина, що рухається до «меж можливої досконалості» [104]. К.Роджерс стверджує, що людям властиво розвиватися у позитивному напрямі і лише несприятливі обставини, нерозуміння і неприйняття примушують їх звертатися до психологічних захистів, роблять їх жорстокими, деградуючими та асоціальними [143-144]. Таким чином, багато авторів поділяють думку про переважання позитивного напрямку розвитку людини. Самореалізація людини неможлива без співтворчості, співдіяльності з іншими людьми.

***Самореалізація та індивідуалізація.*** Самореалізація особи має індивідуальний характер з властивою йому унікальністю, неповторністю і своєрідністю. Особливості індивідуалізації людини безпосереднім чином позначаються на адекватності і продуктивності процесу самореалізації. За виразом Б.Г. Ананьєва, індивідуальність є «глибиною» особистості [5]. Витоки підходу до індивідуалізації містяться у працях К.Юнга, А.Адлера, К.Роджерса, Ф.Перлза. Під процесом індивідуалізації К.Юнг розуміє разом із здатністю людини до самопізнання і саморозвитку передусім становлення самозвеличання, що об'єднує свідоме і несвідоме і цілісності Я, що є центром усвідомлення несвідомих «комплексів», які перебувають, на його думку, у

сфері колективного несвідомого (аналіз Персони, усвідомлення тіні, зустріч з Анімою та Анімусом, аналіз самозвеличання), сприяє розширенню свідомості, активізації і спрямованості розвитку людини [189]. У результаті досягається адекватність процесу індивідуалізації і, відповідно, коригуються шляхи самореалізації.

А.Адлер також розглядає «комплекси», у першу чергу – «комплекс неповноцінності». Не заперечуючи ролі несвідомого у виникненні останніх, він виокремлює контекст формування життєвої сили особистості, її життєвого стилю і схеми аперцепції. Схема аперцепції, на його думку, обумовлена суб'єктивністю сприйняття навколишньої дійсності, залежністю від попереднього досвіду. Іншими словами, у фокусі процесу індивідуалізації, за А.Адлером, перебуває становлення людини як інтегрованої цілості, включаючи соціальне середовище її формування. Дійсно, зважаючи на погляди А.Адлера, неможливо не погодитися з тим, що феномен самореалізації детермінований життєвою активністю людини, стилем її життя, особливостями суб'єктивного сприйняття дійсності, обумовленими впливом її життєвого досвіду.

К.Роджерс, подібно до К.Г. Юнга, використовує термін «самозвеличання» [202]. Виокремлення ним ідеального та істинного самозвеличання призводить до подальшого розвитку уявлень про індивідуалізацію і самореалізацію. А саме: прийняття істинного самозвеличання, без оціночних суджень, сприяє прояву довірчості, відкритості. Усе це разом з неприйняттям жорстких ролей, вмінням зрозуміти себе та іншу людину створює умови, сприяючі індивідуалізації. Особистість отримує можливість повніше реалізувати себе і сприяє самореалізації оточення.

Результати, отримані Ф.Перлзом, підводять до думки, що важливим атрибутом процесу індивідуалізації є зрілість, яка дає людині можливість знаходити опору у самій собі. Останнє дозволяє актуалізувати процес самореалізації особистості. Подібно К.Роджерсу, автор апелює до зосередженості на сьогоднішні. Проте на відміну від наведених вище авторів він

бачить необхідність усвідомлення при цьому власних потреб, найбільш значущі з яких, на його думку, утворюють гештальт, і покладається на «мудрість організму», що здійснює організмичну саморегуляцію [120].

**Самореалізація як мотивуюча сила.** Деякі психологи вважають, що самореалізація не повинна замикатися на собі і бути самоціллю для людини. Розпочинаючи пошук з себе, людина повинна повною мірою своїх сил і можливостей розгорнутися обличчям до навколишнього світу, можливо, навіть розчинитися у ньому, а не опікуватися виключно собою. Наприклад, В.Франкл вважає, що не слід абсолютизувати ідею самоактуалізації: «Людина повертається та опікується собою, тільки якщо у неї немає сенсу життя. Ідеалізація самовираження, якщо вона є метою, робить неможливим існування значущих стосунків. Основним у стосунках любові є не вільне самовираження, а вихід за себе і любов буття іншого» [192]. Категорично не згоден з ним Е.Фромм, який стверджує, що «людина є центром і метою усього свого життя; що розвиток її індивідуальності, реалізація її особистості – це вища мета, яка не може бути підпорядкована іншим, нібито більш гідним цілям» [193, с. 220].

М'якше захищає ідею самоактуалізації як основного мотиву особистості К.Роджерс. Він стверджує, що самоактуалізація, як внутрішня активна тенденція розвитку самого себе, не може відбуватися без емпатійного розуміння і прийняття іншої людини, без взаємодії з нею. Прагнення людини реалізувати себе, проявити власні можливості являється, на думку К.Роджерса, головним спонукальним мотивом творчості, коли організм вступає у нові відносини з навколишнім світом, намагаючись якнайповніше бути самим собою. Але без емпатії, без прийняття себе та іншої людини неможлива ні самоактуалізація, ні самореалізація [202].

Можливо, що для одних людей тією, що дійсно переважає, є активна тенденція реалізації самого себе, наприклад, у мистецтві, науці і т. п., незалежно від прийняття або неприйняття їх оточенням (Сократ, Ван Гог, Джоуль Бруно та ін.), тоді як інші реалізують себе, розчиняючись в інших, відчуючи себе потрібними людям, відстоюючи чужі інтереси, у любові до



ближнього (доктор Гааз, Песталоцци і т. д.). Але обидві тенденції можуть мати загальний корінь, або загальний мотив – мотив самоактуалізації. Тут ми виходимо на ідею свободи як важливої складової феномену самореалізації.

**Самореалізація і свобода.** Поняття свободи і контролю – дуже важлива складова усіх концепцій самореалізації і самоактуалізації. На думку К.Роджерса і А.Маслоу, оскільки, актуалізуючись, людина всякий раз прислухається лише до самої себе, виходить зі свого власного Я, яке відрізняється від інших, вона не може бути конформною [198; 202]. Врешті решт людина сама формує власну особистість. Людина, що самореалізується, є незалежною від схвалення та осуду оточення. Якщо людина підпорядковує своє життя тому, щоб усе робити, як належить, замість того, щоб проявитися такою, якою вона є, то вона живе заради власного образу, а не заради себе. Будь-який зовнішній контроль, на думку Ф.Перлза, заважає здоровій роботі організму [120]. Контроль має бути внутрішній, лише «підкоригований» умовами ситуації.

На думку К.О. Абульханової-Славської, якщо людина обирає самовираження через виконання обов'язку, тобто через самопожертвування, то відбувається поступова втрата свого Я, вона опиняється у позиції, приниженої і залежної від інших, і життя її часто закінчується крахом, оскільки інші далеко не завжди відповідають взаємністю. Служіння людям з почуття обов'язку, мабуть, не те ж, що альтруїзм [1].

У питанні про співвідношення свободи та обов'язку впритул підходимо до проблеми співвідношення самореалізації і пристосування в процесі адаптації індивіда до суспільства. На думку Е.Фромма, різні суспільства, різні соціальні верстви одного і того ж суспільства відрізняються мірою, до якої вони сприяють розвитку індивіда. Завжди може настати такий момент, коли самореалізація конкретної людини викликає суперечність з інтересами ширших соціальних груп або навіть усього суспільства у цілому. А тому, як вважає Е.Фромм, існують дві концепції здоров'я, які значно розрізняються [170]. Одна з них виходить з інтересів суспільства, інша – з цінностей і потреб індивідуума. Тоді стає очевидним, що хороша пристосованість часто досягається ціною

відмови від своєї особистості. Тоді як невротик може бути охарактеризований як людина, яка не здалася у боротьбі за власну особистість. Вирішення цієї проблеми знову повертає до питання про сутність природи людини і про моральний аспект самореалізації: що є добро і що є зло. Його важко вирішити абстрактно, без врахування того, для кого воно є добром, а для кого – злом, що можна вважати позитивним і хто бере на себе роль судді.

Аналіз різних аспектів процесу самореалізації виявляється тісно пов'язаним з вирішенням філософських питань і не дає можливості судити про неї з позиції «об'єктивного», надособистісного оцінювання навіть з точки зору загальнолюдських цінностей, а тому і питання про моральність при самореалізації, про позитивну або негативну природу людини у межах психології не мають сенсу. Якщо Я є те, що Я є, це не добре і не погано. Вірніше, це може бути і добре і погано одночасно. Розбіжності у розумінні цих аспектів феномену самореалізації призводять до акцентування різних інтегральних характеристик особистості, яка самореалізується, і різного уявлення про взаємозв'язок самореалізації і щастя.

*Самореалізація і щастя.* Чим більшою мірою самореалізується людина, тим більшою мірою вона схильний на щастя. Іншими словами, вона схильна частіше і повніше переживати задоволеність життям у цілому, частіше і більш щиро відчувати позитивні емоції (позитивне самовідчуття за М.Аргайлом) [8]. Безумовно, не можна сказати, що це «безхмарне» щастя. Така задоволеність, не на шкоду відповідальності, може змінюватися іншими почуттями, причому нерідко – невдоволенням собою, у сенсі власних методів діяльності, отриманих результатів, витраченого часу. Проте, продуктивна самореалізація супроводжується інтегральним почуттям задоволеності, відчуттям повноти буття.

Разом із задоволенням, як основною складовою щастя, останнім часом розглядається питання якості життя. Тут можна виокремити об'єктивний і суб'єктивний компоненти. До об'єктивного слід віднести умови навколишнього життя, незалежні безпосередньо від людини, а до суб'єктивного – залежні від

неї. Іноді при зовнішньому благополуччі людина не може сказати про себе, що вона є щасливою. Іноді бракує почуття власної корисності, потрібності, усвідомленості власного життя. У побутовому сенсі людина є щасливою тоді, коли вона з радістю йде на роботу, а з роботи з радістю йде додому. Це не суперечить розумінню самореалізації як предмету психологічного дослідження [90].

На зв'язок задоволеності життям з її свідомістю вказував В.Франкл [192]. Поняття задоволеності самореалізацією як відчуття успішності здійснення самого себе як у житті, так і у повсякденній діяльності використовується у тесті Дж. Крамбо і Л.Махолика, а також в адаптованій Д.О. Леонт'євим методиці смисложиттєвих орієнтацій. Важливість для людини почуття власної корисності неодноразово відмічав Е.Фромм, який разом з М.Аргайлом не відділяє задоволеність життям від корисності. Е.Фромм описує синдром зростання, без чого немислима самореалізація [193]. Він відносить до синдрому зростання передусім любов до життя, у розуміння якої він вкладає сенс «благоговіння перед життям» (А.Швейцер). Е.Фромм зазначає, що до синдрому зростання також входить любов до людей, до природи, незалежність.

Таким чином, самореалізація нерозривно пов'язана із задоволеністю, з уявленням про щастя. Людина самореалізується у різних сферах життєдіяльності. До найбільш важливих з них К.Роджерс відносить роботу, дружбу, любов. Іншими словами, самореалізація у професійному та особистому житті є особливо важливою для людини. В особистому житті уявлення про щастя взаємозв'язане з любов'ю до близької людини, з подією. «Найяскравішим прикладом людських зв'язків, що приносять щастя, може бути любов. Вона викликає найбільш сильні позитивні (втім, так само як негативні) переживання» [144]. При цьому важливими є взаємне підкріплення і підтримка.

Е.Фромм також звертався до питань співвідношення любові і «продуктивного життя» [170]. Поза сумнівом, що позитивні взаємовідносини безпосередньо сприяють позитивному самовідчуттю, самореалізації особистості. У той же час самореалізація і щастя не так однозначно, як здається

на перший погляд, взаємозв'язані. Несамореалізована людина може бути по-своєму щасливою, а самореалізована – нещасливою. У першому випадку нерідко позначається низький рівень домагань. У другому – людина, наприклад, може випередити час і виявитися незрозумілою сучасниками.

*Самореалізація і властивості особистості.* Самореалізація – це не лише процес, але і результат. Про людину, яка зуміла себе реалізувати у житті, кажуть, що вона відбулася. Але результат може бути представлений і в особистісному аспекті – як наявність певних психологічних властивостей та якостей. Люди розрізняються за своїми енергетичним та інтелектуальним потенціалами, здібностями і завдатками. Рівень реалізації у різних людей буде різним через різні життєві обставини. Нерідко існує розрив між потенціалом і його актуалізацією.

Величина внутрішнього потенціалу, як правило, корелює із суспільним визнанням (хоч би після смерті, хоч би деяким колом людей), а міру його реалізації може краще за усіх оцінити сама людина у власних суб'єктивних відчуттях (врешті решт – це глобальне відчуття задоволеності або незадоволення взагалі і прожитим життям зокрема). Проте прагнення до самореалізації, якщо воно стає провідним мотивом, – не лише проявляється у відчуттях, але і формує деякі властивості особистості.

С.Л. Рубінштейн вважав, що одним з механізмів формування рис вдачі є мотиви [147]. Виникаючи у схожих ситуаціях, вони закріплюються і стають його складовими. Ці риси проявляються у поведінці людини, її вчинках. Якщо людина почуває себе неконформно, бере на себе відповідальність у різних ситуаціях, має сміливість виявити і викрити свої захисти і т. д., вона, рухаючись шляхом самоактуалізації, формує і відповідні риси своєї вдачі. Одночасно вони розвиваються і видозмінюються. Принцип розвитку особистості у діяльності свідчить про те, що в процесі діяльності властивості особистості певним чином перетворюються, зв'язуються одна з одною, тобто відбувається їхня інтеграція. Результатом цього процесу є утворення у структурі особистості нових, більш узагальнених властивостей із складнішою структурою – інтегральних

властивостей особистості.

Найчастіше у психології особистості під інтегральними властивостями мають на увазі спрямованість, ціннісні орієнтації, ролі, статусні характеристики особи і т. д. Проте вони більшою мірою характеризують людину з точки зору її соціальної сутності. Але не можна забувати і про існування таких інтегральних властивостей, як духовність, автентичність (конгруентність), твердість у сенсі сили протистояння несприятливим обставинам, інтернальність-екстернальність, особистісне багатство і т. п. Це швидше «індивідуально-психологічні» властивості. Деякі з них також можуть бути похідними від такого провідного життєвого мотиву, як прагнення до самореалізації.

Загальний адаптаційний особистісний тип, сформований на основі цього мотиву, може бути досліджений з точки зору інтегральних характеристик людини, що є самостійним теоретичним і практичним завданням. Так, А.Маслоу описував такий тип людей як прекрасних, здорових, сильних, творчих, добродішних і проникливих [104]. І хоча це скоріше емоційний, ніж науковий опис, він дає певне уявлення про його погляди на особистість, що самоактуалізується.

Більше систематизований опис цих характеристик запропонований К.Роджерсом. С.Мадді вважає, що К.Роджерс виокремлює лише два типи людей: ті, що «повноцінно функціонують» і «неприспосованих». Він узяв на себе працю провести порівняльний аналіз теорії К.Роджерса та інших теорій особистості. Ним здійснювався аналіз експериментальних робіт, присвячених вивченню таких характеристик повноцінно функціонуючої людини, як: відкритість досвіду (що містить емоційність і рефлексію); буття «тут і тепер» (що містить рухливість, адаптивність, спонтанність, індуктивне мислення); віра в організмичний процес; свобода у житті (почуття свободної волі і контролю над життям); творчість [97]. По суті це і є інтегральні характеристики, оскільки вони є результатом взаємодії цілої низки особистісних властивостей нижчого рівня узагальненості. Причому кожна з цих характеристик визначається не сумою окремих властивостей, що входять до неї, а новою системою зв'язків

між ними. І кожна підкоряється принципу причинної впорядкованості, тобто спрямована на досягнення якого-небудь корисного результату відповідно до змін вимог середовища.

Неприспосована людина, за К.Роджерсом, має протилежні характеристики: захисти; життя, що здійснюється за планом; відсутність довіри до свого організму; почуття, що ним управляють. Така людина є конформною. Е.Шостром називає чотири основні характеристики, що відрізняють тих, що «актуалізуються» [181]. Це: чесність, яка має на увазі здатність бути чесним у будь-яких почуттях, якими б вони не були (прозорість, щирість, автентичність); усвідомленість, як здатність самостійно сформулювати свою думку про витвори мистецтва, про музику і про усе життя (відгук, життєнаповненість, інтерес); свобода – у сенсі виразу свого потенціалу, почуття хазяїна життя (спонтанність, відкритість); довіра – глибока віра в інших і у себе, прагнення встановити зв'язок з життям і впоратися з труднощами «тут і тепер» (віра і переконання).

Можна помітити, що автори, що пропагують ідею самоактуалізації як первинну та основну цінність людини, мають на увазі при цьому її соціальну складову, але не розкривають останню. З іншого боку, психотерапевти, орієнтовані на формування стійкої, психічно здорової особистості, значно більшу увагу приділяють власне соціальній інтегрованості індивіда, або включаючи її як самостійну характеристику до загального переліку властивостей, або розглядаючи властивості особистості, що самореалізується, у соціальній сфері.

Наприклад, Р.Мей виокремлює такі психологічні складові стійкої особистості, на які і орієнтує практичну роботу психотерапевта. Перша – це свобода особистості. У його розумінні вона означає можливість «будувати свої власні неповторні особистісні моделі з матеріалів спадковості і середовища» [113]. Її зворотною стороною є відповідальність за власні вчинки і рішення. Друга складова – індивідуальність. Інакше, це – вміння бути самим собою. І як би ми не ставилися до себе, взаємодіяти з навколишнім світом доводиться такими, якими ми є. Будь-яка людина є унікальною і неповторною. Завдання у

тому, щоб зрозуміти власну природу і знайти у собі мужність прийняти себе таким, а не воювати з самим собою усе своє життя. Третя складова – соціальна інтегрованість. Стверджується, що «для особистості величезне значення має вміння пристосовуватися до суспільства, бо людина вимушена жити у світі, що складається з інших індивідів» [113]. Проте це не означає відмови від індивідуальності, оскільки чим більше соціально інтегрованою стає людина, тим більше у неї можливостей реалізувати свою неповторну індивідуальність, накинувши вузду на егоцентричні та антисоціальні інстинктивні спонукання. «Від нас залежить, чи вдасться до розгулу і, втративши людське обличчя, опуститися на дно, або піднятися до висот розуму і розмовляти з вічністю» [113].

Четверта складова – духовність людини. Про самореалізацію як про основний життєвий мотив міркує В.Шутц: «Моя мета як людської істоти і є життя, повне радості. Радість – це почуття, що виникає від використання мого потенціалу – моїх здібностей думати і відчувати, моїх відчуттів, мого тіла і мого духу, – максимально можливими способами. Я менш щасливий, коли я не використовую себе, коли я блокую себе» [182, с. 14]. Проте самореалізація, як вважає В.Шутц, здійснюється завдяки балансу усередині трьох особистісних вимірів, властивих будь-яким людям і розташованих головним чином у сфері соціальної взаємодії. Як основні особистісні координати він називає приєднання, контроль і відкритість. Так, приєднання, на його думку, має відношення до об'єднання людей, бажання бути з ними разом, бути включеним до їхньої взаємодії, до бажання уваги і бути відміченим, відмінним від інших. Поняття «контроль» належить до ухвалення рішення про розподіл влади між людьми, до потреби впливу та авторитету. І, нарешті, поведінка у сфері відкритості ґрунтується на бажанні любити і викликати любов. Лише ефективно вирішення психологічних проблем, пов'язаних з кожним з цих вимірів, сприятиме формуванню здорової у соматичному і психічному сенсах особистості, яка самостійно може перейти «із мінуса в плюс», тобто до можливо повнішої реалізації власного потенціалу.

Якщо прийняти точку зору, що самореалізація може здійснюватися поза тісною соціальною інтегрованістю і навіть усупереч їй, то слід визнати, що вона може бути джерелом невротичних тенденцій. Якщо ж самореалізація здійснюється у межах соціальної включеності або завдяки ній, у цьому випадку вона забезпечуватиме як власне психологічне здоров'я, так і суспільну користь, але за певних обставин може означати відмову від своєї «порочної» природи і навіть від себе.

Для того, щоб здійснити постановку проблеми самореалізації як психологічної, необхідно передусім визначити критерій, механізми і побудувати модель самореалізації особистості. Між тим у науковій літературі відсутнє визначення цього терміну. На наш погляд, самореалізація особистості – це здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), соціумом і світом у цілому. Самореалізація припускає збалансовані і гармонійно розвинені різні аспекти особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідуального та особистісного потенціалів. Самореалізація досягається лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного зростання.

Аналіз філософських і психологічних праць, присвячених окремим питанням самореалізації, показує, що самореалізація може досліджуватися як мета, засіб, явище, процес, стан, результат і підсумок. Самореалізація як мета розглядається у дослідженнях самоактуалізації особистості, де вивчаються досягнення як метацінності. Самореалізація як стан – у зв'язку з питанням задоволеності самореалізацією. Так, у тесті смисложиттєвих орієнтацій, адаптованим Д.О. Леонтєвим, оцінюється задоволеність самореалізацією як відчуття того, наскільки продуктивно та осмислено була прожита частина життя. Самореалізація як результат частіше досліджується як певний рівень особистісного розвитку за критерієм успіху – неуспіху. Під успішним розуміється результат, отриманий шляхом докладання адекватних зусиль. Результатом самореалізації може стати наявність властивостей, сприяючих



самоздісненню особистості. Самореалізація як підсумок може розглядатися у дослідженнях, спрямованих на осмислення цілісних (підсумкових) відрізків часу життєвого шляху (наприклад, період середньої зрілості), або при оцінці прожитого життя у цілому (для осіб літнього віку). Самореалізація як засіб нерідко розглядається у філософських працях [18; 27; 61-62; 83]. У психологічній науці представляє інтерес сам процес самореалізації.

Разом з існуванням у кожної людини власного критерію самореалізації є загальні необхідні критерії, такі, як задоволеність і корисність (продуктивність), які спрямовані на благо як особистості, так і соціуму. Ці критерії дозволяють обмежити проблемне поле дослідження, оскільки продуктивність часто розуміється як успіх, як об'єктивна умова, а задоволеність – у межах гуманістичної традиції, як суб'єктивна. Критерій самореалізації, який входить до оцінної системи психічної діяльності кожної людини, відображає її задоволеність соціальними умовами, їхню корисність для особистісного розвитку. Продуктивність життя людини є важливою умовою її повноцінного існування, як зазначав Е.Фромм [170].

Результативність досягається за умови додавання людиною адекватних зусиль як об'єктом і суб'єктом діяльності. Відчуття задоволеності сприяє і супроводжує психічне здоров'я людини (за А.Маслоу), конгруентності (за К.Роджерсом). Слід розрізняти істинну (автентичну) та ілюзорну (уявну) задоволеність, що, за Е.Фроммом, подібно «бути» або «здаватися». У той же час деяке незадоволення може сприяти самореалізації, оскільки метацінності є повністю недосяжними, але тут незадоволення не повинне мати базового характеру. Корисність (продуктивність) розглядається відповідно до переконань А.Адлера (прагнення до переваги) і А.Анг'яла (три виміри саморозвитку особистості), а також сучасних підходів у соціальній психології і психології менеджменту. Почуття корисності, потрібності наповнює сенсом життя, дає людині відчуття власної значущості.

Самореалізуючись, людина виходить за межі власних досягнень. У цьому сенсі самореалізація є творчість, оскільки, самореалізуючись повною мірою,

людина може вийти не лише за межі власного розвитку, але і за межі досягнень інших людей, можливо і людства. Будучи чинником внутрішньої інтеграції, сенс життя виявляється і способом вирішення суперечностей між експектаціями та інтенціями індивіда. Формування сенсу життя – це процес становлення зрілої особистості, і він припускає стабілізацію внутрішньої інтеграції людини, наявність стійких життєвих планів.

В онтогенезі сенс життя проходить шлях від дифузної мрії до стійких життєвих перспектив і життєвого ідеалу [102]. Складена людиною на перспективу програма є регулятором її активності найчастіше на певний життєвий період. Але питання про сенс життя людина ставить собі постійно – з юнацького віку до похилого, з початку життєвого самовизначення, намагаючись зрозуміти своє призначення, до підведення життєвих підсумків.

В процесі життєтворчості життєвий сенс домінує як вище інтеграційне утворення. Кожному етапу життєвого шляху властиві свої життєві цілі, своя життєва стратегія, сприяюча їхньому досягненню. Керуючись своєю життєвою концепцією, здійснюючи свій задум, людина управляє власним життям.

Спираючись на відомі дефініції стосовно феномену самореалізації відмітимо, що основними механізмами самореалізації особистості є інтеріоризація, ідентифікація, рефлексія, екстеріоризація. Завдяки інтеріоризації, в процесі онтогенезу і філогенезу структури зовнішніх, міжіндивідуальних стосунків обумовлюють формування інтраструктур психіки. Ідентифікація – емоційно-когнітивний процес пізнання та ототожнення себе як суб'єкта. Поняття ідентифікації як центрального механізму формування здатності Я суб'єкта до саморозвитку використовувалося в ортодоксальному психоаналізі.

Рефлексія – також один з важливих механізмів самореалізації, оскільки містить самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, його внутрішній досвід. В процесі самореалізації суб'єкт усвідомлює, хто він є насправді, яким він хоче бачити самого себе і т. п. Екстеріоризація – пізніший і найпродуктивніший механізм самореалізації, оскільки характеризується

винесенням у зовнішній світ результатів діяльності, здійснюваної у внутрішньому аспекті. Екстеріоризація є завершальним етапом творчості і полягає у створенні нових буттєвих цінностей, їхньому опредмечуванні. Як зазначав А.Маслоу, людина рухома метацинностями; а за Е.Фроммом – це реалізація бажання бути. Або ж ним керують дефіцитарні потреби; а за Е.Фроммом – це реалізація бажання здаватися.

Творчий аспект включено Б.Г. Ананьєвим до поняття суб'єкта діяльності [4]. Творення часто здійснюється при виході за межі конкретної ситуації і переходить у творчість, що сприяє саморозвитку людини і надбанню нею індивідуальності. Якщо інтеріоризація та ідентифікація – ранні механізми самореалізації, що формуються ще на етапі дозрівання передумов самореалізації, то рефлексія та екстеріоризація – пізні, найбільш зрілі механізми самореалізації. У цілому ж в процесі самореалізації задіяні мотиваційно-сміслові та особистісно-ситуативні механізми, що детермінують перебіг самореалізації.

В основі усвідомлюваного або неусвідомлюваного вибору шляху самореалізації – співвідношення людиною власних уявлень і намірів. Як зазначав К.Роджерс, зіставлення «реального Я» та «ідеального Я» дозволяє індивідові актуалізувати власний потенціал. Подібну роль відіграють також уявлення «реальний Інший» та «ідеальний Інший» і далі – «реальний соціум (світ)», «ідеальний соціум (світ)». Справляють вплив і уявлення людини про відповідні взаємовідносини і взаємодії.

Сформульовані критерії самореалізації визначають можливі умови для ефективної самореалізації. Обираючи шляхи і засоби самореалізації, людина співвідносить свої бажання (ХОЧУ) із можливостями (МОЖУ) і необхідністю (ПОТРІБНО). Розглянемо представленість цих блоків у структурно-функціональній моделі самореалізації. Передусім, слід зазначити їхню обумовленість ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками людини, її мотиваційно-потребнісною сферою.

Відповідно до тривірневої типології потреб, розробленої

Д.О. Леонтьєвим, перший рівень складають потреби у володінні предметом, другий – потреби у «розпредмечуванні світу людини», освоєнні нею форм діяльності, третій – потреби у втіленні предметного вкладу у власній діяльності [91]. Таким чином, потреба у самореалізації здійснюється через потреби третього рівня (потреба у творчості, у соціально-перетворювальній діяльності і т. п.).

Блок «ХОЧУ» містить інтереси, бажання і потяги, спонукаючи до активності, і як би задає вищу планку можливостей самореалізації, автентичних особистості. Блок «МОЖУ» представлений самопізнанням власних можливостей, самовідношенням і самооцінкою. Уявлення про власні можливості може бути адекватним лише у тому випадку, коли людина усвідомлено оцінює власні здібності та особистісні якості, орієнтується на власні сильні сторони. Адекватне самовідношення значною мірою впливає на уявлення про власні можливості та упевненість у них. Блок «ПОТРІБНО» сприяє самоорганізації і містить саморегуляцію з використанням людиною особливостей власної когнітивної сфери, а також уявлення про соціальний запит до особистості. У цьому випадку може переважати самовираження через почуття обов'язку, що, як зазначала К.О. Абульханова-Славська, може мати такі негативні наслідки, як втрата свого Я. Цей блок багато у чому охоплює поняття свободи і контролю – дуже важливих складових концепції самореалізації. Тут встановлюється компроміс між самоконтролем і соціальним контролем. На думку Г.С. Никифорова, самоконтроль полягає у встановленні самою людиною адекватного контролю над власною діяльністю. Соціальний контроль (запит) визначається вимогами до особистості з боку суспільства (групи). Умовою вибору ефективної стратегії самореалізації є стійкий баланс, гармонія блоків «ХОЧУ», «МОЖУ» і «ПОТРІБНО».

При ухваленні рішення, здійсненні вибору і формуванні плану позначається вплив антиципації та аперцепції. Передбачення подій (антиципація) значною мірою обумовлене залежністю від попереднього досвіду людини, від особливостей її психічної діяльності (аперцепції). Б.Ф. Ломов,

Є.М. Сурков, І.Г. Батраченко розглядаючи антиципацію у структурі діяльності, зазначають, що лише на верхньому рівні (мовленнєво-мисленнєвому) здійснюється прогнозування подій, висунення і прийняття гіпотез, відбувається планування діяльності [12; 95]. «На цій основі здійснюється позаситуаційне, завчасне планування... складається так званий метаплан разом з планами... ситуативної дії. Це дозволяє... на основі інформації, що постійно оновлюється, про власний стан і готовність до дії формувати гіпотези про очікувані події... зміст цих гіпотез є уявною моделлю того, що індивід прагне досягти» [95, с. 249-250].

Блок «РЕАЛІЗАЦІЯ» інтегрує у собі вплив усіх блоків структурно-функціональної моделі і у той же час залежно від перебігу процесу самореалізації і від отриманих результатів здійснює зворотний зв'язок у вигляді корекційної дії. Результат ухвалення рішення співвідноситься з критеріями самореалізації, з системою цінностей і з витратами (інтелектуальними, емоційними, енергетичними, тимчасовими) для його здійснення. Окрім рефлексії та ідентифікації при порівнянні з «ідеальним Я» (Іншим, соціумом, світом) включається механізм екстеріоризації, що забезпечує реалізацію нових стратегій.

У цілому модель самореалізації пронизана особистісними та інтегрально-особистісними характеристиками (образ світу), що обумовлюють процес самореалізації. Якщо особистісні характеристики виразно виражені у блоках «ХОЧУ», «МОЖУ», «ПОТРІБНО», то інтегрально-особистісні (образ світу) – у блоці «УХВАЛЕННЯ РІШЕННЯ». Залежно від структури особистісних сенсів в образі світу в процесі самореалізації можуть виникати бар'єри (утруднення і труднощі). Якщо утруднення переборні, то труднощі виникають у ситуаціях, сильних (за В.Мишелом) для особистості, коли людина означає, категоризує навколишній світ образом, що перешкоджає її самореалізації [199]. Нами виокремлено параметри, що утворюють систему особистісних сенсів в образі світу суб'єкта : спрямованість, змістовна структуризація і низка компонентів. Виявлено три види спрямованості: на себе, на інших, на об'єкти навколишнього

світу. Змістовна структуризація може здійснюватися за трьома основними категоріями: подія, стан, відношення, тобто, на думку О.М. Леонт'єва, сенс – це завжди сенс «чогось», сенс значущої минулої, справжньої або майбутньої події, стану, взаємодії з іншими людьми. Представлено емоційно-оцінний, когнітивний, комунікативний, мотиваційний та екзистенційний компоненти, також виокремлено додаткові параметри.

Таким чином, сутність феномену самореалізації проявляється у регулюючій ролі психіки, а саме у функціонально-рівневій регуляції інтегрально-особистісних, особистісних та індивідних характеристик, що знаходить вираження в актуалгенезі самореалізації особистості на життєвому шляху і відображено у структурно-функціональній моделі самореалізації особистості. Самореалізація як психологічна проблема передбачає передусім дослідження особливостей внутрішнього світу людей з різним рівнем самореалізації в основних сферах життєдіяльності у взаємозв'язку з їхніми індивідними та особистісними властивостями, а також вивчення особливостей стратегій, що сприяють самореалізації. Головними характеристиками самореалізації є: приналежність суб'єктові, процесуальність, усвідомленість, самотійність. Рушійними силами самореалізації особистості є внутрішні суперечності, що виникають між різними її структурними одиницями.

## **1.2. Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації**

Проблему готовності прийнято розглядати у зв'язку з трьома основними етапами становлення, формування особистості людини: початок навчання у загальноосвітній школі, початок отримання професійної освіти (професійне самовизначення) і самотійна професійна діяльність [7; 13-14; 25; 34 та ін.]. Відповідно до названих етапів дослідники прив'язують поняття готовності до шкільного навчання, вибору професії (навчання у середньоспеціальних і вищих навчальних закладах), професійної діяльності.

За Б.Г. Ананьєвим студентський вік виокремлюється як окремий період, що містить пізню юність (17-18 років) і ранню зрілість (22-23 роки) [6]. Проте наголошується, що найчастіше студентський вік розглядається як одна із самостійних і перших стадій вікової періодизації ранньої дорослості (20-40 років). Необхідно відзначити, середній вік вступників до ВНЗ (на денне навчання), як правило, становить 16-18 років. Тому час навчання у ВНЗ охоплює 2 вікових періоди – кінець юнацького (3-й курс) та початок ранньої дорослості (4-5 курси). Кінець юнацького періоду охарактеризований оптимальним розвитком інтелектуальних функцій, що мають індивідуально-ситуативну обумовленість, інтенсивність розвитку яких на етапі дорослості буде залежати від 2 чинників: внутрішнього (рівень обдарованості) і зовнішнього (сукупність умов, що залежать від соціально-економічних і культурних умов) [3; 19; 43; 71; 122]. До зовнішніх чинників відносять, перш за усе, освіту, що має не лише соціально-економічну, а й особистісну обумовленість. А саме – тенденція до самореалізації і саморозвитку у багатьох молодих людей виступає як найважливіший стимул до підвищення рівня освіти та формування пізнавальних інтересів.

Однак, як зазначає І.О. Зимня [59, с. 82], спираючись на висловлювання Л.С. Виготського [29, с. 183], студентський вік становить особливий період у житті людини, перш за усе через те, що за загальним змістом і за основними закономірностям вік від 18 до 25 років становить, скоріше, початкова ланку у ланцюзі зрілого віку, ніж заключну у ланцюзі періодів дитячого розвитку. Автор дає характеристику студентства як соціальної категорії, яка характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого відношення до майбутньої професії, які є результатом правильності професійного вибору, адекватності та повноти уявлення студента про обрану професію. Причому останнім є знання студентом вимог, що висуваються професією та умовами професійної діяльності, яке оцінюється як адекватне/неадекватне і безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання.

Думка А.О. Вербицького і Т.О. Платонової про те, що «засвоєні у навчанні знання, вміння і навички виступають вже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної», дозволяє стверджувати, що під час навчання у ВНЗ у студентів формується основа трудової, професійної діяльності, а саме – готовності до неї [22, с. 14]. Різні автори по-різному іменували психологічну готовність. Наприклад, О.О. Ухтомський назвав готовність до діяльності «оперативним спокоєм», механізм якого спирається на рухливість «нервових приладів», що забезпечують перехід від «оперативного спокою» до термінової дії [165].

У психолого-педагогічних дослідженнях значну увагу приділено конкретним формам готовності: до праці, до професійної діяльності [7; 14; 25; 41; 49-50 та ін.], до професійної самореалізації [13; 37; 55; 64; 75 та ін.], до творчої самореалізації [132; 164; 175 та ін.], до професійного самовдосконалення [58; 154 та ін.], до здійснення професійної кар'єри [54; 66; 153; 179 та ін.], до саморозвитку [34]. Для розкриття сутності природи психологічної готовності до трудової діяльності важливе значення мають дослідження з професіографічного вивчення різних професій (І.М. Шпільрейн, С.Г. Геллерштейн та ін.), з профпридатності до діяльності (К.М. Гуревич, Г.М. Зараковський та ін.). Як зазначає Б.Д. Паригін, частенько психологічна готовність ідентифікується з поняттям установки за Д.М. Узнадзе. Автор зазначає, що, будучи хоча і близькими поняттями, вони не є тотожними, що поняття психологічної готовності завжди співвідноситься з діяльністю і характеризується нерідко у термінології психологічного стану, психічного настрою і психологічної установки. У той же час стан психологічної готовності до ефективної діяльності є цілісним проявом особистості і не зводиться до сукупності окремих установок. Крім того, повна психологічна готовність до діяльності на відміну від однозначної установки припускає ситуацію вибору установок і способів діяльності [119]. Структуру ж психологічної готовності до ефективної діяльності він розглядає як систему, що складається з чотирьох блоків, у кожному з яких є стартова установка до того або іншого виду



діяльності і одночасно здатність до досягнення необхідного позитивного результату.

Багато психологів здійснили поділ на «дві форми готовності до діяльності: загальну (довготривалу) готовність і короткочасну (настрій)» (М.Д. Левітов, А.Ц. Пуні, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович). Більшою мірою дослідників притягнуло вивчення короткочасної готовності та її формування як умова підвищення якості і результативності певної діяльності на певному тимчасовому етапі.

В.О. Сластенін і М.Я. Віленський, розглядаючи професійну діяльність вчителя, виокремили такі види готовності: науково-теоретичну, практичну, психолого-педагогічну, фізичну [158]. Орієнтуючись на характеристики особистості у виокремленні видів готовності, К.К. Платонов, відповідно до висунутої ним концепції про підструктури особистості, у структурі готовності виокремив три взаємодіючих аспекти: моральний, психологічний та професійну готовність [126]. Якості, що визначають моральну готовність, віднесено дослідником до соціально зумовленої сторони особистості, психологічну – до сторони, яка об'єднує індивідуальні особливості психічних процесів, професійну – до досвіду особистості.

Вивчаючи явище готовності до професійної діяльності, наявні дослідження у сучасній філософії, психології та педагогіці ведуться у декількох напрямках: психологічному, акмеологічному, психолого-педагогічному та педагогічному, які, в свою чергу, здійснюють її вивчення у трьох площинах. Так, в особистісній площині готовність розглядається як прояв індивідуально-особистісних якостей, що обумовлено характером майбутньої діяльності (К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн, В.С. Мерлін, А.Ц. Пуні, В.В. Столін, О.В. Шорохова та ін.). У функціональній площині розглядається тимчасова готовність і працездатність, в яких активізуються психічні функції, вміння мобілізувати усі фізичні і психічні ресурси, необхідні для реалізації діяльності (Ф.Генов, Є.П. Ільїн, М.Д. Левітов, Л.С. Нерсесян, В.М. Пушкін та ін.). В

особистісно-діяльнісній площині розгляду проблеми готовності до професійної діяльності вона представляється як прояв усіх сторін особистості в їхній цілісності, що забезпечує можливість ефективного виконання своїх функцій (А.О. Деркач, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович та ін.).

У свою чергу при розгляді психологічної готовності на особистісному рівні можна виокремити два підходи. Одні дослідники розглядають її як комплекс різноманітних властивостей і відносин особистості, інші – як інтегральне, цілісне утворення, зване мотиваційною готовністю, яка розуміється як система спонукань, ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій, цілей, інтересів, властивих конкретній особистості. Такий підхід до цієї проблеми дозволяє розглядати готовність як прояв індивідуально-особистісних якостей, обумовлений характером майбутньої діяльності. У цьому випадку психологічна готовність ототожнюється з мотиваційною, тобто розуміється як одне і те ж.

Так, на особистісному рівні розглядає готовність А.Ц. Пуні. Проблема готовності, на думку автора, є психолого-педагогічною (психологічною за предметом дослідження і педагогічною за засобами формування готовності) [135, с. 8]. У структурі ж готовності автор виокремлює симптомокомплекс ознак: вольові якості, необхідна спрямованість інтелектуальних процесів, спеціалізована спостережливість, творча уява, оптимальний рівень сценічних емоцій, гнучка увага, здатність до саморегуляції [135, с. 9].

Інакше визначає психологічну готовність до діяльності Ю.О. Самарін, який говорить про те, що «готовність як психологічний стан особистості студента – це його внутрішня налаштованість на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активну і доцільну дію (під час і з початком роботи після ВНЗ)» [151, с. 20]. Метою її (готовності) формування у студентів є, на його думку, «полегшення процесу адаптації в умовах сучасного виробництва, у досягненні успіху, для чого необхідно опанувати операціональною, моральною, психічною, організаторською сторонами обраної професії» [151].

Цілісно розглядаючи проблему формування готовності до праці на

особистісному рівні, Б.Г. Ананьєв визначає її як складний самостійний діалектичний процес, необхідними частинами якого є трудове навчання та участь дітей у посильній суспільно корисній праці. Принципове значення мають його висновки про те, що утворення загальної працездатності людини відбувається задовго до початку професійної праці, а значить, формування готовності до праці внаслідок вдосконалення системи виховання може ставати усе більш раннім. Загальна працездатність, таким чином, виникає в результаті формування готовності до праці та трудової мотивації [3].

Підкреслюючи важливість особистісного підходу до вивчення стану готовності, П.П. Горностай і С.М. Кучеренко розглядають готовність як складне психологічне утворення і виокремлюють у ній роль пізнавальних психічних процесів, що відображають найважливіші аспекти виконуваної діяльності, емоційні компоненти, які можуть як посилювати, так і послаблювати активність людини, вольові компоненти, що сприяють вчиненню ефективних дій по досягненню мети, а також мотивів поведінки [34; 85].

Розширюючи проблему формування готовності до праці, П.Р. Чамата під нею розуміє формування морально-психологічних якостей особистості, що визначають ставлення до праці, що забезпечують успішну участь у ній. Навчально-виховний процес автор вважає основним засобом формування готовності [174]. Дослідник розглядає якості особистості школяра, що свідчать, на його думку, про сформованість готовності до праці. Формування ж готовності він розглядає у широкому контексті педагогічного процесу, який повинен містити комплекс спеціальних заходів, що цілеспрямовано впливають на формування і розвиток такої готовності. Однак П.Р. Чамата зазначає, що хоча об'єктивно готовність формується у навчально-виховному процесі, на практиці цього може не статися.

М.Д. Левітов розуміє психологічну готовність як тимчасову готовність і працездатність, сутність якої він представляє у передстартовій активізації психічних функцій, а зміст – в орієнтуванні в умовах роботи і створенні психічної готовності до неї [88]. Автор виокремлює три чинники індивідуальної

готовності до професійної діяльності: два психологічних (відношення людини до конкретної роботи, її трудова спрямованість у цій області і здібності до професії) і педагогічний (оволодіння необхідними для конкретної професії знаннями, вміннями і навичками).

Пропонує відійти від розуміння готовності лише як від робочої мобілізації професійних і психологічних можливостей і В.Д. Шадриков. Він розглядає її, перш за усе, як вищий професіоналізм, заснований на різноманітних, відібраних соціальним досвідом і професією резервах, компенсації і заміщеннях, народжений самовдосконаленням природних даних, особистого досвіду і практики, педагогічною школою і власною професійною орієнтацією [177, с. 131].

До розгляду проблем готовності як функціонального стану людини підходить А.Б. Леонова. Вона також вважає, що стан готовності можна сформуванати і розвинути, але для цього є необхідним: адекватне відображення спеціальності, професійна майстерність, вміння мобілізувати необхідні фізичні ресурси для реалізації діяльності. «Під психологічною підготовкою розуміється цілеспрямоване формування індивідуальних прийомів, що забезпечують збереження заданих параметрів, виконання діяльності у складних ситуаціях» [90, с. 171].

За С.Л. Рубінштейном готовність людини до дії є усвідомлення нею її потреб, для задоволення яких потрібно активізувати свої психічні і фізіологічні потреби, так як «зовнішні причини (зовнішні взаємодії) завжди діють лише безпосередньо через внутрішні умови, тобто через особистість» [147]. А.О. Деркач, досліджуючи проблему готовності до педагогічної діяльності з позицій діяльнісно-особистісного підходу, визначає її як цілісний прояв усіх сторін особистості вихователя, виокремлюючи пізнавальні, емоційні та мотиваційні компоненти [41, с. 209]. «Формування готовності означає утворення системи таких мотивів, відносин, установок, рис особистості, накопичення знань, вмінь, навичок, які, активізуючись, забезпечують вихователю можливість ефективно виконувати свої функції» [41, с. 13].

Оскільки «вдосконалення діяльності вихователя і формування готовності до неї є двосторонній взаємопов'язаний процес», а «рівень готовності до діяльності визначає оптимальну працездатність людини і високу продуктивність її праці, то підвищення рівня готовності можна розглядати як основу вдосконалення діяльності» [41, с.14].

Розширюючи проблему психологічної готовності до діяльності, автор виокремлює умови формування готовності до творчої праці: самостійність і критичне засвоєння культури; активну участь у вирішенні суспільно-значущих завдань; спеціальний розвиток творчого потенціалу особистості – її психічних процесів [42]. Ступінь готовності до діяльності вчителя А.О. Деркач визначає озброєність педагога арсеналом загальних і педагогічних знань і засобів, а також «вдосконаленням психічних процесів, станів і властивостей особистості» [43]. Таким чином, поняття професійної готовності розглядається як категорія теорії діяльності (стан) і розуміється, з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого боку – установки на щось.

Узагальнені дослідження проблем психологічної готовності бачимо у працях М.І. Дяченка і Л.О. Кандибовича, які розглядали широке коло проблем, пов'язаних з формуванням як довготривалої, так і ситуативної готовності. Автори, стверджуючи, що готовність формується під час усебічної підготовки, є результатом усебічного розвитку особистості з врахуванням вимог, що висуваються особливостями діяльності, професії, пропонують розуміти готовність як цілеспрямоване вираження особистості [50]. Вони визначають довготривалу готовність як стійку особову характеристику, яка є «істотною передумовою успішної діяльності». Структура такої готовності, на їхню думку, повинна містити такі елементи: позитивне ставлення до діяльності, професії; адекватні вимогам діяльності, професії риси характеру, здатності, темперамент, мотивація; необхідні знання, вміння, навички; стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, уваги, емоційних і вольових процесів [50, с. 20].

Заслуговує на увагу думка І.М. Назимова, який, фокусуючись на проблемі формування структури розвитку готовності до професійної діяльності,

стверджує, що у цьому процесі необхідно домагатися оптимального поєднання загальнопрофесійних якостей і тих, які потрібні для оволодіння цією професією, у структурі особистості учня [114, с. 45]. Загальнопрофесійні (наскрізні) якості (працьовитість, організованість, спостережливість і т. д.), на його думку, формуються в процесі учбово-виховної роботи у школі; на їхній розвиток впливають стиль і норми сімейного виховання; вони є своєрідним «двигуном» професійної придатності.

Велику увагу психологічній сутності навчання як процесу формування психологічної готовності до діяльності приділяє В.Д. Шадриков, який розглядав її як систему об'єктивних закономірностей, що характеризують індивідуальну діяльність. «Внутрішньою, інтимною стороною оволодіння професією є формування психологічної готовності до професійної діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта діяльності шляхом їхньої реорганізації, переконструювання, виходячи з мотивів діяльності, цілей і умов. Потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання та установки, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічних якостей, властивостей особистості є вихідною базою для формування психологічної готовності до професійної діяльності» [177, с. 11]. Дослідник розглядає навчальну діяльність з позицій загальних закономірностей системогенезу діяльності, розкриває сутність здібностей як властивостей функціональних систем, встановлює взаємозв'язок загальних і спеціальних (професійних) здібностей.

Розглядаючи характер психологічної готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення, О.М. Затворнюк під нею розуміє складне комплексне психічне утворення, сплав функціональних, операційних та особистісних компонентів, яке має динамічну структуру, між елементами якої є функціональні залежності [58]. До структури психологічної готовності до професійної діяльності, аналогічно М.І. Дяченко і Л.О. Кандибовичу, нею включено: мотиви діяльності та установки, що сформувалися, знання, вміння і навички, певні особистісні якості [50]. Перераховані складові структури у

А.О. Деркача об'єднано в акмеологічні інваріанти: розвинена антиципація – вміння передбачати, передбачати перебіг діяльності; саморегуляція; вміння приймати рішення, які є необхідними умовами ефективності готовності і не залежать від виду виконуваної професійної діяльності [43].

Ю.М. Забродін викладає концепцію психологічної готовності, де зазначає, що психологічна готовність є системоутворюючим стрижнем щонайменше для трьох понятійних систем (професійна придатність, спрямованість, професійна підготовленість), вона відображає найважливіші аспекти людського життя: розвиток суб'єкта; його готовність до професійної діяльності (з різноманітним пластів різних видів готовності); рух суб'єкта на відрізок життєвого шляху у фазі «ситуаційної кризи», коли виникають справжні чи уявні проблеми між можливостями суб'єкта і його перспективами, обмеженими розвитком реальної ситуації [56, с. 123-133]. Для нас актуальним є його висновок про те, що концепція готовності інтегрує низку феноменологічних планів у професійному становленні та розвитку суб'єкта та «охоплює» своїм обсягом щонайменше шість аспектів: аспект розвитку самого суб'єкта (аспект вікової психології); аспект розвитку світу (у тому числі «світу професій») і його відображення у «суб'єкті» (аспект загальної психології); аспект руху життєвої ситуації, розвитку, взаємодії суб'єкта «у контакті» з його оточенням (також аспект загальної психології); аспект «формування», професійної підготовки професіонала (аспект педагогічної психології); аспект його реальної діяльності з перетворення ситуації, професійної діяльності (аспект психології праці); аспект можливих особистісних проблем і конфліктів під час реалізації цієї діяльності: з «вимогами суспільства», з технологічними «вимогами» професії, умов та обставин діяльності, з «вимогами» виробничої організації, колективу колег, підлеглих і начальників і т. д. (соціально-психологічний і психотерапевтичний аспекти) [56, с. 124-125].

Ю.М. Забродін, пропонуючи проаналізувати процес становлення професіонала у контексті розвитку генералізованого поняття особистісної готовності, тобто розглядаючи загальну категорію особистісної психологічної

готовності у вузькому сенсі професійної готовності, виокремлює різні види (рівні) часткової професійної готовності, що взаємодіють один з одним:

операційна – розвиток психологічної системи регуляції професійної діяльності, що зачіпає, передусім, професійні здібності;

мотиваційна – розвиток на базі засвоєних загальнолюдських і власних особистісних цінностей і переваг системи професійних інтересів і схильностей;

функціональна – генералізований стан людини як загальний його настрій, на тлі якого розвиваються стани очікувань, наміри, емоційні реакції та ін.

Роблячи висновок, Ю.М. Забродін відмічає, що у межах «повної» професійної готовності повинен здійснюватися синтез декількох рівнів: рівня розвитку суб'єкта (його операційна і функціональна готовності, знання, досвід і т. д.); рівня розвитку його установок, мотивів і цінностей; рівня активності суб'єкта, станів особистості; рівня спектру очікувань.

Окрім розглянутих підходів до проблеми готовності до професійної діяльності і виокремлення її структурних компонентів, існують і інші. Так, у структурі готовності виокремлюють: вміння творчо працювати і здобувати необхідні знання, допитливість та ініціативність, усвідомлення особистісних якостей, почуття радості праці [117; 172 та ін.]; уявлення про структуру і зміст педагогічної діяльності та інтерес до її виконання [69; 81 та ін.]; якості особистості – ідейно-моральні, емоційні, вольові [111; 149 та ін.]; система стосунків, установок, звичок [138; 162 та ін.]; комплекс різноманітних властивостей – активне ставлення до діяльності, працьовитість, цілеспрямованість, організованість, самостійність, зосередженість, упевненість, почуття нового [89; 137; 155; 163 та ін.].

На думку М.І. Дяченка та ін., вона містить такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний [50]. А.О. Деркач визначає психологічну готовність як цілісний прояв світоглядної, моральної, мотиваційної, інтелектуальної, вольової сторін особистості [41]. Компонентами психологічної готовності молоді до педагогічної діяльності називають підструктури особистості вчителя А.А. Бефані і О.Г. Проничкіна [14;



132]. Такими компонентами є: професійна спрямованість; професійно-ціннісні орієнтації; професійно важливі якості особистості, які відповідають трьом першим компонентам (емоційному, когнітивному і поведінковому) структури тривалої (стійкої) психологічної готовності, виокремленої М.І. Дяченко і Л.О. Кандибовичем [50].

Таким чином, у психологічній літературі проблема психологічної готовності до діяльності, розгляд її структури викликає достатньо великий інтерес. Структура психологічної готовності до різних видів діяльності розуміється її дослідниками неоднозначно. Але вони одностайні у тому, що готовність необхідно розглядати як багатокомпонентне і багатовимірне утворення.

Готовність до діяльності може бути також різною по мірі вираженості її різних компонентів. І у цьому сенсі йдеться про стійкі компоненти готовності, які у своїй сукупності зумовлюють готовність до професійної діяльності (на усіх рівнях професіоналізму) (М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, Ю.М. Забродін, В.Д. Шадріков, А.О. Деркач, В.М. Кузнецов та ін.). Але одночасно обговорюється і готовність до діяльності у ситуативному аспекті (В.В. Алаторцев, А.В. Вартамян, М.Д. Левітов та ін.), оскільки навіть висококваліфікований професіонал у конкретний момент часу може бути не готовий виконувати свої обов'язки через відсутність на конкретний момент часу належного рівня мотивації, достатнього рівня і системності у розвитку інтелектуальних, вольових, мотиваційних та інших компонентів готовності до діяльності (про які пишуть М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, В.О. Пономаренко), через втому, психофізіологічну виснаженість і т. д.

Як відзначається у низці досліджень (Є.О. Клімов, Є.О. Ільїн, А.К. Маркова, А.Я. Ніконова; І.І. Резвицький, В.Д. Шадріков та ін.) готовність до професійної діяльності значною мірою залежить від індивідуальних особливостей людини. Проте, як відмічає В.І. Виноградов, «маючи на увазі те, що психологічна готовність до професійної діяльності формується на базі загальних здібностей особи (пізнавальних, емоційних, вольових,

інтелектуальних) у визначення готовності було б не зовсім коректно включати такі структурні компоненти, як здатність до відчуттів, сприйняття, мислення і так далі, тобто усі ті компоненти, які входять до структури психологічної готовності до діяльності взагалі» [25, с.23].

Таким чином, можна говорити про те, що у кожної конкретної особистості виробляється своя, індивідуальна структура професійної готовності, а у кожного професіонала, отже, свій індивідуальний стиль професійної діяльності. Дійсно, враховуючи індивідуальність кожної особистості, можна говорити про те, що для досягнення високих результатів як в учбовій, так і у професійній діяльності, як правило, використовують індивідуальні алгоритми діяльності, якоюсь мірою видозмінюючи її стиль під свої особистісні особливості.

В.І. Виноградов відмічає ще один аспект психологічної готовності особистості до професійної діяльності: можливість виникнення глибоких психічних переживань і станів фрустрацій у зв'язку з вірогідністю негативного результату у професійній діяльності у поєднанні з великою емоційною значущістю завдання. Більшість дослідників приходять до висновків, що ці обставини здатні значно знизити творчу діяльність. Подібних ситуацій можна уникнути або, принаймні, звести їхній вплив до мінімуму, якщо людина буде озброєна прийомами саморегуляції [25].

З огляду на багатовимірність діяльності (зовнішня, внутрішня, професійна, навчальна, ігрова предметна, абстрактна та ін.) у психологічній готовності до діяльності виокремлюють, як правило, усі ті компоненти (структурні елементи), які входять до структури особистості і є необхідними у конкретній діяльності. Ситуативно можуть бути актуалізовано різні особистісні компоненти, тому до структури готовності до професійної діяльності доцільним вважається включення тих компонентів особистості, які безпосередньо визначають її ефективність. У більшості випадків це певні особистісні якості, знання, навички, вміння, професійний досвід особистості, які інтегруються у професійно важливі якості особистості. Так, для однієї професії організаторські

якості входять до структури готовності до професійної діяльності (керівник, менеджер та ін.), а в інших - ні (програміст, математик та ін.).

Як правило, головним недоліком вищеназваних підходів до структуризації готовності є відсутність доказовості включення тих або інших компонентів до змісту останнього. Проте, головним критерієм, що виправдобує наявність елемента у структурі готовності, багато авторів небезпідставно вважають вплив цього елемента на успішність виконуваної діяльності. У цьому відношенні великий інтерес представляють узагальнення А.К. Маркової, яка зазначає, що, з точки зору сучасної акмеології, готовність до професійної діяльності проявляється, передусім, у професіоналізмі [103]. Готовність у конкретному виді діяльності розуміється автором як інтенсивне перевлаштування цього рівня професіоналізму у напрямі його досконалості. Готовність у подібних уявленнях – це характеристика психологічних можливостей людини, що розвиваються, характеристика певного етапу її психічного розвитку, різноманітності, широти, масштабу і діапазону останнього. Незалежно від виду діяльності готовність формується на усіх етапах професійного становлення, розвиваючись, вона стає умовою і засобом організації резерву активності особистості, її властивістю, створеною професійною діяльністю або підготовкою до неї.

Цю ж точку зору підтримує О.В. Хуртенко, стверджуючи, що психологічна готовність особистості є органічно злита з професійною готовністю складова професіоналізму. Незалежно від типу професійної діяльності ця готовність проявляється на усіх етапах професійного становлення, розвивається залежно від професійних досягнень, стає їхньою умовою і засобом організації резерву активності, властивістю особистості, професійно-педагогічною готовністю [172].

Роблячи висновок про розуміння психологічної готовності до професійної самореалізації у сучасній психології, важливо відзначити вживання різними авторами у розробці теми готовності таких близьких понять, як «психологічна готовність до діяльності», «готовність до професійної діяльності», «професійна

готовність», «професіоналізм», «особистісні якості». Психологічна готовність до діяльності у більшості випадків розуміється як готовність до майбутньої діяльності, різної за своєю модальністю і психологічною структурою (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, Ю.М. Забродін, В.Д. Шадриков, А.О. Деркач та ін.). У більшості випадків психологічну структуру такої діяльності розглядають, як єдність мети, мотивів, способів, умов перебігу і результату.

Психологічна готовність до професійної діяльності – це готовність, яка формується на базі психологічної готовності до діяльності взагалі, вона є більш предметною характеристикою особистості з меншим ступенем абстрактності, тобто з більш конкретним змістом (А.К. Маркова, А.О. Деркач, Є.О. Клімов, В.Д. Шадриков, Є.О. Ільїн та ін.). Між розумінням психологічної готовності до професійної діяльності і професійної готовності не проводиться чіткої межі. Говорячи про професійну готовність, автори, як правило, мають на увазі довгострокову, завчасну готовність до того чи іншого виду професійної діяльності, сутність якої зводиться значною мірою до наявності та функціонування ситуативної готовності, заснованої на досвіді особистості, що особливо характерно для професій, де професіоналізм повинен проявлятися у стресових, напружених ситуаціях (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, О.В. Тімченко). Особистісні професійно важливі якості є лише одним з компонентів професійної готовності.

Таким чином, узагальнюючи розглянуті нами підходи до поняття психологічної готовності, ґрунтуючись на концепції нероздільної єдності свідомості і діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Л.С. Виготський), а також положенні: «зміст і структура готовності залежать від завдання і конкретних функціональних обов'язків», «тривала готовність, як стійка характеристика особистості, за своєю структурою відповідає змісту та умовам професійної діяльності» (К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський та ін.), ми визначимо психологічну готовність майбутніх педагогів до професійної самореалізації як складне, комплексне психічне утворення, сплав компонентів, що мають динамічну структуру, між якими

існують функціональні залежності. При цьому це і сукупність мотивів, установок, цінностей, знань, вмінь, навичок і певних особистісних якостей. Методологічні принципи системності, цілісності, детермінізму дозволяють розглядати психологічну готовність як систему, а поняття «психологічна готовність майбутніх педагогів до професійної самореалізації» вживати у контексті професійного розвитку особистості, корекції та оптимізації її навчальної діяльності.

Виокремлення основних компонентів її структури є складним завданням, так як зміст і структура готовності обумовлюється безліччю об'єктивних і суб'єктивних чинників. Тому для виявлення логічної основи багатопланових закономірностей процесу формування професійної готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації в процесі навчання у виші необхідно: визначити структурні компоненти психологічної готовності студентів до професійної самореалізації, обґрунтувати, ґрунтуючись на діалектиці філософської «факторної теорії», розуміння структурних компонентів психологічної готовності як внутрішніх чинників її формування.

Отже, основну частину питань, що стосуються самореалізації особистості, може бути віднесено до вивчення смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій, розвитку самосвідомості особистості. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе у житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого особливого шляху у цьому світі, власних цінностей і сенсу свого існування у кожен момент часу. Самореалізація можлива лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного зростання. На наш погляд, самореалізація особистості – це здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), соціумом і світом у цілому. Самореалізація припускає збалансовані і гармонійно розвинені різні аспекти особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідного та особистісного потенціалів. Самореалізація досягається лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний

мотив для особистісного зростання.

Аналіз філософських і психологічних праць, присвячених окремим питанням самореалізації, показує, що самореалізація може досліджуватися як мета, засіб, явище, процес, стан, результат і підсумок. Самореалізація як результат частіше досліджується як певний рівень особистісного розвитку за критерієм успіху-неуспіху. Під успішним розуміється результат, отриманий шляхом докладання адекватних зусиль. Результатом самореалізації може стати наявність властивостей, сприяючих самоздійсненню особистості. Самореалізація як підсумок може розглядатися у дослідженнях, спрямованих на осмислення цілісних (підсумкових) відрізків часів життєвого шляху (наприклад, період середньої зрілості), або при оцінці прожитого життя у цілому (для осіб літнього віку). Самореалізація як засіб нерідко розглядається у філософських працях. У психологічній науці представляє інтерес сам процес самореалізації. Для того, щоб здійснити постановку проблеми самореалізації як психологічної, необхідно передусім визначити критерій, механізми і побудувати модель самореалізації особистості.

Таким чином, сутність феномену самореалізації проявляється у регулюючій ролі психіки, а саме у функціонально-рівневій регуляції інтегрально-особистісних, особистісних та індивідних характеристик, що знаходить вираження в актуалгенезі самореалізації особистості на життєвому шляху і відображено у структурно-функціональній моделі самореалізації особистості. Самореалізація як психологічна проблема передбачає передусім дослідження особливостей внутрішнього світу людей з різним рівнем самореалізації в основних сферах життєдіяльності у взаємозв'язку з їхніми індивідними та особистісними властивостями, а також вивчення особливостей стратегій, що сприяють самореалізації. Головними характеристиками самореалізації є: приналежність суб'єктові, процесуальність, усвідомленість, самостійність. Рушійними силами самореалізації особистості є внутрішні суперечності, що виникають між різними її структурними одиницями.

Узагальнюючи існуючі підходи до поняття психологічної готовності,

грунтуючись на концепції нероздільної єдності свідомості і діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Л.С. Виготський), а також положенні: «зміст і структура готовності залежать від завдання і конкретних функціональних обов'язків», «тривала готовність, як стійка характеристика особистості, за своєю структурою відповідає змісту та умовам професійної діяльності» (К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський та ін.), можна визначити психологічну готовність майбутніх педагогів до професійної самореалізації як складне, комплексне психічне утворення, сплав компонентів, що мають динамічну структуру, між якими існують функціональні залежності. При цьому це і сукупність мотивів, установок, цінностей, знань, вмінь, навичок і певних особистісних якостей. Методологічні принципи системності, цілісності, детермінізму дозволяють розглядати психологічну готовність як систему, а поняття «психологічна готовність майбутніх педагогів до професійної самореалізації» вживати у контексті професійного розвитку особистості, корекції та оптимізації її навчальної діяльності.

Таким чином, готовність до професійної самореалізації майбутнього педагога – це процес реалізації ним як особистістю сутнісних сил, що представляють собою сукупність внутрішніх можливостей розвитку Я-концепції педагога, яка містить особистісно професійні цінності і потребу педагогічного саморозвитку.

## РОЗДІЛ 2

### ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

#### **2.1. Критерії оцінки, показники та рівні психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації**

Теоретичний аналіз літератури з питання дослідження індивідуально-особистісних особливостей педагогів дозволив їх узагальнити і виявити головні, які були виокремлено за допомогою контент-аналізу: комунікативність, емпатія, високий рівень інтелекту, прагнення до саморозвитку та самореалізації, відповідальність, адекватна самооцінка. Спілкування як складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми обумовлює для педагога одну з базових якостей, що зумовлює весь процес роботи з людиною – комунікативність. У спілкуванні виокремлюють три аспекти: перцептивний, комунікативний та інтерактивний. Комунікативний аспект спілкування пов'язаний з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами. Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи: мова, оптикокінетична система (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістична та екстралінгвістичні системи, система організації простору і часу комунікації, система «контакту очей».

Емпатію одні відносять як якість – до професійно важливих, інші – до індивідуально-особистісних. На думку К.Роджерса, бути в змозі емпатувати означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків. Неначе стаєш цим іншим, але без втрати відчуття «начебто». Так, відчуваєш радість або біль іншого, як він їх відчуває, і сприймаєш їхні причини, як він їх сприймає. Але, на думку К.Роджерса, обов'язково повинен залишатися відтінок «начебто» [144].



Під емпатією ми розуміємо розуміння емоційного стану, проникнення у переживання іншої людини. Ця риса у трійці найбільш важливих для педагога. Вміння емоційно привернути до себе людину і дати відчутти їй спокій і психологічну підтримку є не менш важливим завданням педагога.

Високий рівень інтелекту педагога, на думку багатьох вчених (В.М. Дружинін, Р.Мей, М.М. Обозов та ін.) є одним з головних критеріїв, необхідних для його успішної діяльності. Багато вчених виокремлюють прагнення до саморозвитку і самореалізації (за А.Маслоу-самоактуалізація) як важливу особистісну і, в певному сенсі, професійну якість. Як зазначає А.Маслоу, у кожної людини існує прихований потенціал, необхідно лише прагнути до його повного розкриття, а це залежить у першу чергу, від мотивації. Звичайно, успішність та ефективність діяльності безпосередньо залежить від бажання і прагнення педагога відбутися як особистість і як професіонал.

Більшість вчених виокремлюють таку якість, як відповідальність і вважають її однією з основних якостей людини. У вимогах до професії «педагог» ця якість стоїть одним з перших і багато вчених (М.О. Амінов, Є.О. Клімов, М.В. Молоканов, В.Ф. Сафін та ін.) підтверджують це. Педагог не може безвідповідально підходити до вирішення питання, не може порушувати етичний кодекс, не має права на помилку, тому, що психічний стан вихованця, його доля і життя вимагають відповідального підходу. Також, більшість вчених зазначають обов'язкову наявність адекватної самооцінки у педагога, так як адекватне сприйняття, перш за все себе, своїх здібностей, можливостей, особистісних якостей дає можливість не лише допомогти знайти правильне рішення для іншої людини, але і самому педагогу працювати над собою, самовдосконалюватися, формувати свою життєву позицію, знати про свої недоліки і працювати над їхнім усуненням.

Один з головних критеріїв психологічної готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації, його зрілості як фахівця у своїй галузі, є професійна готовність, тобто ступінь відповідності змісту і стану його психіки і

фізичного здоров'я якісним вимогам виконуваної професії. К.К. Платонов зазначав, що професійна готовність фахівця – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності та прагне її виконувати [126]. Основними компонентами професійної готовності психіки фахівця є:

орієнтовний, інтелектуально-пізнавальний (певний рівень професійного розвитку пізнавальної сфери особистості фахівця: професійне сприйняття, мислення, увага і т.п.).

спонукальний, потребнісно-мотиваційний (професійна спрямованість особистості, сила докладених зусиль, ступінь старанності у діяльності, тобто мотиваційна готовність, яка виражається у розумінні сенсу своєї професії, спеціальності, позитивне ставлення до неї, адекватна самооцінка);

виконавчий (містить професійну майстерність, тобто сукупність професійно-важливих якостей, знань, вмінь і навичок, звичок професійної поведінки, необхідний рівень розвитку професійно важливих якостей, здібностей саморегуляції поведінки і діяльності).

Особливу роль у психологічній готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації відіграє комунікативна готовність, яка передбачає наявність у професіонала достатнього рівня розвитку вмінь і навичок ефективної контактної взаємодії з людьми і професійним середовищем.

У сучасних дослідженнях вчені виокремлюють такі основні психологічні передумови досягнення успіху: мислити категоріями успіху; набути впевненості у собі; активізувати сильну мотивацію досягнення; кожен перешкоду перетворювати у трамплін для досягнення мети; твердо знати, чого необхідно досягти [45; 121; 125]. Виходячи з вищевикладеного матеріалу, можна зробити висновок про те, що психологічна готовність майбутнього педагога передбачає наявність певних індивідуально-особистісних якостей, на базі яких має здійснюватися процес підготовки до професійної самореалізації під час його навчання у виші, формування у нього професійно важливих якостей особистості. Виокремлюючи блоки якостей, необхідних для

сформованості психологічної готовності до професійної самореалізації, можна сформулювати її критерії оцінки, показники та відповідно, рівні сформованості:

мотиваційно-ціннісний критерій (ціннісне ставлення до професійної діяльності; наявність професійної перспективи; адекватна професійна самооцінка, високий рівень мотивації досягнення, прагнення до саморозвитку та самореалізації);

емоційно-вольовий критерій (емпатія, настрої, емоційна стійкість, стійкість до стресових ситуацій, життєрадісність, стійка психіка);

когнітивно-інтелектуальний критерій (допитливість, винахідливість, ініціативність, ерудиція, розвинене мислення, рефлексія);

комунікативний критерій (здатність і готовність до продуктивного міжособистісного спілкування в процесі професійної діяльності, вміння налагодити контакт і взаємодіяти);

морально-етичний критерій (чуйність, відповідальність, ввічливість, тактовність, людяність, чесність, альтруїзм, безкорисливість, доброзичливість, працьовитість, щирість, людяність).

Відповідно, рівні сформованості психологічної готовності до професійної самореалізації виокремлені за кожним блоком:

#### 1. Мотиваційно-ціннісний критерій:

високий рівень: індивідуальний і комплексний (різносторонній) підходи до розв'язуваної проблеми, адекватна самооцінка, винахідливість, схильність до спокійного, але твердого відстоювання своєї думки, допитливість, ініціативність, високий рівень мотивації досягнення, прагнення до саморозвитку і самореалізації в особистісному і професійному аспектах;

середній рівень: підхід до вирішення проблеми здійснюється шляхом вивчення проблеми і виявлення її головної ланки, самооцінка дещо завищена або занижена; в основному створюються не нові конструкти, а застосовуються старі шаблони, слабо виражена ініціативність, схильність до залежності, ніж до відстоювання своєї думки, мотивація не прагнути до високого рівня досягнення, можливо, і існує прагнення до саморозвитку та самореалізації, але

воно не здійснюється через якісь причини;

низький рівень: підхід до проблеми розглядається лише у межах ситуації, боячись вийти за її рамки, відсутність комплексного вирішення проблеми, самооцінка сильно завищена або занижена, неможливість відстояти перед іншим свою думку, або навпаки диктаторське нав'язування своєї думки іншому, безініціативність, мотивація уникнення невдачі, немає навіть прагнення до саморозвитку своєї особистості і до самореалізації.

## 2. Емоційно-вольовий критерій:

високий рівень: емпатія розвинена дуже добре, переважання хорошого позитивного настрою, висока емоційна стійкість до дратівливих чинників і дій з боку оточуючих, висока стійкість до стресових ситуацій, життєрадісність, оптимізм, високий рівень самоконтролю, сміливість, стійка психіка, спокійне ставлення до ситуації, виражена сила «Я», організованість, відсутність безпричинної напруженості, впевненість у собі;

середній рівень: середня вираженість емпатії, переважання зміни настрою, але частіше настрої позитивний, іноді важко контролювати свої емоції і ситуацію, пов'язану з ними, що свідчить про середній рівень стійкості до стресової ситуації і невисоку емоційну стійкість, бувають моменти невпевненості у собі і в правильності власних вчинків, існує зрідка невелика напруженість і тривожність по відношенню до ситуації і оточуючих людей;

низький рівень: слабка вираженість емоційного співпереживання (емпатія), переважання пригніченого настрою або часта зміна настрою, слабка емоційна стійкість до дратівливих чинників, низький рівень самоконтролю, невпевненість у власних силах, підвищена тривожність і напруженість.

## 3. Когнітивно-інтелектуальний критерій:

високий рівень: високий рівень інтелектуального розвитку, прекрасна кмітливість і швидкість розумових операцій, високий рівень креативності, практичність, високий рівень загальної ерудиції, високо розвинене мислення, аналітичний склад розуму, висока здатність до рефлексії, прагнення до перетворення, удосконалення, впровадження нового у вирішення проблем;

середній рівень: достатньо добре розвинена креативність, добре розвинені інтелектуальні здібності, наявний певний рівень ерудиції, але деколи не вистачає знань для інформування людини і пояснення їй причин поведінки. У ситуації, що склалася, невисока швидкість розумових операцій, мислення розвинене відповідно із середнім рівнем, існує здатність до рефлексії, не завжди є бажання пробувати прогресивні методи для вирішення ситуації, швидше і простіше йти вже перевіреними методами;

низький рівень: низький рівень креативності, у зв'язку з цим винахідливість проявляються дуже слабо або відсутня зовсім, недостатньо розвинені інтелектуальні здібності для педагогічної діяльності (низький рівень інтелекту), не вистачає знань (загальної ерудиції) навіть у загальновідомих областях, непрактичність, слабо розвинене мислення (операції, види мислення), відсутня рефлексія, немає ніякого прагнення перетворювати чи удосконалити методи, застосування стандарту і шаблону до усіх ситуацій.

#### 4. Комунікативний критерій:

високий рівень: вміння налагодити контакт з людиною, взаємодіяти з нею на вербальному та емпатійному рівнях, високий рівень товарищкості, високий рівень довіри, незалежність суджень і думок, пряmlinійність;

середній рівень: вміння налагодити контакт, але в окремих випадках, не з перших хвилин, контакт може налагодити не з кожним, мало спілкується, сором'язливий;

низький рівень: не може налагодити контакт взагалі, складнощі у взаємодії з іншими на вербальному рівні, мовчазний, недовірливий, замкнутий, має залежність суджень і думок.

#### 5. Морально-етичний критерій:

високий рівень: чуйність, ввічливість, щирість, гуманність, тактовність, людинолюбство, чесність, альтруїзм, безкорисливість, доброзичливість, відкритість, довіра. Високий рівень моральної відповідальності, який говорить про те, що життя і доля людини довірена педагогу як найближчій на конкретний момент часу людині. Обов'язкове дотримання норм і правил

моралі, а так само етичного кодексу педагога («принцип нанесення шкоди», «принцип професійної компетентності», «принцип конфіденційності», «принцип наукової обґрунтованості та об'єктивності», «принцип поваги» та ін.);

середній рівень: недостатня обізнаність про морально-етичні постулати і, як наслідок, не завжди обов'язкове їхнє виконання, недотримання чесності і порядності, недостатньо розвинене почуття відповідальності, неповне усвідомлення особистої відповідальності, рідкісне, але порушення принципів етичного кодексу педагога.

низький рівень: відсутність чуйності, ввічливості, щирості, гуманності, тактовності, теплоти, відсутність у пріоритетах чесності і порядності, орієнтир на вирішення власних проблем, задоволення власних потреб, грубе порушення законів моралі і моральності, а також етичного кодексу педагога.

## **2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації**

Вивчення готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів здійснювалося за допомогою тесту Дж. Гілфорда і М.Саллівена «Діагностика соціального інтелекту». Соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування і соціальної адаптації. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людину як партнера по спілкуванню, групи людей). До процесів, що його утворюють, належать: соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять і соціальне мислення. Іноді у літературі соціальний інтелект ототожнюється з одним з процесів, найчастіше з соціальною перцепцією або із соціальним мисленням, що пов'язано з традицією роздільного, неспіввіднесеного вивчення цих феноменів у межах загальної і соціальної психології.

Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння

мовленнєвої продукції людини, а також її невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він є когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю у соціономічних професіях. В онтогенезі соціальний інтелект розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія.

На етапі емпіричного дослідження особистісних умов готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів необхідно визначити критерій перевірки гіпотези про те, що етап навчання у ВНЗ і наявність виробничих практик є детермінантою, що визначає рівень розвитку компонентів готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів. Аналізуючи закономірність зміни рівня соціального інтелекту, було перевірено закон розподілу емпіричних даних за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова для однієї вибірки (табл. 2.1).

**Таблиця 2.1**

**Закон розподілу емпіричних даних за критерієм Колмогорова-Смирнова**

<b>Перемінна</b>	<b>Рівень значущості</b>
Історії з завершенням	0,001
Групи експресії	0,063
Вербальна експресія	0,004
Історії з доповненням	0,019

Виходячи з результатів таблиці, можна вважати, що для перевірки гіпотези дослідження коректно використати непараметричний критерій Манна-Уїтні, оскільки у цьому випадку застосовуємо метод парного порівняння двох груп. Отримані дані піддавалися статистичній обробці, в результаті якої була визначена достовірність відмінностей. Для остаточних висновків використовувалися результати на рівні значущості 0,1; 0,05; 0,01.

При порівнянні результатів діагностики соціального інтелекту студентів 1-2 курсів навчання значущих відмінностей не виявлено. У студентів 2-3 курсів навчання виявлено значущі відмінності (внутрішньогрупове порівняння значущих відмінностей не показує). Це дає основу припустити, що зміни є наслідком дії сукупності зовнішніх умов розвитку готовності до професійної

самореалізації, конкурентоспроможності (у першу чергу, наявність першої виробничої практики). За результатами процедури парних порівнянь виявлено значущі відмінності між студентами 1-го і 3-го курсів у структурі соціального інтелекту (табл. 2.2).

**Таблиця 2.2 –**  
**Відмінності між студентами 1-го і 3-го курсів у структурі соціального інтелекту**

Перемінна	Сума рангів		Значення критерію		Рівень значущості
	студенти 2-го курсу	студенти 3-го курсу	<i>U</i>	<i>Z</i>	
Історії з завершенням	808,5000	272,5000	194,5000	0,23765	0,812154
Групи експресії	903,500	866,5000	308,5000	-1,78703	0,073934
Вербальна експресія	858,5000	222,5000	144,5000	1,48843	0,136638
Історії з доповненням	730,5000	350,5000	135,5000	-1,71357	0,086608

Значні зміни за субтестом «Групи експресії» є наслідком першої виробничої практики. Відсутність навичок практичної роботи, як правило, викликає захисну реакцію і знижує експресивну сприйнятливність. У спілкуванні студенти 3-го курсу більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Вони можуть часто помилятися у розумінні сенсу слів співрозмовника, оскільки не враховують (чи враховують неправильно) супроводжуючі їх невербальні реакції. Нечутливість до невербальної експресії суттєво знижує здатність розуміти інших.

У психології широко відомі дослідження, що доводять велике значення невербальних засобів спілкування. Так, за даними А.Меграбяна, лише 7% змісту передається сенсом слів, 38% інформації-звуковими засобами (інтонація, інтенсивність) і 55%-невербальними засобами (жести, міміка, пози). Р.Бердсвілл виявив, що у бесіді словесне спілкування займає менше 35%, а решта інформації передається невербально [105].

Значні зниження показників за субтестом «Історії з доповненням» у студентів 3-го курсу дозволяють прогнозувати неадекватність побудови цілісної картини міжособистісної взаємодії на основі неповних даних. Студенти



на першій «передпрофесійній практиці» зазнають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і розумінні внутрішніх мотивів поведінки людей. Як наслідок, вони погано адаптуються до різних систем взаємовідносин між людьми (сімейним, діловим, дружнім та іншим), що пов'язано з напруженим ритмом роботи та одноманітністю професійних ситуацій (як правило, студентам доручають рутинну, одноманітну роботу). Такі умови професійної праці, як емоційна перевантаженість негативними стресовими чинниками, когнітивна мінімізація (виконання одноманітних дій), ведуть до низько диференційованої Я-концепції і невисокого рівня рефлексії.

За результатами процедури парних порівнянь виявлено значущі відмінності між студентами 3-го і 4-го курсів (табл. 2.3).

**Таблиця 2.3**  
**Відмінності між студентами 3-го і 4-го курсів у структурі соціального інтелекту**

Перемінна	Сума рангів		Значення критерію		Рівень значущості
	студенти 3-го курсу	студенти 4-го курсу	<i>U</i>	<i>Z</i>	
Історії з завершенням	424,5000	703,5000	108,5000	2,675540	0,007461
Групи експресії	428,0000	700,0000	105,0000	2,758779	0,005802
Вербальна експресія	1068,500	701,5000	376,5000	0,74396	0,456904
Історії з доповненням	954,500	815,5000	359,5000	-1,00472	0,315030

У студентів на цьому етапі навчання виявлено зміни за субтестом «Історії із завершенням», що є результатом особливих професійних умов. Студенти з високими оцінками за субтестом вміють передбачати наслідки поведінки. Вони здатні передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Такі люди вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети. Успішне виконання субтесту припускає вміння орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормативно-рольових моделей, правил, що регулюють поведінку людей. Успішніше виконання

субтесту студентами 4-го курсу є результатом другої виробничої практики, під час якої з'явилася велика впевненість у власних силах.

Високі показники за субтестом «Групи експресії» – це показник професійної компетентності майбутніх педагогів, що підвищилася, в основі якої здатність правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їхніми невербальними проявами: мімікою, позами, жестами. Студенти 4-го курсу надають велике значення невербальному спілкуванню, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації. Чутливість до невербальної експресії суттєво посилює здатність розуміти інших.

За результатами процедури парних порівнянь виявлено значущі відмінності між студентами 4-го і 5-го курсів (табл. 2.4).

**Таблиця 2.4**  
**Відмінності між студентами 4-го і 5-го курсів у структурі соціального інтелекту**

Перемінна	Сума рангів		Значення критерію		Рівень значущості
	студенти 4-го курсу	студенти 5-го курсу	<i>U</i>	<i>Z</i>	
Історії з завершенням	455,0000	248,0000	130,0000	-0,648886	0,516413
Групи експресії	481,5000	221,5000	143,5000	0,210888	0,832975
Вербальна Експресія	334,5000	100,5000	22,50000	3,520319	0,000431
Історії з доповненням	517,0000	186,0000	108,0000	1,362660	0,172991

Студенти, результати яких виявилися максимальними за субтестом «Вербальна експресія», мають високу чутливість до характеру і відтінків людських взаємовідносин, що допомагає їм швидко і правильно розуміти те, що люди говорять одне одному (мовленнєву експресію) у контексті певної ситуації, певних взаємовідносин. Такі студенти здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях і мають багатий репертуар рольової поведінки (проявляють рольову пластичність), здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці.

**Тенденція до відмінностей.** Студенти з високим рівнем розвитку готовності до професійної самореалізації вміють аналізувати складні ситуації

взаємодії людей, розуміють логіку їхнього розвитку, відчують зміну сенсу ситуації при включенні у комунікацію різних учасників. Шляхом логічних висновків вони можуть добудовувати невідомі, бракуючі ланки у ланцюзі цих взаємодій, передбачати, як людина поведеться надалі, знаходити причини певної поведінки і порівнювати її з вербальною, що, на думку А. Піза, є в основі «шостого почуття» – інтуїції [123].

Наші результати співвідносяться з дослідженням рівня успішності викладацької самореалізації, який визначався за допомогою комплексної методики, розробленої під керівництвом Н.В. Кузьминої, що містить шкали педагогічної майстерності, педагогічних здібностей, продуктивності самореалізації та ін. [82]. Рейтинг за шкалами здійснювали компетентні «судді»-декани факультетів та їхні заступники, голови методичних та атестаційних комісій, методисти кафедр. Перевірялося припущення, що оцінки соціального інтелекту за методикою Дж. Гілфорда будуть вищими у групі майбутніх педагогів, успішних у професійній самореалізації, і у групі їхніх колег із високою комунікативною компетентністю (у порівнянні з менш успішними і менш комунікативно-компетентними). За результатами дослідження, у групі успішних у професійній самореалізації студентів не було жодного з низьким або нижче за середній рівнем соціального інтелекту. Відповідно, у групі студентів з низькою успішністю професійної самореалізації не було представників з середнім і високим рівнями соціального інтелекту. Відмінність за рівнем соціального інтелекту між успішними і неуспіхами студентами підтвердилася на 1%-му рівні значущості.

Одержані результати дозволяють припустити, що до 5-го курсу навчання у майбутніх педагогів з високою мотивацією до професійної самореалізації значущо краще розвивається чутливість до характеру і відтінків людських взаємовідносин, що допомагає швидко і правильно розуміти те, що люди говорять одне одному (мовленнєву експресію) у контексті певної ситуації, певних взаємовідносин; здатність знаходити відповідний тон спілкування із різними співрозмовниками у різних ситуаціях і володіння великим репертуаром

рольової поведінки. Цьому сприяє прогностичний характер самореалізації; різноманітність складних видів самореалізації, включених до ієрархічних стосунків; емоційна включеність в діяльність і задоволеність результатами праці. У студентів з середнім рівнем розвитку готовності до професійної самореалізації краще розвивається рівень ідентифікації з групою професійної приналежності, здатність виявляти та аналізувати неформальні норми групової поведінки; знання нормативно-рольових моделей, правил, людей, що регулюють поведінку. Цьому сприяє постійне проходження виробничих практик та усвідомленість виконуваних дій. У студентів з високим і середнім рівнями розвитку готовності до професійної самореалізації у порівнянні із студентами з низьким рівнем на усіх курсах домінують хороші показники субтестів №1 і №2, що часто супроводжується переважанням інтровертованості особистості над екстравертованістю.

Таким чином, очевидно, що не лише контактні екстравертовані люди можуть мати високий соціальний інтелект, але і інтровертована установка може супроводжуватися розвиненими здібностями прогнозувати наслідки поведінки і розуміти невербальну мову спілкування. У студентів з високим рівнем готовності до професійної самореалізації з 3-го по 4-й курс виявлено домінування субтестів №3 і №4, що, передусім, пов'язано з хорошим розумінням нормативів різних соціальних ролей та орієнтацією на ролеву поведінку, професійну самореалізацію.

Найбільш адекватною для визначення рівня розвитку емоційного компонента готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів можна вважати методику дослідження самоствавлення С.Р. Пантелєєва, оскільки вона якнайповніше відповідає завданням і меті нашого дослідження. Особливості внутрішньої динаміки емоційного компонента готовності до професійної самореалізації, структура і специфіка ставлення особистості до власного «Я» справляють регулюючий вплив практично на усі аспекти поведінки людини, відіграючи найважливішу роль у встановленні міжособистісних стосунків, у постановці і досягненні цілей, у способах

формування і вирішення кризових ситуацій. Формування певного і достатньо стійкого само ставлення у студентському віці як до майбутнього професіонала спрямовано на захист від мінливості і невизначеності. Як оцінний компонент готовності до професійної самореалізації узагальнене почуття суб'єкта на адресу власного «Я» відіграє важливу роль не лише у встановленні міжособистісних стосунків, у постановці і досягненні цілей, у способах формування і подолання кризових ситуацій, але й в адекватній включеності особистості у життєві події у цілому.

Розуміння само ставлення як відносно стійкого почуття до певного віку, проте, припускає можливість його зміни під впливом різних дій соціального оточення. Тобто діагностика специфіки само ставлення дозволяє відобразити у дослідженні особливості готовності до професійної самореалізації на різних етапах навчання у ВНЗ. Методика дослідження само ставлення Р.С. Пантелєєва дозволяє зареєструвати характеристики узагальненого почуття обстежуваних у ставленні до власного «Я» за 9-ма параметрами. Виокремлені 9 шкал відображають деякі інтеграційні комплекси переживань і суджень, що виражають ставлення особистості до себе [115]. Емпіричні дані методики після первинної статистичної обробки подано у таблиці 2.5 у вигляді заходів центральних тенденцій і мінливості значень за вищезазначеними шкалами тесту.

**Таблиця 2.5**

**Описові статистики емпіричних даних методики дослідження само ставлення  
Р.С. Пантелєєва**

<b>Показники</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
N Валідні	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Середнє	6,17	6,85	6,17	6,95	8,08	6,31	5,94	4,36	3,97
Медіана	6,00	7,00	6,00	7,00	8,50	7,00	6,00	4,00	4,00
Стандартне відхилення	1,303	1,672	1,706	1,997	1,779	1,733	1,814	1,856	1,982
Мінімум	3	3	2	2	4	1	2	1	1
Максимум	10	10	10	10	10	9	10	10	9

Примітка: 1 – Відкритість, 2 – Самовпевненість, 3 – Самоуправління, 4 – Відображене само ставлення, 5 – Самоцінність, 6 – Самоприйняття, 7 – Самоприв'язаність, 8 – Внутрішня конфліктність, 9 – Самозвинувачення

Як бачимо, ця методика надає можливість діагностувати такі аспекти узагальненого самоствавлення, як відкритість особистості ( $Mx=6,11$ ), самовпевненість ( $Mx=6,85$ ), самоуправління ( $Mx=6,17$ ), відображене самоствавлення ( $Mx=6,95$ ), самоцінність ( $Mx=8,08$ ), самоприйняття ( $Mx=6,31$ ), самоприв'язаність ( $Mx=5,94$ ), внутрішня конфліктність ( $Mx=3,97$ ). Медіани статистичних сукупностей значень за шкалами методики значущо не відрізняються від середніх, отже, статистичні ряди вільні від викидів.

Подальша обробка результатів припускає порівняння середніх значень у різних вибірках. Перехресні дані середніх значень за групами обстежуваних з різним рівнем готовності до професійної самореалізації подано у таблиці 2.6.

**Таблиця 2.6**

**Дані середніх значень за групами обстежуваних з різним рівнем готовності до професійної самореалізації**

<b>Шкали методики</b>	<b>Рівень готовності</b>	<b>Середнє</b>	<b>Стандартне відхилення</b>	<b>Стандартна помилка середнього</b>
Відкритість	Низький	6,09	1,019	0,217
	Високий	6,16	1,500	0,344
Самовпевненість	Низький	6,00	1,662	0,354
	Високий	7,42	1,742	0,400
Самоуправління	Низький	6,64	1,465	0,312
	Високий	6,37	1,978	0,454
Відображене самоствавлення	Низький	6,41	2,085	0,445
	Високий	7,42	2,009	0,461
Самоцінність	Низький	7,73	1,609	0,343
	Високий	7,95	2,147	0,492
Самоприйняття	Низький	6,41	1,501	0,320
	Високий	6,37	1,674	0,384
Самоприв'язаність	Низький	6,14	1,490	0,318
	Високий	5,74	1,628	0,373
Внутрішня конфліктність	Низький	4,73	2,374	0,506
	Високий	3,84	1,951	0,448
Самозвинувачення	Низький	4,68	2,009	0,428
	Високий	3,53	2,170	0,498

Як видно з таблиці 2.6, середні значення за шкалами методики у вибірках 1 і 3 є різними. При цьому значення у групі №1 вище, ніж значення у групі №3 за шкалами самоуправління, самоприйняття, внутрішня конфліктність і самозвинувачення, а також з огляду на показники стандартного відхилення є

переважно менш мінливими.

Для перевірки значущості відмінностей вибірок використовувався t-критерій Стьюдента (табл. 2.7)

Таблиця 2.7

Результати розрахунку t-критерія Стьюдента для перевірки гіпотези відмінностей вибірок за емпіричними значеннями шкал методики дослідження самоствавлення Р.С. Пантелєєва

Показники	Критерій рівності дисперсій Ливиня		t-критерій рівності середніх		
	F	знач	t	ст. відхилення	знач. 2-х сторін
<b>Відкритість</b>	2,830	0,100			
Передбачається рівність дисперсій			-0,169	39,3	0,867
Рівність дисперсій не передбачається			-0,165	0,988	0,870
<b>Самовпевненість</b>	,030	0,864			
Передбачається рівність дисперсій			-2,670	39	0,011
Рівність дисперсій не передбачається			-2,661	37,537	0,011
<b>Самоуправління</b>	2,249	0,142			
Передбачається рівність дисперсій			0,497	39	0,622
Рівність дисперсій не передбачається			0,486	32,793	0,630
<b>Відображене самоствавлення</b>	0,003	0,955			
Передбачається рівність дисперсій			-1,576	39	0,123
Рівність дисперсій не передбачається			-1,580	38,507	0,122
<b>Самоцінність</b>	2,008	0,164			
Передбачається рівність дисперсій			-0,375	39	0,710
Рівність дисперсій не передбачається			-0,367	33,037	0,716
<b>Самоприйняття</b>	0,206	0,652			
Передбачається рівність дисперсій			0,082	39	0,935
Рівність дисперсій не передбачається			0,081	36,569	0,936
<b>Самоприв'язаність</b>	1,169	0,286			
Передбачається рівність дисперсій			0,820	39	0,417
Рівність дисперсій не передбачається			0,815	36,906	0,420
<b>Внутрішня конфліктність</b>	1,574	0,217			
Передбачається рівність дисперсій			1,291	39	0,204
Рівність дисперсій не передбачається			1,310	38,919	0,198
<b>Самозвинування</b>	0,010	0,921			
Передбачається рівність дисперсій			1,770	39	0,085
Рівність дисперсій не передбачається			1,760	37,095	0,087

Значення t-критерію дозволяють зробити такі висновки: зафіксовано відмінності у показниках ознаки «самовпевненість» між вибірками №1 і №3 ( $p < 0,01$ ); показники ознаки «відображене самоствавлення» у вибірці №3 мають

тенденцію до перевищення аналогічних показників у вибірці №1 ( $p < 0,1$ ); показники ознаки «самозвинувачення» у вибірці №1 мають тенденцію до перевищення аналогічних показників у вибірці №3 ( $p < 0,1$ ).

Виявлені відмінності свідчать про те, що студенти, у яких не відмічений розвиток готовності до професійної самореалізації, переживають по відношенню до себе сумніви і незадоволення власними можливостями, а також відчують себе, на відміну від студентів, у яких відмічено розвиток готовності до професійної самореалізації, слабкішими і не здатними викликати шанобливі відгуки оточення відносно себе. Виявлені тенденції свідчать про те, що за відсутності розвитку готовності до професійної самореалізації очікуване ставлення інших людей переважно антиципується особистістю як несхвалення, відсутність розуміння і навіть антипатія (шкала «Відображене самоствавлення»), а емоції на адресу власного «Я» часто забарвлені негативно (шкала «Самозвинувачення»).

Зафіксована відмінність дозволяє припускати наявність взаємозв'язку між готовністю до професійної самореалізації і самовпевненістю обстежуваних. Зв'язок між цим аспектом самоствавлення обстежуваних і рівнем їхньої успішності виявлявся методом кореляційного аналізу ( $r$  Пірсона). Результати розрахунку у кореляційній матриці емпіричних значень коефіцієнта лінійної кореляції дозволяють зробити попередні висновки:

існує позитивний лінійний зв'язок між показниками готовності до професійної самореалізації і самовпевненістю особистості ( $p = 0,02$ ), відображеним самоствавленням ( $p = 0,035$ );

існує негативний лінійний зв'язок між показниками готовності до професійної самореалізації і самозвинуваченням ( $p = 0,016$ ).

Виявлені взаємозв'язки дозволяють стверджувати, що чим нижче в обстежуваних готовність до професійної самореалізації, тим нижче їхня самовпевненість, соціальна сміливість та адаптація, тим більш вираженим у них є уявлення про власну особистість як про нездатну викликати в інших повагу, симпатію, схвалення, розуміння і т. д.



Однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) було застосовано для пояснення напряду виявлених взаємозв'язків. Попередні розрахунки, результати ANOVA і графіки середніх значень свідчать про те, що довготривала відсутність змін у рівні готовності до професійної самореалізації обумовлює понижену самовпевненість студентів, тобто викликає відчуття слабкості Я, незадоволення власними можливостями, сумнівами у здатності викликати повагу оточення ( $p < 0,01$ ).

Таким чином, за результатами вторинної статистичної обробки результатів методики Р.С. Пантелєєва були достовірно зафіксовано відмінності у вибірках обстежуваних (№1 і №3) і статистично встановлено взаємозв'язок між показниками готовності до професійної самореалізації і складовими узагальненого самоствавлення. У цілому можна констатувати, що особливості самоствавлення майбутніх педагогів у стані постійного зростання готовності до професійної самореалізації характеризуються:

підвищеним рівнем самовпевненості ( $p = 0,02$ );

підвищенням внутрішнього локусу контролю та уявлення про себе як про соціально-схвалювану особистість ( $p = 0,035$ ) – шкала «Відображене самоствавлення»;

зниженим рівнем самозвинувачення ( $p = 0,016$ ), що виражається у переважанні позитивних емоцій на адресу власного «Я».

Постійний розвиток готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів у значущій для майбутнього діяльності є чинником, що обумовлює таку особливість самоствавлення як переважаюче відчуття сили «Я», відсутність сумнівів у здатності викликати повагу інших людей і незадоволення власними можливостями (шкала «Самовпевненість»). Потенціали людини як суб'єкта самореалізації, її здібності, що розглядаються на особистісному рівні існування, виражаються і об'єктивуються, зокрема, у цілепокладанні нею власного професійного розвитку, характер якого значною мірою визначається загальною спрямованістю особистості. Із зазначеного вище можна зробити висновок, що одним з актуальних дослідницьких завдань є характеристика ціннісних

орієнтацій (їхній розподіл за значущістю і динаміка) майбутніх педагогів в процесі навчання. На думку Л.М. Когана, ціннісно-орієнтаційна діяльність є одним з найбільш важливих видів людської самореалізації [71]. Тому регуляторне цілепокладання основних життєвих цінностей і систематичний самозвіт про ступінь їхнього досягнення можна вважати найважливішим фактом формування особистості майбутнього психолога як суб'єкта професійної самореалізації.

На думку В.О. Ядова, система ціннісних орієнтацій утворює вищий рівень диспозиційної ієрархії особистості [184]. Диспозиції вищого рівня - продукт дії загальних соціальних умов і вищих соціальних потреб особистості (узагальнена потреба включення у соціум), що реалізуються у цих умовах. Диспозиції, що розуміються, домінують у регуляції соціальної поведінки у таких ситуаціях, які вимагають активної напруги зусиль суб'єкта.

За результатами теоретичного аналізу виявлено, що ціннісні орієнтації є суттєвою складовою готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів. Вони виконують важливу мотиваційну роль, є регулятором мотиваційно-ціннісного компонента цієї готовності. Ними визначається те, як бачить студент значущість своєї майбутньої професійної самореалізації, які вимоги пред'являє до себе, однокурсників, педагогічного процесу. Джерелами генези ціннісних орієнтацій є моральні цінності суспільства, що засвоюються людиною в процесі навчання і виховання на усіх етапах особистісного і професійного становлення. Система ціннісних орієнтацій утворює змістовний бік спрямованості особистості і виражає внутрішню основу її відносин до дійсності. Засадничим у цій категорії є поняття «цінність», яке дозволяє характеризувати, яке значення у суспільстві або в особистісному сенсі для індивіда представляють певні явища дійсності. Цінності є важливим чинником поведінки студентів і взаємовідношення усіх учасників педагогічного процесу. При виборі професії особистість обирає найбільш близькі їй, прийняті у професії способи регуляції поведінки і співвідносить свій вибір у цілому із структурою системи значущих для неї цінностей. Разом з кількісною

характеристикою вираженості кожної цінності і установки її структури, необхідно знати систему особистісних цінностей майбутніх педагогів. Саме ця система через цілісність регуляторних компонентів повинна значною мірою впливати на розвиток готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів.

Модифіковану методику М.Рокича заповнили усі обстежувані, що дозволило простежити динаміку того, що є найзначущим для майбутніх педагогів. Оскільки кожен обстежуваний сам вирішував, які із запропонованих йому цінностей є цілями і які – засобами, можна вичислити, умовно кажучи, «індекс цілеспрямованості» обстежуваного, виходячи із припущення, що чим менше цінностей обирається ним як цілі, тим більше він цілеспрямований, тим менше він «розпорошується». Цей показник може бути розрахований як частка від ділення кількості цінностей-засобів на загальну кількість запропонованих цінностей.

Аналізуючи одержані таким шляхом дані, можна побачити, що, по-перше, в усіх групах обстежуваних індекс цілеспрямованості дещо вищий для педагогічних цінностей, чим для загальнолюдських. По-друге, групи розрізняються між собою мірою цілеспрямованості ціннісних сфер. Цей показник диференціює обстежуваних. Другий показник може бути названий як «індекс термінальності цінності» і може розраховуватися як частка від ділення кількості випадків, коли ця цінність була у цій групі обстежуваних як мета, на загальну кількість самих обстежуваних у цій групі. Кожна цінність може бути охарактеризована на основі ще двох показників: «міра передшанованої цінності як цілі» і «міра передшанованої цінності як засобу». По суті, це є середній ранг цієї цінності, коли вона позиціонується як мета і коли вона позиціонується як засіб.

Спираючись на зазначені показники цінностей, можна стверджувати, що кожна група обстежуваних може бути охарактеризована з точки зору цільової спрямованості і арсеналу засобів. Фактично це два списки, де перший – це набір цінностей, які у цій групі обстежуваних мають найбільш високий індекс

термінальності, другий список – з найбільш низьким індексом термінальності. Межі цих індексів можуть задаватися самим дослідником.

Як критерії було визначено 0,7 і 0,3, цільова спрямованість групи студентів 1-го курсу визначається поєднанням загальнолюдських цінностей 6 (любов духовна і фізична, близькість з коханою людиною) і 15 (щасливе сімейне життя) і професійних цінностей 18 (результати педагогічного процесу: знання, вміння та ін.). Арсенал їхніх засобів складається із загальнолюдських цінностей 12 (рівність, братерство, рівні можливості для усіх); 19 (акуратність, охайність, вміння тримати у порядку свої речі, порядок у справах), 20 (вихованість, хороші манери, ввічливість); 21 (високі запити, високі домагання); 22 (життєрадісність, почуття гумору); 23 (виконавчість, дисциплінованість); 25 (непримиренність до недоліків у собі та інших); 27 (відповідальність, почуття обов'язку, вміння тримати слово); 28 (раціоналізм, вміння розсудливо і логічно мислити); 29 (самоконтроль, стриманість, самодисципліна); 35 (ефективність у справах); професійні 3 (оснащеність навчально-виховного процесу - матеріально-технічна база); 4 (професія педагога, професійний спосіб життя); 5 (дисципліна як наслідування певного порядку); 7 (безпосередні емоційні реакції вихованців); 9 (навчальний заклад як місце, де розгортається навчально-виховний процес); 10 (усвідомленість виховної мети як основа цілеспрямованої професійної самореалізації); 13 (педагогічна наука); 21 (соціальна активність педагога як його вплив на перебіг суспільних процесів поза роботою); 22 (психологічні здібності педагога); 25 (професійне зростання як підвищення професійного статусу); 30 (переконаність як тверда віра в значущість самореалізації); 35 (рефлексивність як здатність усвідомлювати про свої дії, думки, почуття, бажання, якості).

Аналізуючи одержані результати, можна помітити, що для усіх груп, окрім 5-го курсу, характерною є значно велика узгодженість обстежуваних за засобами, ніж за цілями. Це виразилося у відмінностях довжини списків цілей і засобів. Крім того, цільова спрямованість груп помітно розрізняється як за загальнолюдськими, так і за професійними цінностями. Так, серед

загальнолюдських цінностей-цілей повторюються лише 15 (щасливе сімейне життя) – у 1-го, 4-го, 5-го курсу; 14 (цікава робота) – у студентів 4-го і 5-го курсів; і 6 (любов – духовна і фізична близькість) – у студентів 1-го, 2-го і 4-го курсів. Серед професійно-педагогічних цінностей повторюються 14 (самовираження як якість особи) – у студентів 2-го і 5-го курсів; 29 (гуманізм як пріоритет інтересів конкретної людини, особистості перед іншими інтересами) – у тих же груп обстежуваних. Інші цінності-цілі у різних груп обстежуваних розрізняються.

Інструментальна спрямованість має більшу схожість у різних груп обстежуваних. Так, серед загальнолюдських цінностей у найбільшій кількості груп обстежуваних як засоби позиціонуються 19 (акуратність, охайність, вміння тримати у порядку свої речі, порядок у справах); 21 (високі запити, високі домагання); 23 (виконавчість, дисциплінованість); 25 (непримиренність до недоліків у собі і в інших) і 29 (раціоналізм, вміння розсудливо і логічно мислити, приймати обдумані раціональні рішення). Серед професійно-педагогічних цінностей – це 3 (оснащеність педагогічного процесу – матеріально-технічне оснащення, педагогічний інструментарій); 5 (дисципліна як наслідок певного порядку); 7 (безпосередні емоційні реакції вихованців); 9 (школа, як місце, де розгортається педагогічний процес); 13 (педагогічна наука) і 22 (педагогічні здібності вчителя).

Порівняння особливостей динаміки реалізацій цінностей-цілей і цінностей-засобів показує, що велику різноманітність змін мають цінності-засоби. Цей факт відповідає тому, що цінності-засоби представлені у розумінні майбутніх педагогів більш диференційовано по мірі значущості, ніж цінності-цілі.

Для перевірки припущення, що міра реалізації цінностей залежить від запланованої їхньої величини (чим вище план, тим вище міра реалізації), було визначено співвідношення динаміки середньої величини запланованої цінності і динаміки середньої міри реалізації плану. Ця процедура засвідчила, що відповідність між величиною плану і мірою його реалізації вище для цінностей-

засобів і нижче для цінностей-цілей, через що можна зробити висновок, що покращення у досягненні цінностей-цілей відбувається за рахунок вибору більш ефективних шляхів і засобів, а покращення у реалізації цінностей-засобів відбувається за рахунок більш реалістичного їхнього планування, тобто цінності-цілі є більш стабільними, ніж цінності-засоби. Якщо включення до педагогічної діяльності покаже майбутньому педагогові, що він фактично не використовує якісь заплановані ним цінності-засоби, то він відмовляється від цих засобів.

За результатами аналізу одержаних даних можна стверджувати, що у студентів склалася певна система загальнолюдських цінностей. У структурі ціннісних орієнтацій вершину ієрархії на усіх курсах посідають цінності «здоров'я», «вихованість», «щасливе сімейне життя» та «освіченість». Положення цих цінностей в ієрархії свідчить про те, що для обстежуваних вони є найбільш актуальними. У самому низу ієрархії в усіх групах опинилися цінності «рівність», «щастя інших», «високі запити» і «непримиренність», тобто вони не входять до першочергових цінностей у тих, що брали участь у дослідженні, студентів.

При вивченні загальнолюдських цінностей обстежуваних було проаналізовано відмінності, як у самій структурі ціннісних орієнтацій, так і у перевазі окремих цінностей. Порівняння медіанних рангів відповідей майбутніх педагогів виявлено певну відмінність в ієрархії загальнолюдських цінностей. Так, оцінки студентів 1-го курсу помітно відрізняються від інших тим, що лише вони поставили на перше місце висловлювання «хороші і вірні друзі» попереду висловлювань «здоров'я», «щасливе сімейне життя» і «освіченість». Ці поняття актуалізуються у них у новому соціальному оточенні, можливість набути вірних друзів з кола знайомих є достатньо прозорою для першокурсників. Ці результати ще раз свідчать про те, що різкі зміни ієрархії, що відстежуються за допомогою опитувальників, як правило, пов'язані з цінностями не реалізованими, але потреба у реалізації яких є найбільш актуальною у новій ситуації.

Студенти 2-го курсу, на відміну від інших, на одне з перших місць поставили «впевненість у собі» – 7 місце і «тверда воля» – 6 місце, тоді як у першокурсників ці висловлювання посідають одне з останніх місць, а на старших курсах йде у середину ієрархії, де зазвичай зібрано цінності, відношення до яких не є стійким.

Студенти 1-2 курсів дуже низько оцінили (30, 33 місця в ієрархії) можливість творчої самореалізації. «Творчість» у студентів 3-го курсу піднімається в ієрархії цінностей на значно більш високе місце (21,5). Порівняння цього факту з результатами інших методик показує, що третьокурсників приваблює можливість працювати до певної міри не за стандартом. Потім у студентів 4-го курсу після проходження практики ця цінність знову виявляється внизу ієрархії (30,5 місце), що свідчить про те, що під час практики нетверда суб'єктивна установка на професію, що була у частини студентів, піддається деформації, виникають альтернативи майбутньої професійної самореалізації.

Порівняння ієрархій цінностей груп студентів молодших і старших курсів показує, що при усій схожості в оцінках деяких вказаних вище загальнолюдських цінностей є помітними відмінності у двох цінностях. Студенти 4-го і 5-го курсів ставлять вище цінність «відповідальність» (12 і 13 місця) проти оцінок обстежуваних 1-го і 2-го курсів (21 і 19 місця в ієрархії відповідно) і помітно по-різному оцінюється цінність «самоконтроль» (16 і 17 ранги у старших курсів; 24 і 27 ранги у молодших курсів).

Таким чином, оцінки старшокурсників помітно відрізняються тим, що в ієрархії загальнолюдських цінностей більш високі місця посідають «упевненість у собі», «відповідальність», «самоконтроль», «чесність», «суспільне визнання», тоді як у студентів молодших курсів ці якості в ієрархії цінностей посідають нижчі місця. Виходячи з одержаних даних, можна констатувати, що у студентів, що брали участь у дослідженні, склалася певна система професійно-педагогічних цінностей. Найбільш значущими цінностями для усіх груп обстежуваних є: «результати педагогічного процесу: знання,

вміння та ін.», «самоповага як якість особистості» і «професіоналізм вчителя, його психолого-педагогічна грамотність і висока компетентність у предметі, що викладається». Саме ці цінності посідають перші місця в ієрархії структури ціннісних орієнтацій. А такі цінності, як «демократизація школи як залучення громадськості до ухвалення важливих рішень», «повага до поглядів, смаків, звичок, звичаїв інших людей», не є для обстежуваних першочерговими, вони посідають останні місця в ієрархії груп.

Так само як і при дослідженні загальнолюдських цінностей, аналізуючи професійні цінності обстежуваних, вивчалися відмінності у структурі ціннісних орієнтацій і в перевазі окремих цінностей. Студенти поставили на перше місце «результати педагогічного процесу, знання, вміння школярів та ін.». Для більшості з них важливим є індивідуалізоване ставлення до тих об'єктів, заради яких розгортатиметься їхня діяльність, вони бачать мету професійного спілкування у передачі суспільного і професійного досвіду (знань, вмінь і навичок). У деяких цінностях, таких, як «рефлексивність як здатність усвідомлювати власні дії, думки, почуття, бажання, якості», простежується зворотний зв'язок. Ця форма, оволодіння якою безпосередньо позначається на сенситивній здатності студента, представляє цінність для обстежуваних 5-го курсу (8 місце) і не є такою актуальною для 2-го курсу (20 місце).

Практично усі обстежувані відчувають необхідність накопичення знань з психології і педагогіки, хоча простежується відмінність по курсах (1-й – 7 місце, 3-й курс – 12,5; 5-й курс – 17,5 місце) у цінності «педагогічна наука». Дані про ставлення до майбутньої професії, до себе як до майбутнього професіонала і до самовиховання як до процесу професійної самопідготовки показують, що від 1-го до 3-го курсу триває наростання частки студентів, які вважають значущою цінність «педагогічні здібності вчителя». На 4-му курсі після педагогічної практики їхня частка (1-й курс – 8,5 ранг; 4-й курс – 16 ранг), дещо зменшується.

На основі одержаних даних у студентів старших курсів виявлено спрямованість на інших людей, на турботу про них, на відповідальність перед



ними, на прагнення принести їм користь, тоді як деякі показники сигналізують про те, що студенти молодших курсів орієнтовані на себе, на власний успіх. З цього виходить, що у студентів старших курсів система особистісних цінностей знаходить більш адекватне відображення у професійних цінностях.

Очевидно, що від розкриття системи особистісних цінностей студентів і встановлення механізму її взаємодії з розумінням професійно важливих якостей педагога багато у чому залежить правильне розуміння психологічних механізмів становлення системи професійних цінностей та їхньої активної ролі у розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів. У цілому це свідчить про те, що саме обмежена узгодженість загальнолюдських і професійно-педагогічних цінностей студентів є передумовою вироблення безальтернативної суб'єктивної установки на педагогічну професію.

Таким чином, можна зробити висновок, що система особистісних цінностей впливає на структуру готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів і на міру сформованості установки на професію, яка багато у чому визначає особливості їхнього професійного становлення. Для того, щоб уточнити перелік професійно важливих якостей і цінностей у професійній самореалізації і підтвердити виявлені елементи, що входять до кожної з підструктур готовності до професійної самореалізації, студентам з 1-го по 5-й курси було запропоновано письмово відповісти на питання: «Хто я як майбутній професіонал?» - з метою знаходження співвідношення нового знання з деякою системою цінностей і таким чином вирішення задачі, яка є суттєво важливим аспектом в утворенні сенсу знань про себе, отже, готовності до професійної самореалізації. Користуючись контент-аналізом, було вирішено поставлені у цьому експерименті завдання. За результатами контент-аналізу матеріалів самоопису майбутніми педагогами власного професійного «Я» було підтверджено показники, що характеризують компоненти структури готовності до професійної самореалізації, які визначалися як частота звернення обстежуваних при самоописі до певних компонентів досліджуваної структури готовності.

Мотиваційно-ціннісний компонент представлений, передусім, як сукупність потреби у самоактуалізації, у саморозвитку і самовизначенні; мотивів, спонукаючих до самореалізації, а також ставлення до себе та іншої людини. Аналіз професійних мотивів показав, що вони є різними за своєю будовою: є студенти, які розуміють один мотив (22%) – нестійке бажання займатися педагогічною діяльністю; інші (52%) – два мотиви: стійке бажання займатися педагогічною діяльністю і схильність до роботи з людьми; треті (26%) – бажання займатися професійно педагогічною діяльністю, схильність до роботи з людьми, інтерес до спеціального навчального предмету і намір використати одержані знання. Для студентів третьої групи, на наш погляд, оптимально вираженим є потребнісно-мотиваційний компонент готовності і саморозвитку в обраній професійній самореалізації.

### **2.3 Психолого-педагогічна модель та технологія формування психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації**

Вивчаючи процес формування готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації, представляється необхідним розробити його модель. Модель представляє собою або видиму дослідником подумки, або реалізовану структуру, яка може замінити об'єкт дослідження, відображаючи його або відтворюючи його умовно. У основі психологічного моделювання перебуває не тотожність, а явна відповідність між досліджуваним об'єктом та його моделлю [48; 79].

Модель базується на таких вихідних позиціях:

модель розглядається з врахуванням взаємозв'язку особистості майбутнього педагога і його професійної діяльності;

модель покликана вирішити питання підвищення ефективності педагогічної діяльності;

модель відображає основні компоненти формування, будучи орієнтиром для дослідження динаміки цього процесу на різних етапах;

модель дає можливість розробки технології формування готовності до професійної самореалізації;

модель дозволяє управляти процесом формування готовності до професійної самореалізації.

Метою моделі є формування готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації, в процесі якої перед ним з'являються завдання професійного розвитку.

Аналіз теоретичних досліджень з проблеми формування готовності до професійної самореалізації дозволив визначити, що існує два підходи побудови моделі професійної самореалізації: від «професії» і від «особистості». У першому випадку (професіографічному) побудова моделі базується на визначенні основних професійно значущих властивостей, що відповідають вимогам і висуваються професією до цього фахівця. У цьому випадку готовність представляє собою сукупність властивостей, доступних зовнішньому спостереженню і таких, що визначаються експертним шляхом. Міра їхньої відповідності тій або іншій професійній діяльності обумовлює її продуктивність та успішність.

У другому випадку (персонологічному) побудова моделі спирається на базові професійно значущі характеристики, виходячи з уявлень про особистість, при цьому мається на увазі її багатофакторна структура. У цьому випадку готовність представляє собою цілісну структуру різних властивостей особистості, специфічність якої і визначає успішність у професійній самореалізації.

В обох випадках міра відповідності реально сформованої системи професійно значущих якостей еталонним моделям може бути інтерпретована як міра готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації. У практиці наукового дослідження ці два підходи перетинаються, не суперечать один одному, а взаємодоповнюють один одного в процесі професійної самореалізації. Побудова моделі формування у майбутнього педагога психологічної готовності до професійної самореалізації здійснюється, якщо

реалізуються такі принципи: єдність індивідуалізації і диференціації діяльності, безперервності і спадкоємності, оптимальності і суб'єктності. Принцип індивідуалізації і диференціації діяльності пригорнув пильну увагу більшості дослідників: В.С. Мерліна, Б.Д. Паригіна та інших. Характерним є те, що у кожній з концепцій в основу визначення індивідуальності було покладено різний критерій. Так, Б.Г. Ананьєв розглядав індивідуальність як вищий рівень розвитку особистості [4]. А.С. Прангишвілі, наслідуючи принципи теорії установки, розробленої Д.М. Узнадзе, пов'язував індивідуальність з модусом активності особистості [131]. В.С. Мерлін пояснював індивідуальність як інтеграційну здатність особистості (здатність індивідуальним чином інтегрувати соціально-типові якості) [106]. С.Л. Рубінштейн розкрив принцип індивідуалізації як вибірковість внутрішнього по відношенню до зовнішнього, здатність внутрішнього перетворювати зовнішнє, опосередкувати та об'єктивувати його [147]. Включення цього принципу до системи принципів формування психологічної готовності до професійної самореалізації сприяє побудові професійної Я-концепції майбутнього педагога, оцінці ним своїх особистісних і професійних якостей. Важливим є те, щоб майбутні педагоги були зацікавлені і зорієнтовані на сферу самопізнання, самооцінки і саморефлексії. Тоді індивідуальність перестане бути ідеалом розвитку, активності особистості, а стане вираженням реального рівня розвитку, активності та інтегративності в їхній єдності.

Принцип безперервності і спадкоємності виражає зв'язок етапів педагогічної діяльності, передбачає постійне професійне зростання педагога, починаючи з навчання у виші. В процесі освоєння педагогічної діяльності відбувається безперервне поступальне освоєння нових знань, технологій, формування професійно значущих якостей, у той же час незмінність таких характеристик означає їхню дискретність, завершеність розвитку. Спадкоємність є внутрішнім механізмом безперервності, що передбачає оволодіння базовими знаннями і вміннями, професійними якостями як результату попередніх етапів розвитку і можливості просування у

професійному становленні взагалі і професійній самореалізації зокрема. Цей принцип встановлює взаємозв'язок безперервності і спадкоємності самоосвітньої діяльності майбутнього педагога, яка сприяє підвищенню його професійної компетентності. Цей принцип означає визначення перспектив професійного зростання майбутнього педагога, забезпечує розвиток його творчих здібностей, передбачає його велику самостійність і відповідальність в процесі професійної самореалізації.

Принцип оптимальності є одним із принципів наукової організації педагогічної праці. Оптимізація процесу професійної самореалізації припускає науково обгрунтований вибір і здійснення такої організації діяльності, при якій можлива її успішність. Оптимальна наукова організація педагогічної діяльності сприяє плануванню праці, створенню умов для її стимулювання, регулювання, контролю та обліку, а також перспектив педагогічної праці. Принцип оптимальності вимагає, щоб процес професійної самореалізації досягав не просто кращого, а самого кращого для конкретної ситуації рівня свого здійснення.

Процес формування психологічної готовності до професійної самореалізації знаходить відображення у реалізації принципу суб'єктності, який сприяє усвідомленню і реалізації свого «Я» у професійній самореалізації, осмисленню своїх дій, передбаченню їхніх наслідків, осмисленому вибору педагогічних рішень. Він забезпечує розвиток здатності майбутнього педагога ставати суб'єктом професійно-педагогічної діяльності. Виявлені принципи взаємозв'язані і утворюють певну систему.

Аналіз теоретичних уявлень про структуру професійної самореалізації дозволяє сформулювати методологічні підходи до її вивчення: аксиологічний, рефлексивно-діяльнісний, а також індивідуально-творчий. Аксиологічне розуміння професійної самореалізації визначається спрямованістю професійної діяльності, розвитком самосвідомості і відображає внутрішній світ майбутнього педагога. Професійна свідомість спрямована на аналіз різних аспектів «Я» особистості майбутнього педагога і його професійної діяльності і покликана

визначати межі і перспективи особистісного сенсу. Професійна самореалізація передбачає зміну себе, своєї професійної позиції, подолання перешкод, що виникають у професійній діяльності. У запропонованій моделі аналіз професійної самореалізації будується на єдності процесів діяльності і свідомості: рівні професійної діяльності характеризуються мірою їхнього усвідомлення суб'єктом і специфікою змісту процесів рефлексії на кожному з них. В процесі і результаті рефлексії майбутній педагог прагне досягти вершин професійної майстерності. Рефлексивно-діяльнісний підхід виявився ефективним при визначенні основних структурних компонентів. Системоутворюючі компоненти є «будівельним» матеріалом для розробки моделі психологічної готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації.

Розроблений В.А. Кан-Каліком індивідуально-творчий підхід є також одним із базових для побудови моделі [65]. Його сутність полягає у тому, що він сприяє включенню механізму професійного саморозвитку особистості і передбачає врахування мотивації, її динаміки в процесі професійного становлення. Основне призначення цього підходу полягає у створенні умов для самовизначення, самопізнання, самовиховання, самоосвіти і самоствердження.

В результаті побудови моделі психологічної готовності до професійної самореалізації була отримана конструкція, подана на рисунку 2.1.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** психологічної готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації. У професійній самореалізації провідну роль виконує спрямованість особистості. В.О. Сластьонін вважає, що саме «професійно-педагогічна спрямованість утворює той каркас, навколо якого компонуються основні властивості вчителя» [159, с.65].

Спрямованість, ціннісні орієнтації, професійна позиція складають сутність педагогічної діяльності, визначаючи, заради чого працює педагог, які



**Рисунок 2.1 – Психолого-педагогічна модель формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації**

він ставить цілі і завдання, які обирає способи і засоби досягнення цілей і вирішення завдань, що допомагає йому долати перешкоди і труднощі у професійній життєдіяльності.

Ціннісні орієнтації визначають характер прояву і формування мотивації. Наявність цінностей показує відношення людини до світу, що регламентує діяльність і спілкування у суспільстві, до обраної професійної діяльності, будучи сукупністю ідей, концепцій, норм, що регулюють професійно-педагогічну діяльність, до себе як представника тієї або іншої професії, будучи системою когнітивних утворень, що спонукають і спрямовують діяльність особистості.

Аксіологічне «Я» майбутнього педагога містить цінності:

пов'язані з усвідомленням ним своєї ролі у професійному середовищі (громадська значущість діяльності педагога, престижність педагогічної діяльності та ін.);

які орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (вдосконалення професійно-творчих здібностей, постійне самовдосконалення та ін.);

що дозволяють здійснити самореалізацію (творчий характер діяльності педагога, захопливість педагогічною професією та ін.);

які задовільняють прагматичні потреби (отримання гарантованої роботи, кар'єрне зростання та ін.) [67].

Для нашого дослідження представляють інтерес професійно-педагогічні цінності, які орієнтують майбутнього педагога в його професійному розвитку :

цінності-цілі, що розкривають значення і сенс цілей професійно-педагогічної діяльності; (концепція «Я-професійне» як джерело і результат професійного самовдосконалення);

цінності-засоби, що розкривають значення і сенс способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності (концепції педагогічної техніки і технології, педагогічного моніторингу та іноватики);

цінності-стосунки, що розкривають значення і сенс стосунків як основного механізму функціонування педагогічної діяльності (концепція



власної професійної позиції);

цінності-знання, що розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань в процесі здійснення професійно-педагогічної діяльності (теоретико-методологічні знання формування особистості і діяльності, знання провідних ідей і закономірностей цілісного педагогічного процесу);

цінності-якості, що розкривають значення і сенс якостей особистості майбутнього педагога.

Різноманіття взаємопов'язаних індивідних, особистісних, комунікативних, діяльнісно-професійних і поведінкових якостей особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності знаходять своє відображення у спеціальних здібностях: здатність до творчості; здатність програмувати свою діяльність і передбачати її наслідки; здатність співвідносити свої цілі і дії з цілями і діями інших; здатність до діалогічних стосунків і т. д. [101].

В ієрархії педагогічних цінностей найбільш високий ранг мають «цінності-якості», оскільки у них проявляються індивідні, особистісні і професійно-діяльнісні якості педагога. «Цінності-якості» і «цінності-стосунки» не завжди можуть забезпечити необхідний рівень здійснення педагогічної діяльності, для цього мають бути сформовані «цінності-знання», які є сукупністю знань і вмінь, необхідних для розвитку особистості педагога [67]. Очевидним є зв'язок між цими групами педагогічних цінностей. Чим багатіше світ цінностей майбутнього педагога, тим ефективніше і цілеспрямованіше йде відбір і приріст нових цінностей, їхній перехід у мотиви діяльності і поведінки. Зміни у сфері ціннісних орієнтацій впливають на формування позитивної орієнтації, на самоствердження як однієї зі складових професійної самореалізації.

*Когнітивно-інтелектуальний компонент* у структурі психологічної готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації припускає сукупність знань і вмінь, отриманих ним під час навчання у виші. При цьому знання повинні розумітися не мертвими, а у зв'язку з його «Я-концепцією»,

тобто у русі як оперування знаннями, так і педагогічна діяльність відповідно до чітко усвідомлюваної мети.

В процесі пізнавальної діяльності майбутній педагог проходить три ступеня самореалізації: оцінка власних ситуативних можливостей; оцінка власних пізнавальних можливостей; оцінка власних сутнісних можливостей. Реалізуючи потенційні можливості, людина виходить за межі уявлення, що склалося, про себе, здійснюючи відтворення образу «Я». Цей компонент містить такі знання:

методологічні, припускаючи знання сутності професійної діяльності і специфіки його здійснення у сучасних соціокультурних умовах;

теоретичні, включаючи знання цілей, змісту, методів і форм професійної самореалізації, закономірностей її освоєння і здійснення;

методичні, об'єднуючи знання методики реалізації вимог особово орієнтованого освітнього процесу у структурі власної професійної діяльності;

технологічні, ґрунтовані на знанні сучасних педагогічних технологій навчання і виховання.

Цей компонент дозволяє майбутньому педагогові адекватно осмислити сутність і специфіку професійної самореалізації. Це є можливим за наявності аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексій вмінь. Аналітичні вміння передбачають теоретичний аналіз педагогічних чинників та явищ, які містять: вичленення факту або явища і його відособлення від інших, встановлення складу елементів цього факту або явища, розкриття змісту і виокремлення ролі кожного з елементів, проникнення в процес розвитку цілісного явища, визначення місця цього явища в освітньому процесі. При цьому під педагогічним фактом розуміється той або інший тип педагогічної взаємодії, а під педагогічним явищем – результат цієї взаємодії.

Прогностичні вміння сприяють орієнтації суб'єкта освітнього процесу на кінцевий результат. До прогностичних вмінь належать: визначення мети і змісту педагогічних завдань, відбір видів діяльності, адекватних поставленим завданням і планування творчих справ, вибір оптимального поєднання форм,

методів і засобів педагогічного процесу, планування прийомів стимулювання активності тих, хто навчається. Вміння педагогічного прогнозування вимагають від майбутнього педагога оволодіння такими методами інтелектуальної діяльності як моделювання, висунення гіпотез, уявний експеримент. Проектні вміння спрямовані на максимальну конкретизацію та обґрунтування способів поетапної реалізації педагогічного прогнозування.

**Операційно-діяльнісний компонент** психологічної готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації спрямований на його самовираження у професійній діяльності і визначається комплексом проблемних ситуацій, що вирішуються ним у професійній діяльності:

аналіз професійної діяльності, тобто встановлення мотивів, умов, причин, засобів педагогічної діяльності;

виокремлення педагогічної проблеми і шляхів її оптимального вирішення;

планування і прогнозування очікуваного результату;

аналіз результатів та оптимальності зусиль, витрачених на їхнє досягнення.

**Рефлексивний компонент** психологічної готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації. Дослідники виокремлюють компонент рефлексії, відмічаючи при цьому, що рефлексія є формою теоретичної діяльності і спрямована на осмислення власних дій. «Щоб усвідомити своє буття, необхідно «перебувати» поза власним буттям»; людина, яка «має свідомість, повинна мати здатність... дивитися на своє буття з боку» [16, с. 125] – така схема концепції рефлексії свідомості. Рефлексія є засобом розвитку особистості людини. Покидаючи межі індивідуальної свідомості, особистість має великі можливості самостійно проникнути у систему міжлюдської діяльності, диференційовано ставлячись до норм суспільної свідомості. Рефлексія припускає вихід за межі індивідуальної свідомості: визнання себе в інших, людина дивиться на себе «як би з боку», очима іншої людини; при цьому відбувається процес подвоєного дзеркального взаємовідображення

суб'єктами один одного. Таким чином, процес рефлексії є невід'ємною характеристикою міжособистісної взаємодії.

Б.Г. Ананьєв вважає, що процеси рефлексії тісно пов'язані з цілями життєдіяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання і контролю розвитку [4]. Наявність рефлексії сприяє самопізнанню майбутнім педагогом професійно значущих якостей, що визначають його професійну компетентність; усвідомленню як позитивних, так і негативних аспектів своєї діяльності, у співвідношенні з досвідом колег; самооцінці наявних досягнень; плануванню напрямів саморозвитку і його здійснення. Вирішення професійних проблем відбувається на основі суб'єктивних переваг, що визначаються системою цінностей та інтересів особистості та обумовлено процесами рефлексії.

Вміння рефлексувати має місце при здійсненні майбутнім педагогом контрольної-оцінної діяльності, спрямованої на себе. Їхнє виокремлення обумовлене низкою причин. По-перше, аналіз результатів педагогічної діяльності без ретельного аналізу умов не може вважатися нормою. По-друге, для майбутнього педагога важливим є встановити, чи є позитивні і негативні результати наслідком його діяльності. Самоаналіз діяльності припускає: правильність постановки цілей, адекватність завдань початковим умовам, відповідність змісту діяльності, ефективність методів, що застосовувалися, прийомів і засобів педагогічної діяльності, виявлення причин успіхів і невдач під час реалізації поставлених завдань, співвідношення своєї діяльності з виробленими критеріями і рекомендаціями.

Рефлексія – це не просто знання і розуміння суб'єктом педагогічної діяльності самого себе, але і з'ясування того, як інші знають і розуміють його індивідуально-психологічні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. Виокремлення цього комплексу педагогічних вмінь сприяє розгортанню у зовнішньому або внутрішньому плані педагогічних дій, спрямованих на розвиток майбутнього педагога як суб'єкта професійної самореалізації.

На сучасному етапі правомірно виокремлювати педагогічну рефлексію, до якої у науково-педагогічній літературі підходять по-різному. З одного боку, рефлексія педагога взагалі і майбутнього педагога зокрема – це переосмислення стереотипів особистого педагогічного досвіду. У цьому випадку здатність до рефлексії може розглядатися як механізм переосмислення стереотипів свідомості, поведінки, спілкування, породження інновацій у різних аспектах професійної діяльності. З іншого боку, рефлексія майбутнього педагога – це повернутість його на самого себе, врахування уявлень викладачів та однокурсників про його діяльність. Крім того, педагогічну рефлексію розуміють як джерело знань педагога, що базуються на внутрішньому суб'єктному досвіді, реалізації його професійних потреб і самозвіті про переживання свідомості і самоаналіз.

Рефлексія справляє значний вплив на професійну самореалізацію майбутнього педагога і проявляється у різних аспектах діяльності:

зміст професійної діяльності управляється педагогічною рефлексією, яка спочатку вичленовує нормативні характеристики, а потім переносить їх до структури власної професійної діяльності, співвідносячи очікуваний і одержуваний результати;

педагогічна рефлексія допомагає майбутньому педагогові співвіднести себе, свої можливості, свої дії з вимогами професійної діяльності, тобто визначити власну особистісну позицію;

педагогічна рефлексія сприяє самовивченню, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, роботі над собою, таким чином, вона може бути характеристикою зрілості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності;

наявність цілеспрямованості у діях (мотиви і потреби у реалізації власних можливостей і здібностей, що спрямовують особистість на самостійну діяльність, на досягнення поставлених цілей) – мотиваційно-цільовий компонент;

наявність комплексу знань і вмінь, сприяючих осмисленню сутності і

специфіки професійної діяльності, – когнітивний компонент;

наявність навички самопроєктування професійної діяльності; здійснення самооцінки та оцінки інших через призму власних переконань – процесуально-діяльнісний компонент;

наявність креативності у діяльності (не репродуктивний, а творчий характер діяльності, оригінальність, незалежність у судженнях);

наявність здатності до рефлексії (прояв критичності відносно власних можливостей) – рефлексивний компонент.

Відповідно до виокремлених критеріїв визначено інтегральні рівні сформованості у майбутнього педагога готовності до професійної самореалізації: низький, середній, високий. Якісну оцінку кожного рівня було визначено таким чином:

**низький рівень** характеризується нестійким відношенням майбутнього педагога до професійної самореалізації, відсутністю прагнення до виявлення і розкриття власних можливостей і потенцій. Відношення до психолого-педагогічних знань є індиферентним, слабка система предметних знань і вмінь, відсутня готовність до їхнього використання у необхідних педагогічних ситуаціях. Майбутні педагоги у практичній діяльності відтворюють в основному власний попередній досвід і досвід своїх колег, не здатні до реалізації тих особистісних якостей, які яскраво виражені, не проявляють зусиль до реалізації себе у діяльності. Вони схильні діяти лише під чийм-небудь керівництвом, за заздалегідь відпрацьованою схемою, творчість практично не проявляється;

**середній рівень:** потреби і мотиви виявлення і розкриття власних можливостей і здібностей мають ситуативний характер. Володіння предметними знаннями і вміннями відбувається на репродуктивному рівні, тобто майбутній педагог переказує те, що знає сам, і так, як знає сам. Він здатний здійснювати цілепокладання і планування дій, прогнозувати їхні наслідки. Творча активність проявляється у стандартних педагогічних ситуаціях. Формується позитивна спрямованість потреб, інтересів, схильностей,

можливий перехід до пошукових форм мислення. Особистість здатна до реалізації тих індивідуально-психологічних якостей, які яскраво виражені, при цьому, не докладаючи зусиль для реалізації себе у діяльності;

*високий рівень* відрізняється стійким прагненням до виявлення і розкриття сутнісних сил і можливостей, високою мірою результативності педагогічної діяльності; характеризується проявом наполегливості у досягненні поставлених цілей і завдань; активністю, реалізацією власних здібностей у нестандартних ситуаціях; почуттям задоволення від реалізації власних сутнісних сил. Психолого-педагогічні знання і вміння відрізняються глибиною, цілісністю і систематичністю їхнього одержання. Діяльність майбутнього педагога має перетворюючий, активно-творчий і самостворювальний характер. У цілісній структурі діяльності важливе місце займають такі форми прояву творчої активності, як педагогічна імпровізація, педагогічна інтуїція, сприяючі продуктивному вирішенню педагогічних завдань. Вищий рівень здатності рефлексувати створює умови для саморегуляції особистості. Результати особистісних змін у діяльності відрізняються оригінальністю і неповторністю.

Розробка психолого-педагогічної технології формування готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога потрібна як характеристика ефективного виконання професійних функцій і припускає перехід від однієї стадії професійного становлення майбутнього педагога до іншої, який здійснюється шляхом вирішення нормативних професійних криз, що вимагає, передусім, ціннісно-сислової перебудови (переорієнтації) особистості (табл. 2.8). Процес переосмислення цінностей діяльності, механізмом якого є трансценденція особових сенсів (перехід від однієї системи цінностей до іншої), готує зміну способів професійної діяльності, веде до зміни соціально-професійної позиції, а значить – до нового етапу професійного становлення майбутнього педагога. Поновлюваний на наступному етапі професійного розвитку цикл припускає продовження, поглиблення, уточнення професійної самореалізації, яка виражається у перевизначенні майбутнім педагогом собі відносно більш високої «планки» професіоналізму, корекції під час рефлексії,

Таблиця 2.8

## Психолого-педагогічна технологія формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації

Етапи	Завдання	Рівні реалізації	Форми і методи організації діяльності	Результат
аналітичний	- формувати ціннісне ставлення до професійної діяльності; - розвивати потребу педагогічного саморозвитку.	особистісний	визначення мети і завдань професійної самореалізації	- формування потреби у професійній самореалізації; - оволодіння цінностями і смислами учбово-професійної діяльності; - розвиток здатності до інтерпретації професійних обставин; - встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, взаємодій в освітньому середовищі; - удосконалення різних форм активності у учбово-професійному середовищі.
		ВНЗ	- ознайомчі бесіди з адміністрацією; - консультації з педагогами з питань індивідуалізації учбової діяльності.	
проблемно-фіксаційний	- визначити сутність і специфіку учбово-професійної діяльності; - вдосконалювати аналітичні, прогностичні, проектні, рефлексивні вміння учбово-професійної діяльності	особистісний	розробка змісту професійної самореалізації	- формування навичок самоволодіння, самопізнання, саморегуляції; - актуалізація пізнавальної рефлексії; - розвиток креативних та емпатійних здібностей; - знаходження прямих та альтернативних способів вирішення професійних проблем; - розвиток первинних вмінь створювати проекти професійного розвитку.
		ВНЗ	створення тимчасових і постійних проблемних груп	
операційний	- встановити мотиви, умови, причини, стратегії, тактику педагогічної діяльності - вдосконалювати вміння і навички, спрямовані на вирішення виникаючих проблемних ситуацій	особистісний	складання особистого плану учбово-професійної діяльності	- наявність здатності до рефлексії; - оволодіння основними методами пізнання та аналізу особистості і діяльності; - розвиток регулятивних механізмів діяльності, творчості, самовираження; - формування індивідуального стилю педагогічної діяльності; - наявність адекватної комунікативної поведінки в учбово-професійній діяльності.
		ВНЗ	- створення «Школи передового досвіду», «Школи педагога-початківця» - участь у методичній роботі ВНЗ	
оціночний	- формувати вміння аналізувати та оцінювати учбово-професійну діяльність; - вдосконалювати і корегувати учбово-професійну діяльність	особистісний	Організація контролю і самоконтролю за перебігом і результатами підготовки до професійної самореалізації	- визначення власної особистісної позиції; - співвідношення очікуваного і одержуваного результатів учбово-професійної діяльності; - створення умов для становлення і розвитку учбово-професійної діяльності; - визначення способів і форм оцінки успішності здійснюваної учбово-професійної діяльності.
		ВНЗ	- виступи на конференціях; - участь у публікаціях у періодичних виданнях; - участь у відкритих заходах	



прийняття себе як професіонала, перегляді відношення до майбутньої професії і до себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності, корекції перспектив майбутньої професійної кар'єри, ревізії плану професійного розвитку, виробленню альтернативного сценарію професійного становлення і т. д.

Формування готовності до професійної самореалізації містить декілька етапів, умовно виокремлених у нелінійному, такому, що циклічно повторюється процесі, який припускає формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів. Важливо відмітити, що виокремлені етапи не є взаємовиключними, їхні цільові установки взаємодіють, взаємопроникають і доповнюють одна одну. Кожен етап сприяє вирішенню самостійних завдань.

1-й етап – аналітичний. Спрямований на формування мотиваційно-ціннісного компонента, що передбачав вдосконалення ціннісного ставлення до учбово-професійної діяльності майбутнього педагога; формування у нього потреби у професійній самореалізації.

Мета: формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога. Завдання: формувати ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності; розвивати потребу у педагогічному саморозвитку.

Майбутній педагог відчуває незадоволення власною учбовою діяльністю, у нього виникає почуття дискомфорту. Щоб чітко визначити причину незадоволення власною учбовою діяльністю, студент виявляє рівень готовності до професійної самореалізації, визначає міру вираженості професійно значущих якостей і здібностей, систематично проводить діагностичні виміри результативності свого навчання. На цьому етапі процесу професійного становлення відбувається: розвиток потреби у професійній реалізації; оволодіння цінностями і сенсами професійно-педагогічної діяльності; розвиток здатності до інтерпретації професійних обставин; встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, взаємодій в освітньому середовищі; вдосконалення різних форм активності в учбово-професійному середовищі. Для вирішення

поставлених завдань широко використовуються спеціально організовані форми роботи; збільшується об'єм завдань і вправ, що містять професійно значущий матеріал і стимулюють і розвивають самопізнання.

2-й етап – проблемно-фіксаційний. Характеризує зміст когнітивно-інтелектуального компонента, який сприяв розвитку потреби до самоосвіти майбутнього педагога; усвідомленню ним сутності і специфіки учбово-професійної діяльності; вдосконаленню аналітичних, прогностичних, проектних, рефлексій вмінь учбово-професійної діяльності.

Мета: формування когнітивно-інтелектуального компоненту готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога. Завдання: визначити сутність і специфіку учбово-професійної діяльності; удосконалити аналітичні, прогностичні, проектні, рефлексивні вміння учбово-професійної діяльності.

Студент виявляє особистісні сенси у власній учбовій діяльності, фіксує зміни у собі, формулює основні завдання і перспективні цілі, відбувається управління учбовою діяльністю на основі рефлексії. Цей етап характеризується: формуванням навичок самовладання, самопізнання, саморегуляції; актуалізацією пізнавальної рефлексії; розвитком креативних, емпатійних здібностей; знаходженням прямих та альтернативних способів вирішення учбових проблем; розвитком первинних вмінь створювати проекти професійного розвитку. Студент знайомиться з різними типами альтернативних інноваційних технологій, удосконалює методи і прийоми особистісного розвитку, беручи участь в організації дискусій, тренінгів.

3-й етап – операційний. Забезпечує формування операційно-діяльнісного компонента, що встановлював мотиви, умови, причини, стратегії і тактики педагогічної діяльності; сприяв вдосконаленню вмінь і навичок, спрямованих на визначення комплексу проблемних ситуацій, що вирішуються майбутнім педагогом в учбово-професійній діяльності, визначенню найближчих і перспективних кроків з досягнення конкретних у ній результатів.

Мета: формування операційно-діяльнісного компоненту готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога. Завдання: встановити

мотиви, умови, причини, стратегії і тактику учбової діяльності; удосконалювати вміння і навички, спрямовані на визначення комплексу проблемних ситуацій, що вирішуються студентом в учбовій діяльності.

На рівні прийняття учбової діяльності студент: проявляє здатність до рефлексії; опановує основні методи пізнання та аналізу особистості і діяльності; розвиває регулятивні механізми діяльності, творчості, самовираження; удосконалює індивідуальний стиль учбової діяльності; виробляє адекватну комунікативну поведінку в учбовій діяльності. Він моделює власну професійну діяльність, загострюється проблема прийняття відповідальності за самого себе, визначаються найближчі і перспективні кроки з досягнення конкретних результатів діяльності. На цьому етапі відбувається визначення термінів їхнього виконання.

4-й етап – оцінний. Формує рефлексивний компонент, він контролював розвиток творчого підходу майбутнього педагога до власної учбово-професійної діяльності; вдосконалення і корекцію професійно значущих якостей відповідно до вимог учбово-професійної діяльності.

Мета: формування рефлексивного компоненту готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога. Завдання: формувати вміння аналізувати та оцінювати учбову діяльність; удосконалювати і коригувати учбову діяльність відповідно до вимог, що постійно міняються.

На цьому етапі відбувається: визначення студентом власної особистісної позиції; співвідношення очікуваного та одержуваного результату учбової діяльності; створення умов становлення і розвитку професійно-педагогічної діяльності; визначення способів і форм оцінки успішності здійснюваної діяльності. Оцінний етап є таким, що замикає та узагальнює, він виконує діагностичну функцію для наступного циклу формування готовності до професійної самореалізації.

Кожен цикл припускає продовження, поглиблення, уточнення професійної самореалізації, яка виражається у суб'єктній реалізації особистісно-професійного становлення майбутнього педагога; розвитку вміння здійснювати

необхідну корекцію на основі самоаналізу учбової діяльності; посиленні ролі психолого-педагогічних знань; систематизації поглядів та установок відносно професійного шляху; знаходженні власного індивідуального стилю педагогічної діяльності; готовності до професійно-педагогічної діяльності. Зроблені висновки, оцінка досягнутих результатів сприяють коригуванню учбової діяльності у майбутніх педагогів.

Формування готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога у ВНЗ здійснювалося переважно засобами курсу «Психологія професійної самореалізації педагога», який є складовою авторської програми формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів і який розкриває теоретичні і практичні питання формування професійної самореалізації в умовах навчання у педагогічному ВНЗ. Розроблений спеціальний курс сприяв розвитку студента як суб'єкта процесу професійної самореалізації. При складанні програми курсу враховувалися такі компоненти:

- аналіз сучасних підходів до теорії і практики безперервної професійної освіти;

- вивчення структури, змісту і технологічних особливостей освітньої роботи педагогів з позицій їхнього професійного розвитку;

- вивчення досвіду педагогічних ВНЗ з досліджуваної проблеми.

Мета програми курсу полягала в оволодінні системою знань про закономірності професійно-педагогічної діяльності; формуванні готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації; розробці і здійсненні програми професійного саморозвитку.

Програма курсу спрямована на вирішення таких завдань:

- освоєння теоретичних і практичних аспектів процесу професійної самореалізації; механізмів і рушійних сил, сприяючих самовизначенню, самопізнанню, самоосвіті, самовихованню, самоствердженню особистості педагога;

- вдосконалення прийомів і способів мислення рефлексії, розвитку самостійності, критичності, прогностичності, розвитку творчих здібностей;

актуалізація знань про педагогічну професію, про вимоги до фахівця, суспільну цінність праці педагога, які є смислоутворюючим початком у професійно-педагогічному самовихованні;

вдосконалення рівня розвитку педагогічних здібностей і професійно-значущих якостей, що є регулюючим початком в процесі самоосвіти.

розвиток навичок рефлексії, цілепокладання, творчості; оволодіння вмінням аналізу і планування власної професійної стратегії, які згодом сприятимуть самореалізації особистості.

Цей спецкурс, спрямований на формування готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів, припускає читання лекцій і проведення семінарських занять. На лекційне заняття виносяться загальні теоретичні положення, а семінарське заняття передбачає детальніший розгляд та осмислення закономірностей професійної самореалізації; формування потреби у майбутнього викладача займатися самовдосконаленням.

Спеціальний курс сприяє активному включенню майбутніх педагогів в процес самоосвіти. Наприкінці курсу у студента формується власний самоосвітній проект, він виявляється здатним проектувати учбову і майбутню професійну діяльність, розвивається самостійність, критичність, прогностичність, творчі здібності, посилюється позиція суб'єкта професійної діяльності, формується позитивне ставлення до самого себе через знайомство з власними психологічними особливостями, інтересами, цілями, цінностями, відбувається самореалізація професійної стратегії.

Таким чином, формування готовності до професійної самореалізації функціонує через певні етапи (аналітичний, проблемно-фіксаційний, операційний, оцінний), які мають чітко певні завдання. Реалізація розробленої моделі є складовою частиною безперервної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ.

Семінарське заняття було організоване так, щоб актуалізувати такі поняття як «самореалізація», «готовність до професійної самореалізації», «професіоналізм», «самовизначення», «самопізнання», «самоосвіта»,

«самовиховання», «самоствердження». Під час заняття майбутні педагоги розширювали уявлення про власні особливості професійної самореалізації; усвідомлювали перспективи індивідуальної освітньої діяльності у межах роботи з курсу; визначили власний початковий рівень готовності до професійної самореалізації; оцінювали вплив курсу і отримували об'єктивні результати його використання.

В процесі семінарського заняття застосовувалися різні методи і методики, які дозволяли з'ясувати уявлення майбутніх педагогів про значущість і сенс педагогічної діяльності у сучасному світі; про особливості індивідуального стилю педагогічної діяльності; про готовність до співпраці у професійній діяльності.

Тип ціннісних орієнтацій діагностувався за критерієм відношення цінності до сфери професійної діяльності. Для визначення ціннісних орієнтацій використовувалася методика незавершених речень. Аналіз отриманих суджень сприяв виявленню спрямованості педагогічної діяльності; проведенню повчальних семінарів, «круглих столів», індивідуальних і групових консультацій.

Готовність до саморозвитку визначалася за двома критеріями: готовність знати себе і готовність змінювати себе. Різна міра прояву цих якостей дала чотири міри готовності до саморозвитку:

Можу удосконалюватися, але не хочу себе знати.

Хочу знати себе і можу змінитися.

Не хочу знати себе і не хочу змінюватися.

Хочу знати себе, але не можу змінити.

Картина самооцінки професійного саморозвитку вивчалася у майбутніх педагогів за допомогою анкетування. Під час лекційних і семінарських занять майбутнім педагогам пропонувалося самостійно знайти адекватно відповідні йому способи самопізнання, самодіагностики. Самоаналіз учбово-професійної діяльності полягав у рефлексії цієї діяльності, в обґрунтуванні власної професійної діяльності, у вивченні нормативних характеристик професійної

діяльності, у виявленні успіхів і невдач в процесі реалізації учбово-професійної діяльності.

На першому, ознайомлювально-теоретичному етапі оволодіння спроектованим лекційно-практичним курсом ставилася мета: збільшити загальний обсяг теоретичних знань, передусім психолого-педагогічних знань, виявити уявлення майбутніх педагогів про себе як, про фахівців, про професіоналів. Попри те, що у більшості майбутніх педагогів розвинена мотивація професійно-особистісного саморозвитку, потреба у педагогічних знаннях та освоєнні способів професійної діяльності, цей період навчання є найпротяжнішим. В процесі вивчення курсу виникли творчі мікрогрупи, представники яких здійснювали підбір психолого-педагогічної літератури з питань педагогічної діяльності. Завершення кожного семінарського заняття супроводжувалося збільшенням кількості бажаючих підготувати індивідуальне повідомлення до наступного заняття. Окрім цього відмічено підвищення інтересу майбутніх педагогів до власних індивідуальних професійно значущих якостей.

На другому, практично-інформаційному етапі, метою навчання було поглиблення і систематизація отриманих теоретичних знань, усвідомлення сенсу власної діяльності, формування уявлення про моделі професійної діяльності, усвідомлення особистих професійних якостей, ціннісне відношення до них.

Мета цього етапу, таким чином, полягала у розвитку компонента самосвідомості, що сприяло цілісному уявленню майбутнього педагога про себе, вивченню способів професійної діяльності, визначенню його ціннісно-смыслових орієнтацій. Під час навчання учасники розробляли власну професійну діяльність, вивчали та узагальнювали передовий педагогічний досвід, виявляли інтерес до способів і методів ефективно організації професійної педагогічної діяльності, до різних тренінгів з вдосконалення власної індивідуальності, до методів педагогічної діагностики, умов їхнього використання, процедури обробки отриманих результатів діагностування.

На третьому, професійно-методологічному етапі, до головних цілей навчання включалися: аналіз суперечностей сучасного освітнього процесу, розвиток компонентів самовизначення, самопізнання, самовиховання, самоосвіти, самоствердження, які виокремлюються у змісті професійній самореалізації педагога після закінчення ВНЗ. В результаті зафіксовано збільшення кількості бажаючих виступити на методичних зборах, науково-практичних конференціях. Студенти виявилися здатними співвіднести отримані знання з дійсним відношенням до себе і до оточення, регуляції професійно-педагогічної діяльності, коригування себе як особистості і як суб'єкта діяльності, в оцінці власних можливостей здійснювати діяльність, в умінні формулювати реалістичні цілі, висувати шляхи їхнього досягнення.

Під час занять застосовувалися такі методи активізації процесу навчання, що сприяють розвитку сутнісних сил майбутніх педагогів та їхньому втіленню у майбутній професійній діяльності:

проблемний виклад матеріалу, який дозволив розвинути інтерес до лекції, створювати необхідні психолого-педагогічні умови для формування готовності до професійної самореалізації. Цей метод полягав у постановці проблеми при поясненні матеріалу з розкриттям шляхів її вирішення, а також активне обговорення труднощів і суперечностей, які доводилося долати;

евристичний метод сприяв активізації пізнавальних здібностей майбутніх педагогів, організації самостійного пошуку вирішення поставленої проблеми;

дослідницький метод полягав в організації пошукової, творчої діяльності майбутніх педагогів з вирішення наукових завдань. Форми завдань могли бути при цьому різними; наприклад, завдання, що піддаються швидкому вирішенню на занятті, а могли бути і інші, що вимагають значного осмислення. Цей метод удосконалював навички дослідницької роботи, узагальнення спостережуваних явищ; аналізу фактичного матеріалу, а також симулював саморозвиток і налаштовував на досягнення успіху у майбутній професійній діяльності.

Організація дискусії проводилася з метою обговорення педагогічних проблем, що виникають у професійній діяльності і пов'язаних з усвідомленням



особистого внеску у розвиток педагогічної діяльності. Теми дискусії повідомлялися заздалегідь; підбір і формулювання питань здійснювалися на основі особливостей педагогічної діяльності.

На семінарському занятті використовувалися рольові і ділові ігри, що мають професійну спрямованість, а також здійснювалися пошукові дії, виконувалися тестові і творчі завдання. Під час ділових ігор актуалізувалася потреба у професійно-педагогічних знаннях, здійснювався пошук інформації, відбувалося становлення ціннісних орієнтацій.

До прийомів і засобів, використовуваних в процесі навчання майбутніх педагогів, належать:

аналіз педагогічної ситуації, який припускав вичленення педагогічної проблеми, визначення планованих змін, формування декількох варіантів ефективної діяльності майбутнього педагога, вибір та обґрунтування оптимального варіанту педагогічної діяльності, визначення критеріїв досягнення і методів оцінки планованого результату. Виконання запропонованої роботи сприяло розумінню сутності та особливостей педагогічної діяльності; налаштовувало на адекватне вирішення професійних проблем;

аналіз власної учбово-професійної діяльності сприяв формуванню адекватної самооцінки, критичному осмисленню дій і вчинків, успішній учбово-професійній діяльності, у тому числі і професійній самореалізації у цілому;

написання педагогічних есе («Особистий план професійної самореалізації», «Моя професійна діяльність») стимулювало майбутніх викладачів до складання плану власної професійної діяльності, звернення до рефлексії свого, хай і невеликого педагогічного досвіду.

Формування готовності до професійної самореалізації організаційно здійснювалося на двох рівнях: університетському та особистісному. На рівні ВНЗ організовані в Уманському державному педагогічному університеті ім. Павла Тичини заходи мали практичний, контроль-стимулюючий характер і

мали на меті сформувані готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога. Проводилися ознайомлювальні бесіди адміністрації з майбутніми педагогами з проблем професійної адаптації та індивідуалізації професійної діяльності, взаємодії з педагогічним колективом. Активно використовувалися організаційні і методичні можливості освітньої установи, систематичні заняття у «Школі передового досвіду», «Школі педагога-початківця». Спільна діяльність адміністрації і викладацького складу забезпечувала планування психолого-педагогічного дослідження з єдиної методичної теми.

Ефективною формою методичної роботи у педагогічному ВНЗ є тимчасові і постійні проблемні групи, які створюються для вирішення конкретної проблеми. Проблемні групи об'єднували майбутніх педагогів, що цікавляться яким-небудь питанням і бажають вивчити його, а результати вивчення були включені до практики роботи діючих педагогів, або тих, хто зазнавав утруднення в якій-небудь сфері своєї діяльності, прагнучих здолати їх, щоб досягти кращих результатів. Проблемні групи формувалися при підготовці методичних зборів, науково-практичних конференцій.

«Школа передового досвіду», що діє на базі ВНЗ, дозволила виявити і розповсюдити досвід, сучасні і затребувані ідеї серед педагогів. Формами роботи були стажування, зустрічі з досвідченими педагогами, заходи, заняття, що проводилися висококваліфікованими фахівцями.

«Школа педагога-початківця» сприяла успішній адаптації майбутніх педагогів, дозволила знайти відповіді на складні питання, швидше добитися успіху у своїй роботі. Основними формами роботи були лекції за їхніми заявками, тренінги, консультації, практикуми, стажування у досвідченого колеги та ін.

Серед різноманітних напрямів і форм методичного забезпечення професійного зростання майбутніх педагогів особливе місце посідає методична робота у ВНЗ, яка створює умови для розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога, його індивідуальності. Координаційним центром методичної роботи у ВНЗ є методична рада, яка визначає стратегічні напрями

розвитку методичної служби, планує та організовує роботу над єдиною методичною темою, патрує діяльність шкіл передового досвіду і молодого вчителя, організовує науково-практичні конференції, сприяє самостійному і добровільному вибору майбутнім педагогом форми підвищення власної кваліфікації.

Систематизації методичної роботи у ВНЗ, створенню атмосфери колективного пошуку і творчості, формуванню і поширенню передового педагогічного досвіду, включеності кожного у дослідницьку діяльність, роботі з самовдосконалення сприяли організація діяльності педагогічного колективу з розробки єдиної методичної теми. Вона затверджується на методичній раді, і робота по ній здійснюється впродовж 3-5 років, при цьому на кожен рік тема може конкретизуватися. Кожна кафедра визначає один з аспектів проблеми (підпроблему) для власної розробки. У зв'язку з цим майбутні педагоги знайомляться з організацією і методами педагогічного дослідження, продумують підготовку і проведення колективного дослідження за обраною темою.

Індивідуально-орієнтований підхід припускає використання індивідуальних форм підвищення професіоналізму майбутніх педагогів : консультування з фахівцями, досвідченими педагогами, наставництво, стажування в освітніх установах у висококваліфікованих фахівців, участь у підготовці, проведенні та аналізі відкритих заходів, самоосвіта.

Різні конкурси, преміювання за кращі публікації, виступи на конференції, відкриті заходи та ін. стимулювали професійне самоудосконалення майбутніх педагогів, участь їх в інноваційній діяльності, сприяли підвищенню престижу творчо працюючих педагогів з майбутніми їхніми колегами.

На особистісному рівні формування готовності до професійної самореалізації забезпечувалося шляхом розвитку «самозвеличання»: самовизначення – самопізнання – самовиховання – самоосвіта – самоствердження, суб'єктної позиції майбутнього педагога. Шлях професійного самопізнання сприяє активному осмисленню педагогом власного

професійного призначення; самовиховання визначає дії людини по відношенню до суспільства, до самої себе, оволодінню способами педагогічних дій; активність суб'єкта у самоосвіті створює передумови для становлення педагогічної компетентності; самоствердження у професійній діяльності припускає гармонізацію професійно значущих особистісних якостей майбутнього педагога і рівня його професійної компетентності, що обумовлює індивідуальний стиль його діяльності ще у ВНЗ у період навчання.

Формування готовності до професійної самореалізації особистості припускає розвиток суб'єктної позиції, який полягає у наявності здатності суб'єкта до саморозвитку, самоудосконалення, досягнення вищого оптимального рівня власного розвитку, ідеалу. Для особистості суб'єктність – це не лише досягнення заздалегідь відміченої планки, але і безперервний рух до самовдосконалення. Адекватні уявлення дозволяють збудувати реалістичні програми розвитку і саморозвитку, гармонійну систему взаємовідносин. Формування професійної позиції стабілізує професійну діяльність майбутнього педагога. Проте стабілізація у деяких випадках є відносною, тому що кожна значуща ситуація учбово-педагогічної діяльності активізує нові мотиви, що чинить вплив на весь мотиваційний ланцюжок.

Організація процесу формування готовності до професійної самореалізації здійснювалася за такими напрямками: визначення цілей і завдань професійної самореалізації, розробка змісту професійної самореалізації, складання особистого плану роботи над собою, організація контролю і самоконтролю за перебігом і результатами підготовки до професійної самореалізації. Розвиток майбутнього педагога здійснювався через використання діагностичних карт, сприяючих формуванню у нього уявлення про власну систему роботи.

Діагностична карта містила таку інформацію:

1) Самоосвітня діяльність:

назва теми самоосвітньої роботи майбутнього педагога;

наявність індивідуального плану самоосвіти;

наявність реферату з єдиної методичної теми кафедри, університету;

наявність матеріалу для університетського, кафедрального методичних кабінетів;

ознайомлення з досвідом роботи педагогів-новаторів, з новими інноваційними технологіями;

звіт по самоосвіті (виступи на методичних зборах, науково-практичних конференціях, використання матеріалів самоосвіти під час стажування і педагогічної практики).

#### 2) Методична діяльність:

відвідування відкритого заняття з показом нових інноваційних технологій;  
участь на семінарах, «круглих столах», засіданнях методичної секції з проблеми, що вивчається;

участь у розробці авторських програм, створенні навчально-методичних комплексів;

участь у публікації методичних матеріалів, посібників.

#### 3) Самоаналіз діяльності майбутнього педагога :

проміжна і підсумкова атестації студентів;  
взаємовідносини з членами педагогічного колективу;  
взаємовідносини із студентами.

#### 4) Наукова діяльність:

виступи на науково-практичних конференціях;  
написання курсових, дипломних і магістерських робіт.

#### 5) Позааудиторна діяльність:

участь у роботі гуртка, факультативного заняття;  
участь в олімпіадах, конкурсах;  
позааудиторні заходи з предмету;  
участь у проведенні Днів кафедри.

Зібрані матеріали дають можливість майбутньому педагогові об'єктивно оцінити власний предметно-методичний рівень, професійну компетентність та ефективність власної учбово-професійної діяльності. Таким чином, кінцевим результатом технології формування готовності до професійної самореалізації

майбутніх педагогів є досягнення вищого рівня готовності, який представляє синтез показників мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів. При реалізації технології в процесі учбової діяльності здійснюється формування готовності до професійної самореалізації, яке, у свою чергу, пов'язане з розвитком суб'єктності майбутнього педагога.

Виходячи з того, що психологічна готовність майбутнього педагога передбачає наявність певних індивідуально-особистісних якостей, на базі яких має здійснюватися процес підготовки до професійної самореалізації під час його навчання у виші, формування у нього професійно важливих якостей особистості, нами за допомогою процедури контент-аналізу виокремлено блоки якостей, необхідних для сформованості психологічної готовності до професійної самореалізації, і відповідні їм критерії оцінки та показники:

мотиваційно-ціннісний критерій (креативність, адекватна самооцінка, винахідливість, високий рівень мотивації досягнення, допитливість, ініціативність, прагнення до саморозвитку та самореалізації);

когнітивно-інтелектуальний критерій (пізнавальна активність, високий рівень інтелекту, ерудиція, розвинене мислення, аналітичний склад розуму);

операційно-діяльнісний критерій (професійні навички та вміння);

рефлексивний критерій (усвідомлення правильності постановки цілей, адекватності завдань початковим умовам, відповідності змісту діяльності, ефективності методів, що застосовувалися, прийомів і засобів педагогічної діяльності, виявлення причин власних успіхів і невдач під час реалізації поставлених завдань, співвідношення власної діяльності з виробленими критеріями і рекомендаціями).

Відповідно, рівні сформованості психологічної готовності до професійної самореалізації виокремлені за кожним блоком: високий, середній та низький.

Метою моделі є формування готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації, в процесі якої перед ним з'являються завдання професійного розвитку, які полягають в обґрунтуванні теоретико-

методологічних основ професійної самореалізації, формуванні мотивів, що забезпечують високий рівень досягнень в учбово-пізнавальній діяльності та освоєнні обраної професії (спеціальності); формуванні професійної компетентності, формуванні особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної самореалізації, створенні умов для професійної самореалізації в процесі навчання і визначенні перспектив професійно-особистісного зростання.

Побудова психолого-педагогічної моделі формування у майбутнього педагога психологічної готовності до професійної самореалізації здійснювалася на основі реалізації принципів єдності індивідуалізації і диференціації діяльності, безперервності і спадкоємності, оптимальності і суб'єктності. Результатом реалізації такої моделі має стати сформованість у майбутнього педагога готовності до професійної самореалізації, що полягає у здійсненні Я-концепції, яка містить професійні цінності і потребу у педагогічному саморозвитку.

Реалізація розробленої моделі є складовою частиною безперервної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ, а кінцевим результатом психолого-педагогічної технології формування готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів є досягнення вищого рівня готовності, який представляє синтез показників мотиваційно-цільового, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів. При реалізації технології в процесі учбової діяльності здійснюється формування готовності до професійної самореалізації, яке, у свою чергу, пов'язане з розвитком суб'єктності майбутнього педагога.

## РОЗДІЛ 3

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

#### **3.1 Структура та зміст програми формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації в процесі навчання**

Основною метою цієї програми є створення умов для прояву властивостей студентської молоді, які сприяють ефективній реалізації її потенційних можливостей, професійному зростанню і формуванню готовності до професійної самореалізації. Теоретичними підвалинами для побудови програми слугували такі механізми розвитку індивідуально-психологічних властивостей, як: самопізнання, самостимулювання, самопрограмування, самореалізація та самопрезентація. Самопізнання забезпечує усвідомлення, з'ясування власних можливостей, позитивних та негативних якостей, особистісних властивостей, що сприяють або перешкоджають повному самовияву. Самостимулювання як внутрішнє спонукання до саморозвитку, самостійної роботи над удосконаленням власної особистості передбачає використання прийомів самокритики, самостимуляції, самонаказу, самообов'язковості, самопримусу. Самопрограмування охоплює формулювання цілей і завдань, визначення шляхів, ресурсів для повного прояву власних потенційних можливостей. Основними елементами професійної самореалізації є: прийоми організаційно-управлінського характеру, інтелектуальний розвиток, саморегуляція психічних станів. Самопрезентація може бути визначена як уявлення форм і методів роботи над собою, що відповідають актуальному розвитку властивостей особистості.

Зазначена мета і механізми розвитку індивідуально-психологічних властивостей, що обумовлюють готовність до професійної самореалізації,



передбачають вирішення таких завдань:

формування в учасників тренінгу уявлень про процес професійної самореалізації, про властивості особистості, що самореалізується;

розвиток вміння приймати себе, довіряти власному «Я»;

вироблення навичок конструктивної міжособистісної взаємодії, пізнання та прийняття інших людей;

навчання способам ефективного планування свого часу, формулювання цілей, а також оцінки їхньої адекватності та реалістичності;

стимулювання прагнення до досягнення успіху, конструктивного вирішення проблемних ситуацій;

формування здатності до здійснення життєвого вибору, почуття відповідальності за становлення власної особистості;

розвиток творчого потенціалу особистості.

Психологічний зміст програми передбачає створення умов для усвідомлення особистістю власних індивідуально-психологічних особливостей, більш чіткого та глибокого уявлення про себе і власний актуальний стан, розвиток здатності адекватно вибудовувати життєві плани, цілі, коригувати їх. Реалізація психологічного змісту програми забезпечується під час відкриття і пошуку себе, формування відповідальності та свободи, привітності та відкритості, орієнтації на успіх і творчість. Тому особистість буде здатна стати на шлях самореалізації, жити осмислено та продуктивно.

При реалізації програми особливу увагу необхідно звернути на створення клімату довіри, який дозволить продемонструвати велику інтенсивність зворотного зв'язку. Це надасть можливість учасникам реально побачити себе очима інших, зорієнтуватися у власному внутрішньому світі і досвіді прояву власних можливостей, вирішенні проблемних ситуацій, реалізації поставлених цілей. Визначальною створення клімату довіри є рольова позиція тренера, яка повинна бути спрямована не на протиставлення себе групі, а на інтеграцію з нею, тобто він повинен позиціонувати себе як один із учасників групи, хоча і задавати на початкових етапах групові норми і моделі поведінки.

Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань керівнику занять необхідно створити психологічні умови для формування групи високого рівня розвитку. Відповідно до цього він повинен дотримуватися низки принципів під час організації занять:

принцип активності учасників: під час занять члени групи постійно залучаються до різних дій: обговорення та програвання ситуацій, запропонованих тренером або самими учасниками; спостереження за заданими критеріями за поведінкою учасників рольових ігор; аналіз і самоаналіз виконання усних і письмових вправ тощо;

принцип об'єктивації поведінки: на початку занять поведінка учасників групи переводиться з імпульсивного на об'єктивний рівень і підтримується на цьому рівні. Об'єктивація поведінки досягається за допомогою організації зворотнього зв'язку (особливим чином вибудовується обговорення, аналіз виконання завдання);

принцип партнерської взаємодії: передбачає визнання цінності іншої особистості, її думок, інтересів, а також ухвалення рішення з максимально можливим врахуванням думок усіх учасників тренінгу.

Під час роботи застосовуються такі прийоми: вправи для розминки (психогімнастика); самодіагностика та організація зворотнього зв'язку; міні-лекції; практикуми; групова дискусія; рольові ігри, мозковий штурм та аналіз проблемних ситуацій, техніки психосинтезу, позитивної психотерапії та гештальттерапії.

Для створення програми використовувалися вправи, розроблені С.С. Занюком, А.О. Капаціною, Л.М. Кобильнік, С.О. Лопатіним, Г.Д. Ляльчук, Р.П. Попелюшко, Т.П. Репновою, Є.І. Роговим, Н.В. Старинською та адаптовані з врахуванням цілей авторської програми. Кожне заняття складається з низки послідовних етапів: розминки, складовою частиною якої є психогімнастика; основної робочої частини; зворотнього зв'язку (учасники тренінгу висловлюють власні думки і побажання тренеру щодо заняття); ритуалу прощання. Психогімнастика передбачає тренінг

невербальної експресії (зобразити щось або когось за допомогою пантоміми). Це сприяє створенню робочої атмосфери у групі, зняттю психологічних бар'єрів і затискачів, зближенню учасників групи.

Програма розрахована на 10 занять по 2 години (загальна тривалість 20 годин). Частота зустрічей - 1 раз на тиждень. В апробації програми брали участь студенти 1-го курсу факультету соціальної та психологічної освіти у кількості 25 осіб, що були залучені до констатувального етапу дослідження. Програма розрахована на проведення занять із студентською групою. Групи повинні комплектуватися добровільно.

Процесуально програма складається з чотирьох тематично взаємопов'язаних блоків. У кожному блоці виокремлено певні завдання.

Перший блок (заняття 2-3) є інформаційно-аналітичною основою тренінгу і передбачає осмислення процесу професійної самореалізації, аналіз, оцінювання якостей і властивостей особистості, що сприяють повному прояву можливостей.

Завдання першого блоку:

- актуалізація процесу самоактуалізації;
- ознайомлення з обмеженнями і перешкодами професійної самореалізації;
- побудова кожним учасником групи власного шляху реалізації професійного потенціалу;
- створення мотивації на самозміну;
- аналіз позитивних та негативних якостей особистості, оцінювання можливості їхнього використання для професійної самореалізації;
- складання портрету особистості, що готується до професійної самореалізації.

Другий блок (4-5 заняття) спрямований на формування в учасників групи здатності приймати себе та інших, міжособистісно взаємодіяти.

Завдання другого блоку:

- активізація самопізнання,
- самоаналітична робота, яка сприяє прийняттю власної особистості;

формування позитивного ставлення до інших людей;  
розвиток вміння встановлювати адекватну систему стосунків і спілкування з оточенням;

вироблення навичок попереджати і вирішувати конфліктні ситуації.

Третій блок (6-8 заняття) орієнтований на вироблення навичок щодо планування робочого часу і цілепокладання; прагнення досягати високих результатів і майстерності у професійній діяльності.

Завдання третього блоку:

отримання теоретичних знань про особливості ефективного планування робочого часу, життєвих цілей;

придбання практичних навичок раціональної організації робочого дня;

розвиток вмінь адекватно формулювати цілі,

оцінювання доцільність виконуваних дій у досягненні бажаних результатів;

створення умов для формування мотивації досягнення успіху.

Четвертий блок (9-10 заняття) присвячений розвитку вмінь долати труднощі у різних складних ситуаціях; вихованню творчої установки, прагнення до досконалості, професійної самореалізації.

Завдання четвертого блоку:

ознайомлення з терміном «проблема»;

переживання досвіду проблемної ситуації;

формування групового вирішення проблеми;

розвиток вмінь висувати, аналізувати і переструктурувати ідеї,

подолання бар'єрів творчого процесу.

У програмі виокремлено вступне (1 заняття) і підсумкове заняття (10 заняття).

Реалізація першого блоку програми передбачає ознайомлення студентів з теоретичними положеннями гуманістичної теорії, поглядами на розвиток особистості українських вчених, що працюють над проблемою професійної самореалізації особистості.

Оскільки «...самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині (і зовсім недоречними є тези, що нібито дуже невелика кількість людей (3% за А. Маслоу) самореалізуються, оскільки це «роблять» усі» [104, 198], то з метою уникнення занепокоєння з приводу того, що лише незначний відсоток людей досягає вершин професійної самореалізації, доцільним є навести також погляди інших сучасних вчених (Г.О. Балл, М.Б. Бондар, М.Б. Гасюк, В.А. Гупаловська, Л.М. Кобильник, Ю.Г. Долінська), які підкреслюють, що кожна людина має приховані задатки і здібності, тому важливо не гальмувати у собі прагнення до професійної самореалізації, успіху, не боятися його. Водночас, також науковці стверджують, що професійна самореалізація є складним і тривалим процесом, який вимагає чіткого визначення мети, значних волевих зусиль, спрямованої самоактивності, великих психологічних та енергетичних витрат.

Вправи підібрано таким чином, щоб студенти шляхом усвідомлення власних індивідуально-психологічних особливостей змогли більш чітко і повно визначити для себе: що їм необхідно для професійної самореалізації, що перешкоджає цьому, які властивості самоактуалізованої особистості притаманні їм, а які властивості слід розвивати. Це дозволить студентам поглибити уявлення про себе і власний актуальний стан, окреслити шляхи самореалізації як самостійного діяча у різних життєвих сферах: навчання, професія, сім'я тощо.

Прогнозований результат першого блоку програми: вихід за межі сформованого уявлення процесу професійної самореалізації; усвідомлення вектору життєдіяльності, пошуків; стимулювання прагнення до всебічного і безперервного розвитку власної особистості; аналіз внутрішніх ресурсів, що сприяють або перешкоджають розкриттю сутнісних сил, максимальній реалізації власних можливостей.

В процесі реалізації другого блоку програми відбувається формування здатності приймати власну особистість, пізнавати та приймати інших людей, ефективно взаємодіяти з оточенням. Необхідність цього блоку обумовлена тим,

шо людина, яка сприймає себе такою, якою вона є, здатна адекватно визначати власні здібності та можливості, сприймати інших людей і взаємодіяти з ними; виявляти особистісні якості (рішучість, твердість, наполегливість, впевненість), які допомагають досягти більш високого рівня професійної самореалізації особистості. Підтвердженням цього є думка К.Роджерса, що людина, яка сприймає себе, також зможе схвалювати і сприймати інших людей. Тенденція до самоактуалізації ототожнюється ним з прагненням поводити себе і розвиватися (отримувати унікальний досвід) відповідно до того, як людина свідомо себе сприймає [143].

Прогнозований результат другого блоку: прийняття власної особистості такою, яка вона є, вміння дослухатися, довіряти власному «Я»; більш позитивне ставлення до інших людей, здатність аналізувати їхню поведінку; вміння міжособистісно взаємодіяти, встановлювати вербальний і невербальний контакти, попереджати і вирішувати конфліктні ситуації.

Під час реалізації третього блоку програми організовується робота з формування та розвитку навичок планування свого часу, висунення мети; з розвитку мотивації досягнення успіху шляхом формування нових позитивних когнітивних процесів (сприйняття, мислення, ставлення до самого себе). У цьому блоці перед виконанням практичних завдань учасникам пропонують прослухати міні-лекції, які містять інформацію про важливість раціонального планування часу, висунення реальних і досяжних цілей; правила та етапи планування часу та цілей. Після теоретичного ознайомлення учасникам пропонуються практичні заняття, які мають на меті з врахуванням отриманих знань відпрацювання вмінь спланувати робочий день, проаналізувати ефективність управління власним часом, значущість минулого, майбутнього і сьогодення у житті; поставити мету, виокремлюючи проміжні цілі, способи і засоби її досягнення. Також здійснюється робота, спрямована на підвищення мотивації досягнення успіху, оскільки лише високомотивовані особистості схильні виявляти значні вольові зусилля у своїй діяльності (зокрема, у навчально-професійній) і досягати поставлених цілей і значних результатів.

Прогнозований результат третього блоку передбачає: планування робочого часу, орієнтуючись не на процес діяльності (корисність дій), а на кінцеву мету (результат); усвідомлення послідовності виконання дій, які дозволять рухатись до власної мети впевнено і зосереджено; прагнення досягати значних результатів, успіхів у діяльності; прояв наполегливості у досягненні поставленої мети, правильне виконання завдань та отримання необхідного результату.

Під час реалізації четвертого блоку програми організовується робота з розвитку вміння долати труднощі на шляху до самоактуалізації, нести відповідальність за власні вчинки і дії; з усвідомлення і подолання бар'єрів для прояву та розвитку творчого потенціалу, розвитку вміння творчого самовираження.

Людина щомиті постає перед вибором: просуватися вперед, долати перешкоди, які неминуче виникають на шляху до високої мети, або ж відступити, відмовитися від боротьби. Самоактуалізовані люди завжди вибирають рух вперед, подолання перешкод. Водночас, для таких людей є характерними творча спрямованість і творчі здібності, які, за А.Маслоу, є універсальною характеристикою їхньої особистості, що пронизує усі її сторони. Творчість, для них - це джерело нових вражень і рушійна сила розвитку самого себе. Прогнозований результат четвертого блоку програми: усвідомлення бар'єрів креативності, розвиток уяви та креативності мислення, набуття навичок вирішення проблемних ситуацій, активізація відповідальності.

Методологічними і методичними знахідками у розробці програми є:

можливість її використання як у цілому, так і окремими блоками, залежно від індивідуально-психологічних особливостей і рівня їхнього розвитку у самоактуалізованій особистості студентів;

пізнаючи себе, особистість буде змінювати і себе, і навколишню дійсність;

рефлексія способів поведінки і дій на шляху до професійної самореалізації створює умови для знаходження оптимальних шляхів реалізації

студентами власного професійного потенціалу;

під час реалізації програми образи, погляди, мотиви, установки, що сприймаються особистістю, інтеріоризуються та перетворюються на її власні уявлення;

з врахуванням виявлених особливостей розвитку властивостей самоактуалізованої особистості потенційних учасників наповнення програми конкретними психотехніками і вправами може змінюватися.

Запропонована система роботи дозволяє студентам усвідомити важливість безперервного становлення, розвитку, вдосконалення особистості, оскільки професійна самореалізація неможлива без розвитку, збагачення внутрішньоособистісної та мотиваційно-потребнісної площин особистості.

### **3.2 Організація дослідно-експериментального дослідження з формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації**

Теоретичні передумови стали основою для проведення дослідно-експериментальної роботи з формування у майбутніх педагогів готовності до професійної самореалізації на базі УДПУ ім. Павла Тичини впродовж п'яти років. У дослідження були залучені студенти старших курсів у кількості 136 осіб. У перший рік були отримані попередні результати, які виявили умови для вирішення поставлених завдань дослідження. Вихідні результати на початку експерименту оцінювалися за усіма показниками на початку навчального року; підсумкові результати були отримані по закінченню експерименту. Після першого року експерименту, проміжний контрольний зріз, проведений на основі самооцінки сформованості показників за усіма компонентами показав незначні зміни у рівнях сформованості готовності до професійної самореалізації в експериментальній групі. Аналіз отриманих даних обумовив необхідність звернути увагу на особистості студентів, що беруть участь в дослідженні. Реалізувати умови повною мірою можливо за наявності у



майбутніх педагогів бажання і здатності вести активну роботу з самовдосконалення, по мірі зайнятості самоосвітньою діяльністю, готовності до професійної самореалізації.

Методика експерименту полягала у наступному. На початку навчального року студентів, що мають бажання взяти участь у дослідно-експериментальній роботі, було поділені на дві групи. Перша група - контрольна - 44 особи, у ній не було цілеспрямовано створено яких-небудь психологічних умов для формування готовності до професійної самореалізації. Інша група - експериментальна - 38 осіб, у ній була апробована авторська програма. Групи були порівняними за періодом навчання у ВНЗ, за наявністю потреби у самовдосконаленні. Впродовж дослідно-експериментальної роботи якісно-кількісний склад не змінювався. Перед початком констатувального експерименту знімалися початкові показники сформованості досліджуваної якості. Далі за допомогою методів математичної статистики визначалася однорідність дослідних груп.

Дослідно-експериментальне дослідження здійснювалося у природних умовах у три етапи, які логічно взаємозв'язані і підпорядковані одній меті. Кожен етап характеризується своїми завданнями, засобами і методами їхнього вирішення, а також їхніми результатами. На першому етапі (констатувальна частина експерименту) взяли участь студенти, які виявили бажання і відповідали формальним вимогам, що пред'являлися. Завдання констатувальної частини полягали у виявленні рівня знань про поняття «самореалізація», «професійна самореалізація», «готовність до професійної самореалізації»; вивчені можливості займатися професійною самореалізацією; визначенні значущих для студентів психологічних умов, сприяючих успішному формуванню у них готовності до професійної самореалізації.

Для вирішення цих завдань було проведено анкетування, спрямоване на з'ясування ставлення до проблеми, доцільності і необхідності професійної самореалізації. Проведене опитування виявило, що 36,5% майбутніх педагогів оцінюють власну готовність до професійної самореалізації як таку, що відсутня,

а 17,5% вважають, що вони зупинилися у підготовці до професійної самореалізації. Лише 26,8% вірять у власні потенційні можливості, 14,3% оцінили власну готовність до професійної самореалізації як високу, а 4,9% взагалі затруднялися дати відповідь на поставлене питання. Це дало підстави припустити, що створення необхідних психологічних умов - зовнішніх і внутрішніх, сприятиме формуванню готовності до професійної самореалізації у майбутнього педагога.

Технологія формування готовності до професійної самореалізації припускає створення таких психологічних умов, які справляють вплив на розвиток особистості майбутнього педагога. В.О. Сластьонін і Г.І. Чижакова зазначають, що «найбільш складним завданням є створення таких умов, що відповідають прийняттю особистістю загальнозначущих цінностей як установок, орієнтирів її поведінки і діяльності» [159].

Для вивчення впливу умов учбово-професійної діяльності на особистість майбутнього педагога було проведено опитування, яке складалося з двох частин [45]. У першій частині визначалися психологічні умови, значущі для успішного виконання учбово-професійної діяльності, у другій частині оцінювалися психологічні умови, що чинять реальний вплив на формування готовності до професійної самореалізації. Результати опитування подано у таблиці 3.1.

**Таблиця 3.1**

**Результати опитування щодо психологічних умов, значущих для успішного виконання учбово-професійної діяльності, та таких, що чинять реальний вплив на формування готовності до професійної самореалізації**

№	Умови	Значущість (%)	Реальний вплив (%)
1	Розвиток суб'єктної позиції	82	72
2	Актуалізація «самості»	85	76
3	Наявність організаційних умов	71	56
4	Наявність педагогічних умов	75	67

Ці опитування дозволили визначити резерв стимулювання шляхом віднімання показника реального впливу з показника його значущості. Було встановлено, що майбутні педагоги відчувають недостатність психологічних

умов для розвитку суб'єктної позиції (10%), актуалізації «самозвеличання» (9%). При детальному дослідженні умов значущих і реально впливаючих на формування готовності до професійної самореалізації було виявлено, що у майбутніх педагогів існує потреба у таких умовах (табл. 3.2).

**Таблиця 3.2**

**Розподіл відповідей майбутніх педагогів щодо психологічних умов, що впливають на формування у них готовності до професійної самореалізації**

№	Умова	%
1	Формування здатності до саморозвитку	14
2	Можливість матеріального стимулювання	14
3	Заняття самоосвітньою діяльністю	9
4	Підвищення рівня педагогічної компетентності	9
5	Можливість реалізації творчого потенціалу	7
6	Довіра однокурсників і викладачів	6
7	Атмосфера творчого пошуку у студентському колективі	4

Згідно з гіпотезою нашого дослідження, рівень готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації залежить від психологічних умов, в яких здійснюється його учбово-професійна діяльність. Щоб підвищити рівень готовності у майбутнього педагога, необхідно змінити умови, що чинять найбільший вплив і мають резерви для стимулювання.

Психологічні умови можуть бути умовно поділено на три групи: незалежні від експериментатора; залежні від активності респондентів; залежні від експериментатора. До першої групи належать зовнішні умови, що забезпечують реальну можливість професійної самореалізації:

нормативно-регламентуючі умови припускають розробку системи внутрішньовузівської розпорядчої документації;

перспективно-цільові умови забезпечують учбово-професійну діяльність майбутнього педагога відповідно до об'єктивно виникаючих суперечностей і потреб освітньої установи;

потребнісно-стимулюючі умови визначають можливість матеріального стимулювання; фінансового і матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу;

комунікативно-інформаційні умови, тобто наявність сучасних

інформаційних технологій і комунікаційних засобів, надання свободи в експериментуванні.

При проведенні експерименту ці умови забезпечувалися керівництвом освітньої установи. Вдосконалення цих умов перебуває поза компетенцією дослідника та обстежуваних, їх не може бути активно змінено під час експерименту.

Майбутній педагог ставиться в умови безперервного вдосконалення методів навчання і виховання, що можливо лише за наявності сучасного наукового знання, продуктивного досвіду і творчого пошуку. Суб'єкти, залучені до процесу творення, повинні мати активність, сформованість ціннісних стосунків до тієї діяльності, якою вони зайняті. Створення у студентському колективі атмосфери творчого пошуку, престижності знань, заохочення пошуку додаткової інформації, повага до праці є потужним імпульсом, що веде до самовдосконалення, підвищення професійної кваліфікації майбутнього педагога.

Наступною умовою, необхідною для формування професійної самореалізації майбутнього педагога, є розвиток його суб'єктної позиції, що полягає у наявності у нього здібності до саморозвитку, самовдосконалення; здібності досягати вищого рівня власного розвитку, ідеалу. Для особистості досягнення суб'єктності - це не лише досягнення заздалегідь відміченої планки, але і безперервний рух до самовдосконалення. Адекватні уявлення дозволяють збудувати реалістичні програми розвитку і саморозвитку, збудувати гармонійну систему взаємовідносин.

До другої групи умов можна віднести:

високий рівень сформованості суб'єктної позиції, який забезпечується здатністю до самопізнання, адекватною самопрезентацією, наявністю самокритичності;

компетентність, що припускає наявність у майбутнього педагога глибоких знань у сфері професійно-педагогічної діяльності, прагнення до самоосвітньої діяльності;

гармонізацію професійно значущих якостей, які впливають на результативність та якість діяльності, що формуються в процесі самовиховання.

Умови другої групи можуть змінюватися лише при активній участі суб'єктів освітнього процесу. Експериментатор може узяти на себе відповідальність проконтролювати залученість обстежуваного до експерименту. До умов, на які справляє вплив дослідник, можна віднести:

організацію роботи «Школи передового досвіду» (резерв 18%);

організацію лекцій, тренінгів, консультацій, практикумів (резерв 9%);

створення тимчасових проблемних груп (резерв 10%);

підготовка, проведення та аналіз відкритих заходів (резерв 7%).

Аналіз умов цієї групи показав, що вони мають значний резерв стимулювання, який може бути використано для підвищення рівня готовності респондентів до професійної самореалізації.

Таким чином, завдання констатувальної частини експерименту були успішно вирішені, проте, знання про сутність і зміст готовності до професійної самореалізації мають несистематичний характер. Висновки констатувального експерименту стали основою для проведення дослідно-експериментальної роботи з формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів.

На другому (формульованому) етапі ставилися такі завдання: виявлення рівнів готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації; апробація спецкурсу «Психологія професійної самореалізації педагога». Методами дослідження на цьому етапі були: методи спостереження, інтерв'ю і бесіди, анкетування, тестування, аналізу результатів діяльності, педагогічне есе, аналіз педагогічних ситуацій.

Педагогічне спостереження, вживане у багатьох його різновидах (суцільне і вибіркоче, включене і невключене, контрольоване і неконтрольоване), здійснювалося в процесі викладання спецкурсу «Психологія професійної самореалізації педагога», під час учбово-професійної діяльності, у педагогічному спілкуванні з викладачами кафедри психології, при участі у

відкритих заняттях, науково-практичних конференціях, методичних зборах і т.д.

Спостереження передбачало достатньо чіткий план його проведення, мету і завдання, час, тривалість і передбачуваний результат. Як об'єкт спостереження були позначені: особливості підготовки студентів до професійної самореалізації в умовах педагогічного ВНЗ; характер взаємовідносин між студентами і викладачами кафедр, а також з деканатом і адміністрацією ВНЗ; прояв якісних характеристик майбутніх педагогів в процесі здійснення учбово-професійної діяльності.

План спостереження сприяв виявленню характерних особливостей майбутніх педагогів, властивих різним рівням їхньої готовності до професійної самореалізації, що визначило можливість подальшої діагностики і проведення формувального експерименту з ними.

Ефективність використання методів бесіди та інтерв'ю досягалася за допомогою чіткої організації, що містила мету, коло основних і додаткових питань, що дозволяють з'ясувати сутність проблеми, що цікавить. Бесіди з майбутніми педагогами організовувалися так, щоб у них брали участь лише ті, хто вважався типовим представником одного з рівнів готовності до професійної самореалізації, або кого утруднювалися віднести до якого-небудь рівня.

Анкетування допомогло отримати додаткову інформацію про типовість тих або інших проявів. При складанні анкети підбиралися такі питання, які найточніше характеризують прояви професійної самореалізації, надають надійну інформацію, виключалося двозначне розуміння сенсу питання.

Особливу групу складали діагностичні методики, спрямовані на виявлення міри сформованості компонентів готовності до професійної самореалізації [45; 142; 159]. Для виявлення ефективності розробленої технології формування готовності до професійної самореалізації застосовувалися ділові і рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, педагогічне есе «Актуальна педагогічна проблема професійної діяльності».

Аналіз педагогічних ситуацій був організований за методикою

Н.М. Боритко і здійснювався з метою виявлення наявної у майбутніх педагогів професійної позиції [20]. Запропонований алгоритм містив такі положення:

З'ясування деталей педагогічної ситуації (Що сталося? Хто брав участь у події? Де воно сталося? Який педагогічний аспект ситуації, що виокремлюється Вами? і т. д.);

вичленіння педагогічної проблеми: реально існуючі або назриваючі суперечності. З'ясування витоків конфлікту;

визначення педагогічної мети, яку треба досягти в процесі вирішення ситуації;

визначення декількох варіантів вирішення конфлікту;

вибір та обґрунтування оптимального варіанту вирішення задачі;

визначення критеріїв оцінки і методів, за допомогою яких можна судити про досягнуті результати.

Цей алгоритм дозволяє організувати групове обговорення таким чином, що майбутні педагоги використовують наявний життєвий досвід, знання і вміння; виявляють активність, доказовість у судженнях, обґрунтованість педагогічної позиції.

Вирішення педагогічних ситуацій сприяло формуванню цілісного уявлення про зміст, способи і засоби педагогічної діяльності. У свою чергу написання педагогічного есе на тему «Актуальна педагогічна проблема Вашої професійної діяльності» дозволило встановити професійну спроможність майбутніх педагогів, яка пов'язується з наявним у них рівнем сформованості компонентів готовності до професійної самореалізації.

Методика експериментальної перевірки ефективності розробленої програми, метою якої є реалізація вимог сучасного суспільства до майбутнього педагога як суб'єкта власної учбово-професійної діяльності; здатного визначити перспективи власного професійного зростання, сформулювати професійні цілі і плани, пов'язана з визначенням показників сформованості основних компонентів готовності до професійної самореалізації.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів

опитування викладацького складу кафедри психології було встановлено показники, які є не лише складовою частиною кожного із компонентів, але й відповідають прояву суттєвих сторін цієї якості особистості майбутнього педагога, а також сприяють досягненню вищого рівня відповідного компонента. Показники формування готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів дозволяють оцінити зміни, що відбуваються на усіх етапах роботи з ними, а також визначити міру сформованості її компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного).

Показниками мотиваційно-ціннісного компонента є: наявність особистісного сенсу у педагогічній діяльності; відповідальність за рішення, що приймаються; сприйняття значущості педагогічної діяльності; вимогливість до себе як майбутнього професіонала; потреба у самопізнанні. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає для майбутнього педагога наявність цілеспрямованості у діяльності, пов'язаної із задоволенням мотивів і потреб у реалізації власних можливостей і здібностей, що направляють особистість на самостійну діяльність, на досягнення поставлених цілей. Співвідношення мотиву і мети виражає особистісний сенс учбово-професійної діяльності, а також визначає значущість самої педагогічної діяльності. Як складова частина мотиваційно-ціннісного компонента можуть бути розглянуті такі потреби майбутнього педагога, що виражають його прагнення до професійної самореалізації: потреба у самопізнанні, вимогливість до себе як майбутнього професіонала, відповідальність за рішення, що приймаються.

Об'єктивні вимоги професійної діяльності та особистості майбутнього педагога створюють і закріплюють внутрішні передумови для цілеспрямованої роботи над собою.

Показниками когнітивно-інтелектуального компонента є: володіння аналітичними навичками; наявність загальних і спеціальних знань; знання методів педагогічних досліджень; здатність до організації самостійної пізнавальної діяльності. Когнітивно-інтелектуальний компонент відображає



наявність комплексу знань і вмінь, що сприяють осмисленню сутності і специфіки майбутньої професійної діяльності. Постійне систематичне і послідовне прагнення вдосконалювати власні пізнавальні потреби, розвивати необхідні вміння аналізу різних явищ у сфері учбово-професійної діяльності, опановувати систему розумових операцій, методів, прийомів, знань законів у поєднанні з вмінням враховувати їх у практичній діяльності сприяє вдосконаленню учбово-професійної діяльності під час навчання у ВНЗ.

Показниками операційно-діяльнісного компонента є: наявність навички самопроектування учбово-професійної діяльності; наявність індивідуального стилю; прагнення до реалізації себе у майбутній педагогічній діяльності; вміння виокремлювати педагогічні проблеми і шляхи їхнього вирішення; ставлення до себе як майбутнього професіонала. Операційно-діяльнісний компонент спрямований на самоствердження майбутнього педагога в учбово-професійній діяльності. Важлива роль належить такому показнику, як наявність індивідуального стилю, який характеризує майбутнього педагога як активного суб'єкта учбово-професійної діяльності, що прагне до самовдосконалення, пошуку нових, нетрадиційних підходів до вирішення актуальних педагогічних проблем, що виникають в процесі власної учбово-професійної діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент означає здатність діяти на основі самооцінки та оцінки інших через призму власних переконань, а також припускає ставлення до себе як до майбутнього професіонала, здатного здійснювати самопроектування майбутньої професійної діяльності.

Рефлексивний компонент готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога містить такі показники: здатність аналізувати власну учбово-професійну діяльність; наявність творчого підходу до учбово-професійної діяльності; адаптивність до умов, що постійно змінюються; психологічна та емоційна стабільність особистості майбутнього педагога; прояв критичності стосовно власних можливостей.

Рефлексивний компонент спрямований на осмислення майбутнім педагогом себе як суб'єкта професійної діяльності. Наявність креативності у

діях (не репродуктивний, а творчий характер діяльності, незалежність у судженнях); прояв критичності стосовно власних можливостей є значущими ознаками усвідомлення ефективності професійної діяльності.

Вдосконалення і корекція власної учбово-професійної діяльності відбувається на основі здатності її аналізувати, що означає можливість оцінити очікуваний результат цієї діяльності з отримуваним, порівняти себе з деяким професіоналом, як з абстрактним, так і конкретним представником професії.

Таким чином, сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів, наповнена відповідними якісними показниками, складає структуру готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. Для визначення рівня недостатньо лише якісних характеристик компонентів, також потрібні і кількісні. Оцінки за кожним показником того або іншого компонента складають його кількісну оцінку.

У готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога можна виокремити такі рівні розвитку : низький, середній, високий. При виставлянні оцінки за кожним показником нами використовувалася 3-х рівнева шкала:

4-5 балів - показник яскраво виражений і стабільний;

3-4 бали - показник помітно виражений;

0-3 бали - показник виражений недостатньо, прояв у діяльності нестабільний.

Вивчення та оцінка рівня готовності до професійної самореалізації здійснювалася за методикою, сутність якої полягала у тому, що цифрові показники, отримані методом експертних оцінок (одним з ефективних методів вивчення професійної діяльності), зіставлялися з якісно-кількісною характеристикою трьох рівнів готовності до професійної самореалізації.

Експертний метод ґрунтувався на використанні індивідуальних думок експертів, до яких пред'являються певні вимоги: вміння з достатньою мірою достовірності оцінити значення та якість аналізованого об'єкту; професійний інтерес до власної діяльності; відсутність особистої зацікавленості у тому або

іншому результаті оцінних дій. Діагностика здійснювалася з використанням бесід, анкетних даних, за оцінкою і взаємнооцінкою самих студентів та їхніх викладачів. Підсумковий результат визначався по адекватності мінімальних самооцінок та оцінок експертної групи.

Можна виокремити три групи майбутніх педагогів з різними рівнями готовності до професійної самореалізації:

з низьким рівнем готовності до професійної самореалізації, слабо виражені наявні показники, до 3,0 балів включно;

з середнім рівнем готовності до професійної самореалізації відзначалася більш висока вираженість показників, від 3,0 до 4,0 балів включно;

з високим рівнем готовності до професійної самореалізації мали помітно виражені і достатньо стійкі показники, від 4,0 до 5,0 балів включно.

Матеріали проведеного дослідження свідчать, що зазначена методика демонструє динаміку формування готовності до професійної самореалізації. Особливе її значення полягає ще і у тому, що вона має корекційно-розвивальний аспект, який допомагає майбутньому педагогові подумати про власну професійну позицію, про формування у нього потреби у професійній самореалізації. Рівень готовності до професійної самореалізації може змінюватися під впливом різних чинників, тобто підніматися від низького рівня до більш високих і, навпаки.

Низький рівень - характеризується слабо вираженими, нестабільними показниками за усіма критеріями; знання по теорії і методиці професійної діяльності мають низький рівень сформованості. Пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної діяльності характеризується професійно неорієнтованим характером. Професійні дії часто виконуються на інтуїтивному рівні, рефлексія здійснюваних дій незначна. Мотиви професійної діяльності остаточно несформовані, у майбутніх педагогів відзначається низький рівень прагнення до самовдосконалення у професійній діяльності.

Середній рівень готовності до професійної самореалізації спирається на прояв потреби у виявленні і розкритті власних можливостей і здібностей.

Майбутній педагог проявляє активність у стандартних педагогічних ситуаціях. На цьому рівні прояв мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів є нестабільним, але у межах допустимої норми. У майбутніх педагогів розвивається потреба у професійній реалізації, але вони не мають для цього достатніх знань і вмінь; вони усвідомлюють сенс учбово-професійної діяльності, але в їхніх діях переважають стереотипні форми, а самі дії виконуються невпевнено. Для майбутніх педагогів цього рівня характерна рефлексія учбово-професійної діяльності, яка має, проте, неусвідомлений характер; самоосвіта є несистематичною. Проектування як спосіб професійного розвитку використовується епізодично.

Високий рівень готовності до професійної самореалізації спостерігався у майбутніх педагогів, у яких майже усі показники яскраво виражені і достатньо стійкі. Показники готовності обумовлені достатньо стійкими професійними мотивами. Цей рівень характеризується більшою цілеспрямованістю і прагненням ґрунтовно вивчити різні теоретичні підходи і концепції, застосувати їх у своїй учбово-професійній діяльності. Наявність міцних знань по теорії і методиці професійної діяльності дає можливість їхнього правильного застосування на практиці. У майбутніх педагогів розвивається рефлексія учбово-професійної діяльності, тобто вони стають здатними бачити власні позитивні і негативні сторони. Для майбутніх педагогів цього рівня характерна розвиненість мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів.

Майбутні педагоги цього рівня відрізняються здатністю застосовувати інноваційні форми в учбово-професійній діяльності; у них з'являється бажання і можливості займатися науково-дослідною діяльністю. Кожен з них є суб'єктом власної учбово-професійної діяльності, він постійно рефлексує за різними напрямками цієї діяльності, при цьому остання має перетворюючий характер, що активно творить і самостворює.

Природно, що рівні готовності до професійної самореалізації майбутніх

педагогів виокремлено умовно, і межі цих рівнів є нестабільними. Вказані рівні є показниками, що дозволяють майбутнім педагогам розвивати потребу в усвідомленні власних учбових і професійних проблем. Межі рівнів обумовлюють наявність суперечності між вимогами сучасного суспільства до педагога як професіонала та особистості і реально досягнутим рівнем готовності до професійної самореалізації. Ці рівні дозволили певною мірою визначити особистісні характеристики майбутніх педагогів.

Висновки, які можуть зробити майбутні педагоги на основі отриманих результатів, полягають у тому, щоб виявити тенденцію до заниження або завищення самооцінки; визначити показники того або іншого компонента, які мають високі рівні, а також зафіксувати показники, які вимагають особливої уваги і внесення коректив в їхній розвиток. Результати дослідження може бути використано з метою діагностики і прогнозування професійної самореалізації майбутніх педагогів, але і вони вимагають обережного поводження, не слід робити остаточних висновків.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи здійснювався у природних умовах учбово-професійної діяльності майбутніх педагогів. Ставилося завдання вивчення ефективності розробленої моделі і технології формування готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога.

Завдання третього (контрольного) етапу полягали у тому, щоб теоретично узагальнити отриманий емпіричний матеріал; встановити можливості майбутніх педагогів зі здійснення поглибленого дослідження власної особистості, виявити умови, ефективні для здійснення учбово-професійної діяльності. Основним методом був кількісний якісний аналіз результатів дослідження із застосуванням математичної статистики. Інтерпретація результатів дозволила зіставити отримані результати з прогнозованими, уточнити гіпотезу, виходячи з підсумків експерименту; описати перебіг і результати дослідно-експериментальної роботи.

Дослідження дозволило виявити, що майбутні педагоги експериментальної групи достатньо грамотно здійснювали аналіз показників кожного рівня

готовності до професійної самореалізації, при цьому підвищився інтерес до корекційних форм і методів роботи. Зросла впевненість у власних силах, виникло бажання і потреба змінити характер власної учбово-професійної діяльності. Обстежувані переконалися, що без якісної зміни власного «Я» не можна перетворити і покращити власну учбово-професійну діяльність.

Проведені 85 індивідуальних бесід з майбутніми педагогами - студентами УДПУ імені Павла Тичини, вивчені і оброблені 228 опитувальних листів і анкет, які заповнювалися ними, викладачами кафедр, співробітниками учбового відділу і психологічної служби університету. Перебіг експериментального дослідження аналізувався та обговорювався з викладачами на методичних зборах, науково-практичних конференціях з проблем управління учбово-виховним процесом у ВНЗ; про результати дослідження інформувалася кафедра психології.

Таким чином, перевірка ефективності розробленої програми відбувалася в процесі дослідно-експериментальної роботи. Позитивним фактом при підведенні її підсумків став прояв у майбутніх педагогів експериментальної групи прагнення до усвідомлення себе повноцінним суб'єктом учбово-професійної діяльності.

### **3.3 Аналіз результатів дослідження формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації**

Під час експериментальної роботи здійснювався аналіз одержаних діагностичних даних і визначалася ефективність авторської програми формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів. У цій програмі враховано психологічні умови, що сприяють цьому процесу. Реалізуючи розроблену попередню модель, у якій основними компонентами готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний і рефлексивний, було проаналізовано рівні їхньої сформованості в учбово-

професійній діяльності майбутніх педагогів.

В процесі дослідно-експериментальної роботи нами було зроблено припущення, що якщо при формуванні рівня готовності до професійної самореалізації буде зафіксовано стабільну позитивну динаміку сформованості вищезазначених компонентів в експериментальній групі, і при цьому приріст якості у ній буде вищий, ніж у контрольній групі, то розроблену програму можна вважати ефективною.

Визначення рівня сформованості компонентів готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога проводилося на початку і наприкінці дослідно-експериментальної роботи, що сприяло на початковому етапі знайомству з ними, а на завершальному етапі - визначенню ефективності проведеної роботи. Крім того, після прочитання курсу «Психологія професійної самореалізації», з метою корекції процесу формування готовності до професійної самореалізації, було здійснено проміжне діагностування методом самооцінки процесу формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів у студентів експериментальної групи.

Таким чином, під час дослідно-експериментальної роботи з перевірки авторської програми формування готовності до професійної самореалізації було обрано контрольну та експериментальну групи, кількість студентів у контрольній групі - 44 особи та експериментальній - 38 осіб. Групи були тотожними за віком обстежуваних та етапами їхнього навчання.

Для підтвердження однорідності обраних груп необхідно було розрахувати коефіцієнт t-Стьюдента, який покаже, що якщо  $1_{розр} < 1_{табл}$ , тоді групи є однорідними і їх можна брати для проведення експерименту.

1. Індивідуальні коефіцієнти повноти виконання анкетування:

$$k_i = \frac{z_i}{z_{\max}} \quad (1)$$

де  $z_i$  - кількість набраних балів  $i$ -м студентом у групі,

$z_{\max}$  - максимальна кількість балів, які міг би набрати студент у групі.

2. Середнє значення коефіцієнту повноти виконання анкетування:

$$k = \frac{\sum_{i=1}^n k_i}{N} \quad (2)$$

де  $N$  - кількість студентів у групі

3.) Модуль відхилення:

$$\Delta k = [k - k_i] \quad (3)$$

4. Дисперсія:

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (k - k_i)^2}{N - 1} \quad (4)$$

якщо  $N > 30$ , то ділення виконується на  $N$  (кількість студентів у групі).

5. Середнє квадратичне, або стандартне відхилення:

$$\sigma = \sqrt{\sigma^2} \quad (5)$$

6. Коефіцієнт Стьюдента:

$$t = \frac{k_{\text{експ}} - k_{\text{контр}}}{\sqrt{\frac{\sigma_{\text{експер}}^2}{N_{\text{експер}}} + \frac{\sigma_{\text{контр}}^2}{N_{\text{контр}}}}} \quad (6)$$

(7) Формула розрахунку кількості ступеней свободи:

$$\nu = N_{\text{експер}} + N_{\text{контр}} - 2 \quad (7)$$

Спершу необхідно було розрахувати індивідуальні коефіцієнти повноти виконання анкетування (формула 1), середнє значення коефіцієнту повноти виконання анкетування (формула 2), модуль відхилення, дисперсію, середнє квадратичне, або стандартне відхилення (формули 3, 4, 5 відповідно).

Знаючи середні значення коефіцієнтів повноти виконання анкетування з



двох вибірок контрольної та експериментальної груп  $k_{експер}$  і  $k_{контр}$ , дисперсій і кількість обстежуваних у групах, можна порівняти результати між собою. Для цього знайдемо експериментальне значення коефіцієнта Стюдента  $t_{експер}$  за формулою 6 і кількість ступенів свободи за формулою 7, рівному  $\nu=39$  ( $N_{експер}=44$  і  $N_{контр}=38$ ), при  $P=0,05$  и  $t_{табл}=2,021$ .

Для нашого випадку при розрахунку мотиваційно-ціннісного компонента готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів між контрольною та експериментальною групами коефіцієнт Стюдента, рівний  $t_{розр}=0,82$ , когнітивно-інтелектуального  $t_{розр}=1,01$ , операційно-діяльнісного -  $t_{розр}=0,76$ , рефлексивного  $t_{розр}=0,53$ . Звідси можна зробити висновок, що між обраними групами не існувало статистичної різниці, іншими словами, контрольна та експериментальна групи є рівнозначними (однорідними).

Початковий рівень сформованості компонентів готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів подано у таблиці 3.3.

**Таблиця 3.3**  
**Розподіл показників готовності в експериментальній групі до експерименту**

Рівень готовності	Компоненти							
	мотиваційно-ціннісний		когнітивно-інтелектуальний		операційно-діяльнісний		рефлексивний	
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%
Низький	8	21,1	10	26,3	8	21,1	8	21,1
Середній	8	21,1	6	15,8	16	42,1	10	26,3
Високий	22	57,9	22	57,9	14	36,9	20	52,6

З таблиці видно, що у студентів експериментальної групи - низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного 21,1% (8 осіб), операційно-діяльнісного 21,1% (8 осіб) і рефлексивного 21,1% (8 осіб) компонентів. Когнітивно-інтелектуальний компонент – теж на низькому рівні у 26,3%. Мотиваційно-ціннісний компонент на середньому рівні розвитку - у 21,1% (8 осіб), на високому - 57,9% (22 особи). Рефлексивний компонент на середньому рівні у 26,3% (10 осіб), високому, - у 52,6% (20 осіб). У 15,8% (6 осіб) студентів експериментальної групи на середньому рівні був когнітивно-інтелектуальний

компонент, а у 42,1% (16 осіб) і 36,9% (14 осіб) студентів він був на високому рівні сформованості. Операційно-діяльнісний компонент був на середньому рівні у 42,1% (16 осіб), на високому - 36,9% (14 осіб).

У контрольній групі результати опитування виявилися аналогічними (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Розподіл показників готовності у контрольній групі до експерименту**

Рівень готовності	Компоненти							
	мотиваційно-ціннісний		когнітивно-інтелектуальний		операційно-діяльнісний		рефлексивний	
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%
Низький	6	13,6	6	13,6	16	36,4	10	22,7
Середній	10	22,7	12	27,3	12	27,3	16	36,4
Високий	28	63,7	26	59,1	16	36,3	18	40,9

Таким чином, аналіз кількісних показників сформованості готовності на початок експерименту дозволив зробити висновок про мінімальну відмінність між студентами експериментальної і контрольної груп.

Підсумковий вимір рівня сформованості готовності до професійної самореалізації здійснювався наприкінці дослідно-експериментальної роботи. Розглянемо зміни після проведення формульованого експерименту (табл. 3.5-3.6).

Таблиця 3.5

**Розподіл показників готовності в експериментальній групі після експерименту**

Рівень готовності	Компоненти							
	мотиваційно-ціннісний		когнітивно-інтелектуальний		операційно-діяльнісний		рефлексивний	
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%
Низький	-	0	2	5,3	-	0	2	5,3
Середній	4	10,5	8	21,1	8	21,1	10	26,3
Високий	34	89,5	28	73,7	20	79,0	26	68,4

Таблиця 3.6

**Розподіл показників готовності у контрольній групі після експерименту**

Рівень готовності	Компоненти							
	мотиваційно-ціннісний		когнітивно-інтелектуальний		операційно-діяльнісний		рефлексивний	
	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%
Низький	2	4,5	4	9,1	10	22,7	8	18,2
Середній	12	27,3	16	36,4	14	31,8	14	31,8
Високий	30	68,2	24	54,5	20	45,5	22	50,0

Дані таблиць показують, що впродовж проведення експерименту рівень готовності до професійної самореалізації суттєво змінився в експериментальній групі і дещо - у контрольній. Порівняльний аналіз одержаних даних підтверджує наші спостереження. У КГ знизився показник студентів, які перебувають на низькому рівні: мотиваційно-ціннісний компонент до 4,5% з 13,6%, операційно-діяльнісний – до 22,7% з 36,4%.

В ЕГ показники низького рівня мотиваційно-ціннісного та операційно-діяльнісного компонентів перебувають на нульовій відмітці; змінилися показники мотиваційно-ціннісного компонента: середній рівень 10,5% (21,1%), високий - 89,5% (57,9%). В операційно-діяльнісному компоненті зафіксовано такі зміни: середній рівень 21,1% (42,1%), високий рівень 79,0% (36,9%). У рефлексивному компоненті рефлексії показники такі: низький 5,3% (21,1%), середній 26,3% (26,3%) – не зазнав змін, високий 68,4% (52,6%). Показники когнітивно-інтелектуального компонента: низький 5,3% (26,3%), середній 21,1% (15,8%), високий 73,7% (57,9%).

Порівняльний аналіз наведених результатів підтверджує наші спостереження. Аналізуючи підсумки дослідно-експериментальної роботи, можна дійти висновку, що студенти експериментальної групи стали краще розбиратися у сутності таких понять, як: «професійна самореалізація», «професіоналізм», «професійна компетентність», «професійна рефлексія». Слід зазначити той факт, що обстежувані ЕГ не лише могли дати визначення цим поняттям, але й організувати власну учбово-професійну діяльність так, щоб вона відповідала теоретико-методологічній і практичній сутності наведених вище понять. Разом з тим звертає на себе увагу той факт, що обстежувані КГ в процесі дослідно-експериментальної роботи стали замислюватися про характер та якість власної учбово-професійної діяльності.

Мотиваційно-цільовий компонент структури особистості майбутніх педагогів змінився в процесі учбово-професійної діяльності. В обстежуваних спостерігалася потреба у самореалізації, у реалізації свого ідеалу. На зміну мотивації справляє вплив суперечність, що виникла і розвивається, між

уявленнями студента як майбутнього педагога про себе як суб'єкта процесу професійної самореалізації та його реальними можливостями. Студенти усвідомлювали необхідність отримання нових знань, інформації, її поглиблення і систематизації, що є позитивним моментом, який підвищує згодом рівень та якість учбово-професійної діяльності.

Когнітивний компонент знайшов своє відображення у результатах дослідно-експериментальної роботи у тому, що у студентів спостерігалася потреба у підвищенні власних педагогічних, психологічних, методологічних знань. У них спостерігалася потреба у креативному перетворенні власної учбово-професійної діяльності, принесенні до неї нового, нешаблонного, оригінального.

Операційно-діяльнісний компонент характеризується тим, що обстежувані могли чітко задавати мету власної учбово-професійної діяльності і, констатуючи у себе певні утруднення, визначати шляхи їхнього усунення і подолання.

Особливості рефлексивного компонента проявляються в отриманих теоретичних знаннях студентів, вони виявляються здатними переосмислювати педагогічний досвід минулого і сьогодення, колективний та особистий. Обстежувані охоче витісняють у власній свідомості колишні погляди та уявлення, створюється ситуація рефлексії народження нових проблем і активного пошуку вирішення виникаючих труднощів.

В процесі дослідно-експериментальної роботи для контролю сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діялісного і рефлексивного компонентів готовності до професійної самореалізації після реалізації авторської програми здійснювався також проміжний зріз. Цей зріз проводився в експериментальній групі, оскільки лише з нею проводилися спеціальні заняття і вправи, передбачені програмою, які були спрямовані на формування стійкої мотивації до учбової і майбутньої професійної діяльності і розвитку когнітивної активності в її процесі (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

## Самооцінка розвитку компонентів готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів

Компоненти готовності до професійної самореалізації	Самооцінка розвинутості
<b>1. Мотиваційно-ціннісний компонент:</b>	3,82
наявність особистісного сенсу у педагогічній діяльності	3,77
відповідальність за рішення, що приймаються	3,79
сприйняття соціальної значущості педагогічної діяльності	3,83
вимогливість до себе як професіонала	3,85
потреба у самопізнанні	3,87
<b>2. Когнітивно-інтелектуальний компонент:</b>	3,85
володіння аналітичними навичками	3,79
наявність загальних і спеціальних знань	3,82
знання методів педагогічних досліджень	3,84
здатність до організації самостійної пізнавальної діяльності	3,88
наявність організаторських здібностей	3,91
<b>3. Операційно-діяльнісний компонент</b>	3,76
наявність навички самопроекування учбово-професійної діяльності	3,67
наявність індивідуального стилю	3,75
прагнення до реалізації себе у педагогічній діяльності	3,76
вміння виокремлювати педагогічні проблеми і шляхи їхнього вирішення	3,77
відношення до себе як професіонала	3,88
<b>4. Рефлексивний компонент:</b>	3,74
здатність аналізувати власну учбово-професійну діяльність	3,63
наявність творчого підходу до учбово-професійної діяльності	3,67
адаптивність до умов, що постійно змінюються	3,77
психологічна та емоційна стабільність особистості	3,80
прояви критичності стосовно власних можливостей	3,84

Проведене дослідження майбутніх педагогів експериментальної групи продемонструвало, що ці обстежувані, які пройшли навчання за авторською програмою, ставляться до себе як до суб'єкта учбової і професійної діяльності і відчують значну потребу у професійному самоудосконаленні. У них змінилася самооцінка розвиненості таких параметрів, як: потреба у самопізнанні (3,87); здатність до організації самостійної пізнавальної діяльності (3,88); прояв критичності стосовно власних можливостей (3,84); ставлення до себе як професіонала (3,88).

Після дослідно-експериментальної роботи було здійснено повторну статистичну обробку даних у КГ та ЕГ (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

## Результати повторної статистичної обробки даних у КГ та ЕГ, у %

Рівень готовності	Компоненти							
	мотиваційно- ціннісний		когнітивно- інтелектуальний		операційно- діяльнісний		рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	4,5	0,0	9,1	5,3	22,7	0,0	18,2	5,3
Середній	27,3	10,5	36,4	21,1	31,8	21,1	31,8	26,3
Високий	68,2	89,5	54,5	73,7	45,5	79,0	50,0	68,4
t-критерій Стьюдента порівняння даних у контрольній та експериментальній групах після проведення експеримента								
t-критерій Стьюдента	2,46		2,37		2,89		2,49	

Результати статистичної обробки показали, що змінилося значення коефіцієнта Стьюдента, при цьому  $t_{розр} > t_{табл}$  (наприклад;  $t_{табл}=2,021$ , а мотиваційно-ціннісного  $t_{розр}=2,46$ ; рефлексивного  $t_{розр}=2,49$ ; когнітивно-інтелектуального  $t_{розр}=2,37$ ; операційно-діяльнісного  $t_{розр}=2,89$ ), що дозволяє зробити висновок про наявність статистично значущої різниці між контрольною та експериментальною групами.

Підводячи підсумки дослідно-експериментальної роботи, необхідно зазначити:

студенти експериментальної групи перебувають на більш високому рівні сформованості готовності до професійної самореалізації за результатами дослідно-експериментальної роботи;

порівнюючи компоненти готовності до професійної самореалізації, можна констатувати той факт, що у студентів експериментальної групи під час експериментальної роботи спостерігався більш високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного компонентів, тоді як у студентів контрольної групи несуттєво змінилися показники таких компонентів, як мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний.

Таким чином за результатами проведеного дослідження гіпотеза дослідження підтвердилася повністю. Це виражається у тому, що формування готовності до професійної самореалізації залежить від ефективності

психологічних умов, що створюються майбутнім педагогам в їхній діяльності.

Отже, формування готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога здійснювалося засобами авторської програми, яка містила три етапи: ознайомлювально-теоретичний, сприяючий збільшенню загального обсягу теоретичних знань, виявленню уявлення майбутніх педагогів про себе як про фахівців; практично-інформаційний етап, що формував уявлення про модель майбутньої професійної діяльності, в основі якої закладена професійна самореалізація; професійно-методологічний етап, що містив аналіз суперечностей сучасного освітнього процесу, розвиток компонентів самовизначення, самопізнання, самовиховання, самоосвіти, самоствердження, які виокремлюються у змісті професійної самореалізації майбутнього педагога.

Методика експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі пов'язана з визначенням показників сформованості основних компонентів готовності до професійної самореалізації. Дослідно-експериментальне дослідження здійснювалося у природних умовах у три етапи, які логічно взаємозв'язані і підпорядковані одній меті. Кожен етап характеризується своїми завданнями, засобами і методами їхнього вирішення, а також їхніми результатами. Результати констатувального експерименту засвідчили, що, незважаючи на усвідомлення необхідності професійної самореалізації, існує розрив з реальним рівнем його здійснення. Проведення формувального експерименту ґрунтувалося на висновках, зроблених у констатувальній частині експериментального дослідження. Експериментальна перевірка авторської програми формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів засвідчила ефективність розробленого психолого-педагогічного інструментарію для вирішення таких завдань: розвиток суб'єктності в процесі учбово-професійної діяльності; становлення професіоналізму майбутнього педагога; усвідомлення перспектив власного професійного зростання. Підсумки дослідно-експериментальної роботи дозволяють вважати, що розроблена програма є ефективною в процесі формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів.

## **РОЗДІЛ 4. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

### 4.1. Програма формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації

#### **Заняття №1.**

Мета: знайомство і саморозкриття учасників групи, створення позитивної атмосфери.

На першому етапі відбувається знайомство. Кожен учасник групи обирає собі ім'я, яким його будуть називати під час занять та оформлює свою візитівку. Для підкріплення саморозкриття можна застосувати кілька вправ.

#### ***1. Вправа «Презентація».***

Мета: виявити вміння представляти власні особистісні якості.

Кожен учасник називає своє ім'я і розповідає про себе, про власні особистісні якості, звички, вміння, переваги тощо, які відрізняють його від інших. Основне завдання самопрезентації – підкреслити власну індивідуальність. Після того, як кожен повідомить про себе, тренер просить учасників згадати, у чому ж унікальність учасників групи.

#### ***2. Вправа «Сусід зліва, сусід справа».***

Мета: знайомство учасників тренінгу, створення позитивної атмосфери.

Обладнання: м'яч.

Хід вправи. Учасник, у руках якого знаходиться м'яч, називає імена своїх сусідів ліворуч і праворуч, та їхні якості, які ті називали під час знайомства. Після цього він кидає м'яч будь-кому із членів групи, називаючи його ім'я. Той, хто отримав м'яч, знову повинен назвати імена своїх сусідів праворуч і ліворуч, їхню видатну якість та передати м'яч іншому, і так знову й знову.

#### ***3. Прийняття правил групи.***

Мета: вивчення основних правил тренінгу, сприяння організації ефективного простору для особистісного розвитку студентів.

Після того як відбулося знайомство, можна перейти до вивчення



основних правил тренінгу. Робота на цьому етапі спрямована на обговорення та прийняття правил усіма учасниками групи.

### ***Правила.***

1. Присутні беруть участь в усьому, що відбувається під час тренінгу (щоб усі перебували у рівних умовах).
2. Принцип «тут і зараз» (думати і говорити лише про те, що відбувається у групі).
3. Ніхто не дає жодних порад один одному. Кожен говорить про власні почуття, думки, враження.
4. Поки не закінчиться весь курс тренінгу, поза заняттями не говорити про те, що тут відбувається.
5. Кожен зобов'язаний зберігати анонімність і конфіденційність.
6. На заняття не можна запізнюватися.
7. Усі учасники називають один одного тільки на ім'я.
8. Кожен учасник може назвати своє ім'я або вигадане.
9. Необхідно уважно слухати того, хто говорить, не перешіптуватися, не перебивати. Без дозволу тренера між собою не розмовляти.
10. Бажано, щоб усі сиділи у відкритій позі. Це спонукає до відкритості, відвертості, щирості.

### ***4. Вправа «Очікування».***

Мета: визначити розуміння учасниками мети занять і рівень мотивованості.

Пропонують учасникам висловитися з приводу того, що вони очікують від занять у тренінговій групі, поділитися своїми думками, висловити власні почуття.

### ***5. Вправа «Мета».***

Мета: активізувати цілепокладання учасників.

Обладнання: стільці.

Хід вправи. Учасники сідають на стільці у коло. Кожен мовчки обирає собі «ціль» - інший стілець, на який він би хотів пересісти. Потім, із закритими

очима усі разом починають рухатися до своєї мети. Досягти своєї мети - означає сісти на обраний стілець. Тренер дає такі завдання:

досягти мети;

досягти мети з максимально уважним ставленням до оточуючих;

досягти мети, не звертаючи уваги на оточення і пам'ятаючи про свою потребу.

Зворотній зв'язок: учасники тренінгу висловлюють свої думки і бажання тренеру щодо першого заняття.

## **Заняття №2.**

Мета: осмислення процесу самоактуалізації.

Розминка. Психогімнастика. Зобразити засобами пантоміми:

1. Заборонений плід.
2. Іду туди, куди йти не хочеться.

Міні-лекція. «Професійна самореалізація та її значення у житті педагога».

Дослідники (С.Д. Максименко, Г.О. Балл, М.Б. Бондар, Л.М. Кобильник, Ю.Г. Долінська, В.А. Гупаловська та ін.) зазначають, що кожна людина має приховані задатки та здібності, тому дуже важливо не сумніватися і не боятися їх реалізовувати, збільшуючи тим самим шанси на досягнення успіху, самореалізації. С.Д. Максименко відзначає недоречність тези про те, що дуже незначна кількість людей (3% за А.Маслоу) самореалізуються, оскільки це може зробити кожен. Однак, слід підкреслити, що самореалізація є достатньо складним і тривалим процесом, який вимагає чіткого визначення мети, значних вольових зусиль, спрямованої самоактивності, великих психологічних та енергетичних витрат. Самореалізація також передбачає наявність у людини самостійної, незалежної думки щодо основних життєвих питань.

### ***1. Вправа «Я і мої досягнення протягом 10 років».***

Мета: формування адекватного уявлення про власне майбутнє.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Хід вправи. Учасникам пропонується представити й описати себе і власні досягнення протягом 10 років.

## ***2. Вправа «Піраміда потреб».***

Мета: виявлення актуальних потреб.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Інструкція. Тренер перед проведенням основної частини вправи ознайомлює учасників тренінгу з ієрархією потреб А.Маслоу і пропонує їм скласти власну «піраміду потреб».

Хід вправи. Для цього учасникам пропонується класифікація потреб А.Маслоу, Х.Мюррея. Водночас, учасники можуть доповнювати надані класифікації тими потребами, які є важливими та актуальними саме для них.

Класифікація потреб Х.Меррея:

домінантність - прагнення контролювати, впливати, направляти, переконувати, перешкоджати, обмежувати;

агресія - прагнення словом або справою зганьбити, засудити, познущатися, принизити;

пошук дружніх зв'язків - прагнення до дружби, любові; добра воля, симпатії до інших, страждання за відсутності дружніх стосунків; бажання зблизити людей, усунути перешкоди;

відторгнення інших - прагнення відкинути спроби зближення;

автономія - прагнення звільнитися від усяких обмежень: від опіки, режиму, порядку тощо;

пасивна покора - підпорядкування силі, прийняття долі, інтрапунітивність, визнання власної неповноцінності;

потреба у повазі і підтримці;

потреба досягнення - прагнення подолати якийсь бар'єр, перевершити інших, зробити щось краще, досягти вищого рівня в якій-небудь справі, бути послідовним і цілеспрямованим;

потреба бути у центрі уваги;

потреба гри - перевага гри над будь-якою серйозною діяльністю, бажання розваг, любов до дотепів; іноді поєднується з безтурботністю, безвідповідальністю;

егоїзм (нарцисизм) – прагнення ставити понад усе власні інтереси, самовдоволення, автоеротизм, хвороблива чутливість до приниження, сором'язливість; тенденція до суб'єктивізму при розумінні зовнішнього світу; часто поєднується з потребою в агресії чи відкиданні;

соціальність (соціофілія) - забуття власних інтересів заради групи, альтруїстична спрямованість, гідність, поступливість, турбота про інших;

потреба пошуку покровителя - очікування ради, допомоги; безпорадність, пошук втіхи, м'якого ставлення;

потреба надання допомоги;

потреба уникнення покарання - стримування власних імпульсів з метою уникнути покарання, осуду; потреба зважати на загальну думку;

потреба самозахисту - труднощі з визнанням власних помилок, прагнення виправдатися посиленнями на умови, відстоювати власні права; відмова від аналізу власних помилок;

потреба подолання поразки, невдачі – відрізняється від потреби досягнення акцентом на самостійності дій;

потреба уникнення небезпеки;

потреба порядку - прагнення до акуратності, впорядкування, точності, краси;

потреба судження - прагнення ставити загальні питання або відповідати на них; схильність до абстрактних формул, узагальнень, захопленість «вічними питаннями» тощо.

### ***3. Діагностика основних потреб***

***(методика актуальності основних потреб***

***(«Піраміда потреб», модифікація І.О. Акіндінової)***

***Зворотній зв'язок. Підведення підсумків зустрічі. Ритуал прощання.***

#### **Заняття №3.**

Мета: аналіз, оцінювання якостей і властивостей особистості, що сприяють повному прояву можливостей.

Розминка. Психогімнастика. Зобразити засобами пантоміми:

1. Автобус у годину пік.

2. Зустріч на вузькому містку через ущелину.

Міні-лекція. «Характеристика самореалізованої особистості».

**1. Вправа «Оцінювання психологічних характеристик самореалізованої особистості».**

Мета: аналіз психологічних характеристик самореалізованої особистості, оцінювання рівня їхньої самовираженості.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Хід вправи. Учасникам пропонується оцінити наявність характеристик самореалізованої особистості А.Маслоу та рівень їхньої самовираженості за 10-бальною шкалою (0 - повна відсутність характеристики, 10 – характеристика виражена максимально).

Характеристики самореалізованої особистості (за А.Маслоу):

зовнішня спрямованість, на противагу орієнтації лише на внутрішній світ;  
активне сприйняття дійсності та здатність добре орієнтуватися у ній;

прийняття себе таким, який є;

докладання максимуму зусиль для досягнення поставлених цілей;

контактність, прагнення встановлювати, хоча і не з усіма, доброзичливі особисті взаємини; прийняття інших людей;

володіння почуттям гумору;

вміння покладатися на власні досвід, розум і почуття, а не на думки інших людей;

спонтанність у вираженні власних думок і почуттів; безпосередність у вчинках;

розвинені творчі здібності; здатність брати на себе відповідальність, а не уникати її;

адаптованість;

здатність приймати власну агресивність як природну властивість;

відкрита і чесна поведінка; здатність до глибокого розуміння життя;

заклопотаність благополуччям інших людей, а не забезпеченням лише

власного щастя;

здатність об'єктивно оцінювати власне життя.

## ***2. Вправа «Мої позитивні та негативні якості».***

Мета: аналіз позитивних та негативних якостей особистості, оцінка їхнього впливу на реалізацію власного потенціалу.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Учасникам пропонується визначити власні позитивні якості, які допоможуть їм реалізувати себе, і негативні якості, які, навпаки, перешкоджають цьому.

Хід вправи. Для виконання цього завдання тренер пропонує учасникам короткий тезаурус якостей особистості, який допоможе їм проаналізувати особливості власної особистості.

## ***3. Вправа «Портрет та образ самореалізованої особистості».***

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Хід вправи. Учасникам пропонується скласти словесний портрет та образ самореалізованої особистості.

Зворотній зв'язок. Підведення підсумків зустрічі. Ритуал прощання.

## **Заняття №4.**

Мета: формування адекватного уявлення про власну особистість; процес її самопізнання; формування вміння приймати інших людей.

Розминка. Психогімнастика.

Зобразити засобами пантоміми: схрещення доріг.

### ***1. Вправа «Я та об'єкт».***

Мета: створення психологічних передумов для саморозкриття і самоприйняття; розвитку критичного та об'єктивного ставлення особистості до самої себе.

Хід вправи. Учасникам пропонують поділитися на пари. Потім їм необхідно почати переміщатися по приміщенню, і робити це допоки вони не натраплять на якийсь великий або яскравий об'єкт (картина, квітка, книжкова шафа тощо). Потім цей об'єкт починає описувати один з членів пари, говорячи

від імені цього об'єкта. Наприклад, людина, що зупинилася поруч з квіткою, може сказати так: «Мої листи соковиті, зелені. Мої квіти мають рожево-фіолетове забарвлення. Моє призначення прикрашати будинок, радувати погляд ...». Опис продовжується доти, поки об'єкт не буде змальовано більш докладно. Потім тренер просить усіх учасників сісти у загальне коло. Далі проводиться обговорення вправи, водночас, особлива увага приділяється процесу виконання (аналізується виконання і почуття, що виникли у результаті цього). Основне завдання тренера - допомогти співвіднести набуті знання з особистим або професійним життям учасників, оскільки часто, описуючи особливості об'єкта, людина насправді, описує різні аспекти власної особистості. Наприкінці ведучий просить усіх учасників по черзі розповісти про дві речі, яким, на їхню думку, вдалося навчитися при виконанні цієї вправи.

## ***2. Вправа «Від третьої особи».***

Мета: вивчення особистісних уявлень про себе на підставі самоаналізу, самоствавлення.

Хід вправи. Учасникам необхідно розбитися на пари і розташуватися один напроти одного. Потім тренер пропонує учасникам описати себе у третій особі своїм партнерам, на опис відводиться 5 хвилин, потім члени пари міняються ролями. Приклад опису: «Марина - дівчина середнього зросту. У неї світле волосся, зібране у хвіст. Вона виглядає ...». Далі відбувається обговорення вправи: аналізується: «Чи важко було начебто «відсторонитися» від власної особистості?; Які почуття тоді виникали? Що сподобалося у представленому людині, а що ні? Чи хотілося щось змінити?». У кінці вправи учасникам надається кілька хвилин на обговорення власних планів на найближче майбутнє, що вони збираються робити на канікулах, вихідних. Це дозволить учасникам відволіктися від вправи і повернутися до власних «нормальних» ролей.

## ***3. Вправа «Віддзеркалення».***

Мета: самоаналітична робота, яка сприяє прийняттю власної особистості.

Обладнання: дзеркало.

Хід вправи. Необхідно стати перед дзеркалом і дивитися у нього не менше 10 хвилин. Уважно розгляньте себе, усі частини свого тіла. Визначте тільки найкращі ваші зовнішні риси. Як би ви позитивно охарактеризували свою зовнішність незнайомій людині? Яка ваша найприємніша зовнішня особливість? Уявіть, що ця риса дуже сильно виражена і люди звертають увагу лише на найкраще у вас. А тепер назвіть ваші найкращі внутрішні риси, які приховуються за зовнішньою оболонкою. Потім назвіть, на вашу думку, негативні внутрішні риси вашої особистості, називаючи відразу їхнє протилежне значення, наприклад неврівноважений - спокійний, лінивий - працьовитий, неуважний - зосереджений тощо.

Обговорення. Під час обговорення з'ясовується, що учасникам було легше характеризувати позитивну внутрішню або зовнішню сторону власної особистості. Чи вдалося зосередитися лише на позитивному сприйнятті себе? Чи відповідає зовнішня оболонка внутрішньому «Я»? Що перешкоджає або сприяє цьому?

#### ***4. Вправа «Лист своєму Я».***

Мета: розвиток уміння дослухатися порад, довіряти власному «Я».

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Інструкція. У випадках, коли виникають складні ситуації або питання, ви завжди можете звернутися за допомогою до власної внутрішньої сутності. Водночас, необхідно прислухатися і довіритися собі. Вам пропонують написати листа своєму «Я». Насамперед, ви звертаєтеся до свого несвідомого і надаєте йому можливість знати про те, що ви йому довіряєте і готові прийняти його допомогу. Опишіть ситуацію, у якій ви перебуваєте. Розкажіть про власні проблеми, у чому ви вбачаєте їхнє вирішення? Проаналізуйте усі переваги і недоліки можливих рішень. Опишіть власні почуття і почуття інших людей, які перебувають у цій ситуації.

Хід вправи. Учасникам пропонується написати лист, у якому вони звертаються до свого «внутрішнього Я».

Обговорення. Обговорювати написаний лист тренер пропонує учасникам



у довільному порядку. Тренер акцентує увагу учасників на тому, що у випадку, коли лист не завершено під час проведення вправи, то його необхідно обов'язково закінчити вдома, бо відповідь може прийти будь-коли: під час написання листа; відразу по написанню; через кілька днів; під час сну; під час спілкування з іншими людьми, читання книги тощо. Усе це може бути каталізатором тих процесів, які вже відбуваються у наших власних глибинах.

### **5. Вправа «Мої добрі справи».**

Мета: формування позитивного ставлення до людей.

Хід вправи. Спочатку тренер вимовляє такі слова: «Добре ставлення до людей, до своїх близьких, рідних і просто знайомих повинно виявлятися не тільки на словах, але й у конкретних справах.

Згадайте, яку конкретну добру справу ви зробили за вчорашній день? Хто була ця людина? Що ви при цьому відчували? Як вам віддячила ця людина? Якими мають бути, на вашу думку, форми подяки?».

Виступ учасника група повинна уважно вислухати і подякувати йому за відвертість і готовність поділитися. Потім йде обговорення того, наскільки кожен здатний на добру справу. Якщо ні, то, що заважає?

Учасники по черзі висловлюються, коментуючи свою розповідь.

### **6. Вправа «За що ми любимо».**

Мета: аналіз внутрішніх якостей інших людей, які сприяють їхньому прийняттю.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Інструкція. Взаємодіючи з оточуючими, ми помічаємо, що одні люди нам подобаються, інші не подобаються. Як правило, цю оцінку ми пов'язуємо з внутрішніми якостями людей. Давайте спробуємо визначити, які якості у людях ми цінуємо, приймаємо.

Хід вправи. Кожен учасник бере аркуш паперу, вибирає у групі людину, яка за багатьма власними проявами імпонує йому. Потрібно вказати 5 якостей, які особливо у суб'єкті подобаються, причому, не називаючи самої людини. Потім по черзі учасниками читаються характеристики, а усі намагаються

визначити, до кого вони належать.

## **7. Діагностика рівня самооцінки.**

*(методика «Самооцінка особистості» В.А. Семіченко).*

**Зворотній зв'язок: підведення підсумків зустрічі. Ритуал прощання.**

### **Заняття №5.**

Мета: розвинути вміння міжособистісної взаємодії; встановлювати вербальний і невербальний контакти; виходити з конфлікту; попереджати і вирішувати конфлікти.

Розминка. Психогімнастика. Зобразити засобами пантоміми:

Іду так, щоб нікого не розбудити.

#### **1. Вправа «Без слів».**

Мета: формування навички невербальної комунікації.

Обладнання: картки з підготовленими фразами.

Хід вправи. Тренер роздає кожному члену групи картку, на якій написано фразу. Потім члени групи сідають у коло і по черзі, виходячи до центру, «кажуть без слів» фразу написану на картці. Інші спостерігають і визначають «виголошену» фразу.

Варіанти фраз: «Я дуже радий тебе бачити!»; «Мені все дуже сильно набридло!»; «Ну це вже занадто! Досить з мене!»; «У вашій присутності Я відчуваю себе затишно»; «У мене усе вийшло!»; «Покваптеся, а то ми не встигнемо ...»; «Я щасливий!», «Не переймайся, усе буде добре ...»; «Ти сьогодні чудово виглядаєш ...»; «Мені це дуже не подобається!»; «Я дуже злий!»; «Мені набридла ситуація, що склалася»; «Як ви мені набридли! Ну, що там ще?!»; «Я дуже шкодую, що так сталося, вибачте мені...»; «Поряд з вами мені добре»; «Я розчарований. Ви не виправдали моїх сподівань...»

#### **2. Вправа «Комплімент».**

Мета: розвиток навичок спілкування.

Хід вправи. Учасники утворюють коло і, беручи за руку сусіда, говорять йому комплімент. І так продовжують доти, поки усі учасники не скажуть один одному комплімент і не будуть триматися за руки.

Перед виконанням цієї вправи необхідно створити певний настрій: послухати або разом заспівати яку-небудь веселу пісню. Нагадати, що комплімент - це люб'язні, приємні слова про зовнішність, про характер, про здібності. Мудреці стверджують, що «комплімент повинен бути правдивіше за правду. Похвала вказує шлях, а осуд підмітає сходи», тому «не варто поспішати з осудом, якщо запізнюєшся з похвалою». Поміркувати спільно, чи часто присутні чують компліменти на власну адресу, говорять їх іншим.

### ***3. Вправа «Зустріч».***

Мета: розвиток уміння встановлювати контакт з оточуючими і розривати його.

Інструкція. Для досягнення певного результату у житті необхідно вміти контактувати з іншими людьми. Це вміння дозволить почувати себе більш впевнено у цьому світі. Для цього тренер пропонує учасникам провести кілька зустрічей, причому кожного разу з новою людиною: необхідно легко і приємно увійти у контакт, підтримати розмову і приємно розірвати контакт.

Хід вправи. Учасники встають обличчям один до одного, утворюючи два кола: внутрішнє нерухоме (учасники стоять спиною до центру кола) і зовнішнє рухливе (учасники розташовані обличчям до центру кола). За сигналом тренера усі учасники зовнішнього кола роблять одночасно один або два кроки вправо і опиняються перед новим партнером. Таких переходів буде кілька. Роль учасника задає тренер. Надають 2-3 хвилини на встановлення контакту, вітання та проведення бесіди. Потім, за сигналом тренера учасники протягом 1 хвилини повинні закінчити розмову, попрощатися і перейти вправо до нового співрозмовника.

Приклади ситуацій.

1. «Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій випадковій зустрічі ...».

2. «Перед вами невідома людина. Познайомтеся з нею, дізнайтеся, як її звати, де вона вчиться (працює) ...».

3. «Перед вами зовсім маленька дитина, вона чогось злякалася і ось-ось

розплачеться. Підійдіть до неї, почніть розмову, заспокойте її».

4. «Вас сильно штовхнули в автобусі. Озирнувшись, ви побачили літню людину ...».

5. «Після тривалої розлуки ви зустрічаєте вашого коханого (кохану), і так раді цій зустрічі. І ось, нарешті, він (вона) поряд з вами ...».

По закінченню здійснюється груповий аналіз розіграних ситуацій.

#### ***4. Вправа - рольова гра «Черга».***

Мета: формування та розвиток навички встановлення контакту.

Хід вправи. Одному учаснику з групи пропонується роль «покупця», який хоче пройти до прилавка без черги. Інші члени групи стають один за одним, начебто у чергу. «Покупець» зав'язує розмову з кожним, хто стоїть у черзі, намагаючись досягти власної мети. Зокрема, деякі учасники можуть мати завдання, наприклад, не пропустити «нахабу» без черги. Сценку можна програти кілька разів, міняючи учасника на роль «Покупця». По завершенню вправи відбувається аналіз, під час якого звертають увагу на таке: «Успішно чи неуспішно виконав завдання учасник? Які вербальні або невербальні компоненти він використовував? Що спонукало людей у черзі йти назустріч, а що знижувало бажання?» Тренер акцентує увагу на тому, що було вдалим.

#### ***5. Вправа «Автобус».***

Мета: формування навички невербального спілкування.

Хід вправи. Обираються за бажанням 2 учасники, які сідають один навпроти одного. Тренер пояснює їм ситуацію: «Ви їдете в автобусі, раптом бачите у зустрічному автобусі старого знайомого, якого давно не бачили. Вам необхідно домовитися про зустріч у якомусь місці, у певний час. У вашому розпорядженні усього 1 хвилина, поки автобуси стоять біля світлофора.

Завершення: «Чи легко було зрозуміти партнера?» «Чи легко висловити власні думки невербально?», «Які засоби використовувалися?», «Що заважало зрозуміти один одного?»

#### ***6. Вправа «У разі якщо б ..., я став би ...».***

Мета: відпрацювання навичок швидкого реагування на конфліктну

ситуацію.

Хід вправи. Вправа виконується по колу: один учасник створює умови, у яких обговорена якась конфліктна ситуація. Наприклад: «У разі якщо б мене обрахували у магазині..» Наступний учасник, що знаходиться поруч, продовжує (закінчує) пропозицію. Наприклад: «... Я став би вимагати книгу скарг».

Вправу доцільно проводити у кілька етапів, у кожному з яких беруть участь усі присутні, після чого відбувається обговорення.

### **7. Вправа - рольова гра «Залагоджування конфліктів».**

Мета: відпрацювання умінь і навичок залагоджування конфліктів.

Інструкція. Вміння швидко та ефективно залагоджувати конфлікти є достатньо важливим для людини. Зараз ми дослідним шляхом спробуємо з'ясувати основні методи врегулювання конфліктів.

Хід вправи. Учасники розбиваються на групи по 3 особи. Протягом 5 хвилин кожна трійка придумує сценарій, за яким двоє учасників представляють конфліктуючі сторони (наприклад, студент - викладач), а третій – грає миротворця, арбітра.

На обговорення тренер виносить такі питання:

які методи залагодження конфліктів були продемонстровані?

що потрібно було зробити, щоб не допустити розвитку конфлікту у цій ситуації?

що необхідно було зробити тим учасникам, яким не вдалося залагодити конфлікт?

***Зворотній зв'язок: підведення підсумків зустрічі. Ритуал прощання.***

### **Заняття №6**

Мета: набуття теоретичних знань і практичних навичок планування робочого часу, як чинника, що сприяє самоактуалізації особистості.

Розминка. Психогімнастика. Зобразити засобами пантоміми:

Зустріч з:

- а) приємною для вас людиною;
- б) неприємною для вас людиною;

в) незнайомцем.

Міні-лекція «Планування часу». Вміння планувати свій час - одне з основних, яке дозволяє стати успішним як під час навчання, так і у майбутній професійній діяльності. У ВНЗ нам часто бракує часу, оскільки вивчити треба багато, а часу мало. Водночас, деяким студентам вдається за той же час встигати робити усі свої справи і навіть залишати трохи часу для відпочинку. Тому, щоб уникнути цієї проблеми, необхідно правильно використовувати час, тобто займатися його плануванням. Щоб навчитися результативно використовувати час, насамперед, необхідно з'ясувати причини, які заважають це робити. Давайте подумаємо, чи не є для нас характерним:

1. Виконання непотрібних справ (робите щось абсолютно даремне лише тому, що так вважають за потрібне «з незапам'ятних часів», не замислюючись про користь цієї справи; правильне прагнення виконання роботи, замість того, щоб займатися правильною роботою).

2. Виконання чужих обов'язків (витрачаєте власний час на виконання завдання, яке було доручено іншому; невиконання завдань, що стоять безпосередньо перед вами).

3. Нераціональне використання часу (витрачаєте на виконання роботи більше часу, ніж потрібно, оскільки вважаєте завдання занадто складним, через дефіцит інформації, необхідної для його виконання; через свою неорганізованість не можете знайти усе необхідне для завершення справи; дієте стрімко, без розробки чіткого плану).

4. Знаходження виправдань (я не виконую у відведений час, так як завдання не здається гідним зусиль; мається безліч більш цікавих справ; бездіяльність не загрожує якимось серйозним покаранням).

Отже, щоб навчитися ефективно організовувати свій час, дуже важливим є визначити істинні причини, з яких ви або зовсім не виконуєте наміченого, або не встигаєте до відведеного терміну.

Планувати час зручно у три етапи:

1 етап - довгострокові плани. До них належить планування часу на

навчальне півріччя або на весь семестр наперед. Для їхнього складання потрібно спочатку відзначити канікули та свята, а також робочі дні, якщо ви поєднуєте навчання і роботу. Зафіксувати дати, що відведені для навчання: контрольних робіт, доповідей, курсових, іспитів тощо. Залишити час для розваг: концертів, КВК тощо. Потім потрібно встановити для себе терміни виконання кожної справи, розбиваючи великі справи на більш дрібні, зарезервувати час із запасом (справа може зайняти більше часу, ніж здається спочатку). Виходячи з встановлених строків, необхідно скласти для кожної справи потижневий графік їхнього виконання. І, як результат, створити план дій на весь період.

Довгостроковий план рекомендується складати на великому аркуші паперу чи на ватмані, розміщувати на самому видному місці (наприклад, на стіні над столом), щоб якомога частіше він був перед очима.

2 етап - короткострокові плани. З огляду на потижневий, складається план на кожен тиждень по днях і годинах. Рекомендується це робити в якийсь певний день (наприклад, у неділю) на тиждень уперед. Короткострокові плани складаються за типом довгострокових: у план вносяться суворо обов'язкові справи (робота, навчання, час, витрачений на дорогу) і встановлюються для усіх справ терміни їхнього виконання. Потрібно пам'ятати, що краще займатися кожен день по годині, ніж один раз на тиждень, але цілий день; виконувати завдання слід починати з більш важких, залишаючи більш легкі предмети на кінець занять.

3 етап - найближчі плани. Найближчі справи треба планувати регулярно на кожен день. Складати план на наступний день краще за усе напередодні ввечері (або вранці). Для зручності можна обов'язкові справи відокремлювати від необов'язкових (наприклад, виділяти їх різними кольорами). По завершенні дня рекомендується проводити аналіз або складати письмовий звіт про те, що робили, якщо не зробили, то з яких причин. Складаючи план на кожен день, необхідно пам'ятати, що кожна людина, її організм має свої особливості, але багато є загальних законів і закономірностей, які потрібно знати і враховувати.

До таких закономірностей належить ритмічність - дотримуватися певного ритму протягом дня: ранковий підйом і відхід до сну, їжа та підготовка до практичних занять, читання книг, тобто усе повинно бути підпорядковане режиму; виконувати будь-яку роботу потрібно намагатися ритмічно, чергуючи працю та відпочинок (45 хв. – для роботи, 10-15 хв. - відпочинок).

До законів належить:

1. Поступовість. Цей закон стосується усіх видів діяльності людини: спортивних тренувань, засвоєння навчального матеріалу, оволодіння ремеслом тощо.

2. Систематичність.

3. Комплексність. Полягає у тому, що досягаючи поставленої мети, потрібно одночасно дотримуватися поступовості і систематичності, враховувати власні індивідуальні особливості і загальні біологічні закономірності (ритмічність).

Отже, для ефективного планування часу необхідно: враховувати загальні закони і закономірності людського організму; аналізувати або складати письмовий звіт щодо того, як пройшов день; визначати, на що витрачається найбільша кількість часу; з'ясувати справжні причини того, що заважає завершити якусь справу чи взагалі не дозволяє виконати якусь роботу; чітко визначити головні досягнення за минулий день; налаштуватися на позитивний результат у вирішенні проблеми планування часу.

### ***1. Вправа «Практичне планування робочого дня».***

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Учасникам пропонується скласти план свого робочого дня, починаючи з ранкового підйому до нічного відпочинку (врахувати час для їжі, виконання навчальних завдань, читання книг, відпочинку тощо, пам'ятаючи про загальні закони і закономірності людського організму). Визначити час виконання кожної справи, відокремити обов'язкові справи від необов'язкових.



## ***2. Вправа «Фотографія робочого дня».***

Мета: проаналізувати ефективність управління часом.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Необхідно розписати погодинно минулий день. Після виконання завдання з учасниками проводиться обговорення: «Чи важко вам перерахувати усе те, що ви зробили протягом минулого? Укладалися ви в терміни? Чи робили те, що є зовсім необов'язковим? Чи виконували ви завдання замість інших? Чи витрачали ви на виконання деяких завдань більше часу, ніж запланували? Ви виконали все, що планували, якщо ні, то чому?».

## ***3. Вправа «Образ часу».***

Мета: аналіз значущості минулого, майбутнього, теперішнього в житті людини.

Обладнання: аркуш паперу, олівець, магнітофон.

Учасникам пропонується на аркуші паперу накреслити лінію. Потім тренер пропонує: «Кожен з нас може уявити собі час у вигляді певного символу, наприклад пісочного годинника. Пісок, який сипиться, - це реальність, те, що залишилося зверху - майбутнє, піщинки, які впали на дно - це минуле. Зобразіть ваше особисте уявлення про час, виділіть майбутнє, сьогодення і минуле. А потім на накресленій лінії відзначте, яке значення має кожен період за такими критеріями: спогади про минуле; народження, дитинство, юність; сьогоденнє життя; участь у якій-небудь діяльності; майбутнє, плани, мрії. Відзначте на лінії, де ви зараз перебуваєте. «Яка частина вашого життя вже прожита, яка частина залишилася?»

## ***4. Вправа «Розподіл часу».***

Мета: аналіз учасниками тренінгу свого звичайного дня.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Учасникам пропонується проаналізувати свій звичайний день, відповідаючи на такі питання: «Як ви проводите свій час? Скільки часу ви використовуєте на: роботу, яку ви зобов'язані виконувати?; роботу, яку ви виконуєте за власним бажанням?; спілкування?; діяльність, яка приносить

задоволення?; планування майбутнього?; даремно витрачаєте час?

### **5. Вправа «Плани».**

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Учасникам пропонується створити п'ятирічний план свого життя. Вказати три цілі, які є найголовнішими у наступному році. Зазначити, які зміни відбудуться в особистому житті у разі досягнення мети?

**Зворотній зв'язок: підведення підсумків зустрічі. Ритуал прощання.**

### **Заняття №7.**

Мета: набуття теоретичних знань і практичних вмінь ставити цілі і досягати їх.

Розминка. Психогімнастика. Зобразити засобами пантоміми: руйнування планів і надій.

Міні-лекція «Мета у житті людини». Цілі у житті людини мають дуже велике значення, їх необхідність неможливо переоцінити, тому лише цілеспрямована людина може у житті досягти успіху. Мета - це щось більше, ніж мрія. Мета, як і мрія, - це образ бажаного результату, проте на досягнення мети вже спрямовано дію людини, а втілення мрії може бути відстрочено і мрія таки лишиться просто мрією.

Чітко сформульовані і належним чином поставлені цілі керують нашим життям, і чим конкретніше вони позначені, тим простіше їх виконувати. Коли мета нечітко окреслена, тоді зовсім неясно, що потрібно робити, щоб її досягти. Наприклад, мета - написати реферат з педагогіки. Та інша, більш конкретна - написати реферат з теми «Група та її позитивна роль у розвитку людини як особистості», об'ємом 5 друкованих аркушів. Як ви думаєте, яку мету виконати простіше? Звичайно ж, другий варіант, тому що мета вже достатньо визначена і конкретизована. У першому ж випадку спочатку потрібно обрати тему реферату, окреслити план тощо, що може ускладнити процес. Отже, мета - це більше, ніж просто «хотілося б ...», вона ясна і конкретна «Я прагну до ...».

Також необхідно пам'ятати, що чим складніше поставлена мета, тим більш тривалий шлях потрібно пройти для її досягнення. Тому досягнення

великих цілей передбачає прогнозування і планування діяльності. Останнє припускає формулювання як кінцевої, так і проміжних цілей. Кінцева мета - може досягатися кілька років або місяців. При плануванні такої мети потрібно розчленувати її на складові й планувати дії (наприклад - закінчити університет з відзнакою). Проміжна мета - за нею можна визначити успішність просування до мети, бо вона вже досить конкретна (наприклад - написати перший розділ курсової роботи). Ще однією з важливих умов досягнення мети є час її виконання. Якщо у вас є мета, то треба починати шлях до її досягнення відразу, лише тоді ви досягнете успіху. Якщо мета є, а ви ніяких зусиль не докладаете для її досягнення, то мета нівелюється, а потім, або зникає, або переходить у розряд мрії. Отже, плануючи мету необхідно дотримуватися таких умов:

мета має бути конкретною й досяжною;

кінцеву мету необхідно розбити на проміжні цілі, щоб з найбільшою ймовірністю отримати позитивний результат;

мета, залежно від масштабу, повинна мати чітко визначені часові межі;

досягнення мети залежить лише від вас і ваших зусиль.

### ***1. Вправа «Дороговказна зірка».***

Мета: вивчити власні життєві плани: цілі, способи їхнього досягнення; створити умови для усвідомлення значущості того чи іншого бажання.

Обладнання: ручка, аркуш паперу.

Хід вправи. Уявіть, що ви заблукали у «лісі бажань». Ви не знаєте, куди йти, кожна нова стежка, якою ви йдете, веде вас усе далі і далі від місця, до якого вам хочеться і потрібно потрапити. Ви ходите лісом, натикаючись то на одне бажання, то на інше. Але от ви помічаєте на небі зірку, яка світить дуже яскраво, висвітлюючи вам шлях. Йдете цим шляхом, нікуди не звертаючи, долаючи величезні зарості бажань. Шлях дуже довгий, ви втомилися, вибилися з сил. І раптом помічаєте, що прийшли туди, куди прагнули потрапити. Тепер візьміть аркуш паперу і складіть список приблизно з п'яти пунктів - перелік тих бажань, які ви б хотіли втілити у життя. Далі напишіть, що змінитися у вашому житті і/або у житті ваших близьких, друзів у разі виконання кожного з бажань?

А тепер оберіть із списку бажань те, яке є особливо для вас цікавим і значущим. Чи може це бажання стати для вас важливою життєвою метою? Ви можете налаштуватися на її виконання? Що допомагає і що заважає його здійсненню?

## **2. Вправа «Досягнення мети».**

Мета: розвиток вміння ставити мету, виділяти проміжні цілі, способи і засоби їхнього досягнення.

Обладнання: аркуш паперу і ручка.

Хід вправи. Визначте для себе довготривалу мету, але пам'ятайте, що вона повинна бути досяжною і конкретною. Запишіть її у правому верхньому кутку аркуша. Позначте чітко час її виконання. Після чого виділіть у наміченій довготривалій меті проміжні та короткострокові цілі і час їхнього виконання.

Для цього розділіть аркуш на три колонки:

1. «Проміжні цілі». При їхньому формулюванні відповідайте на питання «Що необхідно зробити?».

2. «Короткострокові цілі». У цій колонці необхідно кожен проміжну мету поділити на певні дії, відповідаючи на запитання «Якими способами і за допомогою яких засобів?»; визначити послідовність виконання кожної дії.

3. «Час виконання». У цій колонці позначте термін виконання кожної проміжної мети (від хвилини до доби).

Структуруючи цілі за такою схемою, ви будете чітко знати свій наступний крок до основної мети, і тому досягнете її швидше. При плануванні довгострокових цілей необхідно час від часу переглядати складений план, адже з'являються якісь нові, не залежні від вас обставини, або ви встигаєте щось або усе робити швидше, ніж запланували.

## **4. Вправа «Оголошення» (психосинтез).**

Мета: усвідомлення і формулювання цілей, затвердження та прийняття.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Хід вправи. У кожного з нас є цілі, які ми тримаємо у голові, у серці та у душі. Деякі з них є для нас своєрідними «алібі-цілями» - у дійсності ми зовсім не хочемо їх здійснювати. Інші є амбівалентними («п'ятдесят на п'ятдесят»).

Ми з однаковою ймовірністю можемо як прагнути до їхнього досягнення, так і уникати їхньої реалізації. Але є й такі цілі, яких ми дуже хотіли б досягти. До чого ви прагнете у житті? Ви можете зараз скласти оголошення про цілі, які для вас є дуже важливими. Це можуть бути найрізноманітніші оголошення: купівля нерухомості або автомобілю, пропозиція робочих місць, обмін або «Різне». Ви можете написати оголошення про пошук партнера, друга, дитини, консультанта, співробітника і т. ін. або ж створити новий різновид оголошень. Зазначайте кожного разу, що саме ви шукаєте, які ваші конкретні побажання і що ви готові запропонувати натомість. Вкажіть свої координати. Де ви хотіли б опублікувати свої оголошення? Якщо вам не вдається підібрати вдалу газету або журнал, придумайте нові.

### ***5. Вправа «Стріла».***

Мета: усвідомлення учасниками того, що саме їм треба робити, щоб рухатися до своєї мети впевнено і зосереджено.

Інструкція. Ця вправа залучає несвідоме учасників до таємниці «прицілювання». Нерідко ми прагнемо до своїх цілей занадто різко або вибираємо невідповідний для їхнього досягнення час. Уявляючи дію, ми можемо усвідомити, що саме нам треба робити, щоб рухатися до своєї мети впевнено і зосереджено. У житті нам часто потрібні зразки і моделі, які давали за якими б формувалися уявлення про те, як можна жити і діяти. А за певних умов ми самі можемо бути для себе таким зразком. Можна навчитися у себе самого, як досягти мети. Сядьте зручніше, зробіть декілька глибоких вдихів і видихів і дозвольте собі повністю розслабитися.

Хід вправи. Закрийте очі та уявіть собі, що ви тримаєте у руках лук. Відчуйте ступнями та усіма м'язами ніг, як міцно ви стоїте на землі. Відчуйте, як напружуються м'язи рук, коли ви натягаєте лук. А тепер намагайтеся ясно і чітко побачити ціль попереду вас. Зверніть увагу на те, як вказує на неї вістря стріли. Тепер лук заряджений і повністю готовий до пострілу, стріла спрямована точно у ціль. Відчуйте, скільки енергії сконцентровано у спокої зарядженого лука. Вам треба лише відпустити стрілу, щоб ця енергія понесла її

до цілі. Пуск стріли вивільнить енергію руху. І ось стрілу випущено. Слідкуйте за її польотом і відчувайте її спрямованість до цілі. Нічого більше не існує для стріли - лише ціль. Жодних сумнівів, відхилень убік, ніяких відступів. Стріла летить бездоганно прямо і входить у середину цілі. Спокійно та впевнено ви можете послати у ціль ще кілька стріл і, роблячи це, відчути спрямовану в одну точку концентровану силу і рішучість (1 хвилина). Тепер повертайтеся назад і повільно відкривайте очі.

***Зворотній зв'язок: підведення підсумків зустрічі. Ритуал прощання.***

### **Заняття №8.**

Мета: розвиток мотивації досягнення успіху студентів через формування нових позитивних когнітивних процесів (сприйняття, мислення, ставлення до самого себе).

Розминка. Психогімнастика. Зобразити засобами пантоміми: мій настрій сьогодні.

#### ***1. Вправа «Тема успіху».***

Мета: Зміна мотивації через формування нового позитивного мислення.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Хід вправи. Для роботи пропонується ціла низка висловів, розумових і мовних структур, які притаманні людям із високою мотивацією досягнення. Вам пропонується виконати певні завдання із цими висловами. Припускаємо, що інтраектувавши (засвоївши) ці судження (вислови), ви почнете не лише мислити, а й діяти як людина із високою мотивацією досягнення.

Вислови. Людина повинна усе життя йти вперед. Впевнені у собі люди стають щасливими. Я обов'язково доб'юся успіху у своїй справі. Готовність до успіху - майже половина секрету його досягнення. Я зроблю усе, що задумав. Я вже привчив свідомість до того, що досягну мети. Я досягну задуманого, навіть якщо на це витрачу решту мого життя. Я не буду відмовлятися від справи через першу невдачу. Успіх приходить до того, хто мислить його категоріями. Я буду працювати до досягнення результату. Я твердо знаю, чого хочу досягти. Я наполегливо реалізую свої плани. Ніхто не переможений, поки не визнає себе

переможеним. Я буду намагатися перетворювати невдачі у перемоги. Я вірю у себе. Успіх залежить від моїх зусиль і бажання досягти його.

Використовуючи ці та інші вислови, напишіть текст (щось на зразок тексту для самонавіювання), який можна перечитувати, щоб підтримувати свою мотивацію.

### ***12. Вправа «Придумай девіз».***

Мета: створити певний девіз і навчитися діяти відповідно до його змісту.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Хід вправи.

1. Уявіть, що ви людина із високою мотивацією досягнення. Придумайте девіз, який би орієнтував, спонукав і надихав вас на досягнення певної мети. Девіз повинен подобатися вам, підштовхувати до подолання труднощів.

2. Доберіть кілька варіантів девізу, щоб згодом вибрати найкращий з них. Різноманітність девізів необхідна також для того, щоб були відображені різні аспекти мотивації досягнення.

3. Час від часу змінюйте деякі слова (для різноманітності, щоб уникати механічного сприймання). Придумайте чотири варіанти девізу, виразіть цю ідею різними способами.

### ***3. Вправа «Ідентифікація з улюбленою твариною».***

Мета: актуалізувати наполегливість, силу волі і підвищити мотивацію досягнення за допомогою ототожнення себе з улюбленою твариною.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Інструкція. Ототожнюючи себе з улюбленим героєм, ми прагнемо наслідувати йому, що має певний вплив на нашу особистість. Подібні зміни виникають і в ситуаціях ідентифікації з улюбленою твариною (яка, долаючи перешкоди, прагне незважаючи ні на що досягти свого).

Хід вправи. Вибрати з улюблених тварин ту, якій притаманні риси, які ви хотіли б розвинути. Намагайтеся ототожнити себе з твариною, яка буде наполегливо, незважаючи на труднощі і перешкоди, досягати своєї мети. Побудьте в образі цієї тварини і докладіть усіх зусиль, щоб подолати уявні

труднощі не менше 5 хвилин, прагнучи досягти свого. Потім учасникам пропонують відповісти на такі питання:

З якою твариною ви ототожили себе?

Які ситуації, пов'язані з досягненням успіху, мети, ви уявляли?

Чи вдалося вам впоратися з можливими труднощами і досягти свого?

Які почуття та відчуття виникали при цьому?

#### **4. Вправа «Успіх у минулому».**

Мета: формування нових мотиваційних стосунків через використання позитивних емоцій, які пов'язані з колишніми успіхами.

Хід вправи. Згадайте випадок зі свого життя, коли ви мали значний успіх. Для цього закрийте очі та уявіть яскраву картинку. Зверніть увагу на розмір, точність та якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, які створюють або супроводжують її. Потім подумайте про мету, яку ви прагнете досягти. Уявіть чітко її та картинку досягнення мети. Сумістіть в уяві цю і попередню картинку. Вам необхідно ці дві картинки накласти одну на іншу. Прагніть пережити радість, задоволення від успішно завершеної справи (досягнення мети), які ви тоді відчували.

#### **5. Вправа «Уникнення невдачі».**

Мета: аналіз форм поведінки, спрямованих на уникнення невдачі.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Інструкція. Однією з типових форм поведінки, спрямованої на уникнення невдачі є відкладання «на потім». Вдаючись до неї, люди часто виправдовуються: «Я ще встигну це зробити», «Не варто поспішати» тощо. Звичайно, суб'єкт може відкладати роботу через відсутність відповідних стимулів, мотивів (наприклад, якщо справа не є терміною). Однак часто така поведінка людини, зумовлена страхом ризикувати, небажанням зазнавати поразки, тобто страхом невдачі. Для деяких людей приємніше сприймати себе здібним, але неорганізованим, ніж навпаки.

Хід вправи.

1. Подумайте над тим, яким би ви хотіли себе бачити: достатньо здібним,



але неорганізованим (тобто тим, хто боїться поразки і постійно відкладає справу на потім), або недостатньо здібним, але наполегливим, організованим (який не боїться невдачі).

2. Подумайте, чи поразка (невдача) визначається саме відсутністю здібностей? Які інші чинники, на вашу думку, можуть визначати невдачу?

3. Запишіть позитивні моменти, пов'язані з невдачею (що дає вам невдача, чому вчить).

4. Запишіть, що ви сказали б самому собі у хвилини невдачі і розчарування. Які слова змогли б не лише відновити втрачену душевну рівновагу, але й спонукати на наполегливу діяльність для досягнення мети?

5. Вдосконалений текст залишіть яскравими літерами на який-небудь картці або на обкладинці зошита, попрацюйте над ним, прокрутіть відповідні ситуації в уяві, активізуючи написаний текст.

5. Діагностика мотивації досягнення успіху та уникнення невдач (методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса, методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т.Елерса).

***Зворотній зв'язок. Підведення підсумків зустрічі. Ритуал прощання.***

### **Заняття №9.**

Мета: розвиток вміння долати труднощі на шляху до самоактуалізації, нести відповідальність за свої вчинки і дії; набуття навичок вирішення проблемних ситуацій.

Розминка. Психогімнастика. Зобразити засобами пантоміми: пройти так, як йде:

1. Горда людина.
2. Нещасна людина.
3. Радісна людина.

«Мозковий штурм»: «Як ви думаєте, що таке проблема?»

Міні-лекція «Що таке проблема?» Виникнення проблеми зумовлено тим, що людина потрапляє у таку ситуацію, у якій не може подолати труднощі і суперечності засобами наявних знань і досвіду. Спочатку вона виникає у формі

проблемної ситуації і лише потім ясно усвідомлюється і формулюється у вигляді проблеми.

Вирішувати проблемну ситуацію необхідно починаючи з формулювання питання «Що мені відомо і що я можу зробити у цій ситуації?». Така об'єктивізація невідомого, здійснювана у формі питання, поставленого людиною самій собі, стає початковою ланкою розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом. Під час такої взаємодії здійснюється пошук відповіді на питання про нові знання про предмет, способи або умови дії, у результаті якої продуктивно розвивається сам суб'єкт. Проблеми можуть бути нам корисні, полегшуючи вирішення інших проблем, навчаючи нас чомусь цінному, чому ми інакше не дізналися б.

### ***3. Вправа «Я впораюся із цією проблемою».***

Мета: формування навичок вирішення проблем, що виникають.

Хід вправи. Тренер репрезентує проблему:

а) тренер та учасники організують проблемну ситуацію. Визначаються такі ролі:

учасник, який знаходить недоліки у вирішенні проблеми;

учасник, який знаходить позитив у вирішенні проблеми;

учасники, які генерують ідеї (2-3 особи).

б) учасники намагаються вирішити проблему, водночас, їх не спонукають до головного рішення, вочевидь, однозначного вирішення її немає. Це може бути, наприклад, така проблема: «У вас низький бал з предмету, а скоро закінчення навчального півріччя». Спробуйте вирішити цю проблему, продумавши етапи її вирішення: оцінка ситуації; формулювання проблеми (Як виправити отриманий бал?).

Розбийте проблему на більш дрібні кроки:

підійти до викладача, запитати, що треба зробити для покращення балу;

подумайте, чи зможете ви самостійно впоратися з цим;

підготовка;

виконання вимог викладача.

#### **4. Вправа «Перешкоди у навчанні».**

Мета: ознайомлення зі способами знаходження саморесурсів для подолання перешкод.

Інструкція. Іноді процес нашого навчання уповільнюється, з'являється відчуття, що ми не можемо рухатися далі. Нам чогось не вистачає, здебільшого, ми самі не можемо чітко усвідомити, чого саме. Зараз я вам покажу, як можна допомогти собі у такій ситуації.

Хід вправи. Закрийте, будь ласка, очі, кілька разів глибоко вдихніть і видихніть. Уявіть собі, що ви йдете вузькою стежиною через густий ліс і натрапляєте на якусь перешкоду. Намагайтеся побачити внутрішнім поглядом, як саме виглядає цей бар'єр, який заважає вам рухатися, дізнайтеся про нього якомога більше. Потім знайдіть спосіб подолати цю перешкоду (1 хвилина). Подолавши цю перешкоду, ви зможете з'ясувати, що у вас з'явилося щось, чого ви як раз потребуєте зараз, що може надати допомогу у вашій ситуації. Спокійно озирніться навколо, намагайтеся зрозуміти, що саме може допомогти вам. Потім уважно вивчіть вашу знахідку (1 хвилина). Зберігаючи знахідку у пам'яті, повертайтеся назад, збагачені новим досвідом. Коли будете готові, відкрийте очі.

#### **5. Вправа «Вчимося на помилках».**

Мета: навчання учасників групи подумки вибудувувати альтернативи невдалим діям або способам поведінки.

Інструкція. Коли ви вчитеся більш ефективно - коли досягаєте успіху або коли долаєте труднощі? Багато людей марно не дозволяють собі таку розкіш, як вчитися на своїх власних помилках. А такий спосіб навчання може бути навіть приємним. Проаналізувавши свій досвід, ми зможемо наступного разу поводити себе по-іншому. Зараз я покажу вам, як можна вчитися на власних помилках.

Хід вправи. Згадайте зараз якусь ситуацію, у якій ви зробили те, що вважаєте тепер типовою помилкою. Спочатку конкретно, крок за кроком, опишіть, що саме ви зробили, що призвело до негативного результату. І

придумайте цьому опису певну назву. Потім створіть версію номер два. Опишіть у ній, як слід поводитися, якщо ви вдруге потрапите у таку ж ситуацію. Зазначте, що саме ви будете робити на цей раз, як ви будете діяти, яким виявиться результат. Дайте назву і цього опису.

***Зворотній зв'язок. Підведення підсумків зустрічі. Ритуал прощання.***

### **Заняття №10**

Мета: усвідомлення і подолання бар'єрів прояву творчого потенціалу, самовираження.

Розминка. Психогімнастика. Зобразити засобами пантоміми: друга, ворога, коханого.

#### ***1. Вправа «Формула мене».***

Мета: розвиток творчого мислення, формування навичок творчої самопрезентації.

Обладнання: аркуш паперу та олівець.

Хід вправи. Тренер стверджує: «Математики майже усі явища описують за допомогою формул. Я пропоную на певний час перевтілитися у математиків і створити формулу, яка, на вашу думку, достатньо точно описує вашу особистість. На обдумування - 5 хвилин.

#### ***2. Вправа «Картки на спині».***

Мета: аналіз труднощів, бар'єрів для прояву креативності.

Обладнання: картки з написаними на них назвами предметів і станів, прищіпки чи інший засіб закріплення аркуша паперу на одязі. Кількість учасників не обмежена.

Хід вправи. «Зараз я прикріплю картку з написаними на них словами одному з волонтерів, але так, щоб він не бачив, що там написано. Його завдання - дізнатися, що написано на картці. Кожен з нас може підказати, використовуючи лише мову жестів. По завершенні першого етапу можна прикріпити такі картки кільком або навіть усім учасникам.

#### ***3. Вправа «3 способи нестандартного використання предмету».***

Мета: усвідомлення бар'єрів креативності, розвиток уяви та креативності

мислення.

Обладнання: м'яч.

Хід вправи. Тренер кидає комусь м'яч і називає будь-який предмет. Той, до кого цей м'яч потрапляє, повинен назвати 3 нестандартних способи використання цього предмета. Потім учасник кидає іншому і так, доки м'яч не побуває в усіх.

Обговорення. «У чому полягали труднощі? Які стани виникали під час вправи? Що допомагало впоратися із завданням?»

#### ***4. Вправа «С.О.Л.П.»***

Мета: розвиток точності, нестандартності мислення.

Обладнання: аркуш паперу й олівець кожному учаснику.

Хід вправи. «Напишіть чотири літери - С.О.Л.П»

1 етап. «Треба скласти якомога більше речень: перше слово має починатися на букву «С», друге на букву «О» тощо. У вас 3 хвилини на виконання вправи. Потім кожний читає свої речення (найбільш вдалі)».

2 етап. «Тепер кожен напише розповідь. Кількість слів у реченнях і місце розділових знаків може бути будь-яким. Насамперед, слова повинні починатися на ці чотири літери. У вас 5 хвилин на виконання».

Завершення. Вправа не коментується і не обговорюється.

#### ***5. Вправа «Творчий аналіз».***

Мета: розвиток творчого мислення.

Обладнання - аркуш паперу та олівець.

Хід вправи. Тренер пропонує піддати три слова функціональному, структурному та оціночному аналізу. Алгоритм аналізу такий: функціональний аналіз - для чого, структурний аналіз - з чого; оціночний аналіз - чому позитивний, чому негативний. Потім тренер пропонує законспектувати алгоритм аналізу на папері, записати три слова, наприклад: кубик, тростина, річка. Учасники повинні за 10 хвилин записати максимально можливу кількість функцій, структурних елементів та аргументів оцінювання цих слів.

#### ***6. Заключний обмін думками.***

Кожному учаснику групи надається можливість виразити власне ставлення до занять у цілому, пропонується розповісти про власні успіхи на шляху реалізації особистісного потенціалу. Учасники зазначають, чого не вдалося досягнути і чому саме. Висловлюють побажання стосовно вдосконалення занять. Разом із тренером окреслюють орієнтири подальшої роботи.

### **7. Оцінка роботи групи тренером.**

Тренер допомагає кожному повірити у себе, підсумовує основні навчально-розвивальні моменти, що були на заняттях, та висловлює усім подяку за співпрацю.

## **4.2. Робоча програма навчальної дисципліни**

### **«Психологія професійної самореалізації педагога»**

Робоча навчальна програма з дисципліни «Психологія професійної самореалізації педагога» є нормативним документом, який розроблено на основі освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів відповідно до навчального плану для усіх спеціальностей денної форми навчання.

Робочу навчальну програму укладено згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчання. Програма визначає обсяги знань, які повинен опанувати студент відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, алгоритму вивчення навчального матеріалу дисципліни «Психологія професійної самореалізації педагога», необхідне методичне забезпечення, складові та технологію оцінювання навчальних досягнень студентів. Навчальна дисципліна «Психологія професійної самореалізації педагога» є складовою частиною дисциплін вибіркового блоку.

**Мета курсу** - формування у студентів сучасного уявлення про професіоналізм, динаміку професійної самореалізації педагога та його вміння на практиці застосовувати рекомендації сучасної психології професійної діяльності та професійної кар'єри, сприяти на цій основі виробленню

психологічної готовності до кваліфікованої фахової діяльності.

***Завдання курсу:***

формування уявлень про психологію професій як про актуальну прикладну наукову галузь;

інтеграція та систематизація знань про професійне самовизначення та самореалізацію педагога впродовж його життя,

опанування знань про психологію суб'єкта педагогічної діяльності та успішну побудову ним професійної кар'єри,

сприяння професійному самовизначенню та набуттю студентами професійної ідентичності через усвідомлення психологічних особливостей педагогічної діяльності та передумов її опанування.

В процесі вивчення курсу важливо зосередити увагу на засвоєнні знань із таких питань:

методологічна база та особливості проблематики курсу;

інтегративний характер курсу як наслідок міждисциплінарних підходів, психологічні характеристики особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності,

стадії професійного становлення педагога, їхні психологічні особливості;

психологічні аспекти побудови професійної кар'єри педагогом,

типові психологічні проблеми професійної самореалізації педагога.

Підвищенню ефективності семінарських занять сприятиме передбачене програмою виконання завдань самостійної роботи.

Під час семінарських занять, самостійної роботи студенти:

формують здатність адаптації до нових ситуацій у професійному житті, до зміни наукового та науково-виробничого профілю власної професійної діяльності, переоцінки накопиченого досвіду;

сформують уявлення про місце педагога в процесі професійної комунікації, а також про власну професійну позицію;

а також набувають вміння та навички:

використання теоретичних знань і практичних навичок із психології

професійної самореалізації педагога для аналізу і діагностики сформованості власних професійно спрямованих якостей;

практичного застосування рекомендацій сучасної психологічної науки щодо підвищення ефективності професійної самореалізації педагога у сучасному освітньому просторі;

здійснювати психологічний аналіз ефективності професійної самореалізації педагога.

Кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення дисципліни, становить 72 години, із них 16 годин - лекції, 12 годин - семінарські заняття, 4 години - індивідуальна робота, 36 годин - самостійна робота, 4 години - модульний контроль.

Вивчення навчальної дисципліни «Психологія професійної самореалізації педагога» завершується складанням заліку.

### I. ОПИС ПРЕДМЕТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів 2	Усі галузі знань Усі напрями підготовки	Вибіркова	
Модулів – 2	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Рік підготовки	
Змістових модулів – 2		3-й	
Загальна кількість годин – 72		Семестр	
		6-й	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2, самостійної роботи студента – 2		Лекції	
		16 год.	
		Практичні, семінарські	
		0/12 год.	
		Лабораторні	
		0 год.	
		Самостійна робота	
		36 год.	
Індивідуальні завдання			
8 год.			
Вид контролю			
залік			



## II. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

№ п/п	Назви теоретичних розділів	Кількість годин							
		1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Змістовий модуль I. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА</b>									
1	Психологія професійної діяльності як наукова галузь.		4	2		2			
2	Стадії професійного становлення педагога		4	4				9	
3	Психологія адаптації педагога-початківця до професійної діяльності		2			2			
4	Психологія фахової кар'єри педагога		6	4		2			
5	Професійний саморозвиток педагога		4			2		9	2
	<i>Разом</i>		20	10		8	2	18	2
<b>Змістовий модуль II. ТИПОВІ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>									
6	Кризи професійного розвитку педагога		4	2		2			
7	Професійні деструкції та деформації у педагогічній професії		2	2				9	
8	Професійне вигорання педагога		2	2					
9	Психопрофілактика професійного вигорання педагога		4			2		9	2
	<i>Разом</i>	28	12	6		4	2	18	2
	<i>Разом за навчальним планом</i>	72	32	16		12	4	36	4

**Примітка:** 1 – разом, 2 – аудиторні заняття, 3 – лекції, 4 – практичні заняття, 5 – семінарські заняття, 6 – індивідуальна робота, 7 – самостійна робота, 8 – підсумковий контроль.

## III. ПРОГРАМА

### ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I

### ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

### ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА

**Лекція 1. Психологія професійної діяльності як наукова галузь (2 год.)**

Психологія професійної діяльності як наукова галузь, її об'єкт, предмет і основні категорії. Поняття професії та самореалізації особистості у професійній сфері. Психологічні характеристики особистості як суб'єкта професійної діяльності. Професіоналізм. Індивідуальний стиль фахової діяльності особистості, чинники та вияви. Поняття професійної позиції суб'єкта, її чинники та функції.

**Основні поняття теми:** професійна діяльність, психологія професій, професія, професійна самореалізація, фахівець, суб'єкт професійної діяльності, професіоналізм, професіоналізм особистості, професіоналізм діяльності, індивідуальний стиль фахової діяльності, професійна позиція особистості.

**Семінар 1.** Індивідуальний стиль професійної діяльності особистості.

**Лекція 2-3. Стадії професійного становлення педагога (4 год.)**

Поняття про професійне становлення особистості. Суперечності як внутрішні детермінанти професійного становлення педагога. Моделі та сценарії професійного становлення педагога. Взаємодія індивідуального, особистісного та професійного розвитку педагога. Стадії професійного становлення педагога та їхній зміст.

**Основні поняття теми:** професійне становлення, професійний розвиток, адаптивна модель професійного розвитку, прогресивна модель професійного розвитку, плавний, прискорений і стрибкоподібний сценарії професійного становлення, стадія професійної підготовки, стадія професійної адаптації, стадія професіоналізації, стадія професійної майстерності.

**Семінар 2.** Психологія адаптації педагога-початківця до професійної діяльності.

**Лекція 4-5. Психологія фахової кар'єри педагога (4 год.)**

Професійна самореалізація особистості як аспект життєвого успіху. Поняття професійної кар'єри, її функції та типи. Вікові особливості планування кар'єри суб'єктом праці. Типові етапи кар'єрного розвитку особистості. Принципи та загальні технологічні аспекти побудови професійної кар'єри.

**Основні поняття теми:** професійна самореалізація, професійна кар'єра, планування професійної кар'єри, кар'єрне просування, горизонтальний, вертикальний та діагональний типи кар'єри, конструктивне та деструктивне кар'єрне просування.

**Семінар 3.** Типові проблеми побудови педагогом професійної кар'єри.

**Семінар 4.** Професійний саморозвиток педагога.

## ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II

### ТИПОВІ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

#### **Лекція 6. Кризи професійного розвитку педагога (2 год.)**

Поняття про кризи професійного розвитку, їхні функції та динаміка. Проблема релевантності переживання криз професійного розвитку педагога. Поняття про нормативні та ненормативні кризи фахового розвитку. Стратегії переживання педагогом криз професійного розвитку. Характеристика типових криз професійного розвитку педагога. Наслідки переживання педагогом криз професійного розвитку.

**Основні поняття теми:** криза професійного розвитку, докритична, критична та посткритична фази, нормативна та ненормативна кризи фахового розвитку, конструктивна, індіферентна та деструктивна стратегії переживання кризи професійного розвитку, криза професійних експектацій, криза професійного зростання, криза фахової кар'єри, криза професійної самоактуалізації, криза втрати професійної діяльності.

**Семінар 5.** Психологія розвитку резервних можливостей педагога як суб'єкта праці.

#### **Лекція 7. Професійні деструкції та деформації у педагогічній професії (2 год.)**

Вплив професійної діяльності на особистість педагога: позитивні та негативні наслідки. Поняття професійних деструкцій, їхня детермінація та вияви. Професійні деформації, їхні рівні. Поняття професійної акцентуації та стагнації. Шляхи професійної реабілітації педагога.

**Основні поняття теми:** професійна деструкція, професійна деформація, загальнофахова деформація, спеціальна професійна деформація, професійно-типологічна деформація, індивідуалізована фахова деформація, професійна акцентуація, професійна стагнація.

#### **Лекція 8. Професійне вигорання педагога (2 год.)**

Поняття професійного вигорання педагога, його психологічні та

поведінкові ознаки. Чинники професійного вигорання та характеристики схильних до нього педагогів. Динаміка професійного вигорання та його наслідки для організму та психіки педагога. Профілактика та корекція професійного вигорання педагога як суб'єкта праці.

**Основні поняття теми:** професійне вигорання, емоційна виснаженість, дегуманізація, деперсоналізація, професійний цинізм, гіпервідповідальність.

**Семінар 6.** Психопрофілактика професійного вигорання педагога.

#### **IV. Навчально-методична карта дисципліни «Психологія професійної самореалізації педагога»**

Разом: 72 год., лекції - 16 год., семінарські заняття - 12 год., індивідуальна робота - 4 год., модульний контроль - 4 год., самостійна робота - 36 год. Залік.

Коефіцієнт - 1,4.

<b>Модулі</b>	<b>Змістовий модуль I</b>	<b>Змістовий модуль II</b>
<b>Назва модуля</b>	<b>Психологічні аспекти професійної самореалізації педагога</b>	<b>Типові проблеми самореалізації педагога у професійній діяльності</b>
<b>Кількість балів за модуль</b>	84	60
<b>Теми лекцій</b>	1. Психологія професійної діяльності як наукова галузь - 1 бал. 2-3. Стадії професійного становлення фахівця - 2 бали. 4-5. Психологія фахової кар'єри педагога - 2 бали.	6. Кризи професійного розвитку педагога – 1 бал. 7. Професійні деструкції та деформації у педагогічній професії – 1 бал. 8. Професійне вигорання педагога – 1 бал.
<b>Теми семінарів</b>	1. Індивідуальний стиль професійної діяльності педагога - 11 балів. 2. Психологія адаптації педагога-початківця до професійної діяльності – 11 балів. 3. Типові проблеми побудови педагогом професійної кар'єри – 11 балів. 4. Професійний саморозвиток педагога – 11 балів.	5. Психологія розвитку резервних можливостей педагога як суб'єкта праці – 11 балів. 6. Психопрофілактика професійного вигорання педагога – 11 балів.
<b>Самостійна робота</b>	Аналіз власного професійного самовизначення – 5 балів. План саморозвитку – 5 балів.	Асоціативне гроно – 5 балів. Методичні рекомендації – 5 балів.
<b>Види поточного контролю</b>	Модульна контрольна робота 1–25 балів	Модульна контрольна робота 2–25 балів
<b>Підсумковий контроль</b>	Залік	

**V. ПЛАНИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ**  
**Змістовий модуль I**  
**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**  
**ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА**

*Семінар 1.*

**Тема: Індивідуальний стиль професійної діяльності особистості (2 год.)**

План:

1. Поняття індивідуального стилю професійної діяльності, його функції.
2. Структура індивідуального стилю професійної діяльності педагога.
3. Види та чинники формування індивідуального стилю професійної діяльності сучасного педагога.
4. Взаємозв'язок професіоналізму та індивідуального стилю професійної діяльності педагога.

**Рекомендована література:**

1. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону. Серія : Політологія, психологія комунікації* : український науковий журнал. 2010. № 1. URL: <http://social-science.com.ua/article/186>.
2. Боринштейн Е. Р. Особенности самореализации личности в современном украинском обществе. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Серія : Філософія*. 2014. Вип. 2. С. 29–35.
3. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Одеса, 2010. 218 с.
4. Індивідуальний стиль діяльності та професійна придатність. URL: [http://pidruchniki.com/1663111637275/psihologiya/individualniy\\_stil\\_diyalnosti\\_profesiyna\\_pridatnist](http://pidruchniki.com/1663111637275/psihologiya/individualniy_stil_diyalnosti_profesiyna_pridatnist).
5. Процес формування індивідуального стилю трудової діяльності. URL: [http://studme.com.ua/120908105307/psihologiya/protsess\\_formirovaniya\\_individualnogo\\_stilya\\_trudovoy\\_deyatelnosti.htm](http://studme.com.ua/120908105307/psihologiya/protsess_formirovaniya_individualnogo_stilya_trudovoy_deyatelnosti.htm).

## Семинар 2.

### Тема: Психологія адаптації педагога-початківця до професійної діяльності

(2 год.)

План:

1. Поняття професійної адаптації та виробничої дезадаптації педагога.
2. Динаміка професійної адаптації педагога-початківця.
3. Умови та чинники успішної професійної адаптації педагога-початківця.
4. Рівні та критерії оцінки ефективності професійної адаптації педагога.

### Рекомендована література:

1. Кучеренко С. М. Определение психологической готовности личности к профессиональной деятельности : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Харьков, 2000. 172 с.
2. Кліх Л. В., Зазимко О. В. Формування готовності студентів магістратури до професійної діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199(1). С. 135–139.
3. Кужель М. М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / НАДПСУ ім. Б.Хмельницького. Хмельницький, 2010. 172 с.
4. Зеер Э. Ф., Семанюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997. № 6. С. 35–44.
5. Максименко С. Д., Осьодло В. І. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 3–19.

6. Пов'якель Н. І., Федоренко А. Ф. Практична психологія професійної адаптації/дезадаптації : навч. посіб. для студ. ВНЗ. 2-ге вид., уточн. і доповн. Київ, 2012. 325 с.

7. Професійна адаптація випускника ВНЗ. URL: <http://damar.ucoz.ru/publ/20-1-0-198>.

### **Семінар 3.**

**Тема: Типові проблеми побудови педагогом професійної кар'єри (2 год.)**

План:

1. Ознаки і причини неефективної професійної презентації педагогом.
2. Проблеми формування професійної ідентичності сучасного педагога.
3. Типові ілюзії та «капкани» кар'єрного просування педагога.
4. Ознаки проблем кар'єрного зростання педагога.

#### **Рекомендована література:**

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Київ : Наукова думка, 1988. 144 с.

2. Долгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації. *Соціальна психологія*. 2005. № 2. С. 64–71.

3. Журавель А. В. Інтерв'ізія як засіб підготовки майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2014. 183 с.

4. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2013. 237 с.

5. Карамушка Т. В. Професійна кар'єра особистості: сутність та чинники успішного здійснення. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : А.С.К., 2012. Вип. 34. Т. 1 : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. С. 28–38.

6. Сафін О. Д. Індивідуально-психологічні особливості майбутніх психологів як умова їхньої психологічної готовності до реалізації професійної

кар'єри. *Психолого-педагогічні засади розвитку та корекції особистості у навчально-виховному процесі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Вінниця, 11–12 квітня 2014 р.). Вінниця, 2014. С. 105–107.

7. Шеленкова Н. Л. Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Вищий навчальний заклад «Університет економіки і права «КРОК». Київ, 2014. 188 с.

#### **Семінар 4.**

#### **Професійний саморозвиток педагога (2 год.)**

План:

1. Поняття професійного саморозвитку педагога, його функції та складові компоненти.
2. Зміст зовнішніх та внутрішніх чинників професійного саморозвитку педагога.
3. Характеристика напрямів фахового саморозвитку педагога.
4. Умови та ресурси ефективного професійного саморозвитку педагога у сучасних умовах.

#### **Рекомендована література:**

1. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема. *Проблемы саморазвития личности: методология и практика* : сб. науч. трудов. Київ, 1990. С. 126–138.

2. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 201 с.

3. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ : Інтерсервіс, 2015. 178 с.

4. Волошенко О. В., Хрипун В. І. Творчість як складова професійної самореалізації педагога. Черкаси : ЧОПОПП, 2009. 34 с.



5. Крижановська З. Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07.Луцьк, 2011. 159 с.

6. Куценко Т. В. Структура і функції професійної самореалізації учителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2016. Вип. 40. – С. 61–71.

7. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 199 с.

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II**

### **ТИПОВІ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

#### *Семинар 5.*

**Тема: Психологія розвитку резервних можливостей педагога як суб'єкта  
праці (2 год.)**

План:

1. Професійна придатність та її підтримання педагогом.
2. Поняття професійних ресурсів педагога та їхнє ефективне використання.
3. Оптимізація індивідуального стилю професійної діяльності педагога.
4. Розвиток креативних здібностей педагога суб'єкта професійної діяльності.

#### **Рекомендована література:**

1. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи. *Соціальна психологія*. 2005. № 3. С. 72–79.
2. Пророк Н. В. Психологічні основи професійного розвитку практичного психолога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. 42 с.

3. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 188 с.

4. Маноха І. П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 1993. 22 с.

5. Самохіна Н. М. Методика діагностики рівня професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. 2 (61). С. 176–184.

6. Ярославцева М. І. Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 197 с.

### **Семинар 6.**

**Тема: Психопрофілактика професійного вигорання педагога (2 год.)**

План:

1. Типові емоційні та поведінкові розлади як психологічні маркери професійного вигорання педагога.
2. Типологія професійно вигорівших педагогів.
3. Гендерні особливості професійного вигорання у педагогічному середовищі.
4. Психологічна допомога педагогам у контексті профілактики їхнього професійного вигорання.

### **Рекомендована література:**

1. Угрин О. Г. Статеві особливості осіб з різним рівнем готовності до професійної самореалізації. *Актуальні проблеми психології*. Том XI. Випуск 13. С. 324–330.

2. Мірошниченко О. М. Особливості самоактуалізації жінки у професійній діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 172 с.

3. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 25 с.

4. Садова М. А. Професійна самореалізація особистості: біографічний аспект. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики* : міжвузівський збірник наукових праць. Одеса : Астропринт, 2008. Вип. 39–40. С. 291–296.

5. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.

## **VI. ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ**

### **Змістовий модуль I**

#### **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА**

##### **Тема 2. Стадії професійного становлення педагога - 9 год.**

Проаналізувати історію власного професійного самовизначення за критеріями чинників, суб'єктів впливу, формування професійних намірів і планів та успішності їхнього втілення - 5 балів.

##### **Тема 5. Професійний саморозвиток педагога - 9 год.**

Розробити основні напрями власного професійного саморозвитку та ресурси їхнього втілення - 5 балів.

**Змістовий модуль II**  
**ТИПОВІ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІ ПЕДАГОГА**  
**У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Тема 7. Професійні деструкції та деформації у педагогічній професії - 9 год.**

Створити асоціативне гроно за темою - 5 балів.

**Тема 9. Психопрофілактика професійного вигорання педагога - 9 год.**

Укласти картограму проблеми професійного вигорання педагога - 5 балів.

Таблиця 6.1

**КАРТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА**

Змістовий модуль та теми курсу	Академічний контроль	Бали	Термін виконання
<b>Змістовий модуль I.</b>			
<b>ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>			
Тема 2. Стадії професійного становлення педагога – 9 год.	Семінар, модульний контроль, залік	5	До семінару 5
Тема 5. Психологічний саморозвиток особистості – 9 год.	Семінар, модульний контроль, залік	5	До семінару 5
<b>Змістовий модуль II.</b>			
<b>ТИПОВІ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІ ПЕДАГОГА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>			
Тема 7. Професійні деструкції та деформації у педагогічній професії – 9 год.	Семінар, модульний контроль, залік	5	До семінару 5
Тема 9. Психопрофілактика професійного вигорання педагога – 9 год.	Семінар, модульний контроль, залік	5	До семінару 5
<i>Разом: 36 год.</i>	<i>Разом: 20 балів</i>		

**VII. СИСТЕМА ПОТОЧНОГО І ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ**

Навчальні досягнення студентів із дисципліни «Психологія професійної самореалізації педагога» оцінюються за модульно-рейтинговою системою, в основу якої покладено принцип поопераційної звітності, накопичувальної системи оцінювання рівня знань, вмінь та навичок, розширення кількості підсумкових балів до 100.

Контроль успішності студентів з врахуванням поточного і підсумкового

оцінювань здійснюється відповідно до навчально-методичної карти (п. IV), де зазначено види і терміни контролю. Систему рейтингових балів для різних видів контролю подано у табл. 7.1.

Таблиця 7.1

**Розрахунок рейтингових балів  
за видами поточного та підсумкового контролів**

№ п/п	Вид діяльності	Кількість рейтингових балів
1	Відвідування лекцій	8
2	Семінарські заняття	66
3	Самостійна робота	20
4	Модульні контрольні роботи	50
5	Загальна максимальна кількість поточних балів	<b>144</b>
Коефіцієнт		<b>1,4</b>
Підсумковий рейтинговий бал		<b>100</b>

В процесі оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу «Психологія професійної самореалізації педагога» застосовуються такі методи:

**методи усного контролю:** індивідуальне опитування, фронтальне опитування, співбесіда, залік;

**методи письмового контролю:** письмове тестування, модульна контрольна робота;

**методи самоконтролю:** самооцінка, самоаналіз.

Таблиця 7.2

**Порядок переведення рейтингових показників успішності у європейські оцінки ECTS**

Підсумкова кількість балів (max – 100)	Оцінка за 4-бальною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS
1-34	«незадовільно» (з обов'язковим повторним курсом)	F
35-59	«незадовільно» (з можливістю повторного складання)	FX
60-74	«задовільно»	E, D
75-89	«добре»	C, B
90-100	«відмінно»	A

Загальні критерії оцінювання успішності студентів, які отримали за 4-

бальною шкалою оцінки «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно», подано у табл. 7.3.

Таблиця 7.3

### Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень

Оцінка	Критерії оцінювання
«відмінно»	ставиться за повні знання матеріалу у заданому обсязі, вміння вільно виконувати практичні завдання, передбачені навчальною програмою; за знання основної та додаткової літератури; за вияв креативності у розумінні і творчому використанні набутих знань та вмінь.
«добре»	ставиться за вияв студентом повних, систематичних знань із дисципліни, успішне виконання практичних завдань, засвоєння основної та додаткової літератури, здатність до самостійного поповнення та оновлення знань. Але у відповіді студента наявні незначні помилки.
«задовільно»	ставиться за вияв знання основного навчального матеріалу в обсязі, достатньому для подальшого навчання і майбутньої фахової діяльності, поверхову обізнаність з основною і додатковою літературою, передбаченою навчальною програмою; можливі суттєві помилки у виконанні практичних завдань, але студент спроможний усунути їх за допомогою викладача.
«незадовільно»	виставляється студенту, відповідь якого під час відтворення основного програмового матеріалу поверхова, фрагментарна, що зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення. Таким чином, оцінка «незадовільно» ставиться студенту, який не опанував базовий зміст навчальної дисципліни і потребує її повторного вивчення.

## VIII. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

### *І. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності:*

#### **а) за джерелом інформації:**

словесні: лекція, семінар, пояснення, розповідь, бесіда.

наочні: спостереження, ілюстрація, демонстрація.

практичні: вправи, виконання практичних завдань.

#### **б) за логікою передачі і сприймання навчальної інформації:**

індуктивні, дедуктивні, аналітичні.

#### **в) за ступенем самостійності мислення:**

репродуктивні, пошукові, дослідницькі.

#### **г) за ступенем керування навчальною діяльністю:**

під керівництвом викладача; самостійна робота студентів з друкованими

та електронними інформаційними носіями.

**II. Методи стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності:** навчальні дискусії, створення ситуації пізнавальної новизни.

## **ІХ. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ**

Викладання навчальної дисципліни «Психологія професійної самореалізації педагога» відбувається на основі таких складових методичного забезпечення:

друковані джерела, що відображають зміст дисципліни (підручники, посібники, монографії, публікації у фахових виданнях),  
інтернет-джерела, що відображають зміст дисципліни,  
контрольні тести та практичні завдання (психологічні задачі).

## **Х. ПИТАННЯ ДО ЗАЛІКУ**

1. Предмет психології професійної самореалізації, її завдання.
2. Поняття професії та самореалізації особистості у педагогічній сфері.
3. Психологічні характеристики особистості педагога як суб'єкта професійної діяльності.
4. Професіоналізм педагога, його структура та чинники формування.
5. Індивідуальний стиль фахової діяльності педагога, чинники та вияви.
6. Поняття професійної позиції педагога, її чинники та функції.
7. Поняття професійної самосвідомості педагога, її функції та структура.
8. Поняття про професійне становлення педагога, його моделі та сценарії.
9. Стадії професійного становлення педагога та їхній зміст.
10. Чинники та мотивація вибору молоддю педагогічної професії.
11. Умови та чинники успішної професійної адаптації педагога-початківця.
12. Ознаки і причини неефективної професійної презентації педагога.
13. Поняття професійної кар'єри, її функції та типи.
14. Особливості планування кар'єри педагогом як суб'єктом праці.

15. Типові етапи кар'єрного розвитку педагога.
16. Принципи та загальні технологічні аспекти побудови фахової кар'єри педагогом.
17. Типові проблеми кар'єрного зростання педагога.
18. Професійна придатність та її підтримання педагогом.
19. Поняття професійних ресурсів педагога та їхнє ефективне використання.
20. Поняття професійного саморозвитку, його функції та чинники у педагогічній професії.
21. Поняття про кризи професійного розвитку, їхні види, функції та динаміка у педагогічній професії.
22. Стратегії переживання педагогом криз професійного розвитку.
23. Характеристика типових криз професійного розвитку педагога.
24. Наслідки переживання педагогом як суб'єктом праці криз професійного розвитку.
25. Вплив професійної діяльності на особистість педагога: позитивні та негативні наслідки.
26. Поняття професійних деструкцій у педагогічній професії, їхня детермінація та вияви.
27. Професійні деформації педагога, їхні рівні.
28. Поняття професійної акцентуації та стагнації.
29. Шляхи професійної реабілітації педагога.
30. Чинники і закономірності змін професійної працездатності педагога.
31. Поняття професійного стресу, його причини та усунення.
32. Специфіка втоми та монотонії як несприятливих функціональних станів педагога як суб'єкта професійної праці.
33. Професійне вигорання педагога, його ознаки та детермінанти.
34. Динаміка професійного вигорання педагога.
35. Психопрофілактика і психокорекція професійного вигорання педагога.



## ХІ. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

### Основна:

1. Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Осколкова В. Р. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации : монографія. Пермь, 2011. 143 с.
2. Воломеев С. А. Профессия как фактор самореализации личности : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Москва, 1998. 154 с.
3. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 25 с.
4. Долгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації. *Соціальна психологія*. 2005. № 2. С. 64–71.
5. Журавель А. В. Інтерв'язія як засіб підготовки майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2014. 183 с.
6. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 201 с.
7. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2013. 237 с.
8. Максименко С. Д., Клименко В. В., Толстоухов А. В. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості. Київ : Вид-во Європейського університету, 2010. 152 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.
10. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.

11. Фастовцева Ю. В. Психологические факторы профессиональной самореализации педагогов высшей школы : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ростов-на-Дону, 2013. 163 с.

12. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія. Одеса : СВД Черкасов М. П., 2004. 360 с.

#### **Додаткова:**

1. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону. Серія : Політологія, психологія комунікації* : український науковий журнал. № 1, 2010. URL: <http://social-science.com.ua/article/186>.

2. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. *Московский психотерапевтический журнал*. Москва, 1993. № 1. С. 63–76.

3. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26–32.

4. Волошенко О. В., Хрипун В. І. Творчість як складова професійної самореалізації педагога. Черкаси : ЧОПОПП, 2009. 34 с.

5. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема. *Проблемы саморазвития личности: методология и практика* : сб. науч. трудов. Киев, 1990. С. 126–138.

6. Крижановська З. Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Луцьк, 2011. 159 с.

7. Куценко Т. В. Структура і функції професійної самореалізації учителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2016. Вип. 40. С. 61–71.

8. Маноха І. П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 1993. 22 с.

9. Пророк Н. В. Психологічні основи професійного розвитку практичного психолога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. 42 с.

10. Ситникова М. И. Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы : монография. Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. 280 с.

11. Шеленкова Н. Л. Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Вищий навчальний заклад «Університет економіки і права «КРОК». Київ, 2014. 188 с.

12. Ярославцева М. І. Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 197 с.

## ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу стану дослідженості феномену самореалізації особистості як міждисциплінарної наукової категорії здійснено операціоналізацію поняття «готовність до професійної самореалізації у майбутніх педагогів» та розкрито його психологічний дискурс.

Сутність феномену самореалізації проявляється у регулюючій ролі психіки, а саме у функціонально-рівневій регуляції інтегрально-особистісних, особистісних та індивідних характеристик, що знаходить вираження в актуалізації самореалізації особистості на життєвому шляху і відображено у структурно-функціональній моделі самореалізації особистості. Головними характеристиками самореалізації є: приналежність суб'єктові, процесуальність, усвідомленість, самостійність. Рушійними силами самореалізації особистості є внутрішні суперечності, що виникають між різними її структурними одиницями.

У свою чергу проблему готовності прийнято розглядати у зв'язку з трьома основними етапами становлення, формування особистості людини: початок навчання у загальноосвітній школі, початок отримання професійної освіти (професійне самовизначення) і самостійна професійна діяльність. Найчастіше студентський вік розглядається як одна із самостійних і перших стадій вікової періодизації ранньої дорослості. При тому як кінець юнацького періоду охарактеризований оптимальним розвитком інтелектуальних функцій, що мають індивідуально-ситуативну обумовленість, інтенсивність розвитку яких на етапі дорослості буде залежати від двох чинників: внутрішнього (рівень обдарованості) і зовнішнього (сукупність умов, що залежать від соціально-економічних і культурних умов).

Таким чином, готовність до професійної самореалізації майбутнього педагога - це процес реалізації ним як особистістю сутнісних сил, що представляють собою сукупність внутрішніх можливостей розвитку Я-концепції педагога, яка містить особистісно професійні цінності і потребу

педагогічного саморозвитку.

У монографії визначено критерії оцінки, показники та рівні сформованості готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів в процесі навчання, а також подано результати діагностування стану цієї готовності у студентів 1-5 курсів УДПУ ім. Павла Тичини. Аналіз цих результатів дав можливість обґрунтувати та розробити психолого-педагогічну модель та технологію формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів.

Виходячи з того, що психологічна готовність майбутнього педагога передбачає наявність певних індивідуально-особистісних якостей, на базі яких має здійснюватися процес підготовки до професійної самореалізації під час його навчання у виші, формування у нього професійно важливих якостей особистості, автором за допомогою тесту Дж. Гілфорда і М.Саллівена «Діагностика соціального інтелекту», методики дослідження самоствалення С.Р. Пантелєєва, модифікованої методики М.Рокича, контент-аналізу матеріалів самоопису майбутніми педагогами власного професійного «Я» було визначено критерії оцінки і показники, що характеризують рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації – низький (фрагментарний), середній (ситуативний) і високий (стійкий).

Також, визначені критерії оцінки (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, операційно-діяльнісний і рефлексивний) та показники рівнів сформованості готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації було покладено в основу психолого-педагогічної моделі та технології формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів. Реалізація розробленої моделі є складовою частиною безперервної підготовки студентів у педагогічному ВНЗ, а кінцевим результатом психолого-педагогічної технології формування готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів є досягнення вищого рівня готовності, який представляє синтез показників мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів. Результатом реалізації такої моделі

має стати сформованість у майбутнього педагога готовності до професійної самореалізації, що полягає у здійсненні Я-концепції, яка містить професійні цінності і потребу у педагогічному саморозвитку.

Формування готовності до професійної самореалізації функціонує через певні етапи (аналітичний, проблемно-фіксаційний, операційний, оцінний), які мають чітко певні завдання. При реалізації технології в процесі учбової діяльності здійснюється формування готовності до професійної самореалізації, яке, у свою чергу, пов'язане з розвитком суб'єктності майбутнього педагога.

На основі психолого-педагогічної моделі та технології формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів обґрунтовано та розроблено відповідну програму та експериментально перевірено її ефективність. Як засвідчили результати констатувального експерименту, незважаючи на усвідомлення необхідності професійної самореалізації, існує розрив з реальним рівнем його здійснення. Початковий рівень готовності до професійної самореалізації відповідав середньому. Тому проведення формувального експерименту ґрунтувалося на висновках, зроблених у констатувальній частині дослідження.

Формування готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога здійснювалося засобами авторської програми, яка містила три етапи: ознайомлювально-теоретичний, сприяючий збільшенню загального обсягу теоретичних знань, виявленню уявлення майбутніх педагогів про себе як про фахівців; практично-інформаційний етап, що формував уявлення про модель майбутньої професійної діяльності, в основі якої закладена професійна самореалізація; професійно-методологічний етап, що містив аналіз суперечностей сучасного освітнього процесу, розвиток компонентів самовизначення, самопізнання, самовиховання, самоосвіти, самоствердження, які виокремлюються у змісті професійної самореалізації майбутнього педагога.

Експериментальна перевірка авторської програми формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів засвідчила ефективність розробленого психолого-педагогічного інструментарію для вирішення таких

завдань: розвиток суб'єктності в процесі учбово-професійної діяльності; становлення професіоналізму майбутнього педагога; усвідомлення перспектив власного професійного зростання, побудова професійних цілей і планів.

Студенти експериментальної групи перебувають на більш високому рівні сформованості готовності до професійної самореалізації за результатами дослідно-експериментальної роботи. Порівнюючи компоненти готовності до професійної самореалізації, можна констатувати той факт, що у студентів експериментальної групи під час експериментальної роботи спостерігався більш високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного компонентів, тоді як у студентів контрольної групи несуттєво змінилися показники таких компонентів, як мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний.

Формування готовності до професійної самореалізації залежить від ефективності психологічних умов, що створюються майбутнім педагогам в їхніх учбово-професійній діяльності. Отже, підсумки дозволяють вважати, що розроблена програма є ефективною в процесі формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів.

Не викликає сумніву важливість подальшого вивчення проблеми формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів, зокрема, вивчення взаємозв'язку готовності з їхньою первинною адаптацією; взаємовплив саморозуміння і професійної готовності в процесі навчання; взаємозв'язок готовності і конкурентоспроможності особистості під час освоєння педагогічної діяльності у фаховому середовищі, формування психолого-акмеологічної позиції майбутнього педагога, розробка психолого-педагогічних умов професійної самореалізації майбутнього педагога, дослідження особливостей самореалізації майбутнього педагога під час педагогічної практики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический поход. *Гуманистические проблемы психологической теории*. Москва : Наука, 1995. С. 27–48.
2. Алешина И. Ш. Уровень притязаний студентов педвуза с различными акцентуациями характера : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2003. 139 с.
3. Алонцева А. И. Самоосуществление личности в юношеском возрасте. *Вектор науки ТГУ*. 2001. № 3(6). С. 23–26.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
5. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. 431 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
7. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога : монографія. Слов'янськ : Видавець Маторін Б. І., 2010. 561 с.
8. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 271 с.
9. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону*. Серія : Політологія, психологія, комунікації : український науковий журнал. № 1, 2010. URL: <http://social-science.com.ua/article/186>.
10. Базаева Ф. У. Категория самореализации в зарубежной психологии и философии образования. *Вектор науки ТГУ*. 2010. № 3(3). С. 30–33.
11. Баранова Е. В. К вопросу о самореализации личности. *Личность и общество*. Москва, 1990. С. 39–47.
12. Батраченко І. Г. Психологія антиципації : монографія / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара. Дніпропетровськ, 2009. 264 с.



13. Безукладников К. Э. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации : монографія. Пермь, 2011. 143 с.
14. Бефани А. А. Психологические особенности профессиональной готовности студентов университета к педагогической деятельности. *Психология учителя*. Москва : Прогресс, 1969. С. 139–140.
15. Бехтерев В. М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема. *Избранные труды по психологии личности*. Санкт-Петербург, 1999. Т. 1 : Психика и жизнь. С. 225–252.
16. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. Москва : Прогресс, 1991. 174 с.
17. Богатырева О. О. Личностные факторы профессиональной самореализации : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2009. 148 с.
18. Боринштейн Е. Р. Особенности самореализации личности в современном украинском обществе. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2014. Вип. 2. С. 29–35.
19. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1996. № 3. С. 26–32.
20. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монографія. Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2002. 131 с.
21. Вахромов Е. Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии. URL: <http://hpsy.ru/public/x041.htm>.
22. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. Москва : Знание, 1986. 275 с.
23. Вівчарик Т. П. Психологічні механізми самореалізації жінки (на прикладі жіночої молоді, включеної у творчу професійну діяльність) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Чернівці, 2000. 20 с.
24. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.

25. Виноградов В. И. Психодиагностическое обеспечение формирования психологической готовности личности к профессиональной деятельности : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 1996. 129 с.

26. Волинка Г. И. О некоторых закономерностях самореализации самореализующейся личности. *Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе* : тезисы докладов межвузовской научной конференции. Киев, 1990. 275 с.

27. Воломеев С. А. Профессия как фактор самореализации личности : дисс. ... канд. филос. наук. Москва, 1998. 154 с.

28. Волошенко О. В., Хрипун В. І. Творчість як складова професійної самореалізації педагога. Черкаси : ЧОШОПП, 2009. 34 с.

29. Выготский Л. С. Проблема сознания : собр. соч. : в 6 т. Москва : Просвещение, 1982. Т. 1. 502 с.

30. Гаврилова Е. А. Психологические факторы профессиональной самореализации руководителей коммерческих организаций : дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 2010. 179 с.

31. Гаджиева Р. Г. Динамика гендерных стереотипов и их влияние на профессиональную самореализацию личности : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2000. 184 с.

32. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : дис. ... д-ра психол. наук. Томск. 320 с.

33. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика* : научный теоретический журнал. Москва, 2003. Вып. № 10. С. 3–7.

34. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема. *Проблемы саморазвития личности: методология и практика* : сб. науч. трудов. Киев, 1990. С. 126–138.

35. Горская Г. Б. Психологические факторы самореализации профессионалов высокого класса: на материале спортивной деятельности : дисс. ... д-ра психол. наук. Краснодар, 1999. 332 с.

36. Гребінь-Крушельницька Н. Ю. Акмеологічний та аксіологічний підходи до проблеми формування мотиваційно-ціннісної спрямованості курсантів вищих навчальних закладів МВС України на професійну самореалізацію в професійній діяльності. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка, Психологія.* 2015. № 6. URL: <http://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10191/13393>.

37. Гудиева Л. Х. Формирование готовности учащихся швейных ПТУ к профессиональной самореализации : дисс. ... канд. пед. наук. Сочи, 2002. 191 с.

38. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 25 с.

39. Гуртовенко Н. В. Критерії оцінки, показники та рівні психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. *Психологічний часопис* : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2017. № 4(8). С. 53–65.

40. Гуртовенко Н. В. Методологічні підходи до обґрунтування моделі формування психологічної готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 11–12 серпня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 54–56.

41. Гуртовенко Н. В. Модель формування психологічної готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації. *Молодий вчений.* Липень 2017. № 7 (47). С. 116–122.

42. Гуртовенко Н. В. Про взаємозв'язок особистісних і діяльнісних умов при формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць / редактор Стасюк В. В. Київ : НУОУ, 2017. Вип. № 1(48). С. 59–65.

43. Гуртовенко Н. В. Психологічні аспекти формування готовності до самореалізації та самовизначення під час фахової підготовки в умовах

трансформації суспільства. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мукачево, 14–15 травня 2015 р.). Мукачево, 2015. Т. 2. С. 75–77.

44. Гуртовенко Н. В. Психологічні особливості готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів. Психологічні проблеми творчості: матеріали XII Міжнародної науково-психологічної конференції (м. Київ, 24–25 липня 2012 р.). Київ, 2012. С. 15.

45. Гуртовенко Н. В. Психологічні умови процесу професійної самореалізації майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми та особливості діяльності психолога в закладах освіти*: матеріали II Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Умань, 28 березня 2013 р.). Умань, 2013. С. 16–17.

46. Гуртовенко Н. В., Сафін О. Д. Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. *Проблеми екстремальної та кризової психології*: збірник наукових праць. Харків: НУЦЗУ, 2017. Випуск 22. С. 227–238.

47. Гуртовенко Н. В. Структура та зміст програми формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації в процесі навчання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2017. № 3(8). С. 69–82.

48. Гуртовенко Н. В., Якимчук Б. А. Психологічні особливості готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2012. Т. XII: Психологія творчості. Випуск 15. Частина I. С. 438–444.

49. Гущина Е. В. Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза: дисс. ... канд. психол. наук. Сочи, 2010. 170 с.

50. Демиденко В. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2. С. 32–37.

51. Деркач А. А. Состояние психологической готовности студентов к деятельности во время педагогической практики. *Психологические состояния*. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1981. 240 с.

52. Деркач А. А. Потребность в самореализации как феномен социального мира и основание акмеологического развития. *Мир психологии*. 2008. № 1. С. 218–229.

53. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва : РАГС, 1995. 208 с.

54. Дерманова И. Б. Коростылева Л. А. Некоторые аспекты феномена самореализации. *Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург : Издательство СПб ун-та, 1997. С. 20–36.

55. Диагностика успешности учителя: сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителям школ. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2001. 160 с.

56. Долгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації. *Соціальна психологія*. 2005. № 2. С. 64–71.

57. Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2000. 200 с.

58. Дружилов С. А. Общие представления о психических моделях как регуляторах деятельности человека. *Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма* : монография. Воронеж : Научная книга, 2010. С. 131–137.

59. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 353 с.

60. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 176 с.

61. Егорычева И. Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии : дисс. ... д-ра психол. наук. Москва, 2012. 418 с.

62. Ермолаева Е. П. Психология реализации профессионала в условиях социально-экономических изменений : дисс. ... д-ра психол. наук. Москва, 2009. 450 с.

63. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования). Киев : Наукова думка, 1987. 281 с.

64. Журавель А. В. Інтерв'язія як засіб підготовки майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2014. 183 с.

65. Журавчик В. Н., Беккер И. Л. Формирование готовности студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования к профессиональной самореализации. *Педагогическое образование и наука* : научно-методический журнал. 2008. № 4. С. 68–70.

66. Забродин Ю. М. Очерки теории психологической регуляции поведения. Москва : Магистр, 1997. 215 с.

67. Завада В. П. Теоретичний огляд підходів до проблеми майбутньої професійної самореалізації учнів. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2010. № 16(203). Ч. 2. С. 188–193.

68. Затворнюк О. М. Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 201 с.

69. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, испр. и перераб. Москва : Университетская книга ; Логос, 2009. 384 с.

70. Зобов Р. А. Самореализация человека: введение в человекознание : учеб. пособие. Санкт-Петербург : С.-Петербург. ун-т, 2001. 278 с.

71. Идинов А. А. Самореализация личности в непроизводственной сфере общества: онтологический и гносеологический анализ : автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Фрунзе, 1990. 20 с.

72. Исаев А. К. Самореализация личности как проблема социальной философии : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.05. Москва, 1993. 20 с.

73. Ишмухаметов Р. Р. Проблемы самореализации личности. Москва : Красанд, 2010. 104 с.

74. Калашникова С. В. Формирование готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России : дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009. 185 с.

75. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.

76. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2013. 237 с.

77. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея НВ, 2009. 512 с.

78. Кемерон Джулія Шлях митця. Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. 352 с.

79. Кліх Л. В., Зазимко О. В. Формування готовності студентів магістратури до професійної діяльності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199(1). С. 135–139.

80. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск : Изд-во ТГУ, 1999. 154 с.

81. Коган Л. Н. Всесторонне развитие и самореализация личности. *Вестник МГУ*. 1981. № 3. С. 31–37.

82. Коломієць О. В. Технологія формування у майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. 2016. Випуск LXX. Том 2. С. 57–60.

83. Коновалова И. В. Особенности профессиональной самореализации школьного психолога : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2001. 158 с.

84. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : дисс. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург. 398 с.

85. Косарева А. Б. Индивидуально-личностные особенности готовности студентов-психологов к самореализации в будущей профессиональной деятельности : дисс. ... канд. психол. наук. 2010. 200 с.

86. Костакова И. В., Белоусова (Григорьева) С. С. Психологическая основа профессиональной самореализации личности. *Национальный психологический журнал*. 2014. № 3(15). С. 84–89.

87. Крижановська З. Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : дис. ... канд. психол. наук. Луцьк, 2011. 159 с.

88. Крылов А. А. Психологические проблемы самореализации личности. Санкт-Петербург, 1997. 240 с.

89. Кудинов С. И. Системная модель самореализации личности. *Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия : Психология и педагогика*. 2008. № 1. С. 28–37.

90. Кудинов С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности. *Сибирский педагогический журнал*. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2007. С. 337–346.

91. Кужель М. М. Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності викладачів фізичної культури : дис. ... канд. психол. наук / НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 172 с.

92. Кузьмина Н. В. Проблемы подготовки специалистов в вузах. *Проблемы профессионального отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах*. Ленинград : Знание, 1970. С. 47–61.

93. Кулик Н. Л. Самореализация личности как философская проблема : дисс. ... канд. филос. наук. Киев, 1992. 178 с.

94. Куценко Т. В. Структура і функції професійної самореалізації учителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2016. Вип. 40. С. 61–71.

95. Кучеренко С. М. Определение психологической готовности личности к профессиональной деятельности : дисс. ... д-ра психол. наук. Харьков, 2000. 172 с.



96. Лазурский А. Ф. К учению о психической активности. Программа исследования личности. Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. 192 с.
97. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2007. 188 с.
98. Левитов Н. Д. Психология труда. Москва : Учпедгиз, 1963. 339 с.
99. Левова Г. А. Формирование готовности студентов к продуктивной профессиональной самореализации (на примере архитектурно-строительной академии) : дисс. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2003. 197 с.
100. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. Москва : МГУ, 1984. 200 с.
101. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва, 1997. С. 156–175.
102. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 57–65.
103. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск : Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
104. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
105. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. Москва : Наука, 1980. 279 с.
106. Лунина Е. Б., Исаакян О. В. Методологические и телоретические предпосылки исследования самореализации в профессиональных контекстах. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2009. № 7/1. С. 97–102.
107. Мадди С. Теории личности: Сравнительный анализ. Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2002. 539 с.
108. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

109. Максименко С. Д. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Київ, 2009. Вип. 5. С. 3–13.

110. Максименко С. Д., Осьодло В. І. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології* : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 3–19.

111. Мамічева О. В. Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра психол. наук / Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Одеса, 2010. 475 с.

112. Маноха І. П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 1993. 22 с.

113. Маркова А. К. Психология труда учителя. Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

114. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности*. Москва : Издательство МГУ, 1982. С. 108–117.

115. Меграбян А. Диагностика невербального поведения. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 256 с.

116. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. Москва : МПСИ, 2005. 544 с.

117. Міхно К. О. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію : дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 191 с.

118. Мірошниченко О. М. Особливості самоактуалізації жінки у професійній діяльності : дис. ... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 172 с.

119. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.
120. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.
121. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). Житомир : ЖІТІ, 1997. 214 с.
122. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва : Независимая фирма «Класс». 90 с.
123. Мясищев В. Н. О связи склонностей и способностей. *Склонности и способности*. Ленинград, 1962. С. 3–15.
124. Назимов И. Н. Проблемы профориентации и профотбора. Киев : Наукова думка, 1976. 295 с.
125. Настольная книга практического психолога. Москва АСТ: Хранитель ; Санкт-Петербург : Сова, 2008. 671 с.
126. Нестеренко Г. О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : дис. ... канд. філос. наук / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2003. 201 с.
127. Осколкова В. Р. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя на основе технологии развития готовности к педагогической самореализации : дисс. ... канд. пед. наук. Пермь, 2011. 177 с.
128. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. Москва : Мысль, 1971. 123 с.
129. Парыгин Б. Д., Лисовская Е. Б. Проблема самореализации личности. *Социально-психологические проблемы НТП*. Москва, 1982. 210 с.
130. Перлз Ф. Внутри и снаружи мусорного ведра. *Моск. психотерапевтич. журнал*. 1992. № 1. С. 123–136.
131. Петрова Е. А. Теоретико-методологические основания исследования проблем успешной профессиональной самореализации студентов вуза : монография. Москва : РГСУ, 2009. 176 с.

132. Петровский А. В. Психология развивающейся личности. Москва : Педагогика, 1987. 176 с.
133. Пиз Аллан. Язык телодвижений: как читать мысли других по их жестам. Москва ; Санкт-Петербург : Гутенберг, 1992. 248 с.
134. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи. *Соціальна психологія*. 2005. № 3. С. 72–79.
135. Питерская О. В. Психологические основания успешности самореализации личности в особых видах труда : дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2002. 161 с.
136. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 481 с.
137. Плотников М. А. Карьера как акмеологический механизм профессиональной самореализации кадров управления : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2010. 149 с.
138. Поварёнков Ю. П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека. Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. 154 с.
139. Полубабкина Н. И. Самореализация личности (социально-философский аспект) : автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1995. 25 с.
140. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2016. 199 с.
141. Прангишвили А. С. Психологические очерки. Тбилиси : Мецниереба, 1975. 111 с.
142. Проничкина О. Г. Формирование готовности студентов к профессиональной творческой самореализации: на примере педагогического вуза : дисс. ... канд. пед. наук. Пенза, 2006. 205 с.

143. Пророк Н. В. Психологічні основи професійного розвитку практичного психолога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2013. 42 с.
144. Психологические проблемы самореализации личности. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1997. 239 с.
145. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. Москва НИИВО, 1993. 215 с.
146. Радул Н. Н. Особенности профессиональной самореализации военного психолога : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2001. 158 с.
147. Рекешева Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : дисс. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007. 156 с.
148. Репецкая А. В., Репецкий Ю. А. Рефлексивно-личностное самоопределение как формирование готовности к самореализации. *Журнал высшей школы экономики*. 2013. Т. 10. С. 75–86.
149. Репецкий Ю. А. Самореализация личности как субъекта жизнедеятельности. *Основы общей и прикладной акмеологии*. Москва : Наука, 1995. С. 103–114.
150. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.
151. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 634 с.
152. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д. : Феникс, 1996. 512 с.
153. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва : Злотник ; Москва ; Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.

154. Роджерс К. Несколько важных открытий. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 17.* 1990. № 2. С. 59–64.

155. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности : дисс. ... д-ра психол. наук. Москва, 1992. 611 с.

156. Рись М. Ю. Підготовка до професійної самореалізації в умовах позашкільного закладу старших підлітків – вихованців театральних відділень. *Вісник Запорізького національного університету.* 2010. № 2 (13). С. 130–134.

157. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.

158. Румянцева О. М. Ценностные ориентации как фактор самореализации личности в спорте : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2001. 174 с.

159. Рыбина И. С. Педагогическое обеспечение готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации : дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2016. 247 с.

160. Садова М. А. Професійна самореалізація особистості: біографічний аспект. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : міжвузівський збірник наукових праць.* Одеса : Астропринт, 2008. Вип. 39–40. С. 291–296.

161. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста. *Вестник высшей школы.* 1969. № 8. С. 16–21.

162. Самохіна Н. М. Методика діагностики рівня професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2014. 2 (61). С. 176–184.

163. Сафін О. Д. Індивідуально-психологічні особливості майбутніх психологів як умова їхньої психологічної готовності до реалізації професійної кар'єри. *Психолого-педагогічні засади розвитку та корекції особистості у навчально-виховному процесі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Вінниця, 11–12 квітня 2014 р.).* Вінниця, 2014. С. 105–107.

164. Сафін О. Д., Сідак В. С. Психолого-акмеологічні основи професійного та особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України : монографія. Київ : НА СБУ, 2004. 168 с.

165. Сериков Г. Н. Системный анализ понятия «готовность к саморазвитию человеком своих сущностных свойств». *Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов* : тематический сборник научных трудов. Челябинск, 1999. Вып. 3. С. 115–120.

166. Сидоренко Е. В. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 347 с.

167. Ситникова М. И. Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы : монография. Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. 280 с.

168. Слостенин В. А. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности. *Теория и практика физической культуры*. 1985. № 6. С. 43–45.

169. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксіологію : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2003. 187 с.

170. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ : Інтерсервіс, 2015. 178 с.

171. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования. Москва : МПГУ, 2000. 212 с.

172. Торшевська О. В. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності до професійної самореалізації студентів коледжу в процесі проходження практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2013. Вип. 31. С. 301–305.

173. Угрин О. Г. Статеві особливості осіб з різним рівнем готовності до професійної самореалізації. *Актуальні проблеми психології*. Том XI. Випуск 13. С. 324–330.

174. Усова С. Н. Формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов : дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2002. 188 с.

175. Ухтомский А. А. Доминанта. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 340 с.

176. Фастовцева Ю. В. Психологические факторы профессиональной самореализации педагогов высшей школы : дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2013. 163 с.

177. Федяев А. А. Соотношение уровня притязаний, мотивации достижения и самооценки на этапе профессионального становления личности : дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2005. 229 с.

178. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала : учеб. пос. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 240 с.

179. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. Москва : Наука, 1989. 456 с.

180. Фромм Э. Душа человека. Москва : АСТ, 2010. 251 с.

181. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Москва : Изд. Группа «ПРОГРЕСС УНИВЕРС», 1993. 480 с.

182. Хуртенко О. В. Формування у майбутніх організаторів-тренерів психологічної готовності до прийняття рішень у екстремальних ситуаціях : дис. ... канд. психол. наук / НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2008. 200 с.

183. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. Москва : Интерпракс, 1995. 288 с.

184. Чамата П. Р. Психологическая готовность детей к труду и основные пути её формирования. *Советская педагогика*. 1960. № 4. С. 23–31.

185. Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до творчої самореалізації в професійній діяльності на основі особистісно-акмеологічного підходу. *Современные научные исследования и инновации*. 2011. № 4. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1514>.



186. Чернявская Г. К. Самопознание и самореализация личности: методологические проблемы : дисс. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 1994. 210 с.
187. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.
188. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Міленіум, 2005. 298 с.
189. Шеленкова Н. Л. Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри : дис. ... канд. психол. наук / Вищий навчальний заклад «Університет економіки і права «КРОК». Київ, 2014. 188 с.
190. Шилакина А. В. Развитие профессиональной самоактуализации у студентов-психологов в вузе : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 247 с.
191. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. Минск : ТПЦ «Полифакт», 1992. 128 с.
192. Шутц Уильям. Совершенная ясность. Основы жизненной философии. Гуманитарный Центр, 2004. 274 с.
193. Юнг К. Г. Архетип и символ. Москва, 1991. 304 с.
194. Ядов В. А. Самореализация и прогнозирование социального поведения личности. Ленинград : Наука, 1979. 264 с.
195. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія. Одеса : СВД Черкасов М. П., 2004. 360 с.
196. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000. 306 с.
197. Ярославцева М. І. Формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 197 с.

198. Яценко Е. Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью. *Психологический журнал*. 2006. № 3. С. 31–41.

199. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation of selections from his writings. New York : Harper & Row, 1956. 503 p.

200. Allport G. W. Pattern and growth in personality. Holt Rinehart and Winston, 1961. 593 p.

201. Angyal Andras. Foundations for a Science of Personality. Commonwealth Fund. New York, 1941. 398 p.

202. Frankl V. Man's search for meaning an introduction to logotherapy. Boston : Beacon Press, 1963. 124 p.

203. Fromm E. The sane society. New York, 1955. 486 p.

204. Goldstein K. Human Nature in the Light of Psychopathology. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1940. 258 p.

205. Goldstein Kurt. The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man ; Foreword by Oliver Sacks. New York : Zone Books, 2000. 424 p.

206. Goldstein Kurt. Language and Language Disturbances: Aphasic Symptom Complexes and Their Significance for Medicine and Theory of Language. New York : Grune & Stratton, 1948. 374 p.

207. Kroeber A. L., Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions Maslow A. H. Toward a psychology of being. New York : Van Nostrand, 1968. 240 p.

209. Mischel W. Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*. 2004. № 55. P. 1–22.

210. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989.

211. Oxford Collocations Dictionary for students of English. Oxford : University Press, 2002. 1930 p.

212. Rogers C. R. Client-centered therapy: Its current practice, implication and theory. Boston, 1951. 560 p.

213. Thorndike E. L. Intelligence and its user. *Harper's Magazine*. 1920. № 140. P. 227–235.

214. White R. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. № 66. P. 297–333.