СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

ФАКУЛЬТЕТ ГУМАНІТАРНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ НАУК

Кафедра педагогіки

**КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

Спеціальність 015 – Професійна освіта

Спеціалізація 015.39 – Професійна освіта. Цифрові технології

на тему: **«Формування позитивного відношення у студентів до педагогічної діяльності»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Виконав: | студент групи ПОЦТ -22 дмКанаков Андрій Олегович (прізвище, та ініціали) | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(підпис) |
| Керівник: | д. пс. н., проф Антоненко Т.Л. | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(підпис) |
| Завідувач кафедри: | дійсний член НАПН Українид.пед.н., проф. Шевченко Г. П. |  |
| Рецензент: | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_к. пед. н., доц. Ушаков А.С. | \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(підпис)\_\_\_\_(підпис) |

Київ -2023

ПЛАН

ВСТУП……………………………………………………………………………3-5

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ У СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ……………………………………………………………………6-48

1.1. Основні підходи до розуміння категорії «відношення»………………….6-24

1.2. Психолого- педагогічна характеристика сучасного студентства …….....25-33

1.3. Передумови професійного становлення майбутнього педагога ……… 3-49

ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ………………………………………………….. 50-51

Розділ 2. Організаційно-методична система формування ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ У СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ…………………………………………………………………….51-73

2.1. Проблема формування позитивного відношення до професії в юнацькому віці………………………………………………………………………………..52-61

2.2. Діагностика позитивного відношення студентів до педагогічної

діяльності………………………………………………………………………...62-65

2.3. Педагогічні умови формування позитивного відношення у студентів

 до педагогічної діяльності……………………………………………………..66-74

ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ…………………………………………………...76

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ………………………………………………………..77-79

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……………………………………….80-86

ВСТУП

Однією з актуальних проблем сучасного суспільства, які визначають рівень його соціально-економічного та культурно-технологічного розвитку, є проблема підготовки молоді до майбутньої професійної діяльності. Вирішення цієї проблеми ускладнюється невизначеністю, мінливістю соціальної ситуації в нашій країні. Проходить освітня реформа і майбутнім педагогам необхідно визначитися в своїх сталих намірах отримати вищу педагогічну освіту.

Для досягнення професійної компетентності та конкурентоспроможності майбутній фахівець має бути активною, ініціативною, креативною, мобільною особистістю, здатною швидко орієнтуватися в мінливому соціальному та навчально-виховному середовищі, швидко приймати рішення та організовувати свою навчальну діяльність. Перед педагогами ЗВО стоїть завдання — підготувати сучасних конкурентоспроможних фахівців-педагогів, а для цього необхідною умовою є формування у студентів позитивного відношення до педагогічної діяльності.

Для вирішення цього завдання в освітній процес активно впроваджуються сучасні педагогічні технології, приділяється значна увага підвищенню професійного рівня педагогів. Однак, вище зазначені заходи будуть недостатніми, якщо не проводити цілеспрямовану педагогічну роботу з формування професійної мотивації студентів, позитивного відношення до всіх напрямів педагогічної діяльності, оскільки відношення студента до обраної спеціальності істотно впливає на результативність навчання.

Відношення до професії як до особистісно значимої цінності виявляється у її здатності задовольняти потреби, інтереси та життєві цілі людини, формуючи цим особливий вид ставлення до професії - ціннісне ставлення. І позитивне відношення до професії проектується на навчальну діяльність як оволодіння професією, задаючи рівень навчальної мотивації.

У психолого-педагогічній науці професійна діяльність педагога розглядається у вигляді багатовимірного простору, який має завдання розвивати особистість суб’єкта навчальної діяльності і складається з трьох взаємопов'язаних просторів: особистості педагога, педагогічної діяльності та педагогічного спілкування.

Формування стійкого позитивного відношення до педагогічної професії набуває особливої значущості в умовах динамічного розвитку педагогічної професії у зв'язку з переорієнтацією системи освіти на особистісно-розвивальну парадигму, що висуває нові вимоги, як до особистості педагога, так і до його професійної освіти та вдосконалення.

У дослідженнях щодо самовизначення у професійній діяльності вчені вказують на тенденцію розчарування у студентів педагогічного напряму в обраній професії на старших курсах. Високо оцінюючи соціальну значущість педагогічної професії, багато студентів не пов'язують себе з нею в перспективі з різних причин (помилка самовизначення, недостатня заробітна плата, емоційне навантаження тощо). Тому тема магістерської роботи щодо формування у студентів позитивного відношення до педагогічної діяльності є досить актуальною.

**Об’єкт** **дослідження –** процес формування позитивного відношення у студентів до педагогічної діяльності.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування позитивного відношення у студентів до педагогічної діяльності.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні ефективності педагогічних умов формування позитивного відношення у студентів до педагогічної діяльності.

Відповідно до мети дослідження визначено такі

завдання:

* на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити поняття «відношення» та його основні характеристики;
* визначити основні компоненти позитивного відношення студентів до педагогічної діяльності;
* з’ясувати роль відносин у системі «викладач-студент» у формуванні позитивного відношення студентів до педагогічної діяльності;
* визначити педагогічні умови формування позитивного відношення у студентів до педагогічної діяльності.

Методи дослідження: теоретичні - аналіз і узагальнення даних психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду; емпіричні - педагогічне спостереження, бесіда, анкета, тест-опитувальник.

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ У СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ КАТЕГОРІЇ «ВІДНОШЕННЯ»

Вперше категорія «відношення» була введена в наукову термінологію Аристотелем, який розумів під ним «спосіб буття та пізнання». У філософії йдеться переважно про відносини предметів і явищ, тобто, об'єкт-об'єктних відносинах, в психології та педагогіці поняття «відношення» визначається як психологічний зв'язок людини з навколишнім світом речей та людей.

У психологічній категорією «відношення» займались А. Адлер, Г. С. Саллівен, Е. Фромм, О.Ф. Лазурський, В.М. Мясищев (вважається засновником теорії відносин), О.О. Бодальов, О. Кирилюк та ін.

У соціальній психології відношення - схильність до класифікації предметів і явищ і реакція на них із певною ступеню сталості в оцінках. Концепція відношення виникла в результаті спроб осмислення спостережуваних закономірностей у поведінці індивіда. Люди мають тенденцію групувати все оточуюче у певні класи: наприклад, можуть поєднати в один клас всіх людей з одним кольором шкіри і ставитися до них однаково - тоді можна сказати, що у них певне відношення до цієї етнічної групи. Характер відношення визначається з оцінюваних реакцій індивіда [42].

У психологічному словнику «відношення» визначається як «суб'єктивний бік відображення дійсності, результат взаємодії людини із середовищем» [56,с.52]. Категорія «відношення» є однією з найрізноманітніших і найцікавіших категорій, що представлені в гуманітарних науках.

З точки зору А. Адлера, існує два види відношень: відношення до людей - соціальне почуття - що виявляється у готовності індивіда взаємодіяти з оточуючими, брати участь у суспільному житті, та відношення до власного життя, що визначає ступінь активності та прагнення змін [36].

Е. Фромм пов'язує відношення із низкою почуттів, що властиві виключно людині. Найбільш значущі відносини – любов до себе та до світу. Відношення розкриваються у таких проявах, як мотив дій, спрямований на різні об'єкти, прагнення «віддавати», а не «отримувати», турбота, відповідальність, повага щодо об'єкта, знання (у сенсі «розуміння суті»), прагнення «осягнути таємницю людини» [54].

У психології та педагогіці термін «відношення» використовується як характеристика різних психічних феноменів. Так, у «контексті емоційно-чуттєвих проявів відношення на емоційному рівні відображає значущість для суб'єкта будь-яких подій чи об'єктів дійсності з погляду його потреб та мотивів» [29, с. 28]. У характері людини її відношення проявляється у взаємодії з іншими людьми, у різних видах діяльності. Відношення проявляється як риси характеру, емоції – ніжність, турбота, ворожість, щирість.

Відношення виражає активну виборчу позицію особистості, що визначає індивідуальний характер діяльності та окремих вчинків. Чим багатша індивідуальність, тим активніше вона перебудовує дійсність, тим ширший її досвід.

В.М. Мясищев визначив можливі види відношення, розглядаючи їх як властивості особистості. Він виділив структуру відношення: афективний, когнітивний і поведінковий компоненти. Вчений розглядав кілька рівнів розвитку системи відносин: умовно-рефлекторний, чи вітальний, у якому проявляються початкові позитивні чи негативні реакції безпосередні внутрішні та зовнішні контакти; конкретно-емоційний, коли повторні емоційні реакції (позитивні та негативні) викликаються умовно; конкретно-особистісний, який виникає у діяльності та опосередковується виборчим ставленням до соціального оточення; рівень, у якому соціальні правила, педагогічні вимоги постають як зовнішні моральні закони, потім як внутрішні норми поведінки, внутрішні стійкі принципові позиції [36].

В основі теорії відносин В.М. Мясищева закладено підхід до системи відносин як суб'єктивної, заснованої на індивідуальному досвіді виборчого зв'язку людини з різними сторонами дійсності, з усією дійсністю загалом, із значними для неї об'єктами.

Активність особистості, вважає В.М. Мясищев, характеризується передусім «полярним ставленням інтересу чи байдужості; у свою чергу вибірково спрямована активність визначається позитивним ставленням - прагненням, терпимістю, любов'ю, захопленням [36].

Предметом вивчення психології є суб'єкт-суб'єктні відносини або ставлення людини до інших людей (міжособистісні відносини) та до самої себе (самовідношення).

Дані терміни використовують для позначення різних етапів динаміки відносин. На етапі зародження відношення є індивідуальним феноменом, що характеризується спрямованістю відношення суб'єкта до об'єкта; у міру розвитку індивідуальне відношення перетворюється на взаємовідносини.

Категорія відношення в гуманітарних науках розглядається через визначення її сутнісних характеристик. До них відносяться відношення людини до своїх потреб, образів і відношення як процес та результат спілкування.

Міжособистісні відносини - особливий вид відносин, який відрізняється від суспільних (соціальних) наявністю емоційної основи. Емоційна основа означає наявність певних почуттів, які з'являються у людей від взаємодії.

О.О. Бодалев визначає відношення як психологічний феномен, «сутністю якого є виникнення в людини психічного утворення, що акумулює в собі результати пізнання конкретного об'єкта дійсності, інтеграції всіх емоційних відгуків на цей об'єкт, а також поведінкових відповідей на нього» [35. с.62]. Найбільш важливою складовою відношення є мотиваційно-емоційна сфера, яка визначає ставлення як позитивне, негативне, суперечливе чи байдуже.

У сучасній науці вчені виділяють:

* знак відношення, що описує відношення людини, які лежать між негативним і позитивним полюсами, між плюсом і мінусом, між прагненням «до» людини і «від» неї (К. Хорні).
* інтенсивність відношення – це кількісний параметр, який показує силу прояву відношення;
* усвідомленість відношення;
* диференційованість (або складність, «велика кількість відтінків») відносин;
* спрямованість відносин; широта чи обсяг відносин; ступінь культурності форми відношення або його здійснення (або «форма відношення»; ступінь глибини відносин; ступінь стійкості відношення; ступінь активності відношення; ступінь визначеності відношення (В.М.Мясищев) [36].

В.М. Мясищевим були також виділені такі параметри, як: домінантність та цілісність відношення.

* Домінантність дозволяє виділити в системі відносин людини домінуючі характеристики, що визначають спрямованість особистості.
* Цілісність характеризує систему відносин з погляду їх зв'язності та гармонійності.

Усі перелічені параметри можна віднести до певних груп, які виділяє Т.А. Шкурко.

Перша група - формально-динамічні параметри: знак, інтенсивність, спрямованість тощо. Так, наприклад, на основі такого параметра як знак відношення виділяють позитивні, негативні та байдужі відносини або позитивні, негативні, нейтральні та амбівалентні відносини (О.Ф. Лазурський, В.М. Мясищев та ін.) [36].

Друга група параметрів – це змістовні характеристики відносин, їх якість чи модальність. На їх основі виділяють відносини кохання, дружби, симпатії – антипатії, ненависті тощо.

Третя група – це етичні критерії. Сюди належать відносини кооперації, обміну, об'єднання особистостей. Вищий тип відносин - утвердження в іншому людяності.

Четверта група властивостей пов'язані з етапами формування особистості. Відповідно до них виділяють відносини, що формуються в період «несвідомого дитинства», і відносини, що складаються протягом свідомого життя людини (А.Є. Лічко).

До п'ятої групи належать критерії, які випливають із видів діяльності людини та структури її особистості. Відповідно до них у психології зафіксовано предметно-практичні відносини, комунікативні, когнітивні, емоційні, вольові, рольові, правові, моральні, моральні, групові (О.Г. Ковальов).

До шостої групи належать ті критерії, які фіксують ступінь близькості чи дистантності партнерів; позитивність або негативність відносин; вид позиції один до одного в процесі спілкування. На цих підставах виділяють такі відносини:

* + близькі (Ми), далекі (Вони), позитивні (Свої), негативні (Чужі), відносини знизу (Ви), відносини зверху (Ти) (О.О. Кронік);
	+ інтимні, відчужені відносини;
	+ відносини знайомства, приятельські, товариські, дружні, любовні, подружні, споріднені (М.М. Обозов).

До сьомої групи критеріїв належать ті, які вказують на ступінь конструктивності відносин, що складаються. Відповідно, виділяють конструктивні та деструктивні відносини (М.М. Обозов) [16].

Деструктивні відносини є результатом дезадаптації особистості. Основна функція деструктивних відносин - культивування, підтримання та задоволення аномальних потреб та особистісних рис.

Виділяються ще такі види міжособистісних відносин: функціонально-рольові, емоційно-оцінні, особистісно-смислові. Функціонально-рольові відносини зафіксовані у сферах життєдіяльності однієї групи та розгортаються у ході засвоєння норм та групових правил при керівництві та контролі лідерів. Емоційно-оцінні відносини вносять корективи у поведінку людей відповідно до прийнятих норм спільної діяльності та з емоційними уподобаннями (симпатія, дружба, любов та ін.). Особистісно-смислові відносини – це відносини, у яких мотив однієї людини набуває особистісний сенс для інших.

В.М. Мясищев застосував моральні критерії при класифікації відносин особистості, що знайшли своє відображення в понятті «соціально необхідного типу відносин». Критерієм зрілості відносин особистості є широта і глибина простору буття людини. До структури такого типу відносин особистості входять:

- зріле інтелектуальне ставлення до життя (інтерес до пізнання, філософське розуміння життя, здатність до наукових узагальнень, уміння застосовувати знання, проблемне бачення, здатність до психологічної інтерпретації явищ і подій, організація пізнання як поетапного процесу, здатність перекладати активність з ідеального в практичний план, творча спрямованість пізнавальної діяльності);

- діяльнісно-продуктивне ставлення до життя (прагнення змін, оволодіння різними формами практичної діяльності, реальні перетворення у світі, легкість зміни діяльності, перенесення способів дій з однієї діяльності в іншу, гармонія духовного і практичного в діяльності , усвідомлення діяльності та творчості як цінності);

- зріле професійне ставлення до життя (цікавість до праці та потреба в ньому, усвідомлення соціальної особистої значущості праці, усвідомлення відповідності професії життєвому призначенню, безперервний професійний розвиток, унікальні професійні результати, задоволеність професійними досягненнями та їх оцінкою іншими, орієнтація на працю як на творчість);

- соціально активне ставлення до життя (ініціативне включення в соціальне відношення володіння методами та способами соціальної взаємодії, історична свідомість, здатність побудови моделі соціально-економічних структур та визначення свого творчого місця в них, застосування соціальних знань у практиці, гуманні дії, проблемне соціальне мислення, здатність впливати на інших, тенденція ставити значні суспільні цілі, передбачення соціальних наслідків у своїх вчинках, задоволеність соціальною оцінкою своєї діяльності, спрямованість дій на розвиток конкретних людей);

- зріле моральне ставлення до життя (прагнення до морального життя, володіння етичною теорією, вміння реалізувати її в особистому самовизначенні, розвиток вищих моральних почуттів, моральна творчість, здатність до моральної оцінки наслідків своїх вчинків, уміння будувати реальні відносини з людьми);

- естетичне ставлення до життя (бачення та створення краси у праці, потреба у розкритті естетичного змісту життя, розвиток естетичних почуттів, естетичні способи дій у будь-якій діяльності, участь в естетичному розвитку інших людей);

- усвідомлене відношення до життя, відношення особистості до себе як до суб'єкта життя (потреба у самопізнанні та самореалізації, володіння методами психологічного самодослідження, усвідомлення та організація життєвого шляху, проблемне бачення власного життя, позитивне вирішення внутрішньо особистісних конфліктів, адекватна оцінка результатів життєдіяльності, філософське осмислення життя та її завершення, підтримання у собі стану задоволеності життям) [36].

Для нашого дослідження доцільно розглянути одиниці відношення емоційно-оцінні та відношення як одиниця контакту, тому що основна складова педагогічної діяльності це – взаємовідносини, спілкування між суб’єктами педагогічної діяльності. Нас цікавить відношення як одиниця контакту, що позитивно впливає на суб'єктів спілкування, стимулює та підтримує їх особистісний розвиток, тому. Позитивне відношення до педагогічної діяльності можливо тільки у випадку наявності у спрямованості особистості таких якостей як альтруїзм, уміння спілкуватися з усіма суб’єктами навчального процесу, і взагалі, з будь-якою людиною.

Ми розглянемо типи відносин, які є необхідними в професійній діяльності педагога. Як позитивні визначаються відносини, що характеризуються як відносини «Своїх», як конструктивні, особистісно-смислові, відносини симпатії та ін.

Так, Є.О. Кронік та О.О. Кронік вважають, що тип відносин Ми з Вами Свої є джерелом особистісного зростання кожного з партнерів, демонструючи міцність відносин. Ці відносини відрізняються психологічною близькістю, взаємною авторитетністю партнерів, позитивним емоційним забарвленням [16].

 Вони мають найбільший потенціал значимості, усвідомлюваності, тривалості свого існування, приносять найбільше задоволення партнерам зі спілкування, найбільшою мірою націлені на зовнішній світ, на цінності культури. У цьому типі відносин найповніше задовольняється потреба людини бути значимим для інших. Такі відносини доречні між викладачами і навчальною групою, викладачем і студентом. Культура та мистецтво спілкування полягають у вмінні людини підтримувати відносини на цьому рівні [58].

В цілому позитивними можна назвати такі відносини, які сприяють особистісному розвитку. У педагогічній та психологічній науці вони визначаються як допомагаючі, підтримуючі, емпатійні, засновані на симпатії та прийнятті.

Термін «допомагаючі відносини» було введено К. Роджерсом, представником гуманістичної психології. Розглядаючи взаємодію, що сприяє розвитку особистості як основну гіпотезу він висуває таке положення: «якщо я можу створити певний тип відносин з іншою людиною, вона виявить у собі здатність використовувати ці відносини для свого розвитку, що викличе зміни в її особистості» [47, с.75]. Вчений вважає, що щирість у вираженні власних почуттів, прийняття іншої людини, симпатія, тонка емпатія почуттів та висловлювань – необхідні умови для такого типу відносин. К. Роджерс таке ставлення називає «допомагаючим» і характеризує насамперед прозорістю реальних почуттів. Людина, яка створює такі відносини, стає «супутником» іншого, що супроводжує його у вільному пошуку самого себе. Таким чином, допомагаючі відносини припускають не вплив, а супроводження іншого на етапах життєвого шляху. Це такі відносини, які є показником професійності педагога.

К. Роджерс вказує, що під терміном «допомагаючі відносини» розуміються такі відносини, у яких принаймні одна із сторін має намір сприяти іншій стороні в особистісному зростанні, розвитку, кращої життєдіяльності, розвитку зрілості, в умінні ладити з іншими [47, с.81].

Також вчений виділяються «недопомагаючі» якості людини, до яких відносяться відсутність інтересу, наявність дистанції, а також занадто велика симпатія.

До «допомагаючих» методів відносять: пряма, конкретна порада, що стосується прийняття рішення, можливий акцент на позитиві, а не на проблемі, ненав'язливі пропозиції, що вказують шлях вирішення проблеми. Слід особливо відзначити, для того щоб сприяти особистісному зростанню інших, необхідно зростати самому.

Допомагаючі відносини, як правило, передбачають турботу про партнера зі спілкування. Так, Р. Мей припускає, що наповнення людських відносин турботою може врятувати людину від апатії. «Турбота - це стан, коли щось справді має сенс» [36]. Турбота про інших – це важливий аспект у педагогічній взаємодії.

Позитивна взаємодія завжди ґрунтується на прагненні до взаєморозуміння. На ефективність співпереживаючого розуміння (розуміння разом з людиною, а не розуміння про неї ) у значних змінах особистості вказував К. Роджерс. Розуміння у спілкуванні людей має двояку спрямованість: воно спрямовано на осмислення предмета і суб'єкта спілкування через адекватне відтворення того, що повідомляється. Розуміння пов'язані з позитивними емоціями, якщо його мета - задоволення інтересу до іншого. «Щоб вчинки та мову іншої людини правильно зрозуміти, необхідно проникнути в її душу, вловити її настрій, хід думок. А це передбачає ідентифікацію партнерів, здійснення свого роду взаємного перетворення» [47, с. 243].

Важливими умовами взаємного розуміння є вміння слухати, доказовість, переконливість тощо. Спілкування лише тоді стає можливим, коли його суб'єкти можуть оцінити рівень взаєморозуміння і усвідомлювати хто є партнером зі спілкування.

Учасники спілкування прагнуть реконструювати внутрішній світ один одного. Зрозуміти іншого - усвідомити його відношення до себе як до суб'єкта сприйняття, тобто, рефлексія входить до складу будь-якого акту сприйняття. «У процесі спілкування людина відбиває себе у дзеркалі сприйняття іншого, одночасно відбиваючи іншого у собі - так у процесі розуміння виступають механізми рефлексії та ідентифікації одночасно» [47, с.243].

Зазначимо, що взаємодія з іншими може бути ефективною лише тоді, коли партнери спілкування є взаємо значимими. Так, відповідно до трьох факторної концепції «значимого іншого» А.В. Петровського, значимий інший постає як авторитет, як емоційно значимий (привабливий), як людина, що володіє впливом.

Вчені відмічають, що порозуміння (нерозуміння) - один із суттєвих моментів виникнення, розвитку та розпаду міжособистісних відносин. За Б.Д. Паригіним взаєморозуміння можливе при схожості, збігу у різних людей поглядів на світ, ціннісних орієнтацій, розуміння індивідуальних особливостей, розуміння мотивів поведінки тощо [44].

Суттєвою характеристикою взаєморозуміння є її адекватність, яка залежить від типу відносин між партнерами, від їх знаку, від ступеня можливого прояву властивостей особистості в поведінці та діяльності. Тому позитивне відношення і в освітній діяльності тримається на терпінні та розумінні іншого.

Цікавими є результати експерименту Є.О. Кронік та О.О. Кронік, які дозволили встановити, що шлях від нерозуміння до розуміння передбачає знання, як мінімум, трьох прийомів узгодження індивідуальних смислів:

* формування нової спільної мови;
* поступки партнеру;
* освоєння мови партнера на тлі збереження своєї (діалог незалежних).

Привертає до себе увагу положення про те, що непорозуміння у відносинах можуть полягати як у тієї людини, що говорить, так і у слухача. І перш за все воно виникає по відношенню до тих людей, які сприймаються Чужими чи Далекими, які не вселяють довіри. Якщо педагога суб’єкти навчального процесу сприймають як Чужого, то ніякого позитивного відношення у вчителя, викладача до педагогічної діяльності не буде [44].

У спілкуванні з авторитетними людьми кожне слово впливає на партнерів, пробуджує нові почуття, думки, спонукає до тих чи інших дій та вчинків.

Одна з причин непорозуміння з іншим є унікальність та неповторність життєвого досвіду, вік кожного з партнерів по спілкуванню. Необхідно враховувати і той факт, що у кожного існують свої уявлення про межі можливого та неможливого (допустимого та неприпустимого) у прояві почуттів, дій та вчинків. Підвищена емоційність юнацтва, максималізм можуть сприяти непорозумінню з педагогом.

Без розуміння особливого стану суб'єкта неможливе продовження спілкування та взагалі будь-які осмислені дії та впливи. Тому педагог завжди має бути напоготові вийти із складної ситуації. Розуміння педагогом переживань, поведінки іншого (суб’єкта навчального процесу) сприяють певні якості особистості:

* життєвий досвід;
* загальна зрілість;
* подібність між суб'єктами (те, що людина сама пережила, зрозуміти легше, ніж щось чуже, стороннє);
* інтелект (люди з вищим розумовим розвитком є найкращими «суддями»);
* знання самого себе (це певною мірою оберігає проти стереотипних і формальних суджень про інших);
* емоційна стійкість (люди тривожні, з нестійкою психікою, частіше схильні проектувати на інших свої власні якості) [48].

Вчені наполягають, що прийняття та розуміння іншого неможливе без емпатії. Емпатія розуміється як осягнення емоційного стану, проникнення, відчуття переживання іншої людини. Основний механізм емпатії - співпереживання, що допомагає проникненню у внутрішній світ іншого. Емпатія свідомо чи несвідомо виникає та супроводжує процес взаємовідносин. Розрізняють жалість («Мені шкода»), симпатію («Я співчуваю вам») та емпатію («Я з вами») [30].

У концепції К. Роджерса емпатія відзначається як важлива умова конструктивних змін особистості. Вона включає також здатність розуміння актуальних почуттів та вербальне вміння передати це розуміння іншому. Емпатія розуміється багатьма вченими як генетично детермінована властивість, посилена або ослаблена життєвим досвідом індивіда. Розуміючи емпатію як соціально-психологічну властивість особистості, виділяють здібності, з яких вона складається: емоційне реагування та відгук на переживання інших, здатність розпізнавати емоційний стан іншого, переносити себе у його стани, думки, дії.

Слід зауважити, що набуття перерахованих здібностей можливий за умов достатнього рівня рефлексії та наявності внутрішньої готовності [30]. Емпатія є необхідним компонентом педагогічної культури, без якого важко уявити особистість педагога.

Вчені звертають увагу на те, що однією з важливих умов встановлення взаємодії між суб’єктами навчального процесу є довіра. У навчально-виховному процесі суб'єкт-суб'єктна взаємодії передбачає не тільки транслювання інформації, а характер відношення до іншого як до особистості, що створює певну спільність людей, основною умовою якої є встановлення довірчих відносин. Відносини справжньої довіри передбачають взаємність [60].

Серед засобів, що допомагають завоювати довіру викладача, ефективними вважаються не лише його особисті якості, рівень духовності, а й атрактивність (атракція (від лат. attrahere — залучати, притягати) - поняття, що позначає виникнення при сприйнятті людини людиною привабливості однієї з них для іншої), чарівність, компетентність, впевненість, стильові характеристики мови. Також педагог, як правило, викликає більше довіри, якщо його дії, почуття асоціюються із позитивними почуттями [56].

Довіру до людини можна розглядати як окремий випадок взаємодії людини зі світом. С.Г. Яновська зазначає, що до ознак довірчого спілкування належать стійкість встановленого контакту, відсутність жорсткого контролю та маніпулятивного впливу, щирість, впевненість у безпеці. Довіра має на увазі авансування і завжди передбачає ціннісне ставлення до особистості іншого, що базується на позитивному прогнозуванні його майбутніх вчинків. Таким чином, довіра будується на основі ставлення педагога до потенційних позитивних можливостей особистості іншого [60].

Дослідниця зазначає, що довіра передбачає авансування можливостей розвитку будь-якої людини, бо воно моделює реальну ситуацію успіху. Б.Г. Ананьєв зазначав, що тільки діяльність, що реально приносить успіх і максимальне задоволення суб'єкту, стає для нього фактором розвитку. Створення ситуації успіху - це авансування студентів, що суттєво просуває їх у особистісному розвитку [60].

Так, експерименти Л., Р.Джейкобсон щодо вивчення феномена «ефекту очікувань педагога» проводилося у Британії та виявили високий відсоток кореляції «ефекту очікування педагога» та подальшої успішності студентів у навчанні. Авансування передбачає поєднання позитивних очікувань, що передбачає оцінки та виділення значних мотивів. Оцінки, що передбачуються педагогом можуть бути не тільки причиною, а й наслідком поведінки суб’єктів навчання. Експерименти Л., Р.Джейкобсон мали своїм результатом збільшення IQ внаслідок попередження учнів, згідно з вигаданими даними, про те, що вони стоять на порозі різкого інтелектуального підйому. Однак, очікування від стратегії авансування повинні мати помірний характер. Результати експерименту довели, що установки групи по відношенню до педагога також відіграють важливу роль [35].

О.Г. Коваленко звертає увагу на те, що основою всіх актів взаємодії, їх результатом і механізмом виступає прийняття людини у всій повноті її буття. Термін «прийняття» взятий в педагогічну науку з гуманістично орієнтованої психології як обов'язкова умова конструктивного спілкування. Людина потребує, щоб її просто, без оцінки, порад чи критики приймали, що передбачає індиферентного ставлення до проявів її особистості [30].

Для педагогічної діяльності однією з основних характеристик міжособистісних відносин і однією з основних чинників вибору системи відносин є симпатія чи антипатія. Виявляється, що при першому візуальному знайомстві симпатії-антипатії є наслідки збігу - неспівпадіння існуючих у свідомості людини інтегральних образів «приємних-неприємних людей». Інтегральний образ особистості формується протягом усього життя і складається з елементів досвіду взаємодій, під впливом творів художньої літератури та ін. [32]. Збіг очікувань і реальної поведінки, навіть слабо усвідомлюване, сприяє виникненню симпатії.

Симпатія або антипатія можуть бути викликані зовнішністю людини. Еталони привабливості впливають на оцінку інших людей, особливо на першому знайомстві [16]. З іншого боку, зовнішні дані прийнято також пов'язувати із внутрішніми психологічними характеристиками. І лише тривале спілкування, випробування відносин життєвими обставинами уточнюють знання про особистість. Прикладом може бути педагогічна діяльність А.С. Макаренка.

М.М. Обозов виділяє такі умови виникнення симпатії чи антипатії:

* + умови передбачуваного чи реального співробітництва чи суперництва та конкуренції;
	+ прийнятна, приємна чи неприйнятна поведінка іншого;
	+ подібність або відмінність відношення до життєвих цінностей і цілей;
	+ близькість або розбіжність у суттєвих уявленнях про власне «Я»;
	+ точна чи спотворена оцінка позитивних та негативних якостей особистості [16].

Показником наявності позитивних відносин є сприяння розвитку суб'єктності партнера взаємодії, тобто надання йому можливості самостійно обирати стиль поведінки. На це звертали увагу В.М. Мясищев, А.В. Петровський та ін. У людських відносинах, особливо між педагогом і студентами, необхідний перехід від маски, ролі до людини у всій повноті її людського буття.

 Виховання, педагогічний вплив С.Л. Рубинштейн розумів, насамперед, як здійснення вчинків, які незалежно від своїх цілей самі були б етичними умовами життя іншої людини. Людські відносини розуміються як міжсуб'єктні, що характеризуються як відносини між різними поліфонічними та со-творчими причетними суб'єктами [36].

Відношення особистості до світу, професії і пов'язані з цим переживання відносяться до внутрішнього світу людини. Це світ, у який у перетвореному вигляді може увійти предметна діяльність як «моя особисто» діяльність, як творчість, а не просто утилітарно-корисна діяльність. Тобто, педагогічна діяльність це площина внутрішнього світу педагога. Соціальна поведінка входить у внутрішній світ як міжособистісне спілкування, як зіткнення із внутрішніми світами інших людей, як спосіб відкрити себе іншим людям, як самовираження.

Особиста віднесеність педагога до зовнішнього і соціального світу проявляється у тій мірі, в якій вони стають частиною його внутрішнього світу [37]. Щоб зрозуміти іншу людину, педагог повинен зрозуміти цю людину в її суб'єктних характеристиках. Полюбити можна будь-яку людину, тільки надавши їй характеристики суб'єкта, піднявши її в ранг суб'єкта нарівні із самим собою.

 Тому головний критерій інтерсуб'єктивної поведінки, коли зав'язуються дійсно особисті, «подійні» відносини між людьми - є щирість, правдивість, відкритість. Ми віримо людині, якщо вважаємо висловлювані нею переживання щирими, і в цьому випадку у нас виникає співпереживання, і «наш» внутрішній світ збагачується новим переживанням, новим поглядом на світ, якого не було в нашому особистому досвіді [37].

Позитивні відносини з суб’єктами навчального процесу в професійній діяльності педагога формують його позитивне відношення до педагогічної діяльності загалом. Але для позитивного відношення до професійної діяльності необхідна ще одна умова - наявність успіху.

Прагнення до успіху в діяльності формується з дитинства, але в юності воно буває найбільш розвиненим і усвідомленим, може бути реалізовано у різних сферах. Зазначимо, що потреба у досягненні успіху конкурує із потребою у спілкуванні, виступаючи важливим джерелом розвитку та активізуючи будь-яку діяльність [44].

На думку М. Мольца «успіх … немає нічого спільного із символами суспільного престижу, а асоціюється лише з творчим досягненням» [36, с.15]. Він вважає, кожен може і повинен бути успішним. Прагнення неодмінно користуватися успіхом у сенсі набуття символів соціального престижу веде до неврозів, розчарувань. Прагнення бути успішним не тільки забезпечує матеріальне благополуччя, а й породжує почуття задоволення, здійснення щастя. Іншими словами, успіх – це вдале досягнення бажаної мети.

Характеристика успішності людини в основному складається з його діяльності та спілкування. Також можна додати до значущих показників успішності такі, як соціальний статус, кар'єрне зростання, наявність друзів, сім'ї та ін.

Перераховані вище характеристики відносяться до зовнішніх проявів людини і не завжди є показниками її особистісного зростання. Вчений зазначає, що цей факт необхідно враховувати під час розгляду успішності як позитиву [36].

Дослідження позитивних відносин торкається питання психологічного впливу. Кожна людина залежить у своєму житті від впливу оточення. Ця залежність може бути кількох видів: інформаційна, владна та референтна. Інформаційна залежність виникає в тих випадках, коли людина, прагнучі якоїсь мети, не має необхідної інформації, що сприяє її досягненню. Владна - це залежність від людини, наділеної спеціальними повноваженнями або з високим авторитетом.

Референтна залежність виявляється тоді, коли людина, не замислюючись, некритично запозичує установки, норми поведінки, спосіб життя, сподіваючись завдяки цьому бути зарахованим до певного кола людей, певної референтної для неї групи.

Дослідники міжособистісного впливу виділяють такі фактори, що підсилюють або послаблюють ефекти навіювання: кількість осіб, які надають максимум впливу; становище у суспільстві, групі (соціально-професійний, соціальний статус, соціально-психологічна популярність і т. ін.) особистості, що здійснює впливає [39].

Ми знаємо, що педагог завжди має виховні прийоми впливу на особистість суб’єкта навчальної діяльності. І він є домінуючим суб’єктом у процесі взаємодії зв студентами. Але Є.О. Кроник і О.О. Кроник роблять висновок із своїх досліджень, що міжособистісні впливи завжди взаємні: «Зустріч двох особистостей подібна до взаємодії двох хімічних речовин: якщо вони вступають у реакцію, то обидва змінюються… Ви не вплине, якщо самі не доступні впливу» [39, с.27]. Проте взаємність не здійснює абсолютну рівність впливів. Той, чий вплив сильніший, займає домінуючу позицію в процесі спілкування, саме він визначає і контролює цей процес, спонукаючи в партнері бажані думки, почуття та дії. У концепції значимих відносин Є.О. Кроник і О.О. Кроник вектори цих впливів відповідно називаються «відношенням на Ви» та «відносинами на Ти», де джерело впливу – Ви, а об'єкт впливу – Ти [39, с.37].

Розглядаючи проблему позитивного відношення особистості до людей, діяльності, світу вчені звертають увагу на те, що це все є ціннісне відношення. Цінності є структурною одиницею особистості, яка дозволяє простежувати та аналізувати всі види діяльності, пояснювати зміну її внутрішніх спонукань та устремлінь, регулювати поведінку особистості та соціальних груп у суспільстві [2]. Цінності виступають орієнтиром під час виборів особистістю методу дій, перевірці ідеалу, побудові життєвих планів та їх практичної реалізації. Цінності є частиною свідомості як окремої людини, так і суспільної свідомості, частиною культури.

Система цінностей є складним соціально-психологічним феноменом, що характеризує спрямованість і зміст соціальної активності особистості. Будучи нероздільною складовою частиною системи відносин особистості, вона визначає загальний підхід людини до світу, до самої себе, надають смисл і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Система цінностей має відносну стабільність і визначає специфіку включення людини в ту чи іншу соціальну ситуацію, в професійну діяльність. Цінності можуть сприяти адаптації особистості до нових умов, а в інших ситуаціях - можуть її ускладнювати. Цінності створюють своєрідність ядра внутрішньої позиції людини, тобто, системи її власних цінностей

Позитивні відносини передбачають вихід суб'єктів взаємодії за рамки соціальних ролей, на рівень щирості, правдивості та відкритості. Позитивні відносини характеризуються як подія со-творчо причетних суб'єктів.

* 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Становлення особистості пов'язане не лише з прийняттям індивідом вироблених у суспільстві соціальних функцій і ролей, соціальних норм і правил поведінки, а й передусім формуванням умінь будувати відносини з іншими. Юнацький вік є найбільш сензитивним періодом освоєння цінностей, визначального характеру ставлення до особистого життя. Юність – час пошуку морального ідеалу, формування мети та життєвої позиції, вибору професії, підготовки до сімейного життя.

В юнацькому віці основним психологічним новоутворення є формування Я-концепції, становлення самосвідомості. Внутрішній особистісний простір студента істотно розширюється. Особливо актуалізуються у юнацькому віці процеси смислоутворення, формування внутрішніх позицій: особистісної, моральної, громадянської тощо.

Особливо важливі особистісні зміни у період ранньої юності відбуваються у сфері самосвідомості для формування Я-концепції. Під Я-концепцією Р. Бернс розуміє стійку, неповторну систему уявлень індивіда про себе, яку він особливо переживає та на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми. Я-концепція постає як установка по відношенню до самого себе, як передумова і наслідок соціальної взаємодії [3].

Термін «Я-концепція» був введений у психологічну науку К. Роджерсом. Я-концепція визначалася їм як організований послідовний концептуальний гештальт, що складається зі сприйняття властивостей «Я» або «мене» та сприйняття взаємин «Я» з іншими людьми та різними життєвими аспектами [3].

В науці терміни «Я-концепція» і «самосвідомість» в більшості випадків використовуються як взаємозамінні. Вивченням самосвідомості займалися С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, М.Р. Гинзбург та ін. В їх дослідженнях робиться акцент на тому, що самосвідомість суб'єкта є провідним фактором збереження, зміни та розвитку особистості в її біографічному ключі.

Так, В.С.Мухіна зазначає, що самосвідомість є сукупність стійких зав’язків у сфері ціннісних орієнтацій та світогляду людини, що забезпечують її унікальну цілісність і тотожність самій собі [3]. М.Р. Гинзбург характеризує самосвідомість як головний елемент змістовного конструювання людиною свого життєвого поля [3].

В.І. Слободчуков розглядає самосвідомість як перший і необхідний етап у розвитку рефлексивної свідомості. Самосвідомість розуміється їм як свідомість власної суб'єктивності. Самосвідомість як усвідомлення себе залежно від цілей і завдань проявляється у різних формах: як самопізнання, самооцінка, самоконтроль та самоприйняття. Самосвідомість є своєю чергою основою самоконтролю і саморегуляції, а результатом стає образ Я, який виступає основою побудови взаємовідносин з іншими людьми. Спільним знаменником Я виступають самоприйняття та самоповага особистості. Самосвідомість тісно пов'язані з рівнем домагань людини [36].

Як умови, що впливають на розвиток Я-концепції можна назвати соціальну ситуацію розвитку, історичний час, особливості групи референтних осіб та індивідуально-особистісні особливості суб'єкта. Розвиток самосвідомості пов'язується також із зміною провідного типу діяльності у юнацькому віці, якою є навчально-професійна діяльність.

Головним психологічним набуттям ранньої юності є відкриття свого внутрішнього світу. Період життя до 18-ти років є періодом розуміння та вивчення зовнішнього та внутрішнього світів, внаслідок чого при нормальному розвитку людина приходить до готовності прийняття цих світів [42]. Приблизно до 21-го року людина вирішує проблему гармонізації цих світів, долаючи їхню неузгодженість, встановлюючи душевну та фізичну рівновагу. Душевний розвиток та розвиток духу є завданнями наступних етапів і можливі лише за наявності досягнутих у юності самосвідомості, прийняття та рівноваги [42].

Розглядаючи характеристики Я-концепції у юнацькому віці Р. Бернс відзначає її як тверду тенденцію до стійкості, так і певні зміни, зумовлені фізичним, інтелектуальним та когнітивним розвитком, процесами соціального середовища. Ці зміни пробуджують нові форми самосприйняття, ускладнення і диференціацію Я-концепції, появи можливості розрізнення реальних і гіпотетичних можливостей, усвідомлення необхідності прийняття рішень, що стосуються ціннісних орієнтацій, вибору професії тощо. Рівень стійкості Я-концепції визначається багато в чому рівнем сформованості здібності молодої людини включити уявлення себе у майбутньому у картину свого актуального Я [3].

Дослідження вченими юнацької самосвідомості, дозволили виділити такі його особливості:

* збагачення Я-концепції певним змістом;
* пріоритет «моєї особистості з моїми відносинами»;
* тенденція збільшення творчо продуктивного ставлення до себе та зовнішнього світу в міру дорослішання;
* прагнення до досягнення індивідуально-егоїстичних цілей;
* низька значимість потреби пошуку смислу життя, самовиховання, самоствердження у творчості [42].

При вивченні внутрішньої динаміки самосвідомості увага вчених концентрується в першу чергу на структурі та специфіці відносин особистості до свого Я, оскільки саме це ставлення надає регулюючий вплив на всі аспекти життя людини. Так, В.В. Століним було виділено три виміри самовідносин: симпатія, повага та близькість. Він пропонує розуміти самовідношення в контексті уявлень щодо смислу Я [3].

Він розглядає самовідношення через наступні фактори:

* відкритості (внутрішньої чесності, глибини проникнення в себе);
* самовпевненості (відношення до себе як до впевненої самостійної людини, відчуття сили свого Я);
* самокерівництво (джерелом діяльності та активності є сам суб'єкт, що має внутрішній стрижень);
* відбитого самовідношення (уявлення суб'єкта про те, що його особистість здатна викликати в інших повагу, симпатію і схвалення);
* самоцінності (відчуття цінності власної особи та цінності її для інших);
* самоприйняття (почуття симпатії до себе, згода зі своїми внутрішніми бажанням, прийняття себе навіть з недоліками);
* самоприв'язаності (ригідність Я-концепції);
* внутрішньої конфліктності (тенденція до надмірного самокопання та саморефлексії на тлі загального негативного ставлення до себе); самозвинувачення (негативні емоції на адресу свого Я) [19].

Необхідно звернути увагу а те, що існує велика кількість понять, в яких фіксується зміст феномена самовідношення. Серед них: самоповага, симпатія, самоприйняття, любов до себе, самооцінка, самовпевненість. Найбільша кількість досліджень присвячена самооцінці.

Самооцінка - найбільш істотна сторона особистості. Вона значною мірою визначає домагання особистості, її життєві ідеали, спрямованість, взаємини між людьми, ефективність діяльності та її подальший розвиток [43].

 Самооцінка людини тісно пов'язана з іншими її психологічними характеристиками. За дослідженням М.В. Соловйової, що було присвячене впливу самооцінки на товариськість, мотиваційну сферу людини, тривожність, самовпевненість, домінантність, відвертість, виявлено, що рівень самооцінки перебуває у взаємозв'язку з фактором комунікабельності. Це означає, що висока самооцінка позитивно впливає на активність у встановленні контакту, ставлення до оточуючих, поведінку [43].

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань особистості. За високої самооцінки тенденція до уникнення невдачі знижена. Студенти з низьким рівнем самооцінки стурбовані не тим, щоб досягти успіху, а тим, щоб уникнути невдачі, схильні вибирати легкі цілі. За результатами дослідження висота самооцінки впливає на мотивацію досягнення: чим вища самооцінка, тим більша активність у досягненні мети.

Таким чином, І.С. Попович робить висновок про те, що самооцінка багатофункціональна. Вона визначає безліч чинників: товариськість, тривожність, рівень домагань, самовпевненість, домінантність, відвертість [43].

Важливе місце у структурі Я-концепції займає ідеал особистості. У студентському віці він істотно впливає на побудову життєвих планів. Ідеал особистості, сформований у свідомості молодої людини – це важливий елемент, що опосередковує оцінку подій, вибір стилю поведінки, задоволеність собою та результатами здійснюваної діяльності.

Регулююча функція ідеалу, у тому числі їх регулюючий вплив на розвиток особистості, напрямок її змін, підкреслюється різними дослідниками. Л.І. Анциферова стверджує, що розвиток неможливий без механізму зворотних зав’язків, без певних ідеалів і норм, існування яких створює спрямованість розвитку [9].

Ідеал функціонує для забезпечення усвідомленості при сприйнятті. Образ Я також оцінюється і осмислюється, наповнюється суб'єктивним значенням саме відповідно до ідеалу особистості, що сформувався в досвіді соціальних контактів суб'єкта.

Ідеал може бути стереотипним, тобто характеризуватись схематизмом, спрощеністю, жорстким дотриманням соціальної нормативності та іншими відмінними особливостями стереотипу, а може цими особливостями не відрізнятися; бути індивідуалізованим, відображати особливості неповторної буттєвості окремого індивіда [9]. Г. Ващенко зазначає, що з ідеалом зіставляється образ Я. Образу Я властива тенденція бути системоутворюючим чинником. Для особистісного розвитку суттєво протиріччя між образом Я і образом-ідеалом [11].

 К. Роджерс, розглядаючи поняття ідеального Я, зазначав, що мета педагогіки і психології – зробити так, щоб реальне Я більше гармоніювало з ідеалом, оскільки їх невідповідність призводить до дисгармонії особистості. Відбуватися це може переважно за рахунок зміни образу Я реального [47].

Загалом, можна констатувати, що проблема дистанції між Я і ідеалом розглядається як причина енергетизації розвитку особистості, так і особистісних дисгармоній (при занадто великій розбіжності).

Ідеал особистості постає як складне багатокомпонентне утворення, що надає визначальний вплив на всю систему виборів молодої людини, в тому числі і на міжособистісні вибори. Невідповідність ідеалу особистості та образу Я, як було зазначено вище, пришвидшує розвиток особистості, її особистісне зростання.

Як один із центральних новоутворень у юнацькому віці виступає побудова і переоцінка системи життєвих цінностей. Саме цей процес є ядром найважливішого завдання юнацького віку – завдання самовизначення, яка тісно пов'язана із завданнями та можливостями самореалізації, з розвитком особистості загалом. Найбільш близькими поняття «самореалізації» є поняття «самоактуалізації» та «самоздійснення».

Вчені визнають, що в юнацькому віці проблема вибору життєвих цінностей стає особливо значущою. Саме в цьому віці відбувається свідоме відпрацювання моральних категорій: добра, зла, честі, гідності, права, відповідальності, що характеризують особистість. У молодості розширюється спектр моральних, розумових і духовних цінностей, закріплюється зрілість як інтегративне особистісне новоутворення, що дозволяє намітити точки зростання наступних етапах життєдіяльності [42].

Вибір внутрішньої позиції здійснюється в цьому віці досить напружено, тому що потрібний глибокий аналіз і зіставлення загальнолюдських цінностей і власних ціннісних, що стає підставою для свідомого руйнування або прийняття соціально значимих нормативів і цінностей, які стали наслідком особистого досвіду оцінки життєвих ситуацій, набутих стратегій поведінки у дитинстві та підлітковому віці.

Поява «внутрішнього змісту» - цінностей, уявлень про належне або можливе, відбувається під дією зовнішніх факторів: спілкування з однолітками, педагогами, прочитання книг, засобів масової інформації, особистий досвід. Але частково воно йде зсередини – як результат внутрішньої роботи. Поява нового внутрішнього змісту супроводжується бажанням поділитися ним з іншими, висловити його, оформити, матеріалізувати [6].

Вивчаючи студента як особистість, вчені наголошують на тому, що вік 18-20 років - це період найактивнішого розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру. І що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійних та ін. З цим періодом пов'язано початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії та створення сім'ї. Перетворення мотивації, всієї системи цінностей, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією - з іншого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту. [42].

Юність - пора самоаналізу та самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірено і може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінено самою особистістю. Це об'єктивне протиріччя розвитку особистості може викликати у молодої людини внутрішню невпевненість у собі і іноді супроводжується зовнішньою агресивністю, розв'язністю чи почуттям незрозумілості.

Студентство об'єднує молодих людей, які займаються одним видом діяльності – навчанням, спрямованим на спеціальну освіту, що мають єдині цілі та мотиви, приблизно одного віку (18-25 років) з єдиним освітнім рівнем, період існування яких обмежений часом (у середньому 5 років). Його відмінними рисами є: характер їхньої праці, що полягає в систематичному засвоєнні та оволодінні новими знаннями, новими діями та новими способами навчальної діяльності, а також у самостійному «добуванні» знань; освоєння нових соціальних (професійних) ролей [42].

Час навчання у ЗВО збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, що відрізняється складністю становлення особистісних рис. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало повною мірою у старших класах – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, обов'язку, любові, вірності та ін.).

І.Д. Бех підкреслює, що в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні та психічні навантаження, найбільш здатна до оволодіння складними способами інтелектуальної діяльності. Найлегше накопичуються всі необхідні в обраній професії знання, вміння та навички, розвиваються необхідні спеціальні особистісні та функціональні якості (організаторські здібності, відповідальність, ініціативність, винахідливість, творчість, комунікабельність, акуратність тощо) [5].

Студент як людина певного віку та як особистість може характеризуватися з трьох сторін:

* з психологічної (єдність психологічних процесів, станів і якостей особистості. Головне - психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;
* із соціальної, у якій втілюються суспільні відносини, якості, що породжуються приналежністю студента до певної соціальної групи, професії;
* з біологічної, що включає тип вищої нервової діяльності, фізичну силу, статуру тощо. Ця сторона переважно зумовлена спадковістю та вродженими задатками, але у певних межах змінюється під впливом умов життя [5].

Як основні риси, що відрізняють студентство з інших груп, виділяються соціальний престиж, активну взаємодію з різними соціальними групами, професійний вибір, пошук сенсу життя.

1.3. ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Стійке позитивне ставлення особистості до педагогічної професії є важливою передумовою успішності професійної діяльності та необхідною умовою її особистісно-професійного розвитку. Аналізуючи професійну діяльність, В.М. Мясищев користувався теорією відношення Він звертав увагу на те, що основу адекватного розуміння процесів професійної діяльності повинні становити не тільки моторні функції та пізнавальні процеси, а й особливості особистості та її відношення. Зосереджена людина чи розсіяна, має силу волі чи ні, яка в неї пам'ять, все це бути зрозумілим лише через призму ставлення людини до себе та до роботи. Провідними чинниками, що визначають професійну діяльність, є усвідомлене відношення до неї (усвідомлення мети, значення) і конкретне відношення, що виникає у межах діяльності [36].

Вчений звертав увагу на те, що в основі відношення до праці лежить основна з потреб людини - потреба в праці. Людина не просто працює за належністю, а відчуває творчу радість, що збагачує її та є детермінантом особистісного розвитку. Відповідальне ставлення (відношення) людини до своєї роботи сприяє високій працездатності і натхненню [36].

На думку О.М. Борисової, чинниками, що визначають відношення до професійної діяльності, є:

* + усвідомлення особистісної та суспільної значущості, необхідності цієї діяльності;
	+ безпосередній інтерес до процесу праці;
	+ відношення до керівника;
	+ загальний стан працюючого, його схильність до діяльності та активність;
	+ позитивний соціально-психологічний клімат (міжособистісні відносини в колективі);
	+ установка на працю [9].

Відношення до професії як до особистісно значимої цінності виявляється у її здатності задовольняти потреби, інтереси та життєві цілі людини, формуючи цим особливий вид відношення до професії – ціннісне відношення. У цьому випадку відношення до професії проектується на навчальну діяльність як засіб оволодіння професією, що задає рівень навчальній мотивації.

Значимість відношення студентів до майбутньої професії визначається тим, що воно наповнює особистісним та професійним змістом зміст навчальної діяльності. Оскільки особисті цілі та мотиви студентів рідко збігаються з цілями навчання, навчальна діяльність може мати не тільки професійну мотивацію, а й спонукатись іншими, зовнішніми по відношенню до професії мотивами: пізнавальними (придбання нових знань), прагматичними (матеріальний достаток), соціальними (принести користь людям), мотивами особистого престижу (затвердити себе та мати певний статус) тощо. Перелічені види мотивів можуть займати в загальній структурі навчальної мотивації домінуюче або підлегле положення і визначати рівень навчальних досягнень і загальне ставлення до цілей професійного навчання [42].

У сучасних умовах, коли йдеться про руйнування стереотипів традиційних форм професіоналізації, образ професії як когнітивне та емоційне утворення змінює систему орієнтирів у суспільній та індивідуальній свідомості людей. Невизначеність ціннісних уявлень про професію переносить акцент на вибір не професії, а певного способу життя за допомогою професії. У цьому випадку професія стає засобом досягнення бажаного життя (О.А. Дубасенюк) [22].

Відношення до професії педагога значною мірою визначається соціально–економічними параметрами розвитку суспільства. Вчені зазначають, що «на стадії оптимізму, пов'язаної з високими темпами економічного зростання та матеріального добробуту, освіта вважається корисною, а на стадії розчарування, в період економічних криз у суспільній свідомості переважає думка, що система освіти не справляється зі своїм завданням, не забезпечує очікуваних від неї економічних та соціальних надій. У результаті професія педагога сприймається як марна, а майстерність педагога ставиться під сумнів». [22, с.32]

Переважна більшість прагматичних орієнтацій у сучасній суспільній свідомості призводить до зміщення вимог до вчителя у бік його результативності і орієнтує, перш за все, на зміст навчального предмета, на відповідність прийнятим стандартам підготовленості учнів до вступу до певного ЗВО або до отримання престижної роботи, що забезпечує бажаний спосіб життя [27].

Н.В. Кузьміна наголошує, що провідними мотивами вибору педагогічної професії є такі:

* інтерес до змісту діяльності;
* схильність займатися нею;
* усвідомлення своїх здібностей.

Дослідження вчених показало, що найбільший вплив на вибір професії надає улюблений педагог і найменше – батьки. Випадкового вибору професії практично немає [27].

Мотивація є однією із центральних компонентів педагогічної діяльності. На думку І.О. Зимньої, мотиваційні орієнтації педагогічної та навчальної діяльності переважно збігаються. Зовнішні мотиви престижності професії, включеності у певний освітній простір, мотиви оплати праці, як правило, співвідносяться з мотивами особистісного та професійного зростання [26]. Дослідники звертають увагу на такий мотив педагогічної діяльності, як домінування чи мотив влади. Виділяються такі мотиви влади, співвідносні з педагогічною діяльністю: - влада винагороди; влада покарання; нормативна влада; влада зразка; влада знавця; інформаційна влада [26].

Найчастіше виділяють дві групи мотивів педагогічної діяльності:

* внутрішня потреба працювати у галузі даного предмета;
* потреба працювати з людьми.

Також педагогічна діяльність може здійснюватися у зв'язку з необхідністю виконувати професійну роль, обумовлену вимушеним або випадковим вибором професії.

Зязюн І.А. звертає увагу на те, що вибір професії відноситься до категорії смислового вибору та визначається рівнем розвитку мотиваційної сфери, аналізом своїх можливостей, оцінкою та самооцінкою професійної придатності, інтересами та потребами особистості. Динаміка професійного самовизначення постає як процес формування ставлення людини до себе як до суб'єкта професійної діяльності [27].

Вибір професії з педагогічної точки зору розглядається як важлива сторона професійного самовизначення. Вчені виділяють такі компоненти професійного самовизначення:

* ціннісно-моральний (пошук сенсу професійної діяльності та узгодженість ціннісних орієнтацій особистості);
* планувальний (ступінь сформованості особистого професійного плану, повнота, визначеність, усвідомленість, обґрунтованість та стійкість планів);
* інформаційний (рівень поінформованості про професію);
* емоційний (розвиток позитивної оцінки себе як професіонала [37].

Успішність професійного самовизначення є одним із визначальних чинників конструктивної взаємодії людини і світу. Адекватність професійного самовизначення залежить від низки показників:

* оцінки реальності відповідності індивідуально-психологічних можливостей людини вимогам професії;
* рівня домагань;
* особливостей розвитку самосвідомості;
* рівня регуляції та контролю взаємовідносин людини та світу [37].

Незважаючи на те, що професійні інтереси та характерологічні особливості особистості пов'язані один з одним, успішність майбутньої професійної діяльності, на думку А.О. Реана, переважно визначається професійними інтересами особистості, ніж її характерологічними особливостями [36].

Особистісними факторами вибору професії педагога вчені визначають:

* товариськість;
* інтелект;
* емоційна стабільність;
* домінування;
* сміливість;
* здатність стримувати тривожність;
* конформність.

Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко вважають важливішим аспектом результативності професійного вибору - вміння будувати особисті професійні плани. Виявлено, що для більшості студентів характерне невміння чітко ставити перед собою цілі та недостатня здатність розробляти стратегії їх досягнення [42].

Вчені зазначають, що мотивована поведінка, у тому числі й вибір професії, реалізується під впливом двох факторів:

* особистісного;
* ситуаційного.

 Під особистісним фактором розуміються потреби, мотиви, установки та цінності особистості, а під ситуаційним - зовнішні, оточуючі людину умови (поведінка інших людей, відносини, оцінки, реакції оточуючих, фізичні умови тощо) [42].

Вибір професії - це завжди вибір між адаптацією людини через підпорядкування середовищі і вивільненням внутрішніх ресурсів розвитку особистості, що передбачають здатність вирішувати цінно-моральні проблеми і при необхідності протистояти середовищу.

Педагогічна професія для молодих людей, які орієнтовані на цей вид діяльності, є певною соціально-психологічною моделлю «особистості педагога», відповідно до якої майбутній педагог бачить і порівнює свої завдання, можливості їх реалізації, як учасника педагогічного процесу. Орієнтація на «конкретного» педагога багато в чому визначається рефлексивними здібностями студента. Нерідко для студента «конкретний» викладач постає як інтегративний образ педагога в цілому, а тому орієнтація «Я» у контексті вибору педагогічної діяльності найчастіше асоціюється з конкретною особистістю.

Вчені звертають увагу на те, що «життєвий шлях» особистості вивчається не тільки в контексті відносин між людьми, але і в контексті ставлення до діяльності, до предмета праці. При цьому цікавим є те, які зміни відбуваються з особистістю на різних етапах становлення професіоналізму (під час навчання у ЗВО в тому числі), як перебудовується її самооцінка та домагання, що змінюється в образі «Я» і т. ін. Так В. А. Петровський розглядає саморозвиток особистості суб'єктно-об'єктної діяльності, який визначається будуванням або перебудування свого образу «Я» [15].

Вчений виділяє такі аспекти самовизначення:

* оцінка своїх ситуативних можливостей;
* оцінка себе як носія певних пізнавальних можливостей;
* оцінка своїх атрибутивних (сутнісних) можливостей, що характеризують внутрішній план самовизначення особистості [15].

У педагогічній науці відзначається різниця поглядів на професійне становлення у юнацькому віці, що обумовлено відмінністю завдань та цілей професійної діяльності. Так, Т. В. Кудрявцев вважає, що центральною ланкою в цьому процесі належить професійному самовизначенню. Педагогічне самовизначення відзначається у тих студентів, які у своїй життєдіяльності постійно орієнтувалися на процес навчання як на мету досягнення особистісного розвитку з провідною мотивацією на вчення та професіоналізм у діяльності. Професійна педагогічна придатність у студентів ЗВО виявляється за такими показниками: як «цікавість до навчання», «активність», «педагогічна спрямованість» [].

А. І. Щербаков центральне місце у професійному становленні особистості педагога відводить формуванню педагогічного світогляду, що визначає морально-професійну позицію, його мотиваційну сферу, педагогічні схильності та здібності, вміння та навички роботи з учнями (студентами) [37].

О.І. Асмолов, особливе місце відводить практичної психології, яка в системі вищої освіти повинна, за словами Л. С. Виготського, «перейти від безособових систем до долі кожної особистості» [36]. У ЗВО важливо функціонування психологічної служби, яка звертає увагу на проблеми, пов'язані з професійним самовизначенням та ціннісно-смисловими орієнтаціями студентів. Вчений вважає, що ці проблеми складають «тканину» консультативної роботи, що здійснюється за такими напрямами:

1) вивчення та корекція міжособистісних відносин між студентами, з батьками та іншими близькими, з викладачами;

2) аналіз навчальної діяльності, організація навчального процесу, труднощі у навчанні, іспити, зміст предметів;

3) вивчення особливостей прояву індивідуального «Я» студентів;

4) аналіз прояву (самореалізації) особистості «Я» у системі суспільних відносин;

5) особливості психосоматичного стану студентів «здоров'я-хвороба» [36].

Комплексний підхід до вивчення та корекції індивідуально-особистісних характеристик студентів передбачає пошук оптимальних методів навчання, підвищення їхнього освітнього рівня.

З точки зору В. П. Зінченко «освіта… повинна давати людині не лише суму базових знань, не лише набір корисних та необхідних навичок праці, а й уміння сприймати та освоювати нове: нові знання, нові види та форми трудової діяльності, нові прийоми організації та управління, нові естетичні та культурні цінності» [48]. Це означає, що недостатньо виробити в людини лише способи адаптації до середовища і досягнення науково-технічного прогресу, «освіта має формувати в людини здатність до творчості, сприяти перетворенню творчості на норму та форму її існування, на інструмент звершень у всіх сферах людської діяльності у праці, у науці, у техніці, у культурі, у мистецтві, в управлінні, у політиці» [48].

Події навчального середовища впливають на особистість студента через особистість педагога, і навпаки, що формує цілісну картину навчального процесу як виду діяльності, у якому прояв професійних характеристик відзначається як із одного, так і з іншого боку. Навчально-педагогічний колектив у цьому сенсі виступає єдиним організмом, у якому рольові функції суб'єктів педагогічного процесу постійно вдосконалюються і якісно видозмінюються. А.В. Петровський розглядає навчальний колектив як згуртовану групу викладачів і студентів. Згуртованість він розуміє «як взаємодію педагога зі студентами, між якими відбувається постійний обмін продуктами та результатами діяльності, виникають відносини відповідальної залежності, коли успішність чи неуспішність діяльності педагога позначається на успішності чи неуспішності діяльності студента [34]. Самозвітом діяльності педагога виступає рефлексія своєї діяльності, що спонукає його до вдосконалення.

Формування професійної педагогічної спрямованості студента походить від особливостей організації їх навчальної діяльності. Педагогу у цьому процесі відводиться значима роль, отже, своїм прикладом, зразком він сприяє розвитку у студентів усвідомлення праці як джерела розвитку особистості. Навчальна, а надалі, і трудова діяльність є ієрархією «ближніх» і «далеких» перспектив, реалізація яких свідчить не лише про соціальну зрілість особистості, її адаптацію, а й про рівень особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу, як єдиного джерела та передумови професійної спрямованості та самореалізації особистості в юнацькому та зрілому віці.

У педагогіці та психології проблема становлення людини як професіонала розглядалася на роботах Е.Ф. Зеєра, Зязюна І.А., Є.А. Клімова, А.К. Маркової, Л.Г. Подоляка, В.І. Юрченко та ін. Вона безпосередньо пов’язана з самосвідомістю особистості та професійною самосвідомістю педагога. Професійна самосвідомість формується на достатньо високому рівні розвитку самосвідомості, складаючи найважливішу характеристику самосвідомості зрілої особистості. Це пов'язано не тільки з тим, що людина здійснює вибір професії та підготовку до неї в досить дорослому віці, але й з тим, що формування професійної самосвідомості можливе лише на основі самосвідомості особистості, що вже склалася. Людині необхідно не тільки відповідально підійти до вибору свого подальшого життєвого шляху, мати можливість довгострокового планування, а й визначати своє ставлення до педагогічної професії в цілому, до того, що вона може дати оточуючим її людям.

Особливістю професійної самосвідомості є наявність зовнішніх вимог, із якими стикається особистість. Е.Ф. Зеєр відмічає, що формування професійної самосвідомості передбачає активну та усвідомлену трансформацію наявних особистісних особливостей відповідно до характеру обраної професії. «Професійне становлення особистості є процесом структурно-динамічного розвитку суб'єкта професійного шляху, у ході якого формуються та розвиваються професійно-важливі якості особистості, адекватні форми її професійної активності, відповідно до соціальних та професійних вимог і на основі можливостей та домагань індивіда» [37].

Фундаментальною умовою професійного розвитку є необхідність зміни, перетворення свого внутрішнього світу та пошуку нових можливостей самоздійснення у професійній праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості. У процесі навчання у ЗВО у суб'єкта формується уявлення про професійний зразок, образ професіонала. Вчені відмічають, що формування професійної самосвідомості є тривалим, складним процесом і здійснюється під впливом безлічі факторів. Проведені дослідження показують, розвиток професійного самосвідомості особистості йде гетерохронно, тобто, швидкість, інтенсивність, послідовність розвитку різних компонентів не збігаються між собою [37]. У дослідженнях Ю.П. Поваренкова виявлено, що за час навчання у ЗВО найактивніше формується когнітивний компонент самосвідомості - знання та вміння. При цьому двічі, на 2 і 4 курсах перебудовується структура інтелекту, у той час як структура цінностей особистості і структура особистісних якостей мають більшу стабільність і перебудовуються значно повільніше [38].

Дослідження будови професійної самосвідомості показують, що структура професійної самосвідомості в загальних рисах збігається зі структурою самосвідомості особистості і є взаємоперехрещувальною і взаємодоповнювальною сполукою трьох підструктур: когнітивної, афективної та поведінкової. Разом з тим, змістовні характеристики кожної підструктури професійної самосвідомості (Я-розуміння, Я-відносини та Я-поведінка) включають специфічні характеристики, що зумовлюють саморозвиток і самоактуалізацію особистості у професійній діяльності [20].

Професійна самосвідомість, будучи одним із найважливіших аспектів самосвідомості особистості, має власну структурну своєрідність. Ця своєрідність досягається насамперед за рахунок свідомого вибору приналежності до певної професійної групи та ускладнення регулятивного компонента самосвідомості.

Характеризуючи структуру професійної самосвідомості, Є.А. Клімов виділяє такі компоненти.

1. Свідомість своєї належності до певної професійної спільності.

2. Знання, думка про ступінь відповідності професійним стандартам, про своє місце у системі професійних ролей, на шкалі соціального становища.

3. Знання суб'єкта про ступінь його визнання у професійній групі

4. Знання про свої сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, ймовірнісні зони успіхів і невдач, знання своїх індивідуальних способів успішної дії, свого стилю роботи.

5. Уявлення про себе та свою роботу в майбутньому [22].

Професійна самосвідомість розглядається у психології як динамічна освіта, яка може бути охарактеризована відповідно до рівня її розвитку, рівня зрілості професійної самосвідомості. Вчені говорять про ідентифікацію з професією, особливо на початкових етапах формування професійної самосвідомості, що є складним процесом, який відбувається з різним змістом для кожної особистості [20].

В основі будь-якого професійного становлення лежать процеси ідентифікації; питання полягає в тому, з чим і з ким ідентифікує себе людина, яка вибирає ту чи іншу професію, той чи інший стиль професійної діяльності, та які життєві завдання вирішує за допомогою професії [20].

Вчені розуміють професійну самосвідомість майбутніх педагогів як усвідомлення себе,

* по-перше, у системі професійної діяльності,
* по-друге, у системі професійного спілкування,
* по-третє, у системі власної особистості.

Виходячи з такого розуміння, пропонується розглядати наступну структуру професійної самосвідомості педагога. Кожен компонент у структурі самосвідомості слід розглядати подвійно: з погляду динаміки і з погляду результату.

Когнітивний компонент. У цьому компоненті професійної самосвідомості педагога необхідно розрізняти процес самопізнання і результат - систему знання про себе, індуковану в «образ Я». «Образ Я» педагога є узагальненою системою уявлень суб'єкта про себе, що утворюється в результаті процесів усвідомлення себе в трьох взаємодоповнюючих та взаємоперетинних системах: у професійній діяльності, у професійному спілкуванні та в особистісному розвитку. Він включає знання про себе, свої особистісні якості, сильні і слабкі сторони, стиль діяльності, спілкування і мислення. «Образ Я» є відносно стійким утворенням, проте саме він найбільш динамічно та продуктивно розвивається у процесі професійного навчання. Когнітивний компонент представляється у структурі самосвідомості провідним, що особливо значуще у період професійної підготовки [20].

Відповідно і когнітивна підструктура самосвідомості включає усвідомлення себе в системі навчальної діяльності, в системі детермінованих цією діяльністю міжособистісних відносин. Особистісний компонент відповідальний за осмислення себе в ситуаціях, коли професійно-значущі особисті якості або їх відсутність виступають як перешкода на шляху власної активності або навпаки, як умова, що полегшує діяльнісну самореалізацію. Отже, особистісний компонент самосвідомості забезпечує саморозвиток особистості, тобто, забезпечує потребу особистості в самоактуалізації, у розкритті та розширенні своїх творчих можливостей. Когнітивна підструктура грає провідну роль у процесі професійного самосвідомості [21].

Афективний компонент. Одним із найважливіших понять, пов'язаних з афективною підструктурою професійної самосвідомості є самооцінка. Цей компонент професійної самосвідомості характеризується сукупністю трьох видів відносин:

1) до системи своїх професійних дій, до своїх цілей та завдань, до засобів та способів досягнення цих цілей, до результатів своєї роботи;

2) до системи міжособистісних відносин із суб’єктами навчального процесу та колегами;

3) до своїх професійно-значущих якостей і загалом до себе як професіоналу.

Професійна самооцінка визначається через співвідношення уявлення себе як майбутнього педагога з актуальним суб'єктивним образом ідеального професіонала у цій галузі. За підвищеної самооцінки студент бачить себе вже готовим фахівцем, практично повністю придатним до ефективної трудової діяльності. Заниженою – відчуває наявність непрохідної дистанції між своїми реальними якостями і тим, що потрібно для успішної роботи. І перший, і другий варіанти знижують якості професійної підготовки та не сприяють формуванню адекватної професійної самосвідомості. Самооцінка представлена у структурі самосвідомості в якості безпосередніх переживань, які не завжди є усвідомлюваними.

Регулятивний компонент. Регулятивний компонент, або рівень домагань, представлений у вигляді системи цілей різного ступеня складності. Головним системотворчим чинником професіоналізму особистості є образ шуканого результату, якого прагне суб'єкт діяльності. Потреба у його досягненні, діяльність, пов'язана з його досягненням, аналіз міри його просування у бік нього, пошук причин, які сприяють або перешкоджають його отриманню, формують професіоналізм особистості [42].

Досліджуючи природу та генезис професійної самосвідомості особистості, О.В. Москаленко розглядає чотири фактори:

1. Мотивація до досягнення високого рівня професійної майстерності.

2. Професійне суб'єктивно-орієнтоване навчання.

3. Спрямованість особистості на оволодіння цією професією.

4. Оптимальний часовий проміжок [25].

За ступенем впливу на результативність формування оптимуму професійної самосвідомості за даними вченого чільне місце посідає мотивація (30%), ступінь впливу навчання (26%), спрямованість особистості (28%), час (16%) [25]. Таким чином, формування відповідної мотивації стає пріоритетним завданням становлення професійної самосвідомості.

Стосовно навчальної діяльності студентів у системі ЗВО під професійною мотивацією розуміється сукупність факторів та процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають та спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. В якості мотивів професійної діяльності студента виступає усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (здобуття вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу тощо), що задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань та спонукають його до вивчення майбутньої професійної діяльності. Чим ясніше усвідомлюється зв'язок навчальної діяльності із задоволенням актуальних потреб, і чим сильніше виражені ці потреби, тим ефективнішою є професійна мотивація студентів.

О.В. Москаленко визначає умови формування сталої професійної мотивації студентів:

* суспільну потребу у професіоналізмі особистості;
* громадський престиж професії педагога;
* високий соціальний статус студента;
* створення системи формування високого рівня професійної мотивації та професійної самосвідомості особистості студента як системи підготовки до майбутньої професійної діяльності [25].

Самосвідомість загалом і професійна самосвідомість формується під впливом суспільної свідомості, пануючого у суспільстві світогляду, системи цінностей. Для формування професійної самосвідомості педагога цей аспект є особливо актуальним.

ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ

В.М. Мясищев, розкриваючи психологічний сенс поняття «відношення», вказує на те, що формування відносин у структурі особистості відбувається в результаті відображення нею на свідомому рівні тих соціальних та об'єктивно існуючих відносин суспільства, в якому вона живе. Будучи результатом суб'єктивного відображення об'єктивно існуючих пізнавальних, емоційних і практичних відношень суб'єкта зі світом, самовідношення є єдністю когнітивної, афективної і мотиваційної складових.

Відносини між педагогом та суб’єктами навчальної діяльності мають емоційне забарвлення. Позитивний чи негативний досвід взаємовідносин формує відповідну систему внутрішнього відношення особистості, яке, в свою чергу, виявляється у готовності до певної поведінки.

Психологічне зміст юності пов'язані з розвитком самосвідомості, розв'язання завдань професійного самовизначення та вступ у доросле життя. У ранній юності формуються пізнавальні та професійні інтереси, потреба у праці, здатність будувати життєві плани, громадська активність, утверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. У молодості людина затверджує себе у вибраній справі, знаходить професійну майстерність і саме в молодості завершується професійна підготовка, а отже, і студентська пора.

Як основні риси, що відрізняють студентство з інших груп, виділяються соціальний престиж, активну взаємодію з різними соціальними групами, професійний вибір, пошук сенсу життя.

Професійна самосвідомість формується з урахуванням зрілого рівня розвитку самосвідомості особистості і потребує наявності сформованих механізмів рефлексії і саморегуляції. Когнітивний елемент професійної самосвідомості проявляється у побудові професійної ідентичності, що передбачає усвідомлену ідентифікацію особистості з певною професійною групою; прийняття цінностей цієї групи. Афективний елемент професійної самосвідомості проявляється у ціннісному ставленні до професії, формуванні професійної самооцінки, оцінку себе та власних особистісних якостей з погляду придатності для професійної діяльності. Регулятивний елемент проявляється у постановці ближніх і далеких цілей, пов'язаних із професійною діяльністю та прояві активності у напрямку професійного вдосконалення.

Сучасна гуманістична спрямованість вищої освіти передбачає відношення викладача (суб'єкта) до студента не як до об'єкту, а як до суб'єкту, що здійснює власний особистісний розвиток, тобто їх міжособистісна взаємодія відбувається з урахуванням суб'єкт-суб'єктних відносин. Реалізація освіти майбутнього фахівця на основі гуманістичної парадигми впливає на формування у молодого фахівця рефлексії, саморегуляції, навичок наукової організації навчальної праці та всієї життєдіяльності загалом.

Розділ 2. Організаційно-методична система формування ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ У СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Позитивне відношення завжди є проекцією позитивного мислення. Прагнення людини до пошуку позитивного в навколишньому світі та в самій собі, її бажання будувати гідне життя, створюють умови для пробудження здатності мислити позитивно у різних життєвих ситуаціях. Позитивне мислення це потреба розвиненої особистості та людського існування загалом. Крім того, позитивне мислення пов'язане з поняттям мотиваційної спрямованості та діяльністю особистості. Навчившись мислити позитивно, можна підвищити ефективність та результати своєї діяльності, у тому числі й педагогічної.

Одним із напрямів сучасних гуманітарних наук – педагогіки і психології є позитивна педагогіка і позитивна психологія. Інтерес до позитивних аспектів людського життя вперше було висвітлено в ідеях гуманістичної психології М. Селігманом [61]. У свій час філософ М. Хайдеггер вважав, що на життя людини впливають дві потенційні можливості: 1) очікування, що відбудуться хороші події, станеться щось хороше (оптимізм) і 2) очікування, що станеться щось погане (песимізм) [28].

Наприкінці ХХ століття накопичився значний емпіричний матеріал, пов'язаний з оптимізмом та вмінням мислити позитивно. Цікавими є роздуми Л. Тайгера, який вважав, що оптимізм - одна з багатьох адаптивних показників людини, що сформувалися в ході природного відбору [1]. Оскільки оптимізм передбачає роздуми про майбутнє, він виникає тоді, коли люди починають щось передбачати. Однак передбачити вони можуть як хороше, так і погане. Тому в людині мало сформуватися те, що дозволило б подолати страх перед поганим прогнозом, що паралізує волю людини. А позитивне мислення – є наступним, вищим щаблем розвитку мислення особистості і засноване на пошуку вигоди у всьому, що людину оточує [1].

Позитивне мислення – це звичка мислити у позитивному, конструктивному руслі. Ю.М. Орлов таке мислення називає саногенним. У своїй роботі «Саногенне мислення», він визначає його, як переважання здорового глузду над емоціями, вміння керувати думками. Противага цьому, патогенне мислення - це мислення несвідоме, недоречне, що призводить до перетворення негативних емоцій на хронічні, у результаті в людини виникає тривале суб'єктивне відчуття неблагополуччя [1]. Для саногенного мислення характерні певні особливості, такі як: патогенний психологічний захист (агресія, страх, втеча у світ фантазії та ін); патогенний характер емоцій (образа, вина, сором та ін.) та парадигма насильницького управління (рольові очікування, соціальний стереотип, помста, погрози та ін.).

До вивчення позитивного мислення існує два основні підходи: дослідження диспозиційного оптимізму та песимізму та дослідження оптимізму як атрибутивного стилю. Для нас цікавим є атрибутивний підхід, засновником якого був М. Селігман. В основі теорії каузальної атрибуції (прагнення людини пояснити все, що відбувається з нею та навколо неї) лежить постулат про те, що людина, пояснюючи події та поведінку інших людей, прагне з'ясувати причини різних подій і вчинків. При цьому, не маючи достатньої інформації, вона приписує гіпотетичні причини. У результаті навчання складається стійкий стиль атрибуції, що відображає уявлення людини про причини подій, що відбуваються з нею, і можливості їх контролю.

Оптимізм – позитивний погляд на життя, впевненість у кращому майбутньому. Позитивне мислення – мислення, засноване на описі подій чи об'єктів у позитивному ключі. Іншими словами, виразність оптимізму -песимізму дозволяють зробити висновок про позитивне чи негативне мислення.

Л.М. Рудіна виділила 6 змінних, що входять до структури позитивного чи негативного мислення: час невдач, час успіху, широту невдачі, широту удачі, Я-невдача та Я-успішність. «Час невдач» показує, якими постійними випробуваний вважає причини своїх невдач і неприємностей. А «час успіху» визначає сталість у поясненні добрих подій. Тут важливу роль відіграє такий фактор, як стабільність, що стосується пояснень причин подій [1].

«Широта невдач» тісно пов'язані з таким поняттям, як просторовий песимізм, тобто, пояснення невдачі конкретними причинами чи поширення безпорадності на багато сфер діяльності.

 «Широта удачі» виявляє оцінку оптимізму з позиції широти для хороших подій. Тут має значення фактор глобальності, який характеризує ступінь універсальності оцінки індивідом ситуацій, що виникають (може мати місце надмірне узагальнення або конкретний розгляд окремих ситуацій). «Я-невдача» показує оцінку персоналізації в поганих умовах (визнання власної провини в невдачах). А «Я-успішність» - персоналізацію у добрих умовах (констатацію своїх заслуг). Тут слід зазначити чинник інтернальності – екстернальності. Інтернальність-екстернальність відповідає поняттю локусу контролю (Локус контролю – показник психіки, який відіграє важливу роль у тому чи людина сама обирає свій життєвий шлях, чи покладається на думку інших) і є оцінкою індивідом власної причетності до появи тієї чи іншої ситуації. У випадку неприємних подій людина може звинувачувати або себе (внутрішній локус), або інших людей та обставини (зовнішній локус). Усі перелічені чинники брав до уваги М. Селігман і говорив, що кожен із цих вимірів впливає на формування емоційної реакції людини [61].

Вчені виділяють три основні варіанти позитивного мислення:

1) афірмації - це коротке позитивне твердження, спрямоване на конкретний аспект вашої свідомості та закладає нову програму, згідно з якою підсвідомість будує свою роботу та створює життєві ситуації, що відповідають даній афірмації за змістом;

2) позитивний настрій - це звичка зосереджуватися на клопотах у зв'язку зі справами, важливими для життя людини, та уникати небажаних обставин;

3) візуалізація - властивість людської свідомості, здатної відтворювати видимі та невидимі образи візуального (зорового) ряду у своїй свідомості [42].

Оптимізм і песимізм вважаються важливими психологічними конструктами особистості, що виражають оцінне ставлення до реальності, що сприймається. У структурі індивідуальної свідомості вони займають певне місце і є складовими компонентами особистісного смислу.

Дослідження Т.О. Гордєєвої розкривають питання про прояви оптимізму та песимізму в різних сферах професійної діяльності [1]. Так песимісти показують велику ефективність у професіях, які потребують точності, аналітичності та монотонності, а оптимізм має переваги в тих професіях, де необхідні такі якості, як наполегливість, креативність, уміння йти на ризик та приймати відповідальні рішення

Дослідження оптимізму показали, що люди з позитивними установками не заперечують існування проблем, на відміну від людей із патогенним мисленням, докладають більше зусиль для досягнення цілей та орієнтовані на успіх [32]. Таким чином, педагоги з оптимістичним стилем поведінки успішніші у своїй діяльності і процес викладання у таких педагогів ефективніший і продуктивніший.

Вчені проводять дослідження щодо вивчення зв'язку позитивного мислення з навчальною діяльністю. Зокрема, К. Петерсон вивчав зв'язок позитивного мислення з навчальною діяльністю та виявив, що студенти з оптимістичним атрибутивним стилем перевершують за своїми навчальними досягненнями студентів із песимістичним стилем [1]. Дослідження О.С. Віндекер «Взаємозв'язок мотивації досягнення з показниками оптимізму-песимізму» показало, що існує взаємозв'язок мотивації досягнення та оптимізму і чим вища у респондентів мотивація досягнення, тим вищий оптимізм [32]. Дослідження оптимізму та песимізму вивчалися здебільшого на студентах. При цьому мало вивченим залишається питання про виразність оптимізму-песимізму у педагогів, що позначається на психологічному здоров'ї останніх. Здорова особистість здатна до активної саморегуляції поведінки, до формування гнучких толерантних індивідуальних програм здорового способу життя, до продуктивної та творчої громадської діяльності. Потреба в постійному саморозкритті, підвищенні рівня самосвідомості, позитивному мисленні, особистісному зростанні стає фундаментальною умовою здорового розвитку особистості.

Параметрами стилю атрибуції за М. Селігманом є: сталість чи стабільність, широта чи глобальність та персоналізація. Таким чином, позитивне і негативне мислення будуть пояснюватися тимчасовою характеристикою або стабільністю причин хороших або поганих подій (постійністю), ступенем охоплення різних сфер життя тими чи іншими причинними схемами (широтою) і схильністю людини шукати причини подій, що відбуваються з нею, в собі або в незалежних від себе зовнішніх обставин [61].

Оптимізм допомагає ефективніше справлятися з труднощами і позитивно впливає, як на фізичний, так і на психологічний. Песимізм, навпаки, характеризується зниженим енергетичним тонусом, блокує потенційні шляхи виходу із різних ситуацій. Оптимісти з однаковою постійністю пояснюють гарні події та пояснюють свої успіхи постійними факторами. Песимісти вважають причини своїх невдач і неприємностей постійними, а успіх пояснюють випадковими чинниками. Оптимісти пояснюють свій неуспіх окремою ситуацією, тоді як песимісти - сталістю своїх невдач. У ситуації невдачі песимісти визнають провину, а оптимісти показують екстернальну реакцію. У разі успіху, навпаки, оптимісти констатують свої заслуги, а оптимісти посилаються на випадок.

Вирішення проблеми формування позитивного мислення, позитивного відношення у студентів до педагогічної діяльності вчені вбачають у специфіці відносин у системі «викладач-студент», що обумовлена наступними факторами:

- формальною ситуацією ЗВО та структурою відносин у ньому. У цьому випадку задіяний функціонально-рольовий план педагогічної взаємодії, де викладач та студенти сприймають один одного за загальними, рольовими, статусними параметрами;

- неформальними міжособистісними відносинами. В цьому випадку в процесі педагогічної взаємодії за основу взято особистісний план, де викладач та студенти сприймають один одного за індивідуальними параметрами особистості.

О.П. Рудницька вважає, що оптимальним варіантом взаємодії в системі «викладач-студент» буде установка викладача на функціонально-рольову та особистісну взаємодію, коли особистісне проступає через його рольову поведінку» [48с. 13]. Подібне поєднання забезпечує трансляцію як загально соціального, так й особистісного, індивідуального досвіду педагога. У цьому випадку педагог, реалізуючи потребу бути особистістю, своїм прикладом формує відповідну потребу у студентів.

Взаємовідносини «викладач-студент» включають три складові:

* особистість викладача як суб'єкта діяльності та спілкування;
* особистість студента як суб'єкта діяльності та спілкування;
* поле взаємодії викладача та студента» [58].

А також такі компоненти:

* + особистісний (взаємодія лише на рівні особистостей студента і викладача);
	+ навчальний (рольова взаємодія студента та викладача);
	+ науковий (взаємодія обумовлена науковими інтересами студента та викладача);
	+ адміністративна (функціонально-структурна взаємодія студента та викладача);
	+ культурний (взаємодія студента та викладача як носія культури);
	+ виховний (взаємодія студента та викладача як соціально організований процес інтеріоризації загальнолюдських цінностей);
	+ розвиваючий (взаємодія студента і викладача в процесі, якого відбувається розвиток особистості обох суб'єктів);
	+ професійний (взаємодія студента та викладача як процес професіоналізації обох суб'єктів) [58].

Специфіка спільної діяльності (навчальної), породжує взаємодію в системі «викладач-студент». Соціальний рівень цієї системи передбачає, що ініціатива у взаємодії зі студентом належить педагогу та реалізується у конкретному стилі керівництва. Взаємодія в системі «викладач-студент» представлена як суб'єкт-суб'єктна форма взаємодії, коли, взаємодіючі зі студентом, педагог включає в свій «особистісний простір» «особистісний простір» студента, не змінюючи при цьому його сутнісних характеристик, які і розвиваються в цій взаємодії [6, с. 10-11].

В такій взаємодії виникає довіра студента до викладача, і навпаки. Тільки викладач, що має гармонійне співвідношення між мірою довіри до себе та до студента, що виражається у відношенні до себе і до Іншого як до цінності, здатний породжувати суб'єктну форму взаємодії [60].

Гуманістична парадигма освіти на перших місце у педагогічної діяльності викладача ставить ідею формування готовності до психолого-педагогічної рефлексії, що є складовою професійної діяльності педагога. У системі взаємодії «викладач-студент» педагогічна рефлексія «несе у собі риси іманентної освітньо-виховної діяльності, оскільки спрямована на організацію діяльності іншого (студента), включеності у позицію партнера і на відповідну корекцію своєї поведінки» [60, с. 21-20]. Таким чином, педагогічна рефлексія як одна з умов системи взаємодії «викладач-студент», є якісною характеристикою викладача, як суб'єкта діяльності, що усвідомлює власне «Я», свої особистісні та професійні властивості. Поруч із таким викладачем і студентам будуть властиві: рефлексія, розвинена самосвідомість, перцептивні вміння, здібності до захисту «Я» та зміцнення «Я-концепції», що будуть породжувати відчуття успіху, позитивного мислення.

Відносини між суб'єктами освітньої діяльності називають педагогічними відносинами. Педагогічна взаємодія включає сутнісні особистісні характеристики [58].

* здібності, знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, установки, особливості характеру;
* педагогічна центрація: пізнавальна (центрація педагога на засобах навчання та виховання); альтруїстична (центрація на користь студентів); гуманістична (центрація викладача в інтересах своєї сутності та сутності інших людей - колег, студентів та ін.) (А.Б. Орлов);
* педагогічний етикет та такт. Соціально схвалювані норми поведінки: поважне ставлення до студента, доброзичливість, делікатність, коректність, толерантність та ін.;
* психолого-педагогічна підготовленість викладача;
* особистісно-орієнтований підхід – суб'єкт-суб'єктна або діалогічна взаємодія на принципах довіри та творчості, паритетності та співробітництва (А. Маслоу, К. Роджерс, Є. В. Бондаревська та ін);
* довіра викладача до себе, як наслідок поваги, прийняття та визнання особистості іншої людини, студента (В.А. Дорофєєв);
* реалізація потреби викладача в самореалізації та самоактуалізації. Наслідком якого є розвиток у студентів самосвідомості, віра в себе, вміння справлятися з труднощами та реалізовувати свої можливості, адекватно сприймати дійсність, бути відкритим для світу та нового досвіду (А. Маслоу, К. Роджерс) [58].

На жаль, поряд з умовами, що сприяють розвитку позитивного мислення, позитивного відношення до професії педагога існують характеристики негативних проявів міжособистісного спілкування. До них слід віднести:

* стиль спілкування: авторитарний;
* деструктивні стратегії: неприйняття особистості студента, зайва суворість та деспотичність, непосильні вимоги, антагонізм та ін.;
* підвищені претензії: самовпевненість, «неуживливість» в оцінках, думках; директивність у відношенні до інших, абсолютизація своєї точки зору;
* професійну деформацію - нездатність подолати професійні стереотипи в інших соціальних ролях, неможливість перебудувати свою поведінку відповідно до мінливих умов і очікувань оточуючих, що супроводжується почуттям соціальної неповноцінності;
* синдром «емоційного згоряння» - психофізіологічне виснаження, що виявляється у людей, професії яких пов'язані з інтенсивною взаємодією з іншими людьми. Сильніше синдром проявляється у викладачів, які виявляють професійну непридатність;
* педагогічну центрацію: авторитарну (центрація на своїх інтересах); егоїстичну (центрація на користь свого «Я»); конфліктну (центрація на користь колег); бюрократичну (центрація на користь адміністрації, керівників) (А.Б. Орлов);
* бар'єри у педагогічному спілкуванні: страх аудиторії та педагогічної помилки; бар'єр установки чи минулого негативного досвіду; бар'єр неадекватності своєї діяльності;
* націоналізм, сексизм та ін (Е. Фромм);
* відсутність комунікативної культури, такту [34].

Таким чином, побудова педагогічної взаємодії не повинна здійснюватися на рівні протиріч, протиставлень, напруг та диктату. Навпаки, важливо розвинути тенденцію поглиблення довіри, поваги, відкритості та колегіальності відносин при збереженні відповідних позицій у просторі взаємодії в навчанні.

Педагог повинен мати установку на те, що позитивне мислення визначається як мислення, засноване на позитивних емоціях, які виникають у процесі педагогічної взаємодії суб’єктів навчального процесу.

У позитивній психології розглядаються головним чином сильні сторони особистості, а не недоліки, і це допомагає людині підвищити самооцінку, виробити позитивний спосіб мислення.

2.2. ДІАГНОСТИКА ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В останні роки педагоги та психологи все частіше зазначають, що позитивне ставлення до навчальної діяльності, виражена внутрішня мотивація студента до навчання сприяють успішному оволодінню знаннями та вміннями, можуть зіграти роль компенсаційного фактору у разі недостатньо високих здібностей [2]. Позитивне відношення студентів до навчальної діяльності, ініціативність у ній, задоволеність собою та своїм результатом забезпечують переживання свідомості, значущості того, що відбувається, і є основою для подальшого саморозвитку та самореалізації людини.

Переживання відчуженості, пасивності та незадоволеності можуть призвести до уникнення діяльності, а також до деструктивних форм поведінки.

Педагог, який зацікавлений у підвищенні ефективності своєї діяльності, завжди звертає увагу на відношення студентів до навчальної діяльності. Тому наявність ефективного інструментарію діагностики відношення студентів до навчання одна із центральних умов здійснення професійної корекції педагогом своєї діяльності. А. О. Реан наголошує, що зворотний зв'язок у педагогічному процесі (за допомогою чого, по суті, педагог проводить аналіз результативності власної професійної діяльності) є необхідною умовою зростання професійно-педагогічної майстерності [ 36].

 Виходячи з визначенні поняття «відношення», ми спираємося на класичний підхід і за B. М. Мясищевим розуміємо під відношенням студентів до педагогічної діяльності особливий вид зв'язку суб'єкта навчання зі здійснюваною діяльністю, що характеризується емоційною складовою (прийняттям або неприйняттям) та змістовною - системою мотивів і виявляється в поведінці через результати діяльності. Слід також звернути увагу на відношення студентів до обраної ними професії педагога.

Це визначення дозволяє виділити структурні компоненти відношення:

* емоційно-оцінне (подобається або не подобається);
* змістовний (система мотивів);
* поведінковий (результати навчальної діяльності, академічна успішність);
* відношення до обраної професії (емоції, оцінки, особистісні судження щодо обраної професії, мотиви здійснення навчально-професійної діяльності та ін.) [36].

Методика «Моє навчання у ЗВО» О.А. Вороніної [45]. Метою методики є дослідження ставлення студентів до навчальної діяльності.

Методика складається із 17 суджень. Для підвищення достовірності результатів усі питання збалансовані за кількістю позитивних та негативних відповідей. Дослідження може проводитися колективно та індивідуально.

На відміну від традиційних варіантів відповідей («так», «ні»), які внаслідок своєї категоричності часто викликають утруднення учасників тестування, у методиці пропонується чотири градації можливих відповідей: «вірно», «мабуть, вірно», «мабуть, невірно», «невірно». Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа.

Зміст методики «Моє навчання у ЗВО».

Інструкція: Запрошуємо вас взяти участь у дослідженні. Прочитайте кожне висловлювання і висловіть ставлення до власної навчальної діяльності, проставивши навпроти номера висловлювання відповідну відповідь. Для цього використовуйте вказані у дужках позначення:

правильно (++); мабуть, вірно (+); мабуть, неправильно (-); невірно (--).

Список суджень

1. Вчитися мені цікаво.

2. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.

3. Активно працюю та виконую завдання лише під контролем викладача чи батьків.

4. Я впевнений у правильності вибору своєї спеціальності.

5. Крім підручників та рекомендованої літератури, я самостійно читаю додаткову літературу.

6. Намагаюся самостійно виконувати завдання, не люблю, коли мені підказують та допомагають.

7. Я цілком задоволений рівнем професіоналізму викладачів нашого ЗВО.

8. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення.

9. Якщо щось не виходить у навчанні, намагаюся розібратися та дійти до суті.

10. Думаю, що моя майбутня робота буде пов'язана з обраною мною спеціальністю.

11. Я б зайнявся чим завгодно, тільки не навчанням.

12. По можливості намагаюся списати виконання завдань у товаришів чи прошу когось виконати завдання за мене.

13. Я думаю, заняття у ЗВО не дають тих знань, які мені потрібні в майбутній професії.

14. Оцінка для мене важливіша, ніж знання.

15. Мене не влаштовує якість навчального матеріалу, який пропонують викладачі.

16. Я відчуваю, що можу подолати всі труднощі у навчанні.

17.Я хотів би змінити обрану мною спеціальність.

Обробка результатів

Підрахунок показників методики провадиться відповідно до ключа. За кожний збіг з ключем нараховуються бали за висхідною або низхідною шкалою. Нарахування балів за позитивні позиції ключа проводиться за висхідною шкалою: «неправильно» - 1 бал, «мабуть, неправильно» - 2 бали, «мабуть, правильно» - 3 бали, «вірно» - 4 бали. Нарахування балів за негативні позиції ключа проводиться за низхідною шкалою: «невірно» - 4 бали, «мабуть, невірно» - 3 бали, «мабуть, вірно» -2 бали, «вірно» - 1 бал.

Методика дозволяє діагностувати як задоволеність чи незадоволеність своїм навчанням загалом, так і окремі аспекти відношення до навчання — емоційно-оцінне ставлення до навчальної діяльності, задоволеність обраної спеціальністю, співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання.

У дослідженні прийняли участь 22 студента (14 дівчат, 8 юнаків) за спеціальністю «Середня освіта. Українська мова», «Середня освіта. Історія», «Середня освіта. Англійська мова і література» СНУ ім. В. Даля.

За результатами методики «Моє навчання у ЗВО», яка дозволяє виявити ступінь задоволеності власною навчальною діяльністю, 42% студентів повністю задоволені своєю навчальною діяльністю, 39% студентів – середній рівень задоволеності, 19% не зовсім задоволені.

На нашу думку, такі результати є позитивним показником, що свідчать про ефективну роботу викладачів педагогічно-психологічної спрямованості.

2.3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ У СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇДІЯЛЬНОСТІ

О.П. Рудницька розглядає педагогічні умови як цілеспрямовану конструйовану ситуацію, де відбувається розвиток мотивації, спрямованої на соціально - значиму діяльність; забезпечення соціально-цінного досвіду у діяльності студента; реалізація принципів, вкладених у соціально-ціннісну взаємодію у перетворюючої діяльності, що проходить з урахуванням практики [48]. Організаційно-педагогічні умови соціальної зрілості студентів ЗВО характеризуються професійною спрямованістю освітнього процесу; проведенням занять, спрямованих на саморозвиток особистості; створенням психологічно сприятливого клімату [48].

С.О. Сисоєва, С.С. Занюк педагогічні умови характеризують постановкою перед педагогами та студентами виховних цілей, які спрямовані на формування особистісних властивостей; спрямованістю педагогів на реалізацію виховних цілей у навчальному процесі; наявністю психологічної культури у педагогів та студентів, включених в освітній процес; впровадженням ідей гуманізації у навчальний процес [49;26].

Під психолого-педагогічними умовами Є.Ф. Бехтенова розуміє «...якісну характеристику основних умов, факторів, процесів та явищ освітнього середовища, що відображає основні вимоги до організації діяльності, а також сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, що цілеспрямовано створюються та реалізуються в освітньому середовищі, та забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання, комплекс заходів, які б підвищення ефективності цього процесу...» [49].

Подібну думку зазначає І.Д. Бех, який розглядає психолого-педагогічні умови як обставини процесу навчання, що передбачають емоційний комфорт і сприятливий психологічний клімат у колективі, що характеризуються взаємоповажним спілкуванням та співіснуванням педагога та студентів. Це педагогічний такт, згуртованість колективу, створення «ситуації успіху», а також «система стимулювання мотивації вчення, рефлексивно-оцінний етап кожного заняття та здійснення діагностики розвитку студентів» [4,с. 133].

Під психолого-педагогічними умовами розуміється певна організація освітнього процесу та позааудиторної діяльності в сукупності педагогічних та психологічних засобів, методів та форм організації освітнього процесу, конкретних способів психолого-педагогічної взаємодії, а також інформаційне забезпечення змісту освіти з урахуванням особливостей психологічного мікроклімату, що сприяє здійсненню цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів.

Ми звертали увагу на необхідність формування у студентів ціннісного відношення до професії педагога, що є умовою професійного розвитку та самовдосконалення педагога.

 Сутність процесу формування ціннісного відношення проявляється у переході, трансформації структурних складових професіоналізму як суспільно значимих цінностей в особистісні та реалізації їх у діяльності. Ставши особистісно значимими, ці цінності (професіоналізм знання, спілкування та самовдосконалення) виступають як внутрішні регулятори діяльності педагога. Так, дослідженнями вчених [19] було виявлено дві групи життєвих цінностей у студентів:

- внутрішні прагнення (особистісне зростання, прихильність та любов, служіння суспільству та здоров'я);

- зовнішні прагнення (матеріальне благополуччя, соціальне визнання через популярність і фізична привабливість).

При цьому була також виявлена відносно універсальна закономірність, що не залежить від культурних і соціоекономічних факторів: чим сильніша людина орієнтована на внутрішні прагнення на противагу зовнішнім, тим краще у неї показники психічного здоров'я, і, навпаки, чим вище вона оцінює важливість зовнішніх прагнень в порівнянні з внутрішніми, тим нижче її психологічне благополуччя [22].

Щоб сформувати у майбутнього педагога ціннісне відношення до професії, необхідно розкрити сутність професіоналізму педагогічної діяльності та продемонструвати студентам її зразки. Отримуючи інформацію про зміст та сутність професіоналізму педагогічної діяльності, суб'єкт аналізує її на емоційному та когнітивному рівнях, відбираючи необхідне для практичної роботи, а також задовольняючи тією чи іншою мірою свою потребу у творчості.

У сукупності професійна спрямованість, навчальна мотивація і пізнавальні інтереси становлять внутрішню сторону навчальної діяльності студента і виступають як критерії ефективності навчання. До внутрішніх критеріїв також належать професійна компетентність, розумова самостійність, академічна успішність.

Для реалізації цих умов важливо створити таку систему завдань, ситуацій, у яких студенти повинні діяти відповідно до системи знань, що сформувалися уявленнями про особливості професійно-педагогічної діяльності, осмислювати своє ставлення до даного виду діяльності, до людей, з якими вони працюють, до навколишньої дійсності [40].

В основі реалізації цих умов знаходяться розуміння студентами педагогічної діяльності, як складного, багаторівневого, процесу, що динамічно розвивається і має такі складові системи:

* відношення мотиву до мети;
* співвідношення діяльності та дій;
* відносини регулюючої ролі психічного відображення у плануванні та здійсненні, а компоненти цієї системи - мотив, мета, модель, план, дії, процеси переробки поточної інформації, прийняття рішення, перевірки результатів та корекції дій [22].

У цьому велику роль відіграє професійна самосвідомість. Одним з компонентів професійно-педагогічної самосвідомості є Я-концепція професіонала, тобто думка суб'єкта про власний досвід у даній галузі діяльності, про свої індивідуальні якості, знання соціальних вимог, що висуваються до представників професії [20]. Професійна Я-концепція описується через емоційний тон, структуру, адекватність і характеризується такими поняттями, як ясність, узагальнення, реалістичність, диференційованість. Я-концепція професіонала в педагогічній сфері включає:

- актуальне Я педагога, що є центральним елементом професійної самосвідомості (як сприймає і оцінює себе студент, майбутній педагог, в даний час);

- ретроспективне Я, що дає критерії власного досвіду (самосприйняття та самооцінка щодо попереднього етапу роботи);

- ідеальне Я, що є ціннісною перспективою особистості (яким би хотів бути педагогом);

- рефлексивне Я, виявляє соціальні перспективи особистості (яким педагогом, на його думку, він постає в очах інших людей у його професійному середовищі) [20].

Формування професійного Я студента, майбутнього педагога пов'язане з усвідомленням студентом своєї суб'єктності в педагогічній діяльності. Майбутні педагоги мають сприятливу можливість для формування та корекції своєї Я-концепції професіонала у рамках педагогічної практики. Найважливішим механізмом становлення професійного Я є професійно-педагогічна ідентифікація. У студентів педагогічного спрямування суттєво розширюються можливості професійної ідентифікації у зв'язку із співвідносністю педагогічного процесу ЗВО та педагогічного процесу школи, який вони ще добре пам’ятають [33].

Важливим аспектом професійного розвитку майбутнього педагога є формування професійного статусу в процесі навчання у ЗВО. Професійний статус майбутнього педагога - це набутий статус, який починає формуватися до професійної підготовки, а в період навчання у ЗВО набуває рівня професійної підготовленості. Професійний статус виконує ряд функцій: соціокультурну, інтелектуально-пізнавальну, професійно-орієнтаційну, аксіологічну, психолого-педагогічну, комунікативну, креативну, потребнісно-мотиваційну, формування Я-концепції педагога та рефлексивну [49].

Доведено, що професійний статус формується не так у професійній діяльності, як у процесі навчально-професійної підготовки. У студента ЗВО в ході навчальної діяльності насамперед формуються такі змістовні компоненти професійного статусу, як педагогічна свідомість, інформованість, планування, рефлексія, навчально-дослідницька діяльність.

Проблема продуктивності педагогічної діяльності є однією з актуальних проблем сучасного навчання. Проаналізувавши педагогічну, психологічну літературу щодо формування позитивного відношення студентів до педагогічної діяльності, можна виділити педагогічні умови, які сприяють цьому сприяють:

* формування у студентів комплексу знань про професію (когнітивний компонент);
* створення конструктивних відносин при взаємодії суб'єктів освітньої діяльності;
* цілеспрямоване моделювання ситуацій розвитку особистісних якостей та здібностей, що забезпечують соціально-психологічну адаптацію;
* використання на практичних заняттях методів активного навчання (ділові та навчальні ігри, ігрові практико-орієнтовані ситуації, тренінги), корекційно-розвиваючих технік та прийомів (вербалізація, відображення емоцій, встановлення вербального та невербального контакту, віддзеркалення, техніки активізації пам'яті, інформування, переконання, роз'яснення, «Ти» та «Я» - висловлювання, відтворення ролі, «Техніка двійника», «Дорожні карти» («Спонтанне малювання»); проблемних ситуацій, професійно-педагогічних завдань, дискусій. З одного боку, цей напрямок діяльності створює гуманістично орієнтовану атмосферу взаємодії між студентами та педагогом та студентів один з одним, а з іншого боку, дає можливість студентам висловлювати свої міркування, розмірковувати, висловлювати свою думку, обґрунтовувати свою точку зору, оцінювати явища, вчинки та дії, висловлювати своє відношення.
* включення майбутніх педагогів у навчально-виховну діяльність ЗВО;
* включення суб'єктного досвіду майбутніх педагогів до структури освітньої ситуації, його перетворення та збагачення передбачає необхідність зв'язку знань та умінь, отриманих на заняттях, з практичними знаннями та вміннями, сформованими під час практики, визначає включення студента до діяльності, що моделює професійну діяльність педагога;
* психологічна служба підтримки.

Необхідно більш докладно розглянути психологічну службу ЗВО, як одну з психолого-педагогічних умов формування особистості майбутнього педагога, так і його позитивного відношення до професії. Основною метою психологічної підтримки в системі освіти є підвищення ефективності діяльності установ освіти шляхом сприяння повноцінному особистісному та професійному розвитку особистості студента. Основою психологічної підтримки є модель випускника ЗВО, яка відображає професійно-важливі якості фахівця.

Вчені виділяють кілька актуальних напрямів психологічної підтримки студентів педагогічного напряму діяльності:

- розвиток позитивного самовідношення;

- зміна мотивації навчання до майбутньої діяльності;

- розвиток гуманістичної орієнтації;

- підвищення креативності у вирішенні професійних завдань;

- розвиток емоційної гнучкості, толерантності;

- навчання навичкам самодіагностики та саморозвитку та ін. [21].

Основними напрямками діяльності психологічної служби ЗВО з надання психологічної підтримки є:

- корекція емоційного стану студентів (зняття емоційної напруги для забезпечення ефективності професійного розвитку);

- соціально-психологічна адаптація студентів у навчально-професійній діяльності та формування у них позитивної життєвої перспективи;

- навчання вмінням та навичкам компетентного спілкування та ефективної поведінки в різних ситуаціях побутового та професійного характеру;

- формування та розвиток особистісних якостей, що сприяють успішному професійно-педагогічному становленню [21].

Умовами ефективності психологічної підтримки професійного розвитку студентів:

* системність та цілеспрямованість психологічної підтримки;
* особистісна орієнтованість психологічної підтримки;
* орієнтація психологічної підтримки на формування педагогічної спрямованості, комунікативної компетентності, емоційної гнучкості [22].

Організація психологічної підтримки розвитку позитивного відношення до педагогічної професії студентів ЗВО вимагає вирішення низки приватних завдань:

- визначення змісту, сутності та механізмів психологічної підтримки професійного та особистісного розвитку студентів;

- виділення психологічних факторів, що впливають на ставлення до педагогічної професії;

- виявлення можливостей і механізмів розвитку позитивного ставлення до професії педагога на різних етапах навчання у ЗВО.

Психологічна підтримка спрямована також на виявлення та допомогу в усуненні несприятливих факторів, здатних призвести до психічних перевантажень, зниження розумової працездатності та невротичних зривів у студентів. Вона сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в навчальних групах студентів шляхом підвищення соціально-психологічної компетентності.

Консультаційний напрямок психологічної підтримки має своїм завданням надання адресної підтримки в процесі індивідуально-психологічного консультування. Необхідною умовою психологічної підтримки у процесі консультування є добровільна згода студента [35].

Для розуміння того наскільки ефективно спрацьовують педагогічні умови щодо формування позитивного відношення студентів до педагогічної діяльності, доцільно проводити зворотній зв'язок зі студентами у вигляді анкети.

Студентам пропонується заповнити анкету суб'єктивно-пережитих змін у внутрішньому світі. Анкета складалася з наступних питань:

1 питання: (когнітивний рівень)

заняття мені:

 а) дуже допомогли розібратися у власних установках щодо майбутньої професії;

 б) певною мірою я став(ла) розуміти сутність майбутньої професії;

 в) я нічого не зрозумів зі змісту заняття.

2 питання: (емоційний рівень)

а) я краще став(ла) розуміти матеріал, себе, викладачів, знайшов(ла) впевненість у спілкуванні з викладачами;

б) знання я отримав(ла) певною мірою, але я не знаю, як мені їх застосувати;

в) після зайняти я просто розгублений (на).

3 питання: (поведінковий рівень - готовність діяти)

а) я готовий(а) використовувати отримані знання, застосовувати та покращувати взаємодію з педагогами та студентами;

б) я думаю, що я готовий(а) впоратися тільки з частиною себе, певною мірою;

в) мене влаштовує все, але я не думаю, що я буду працювати над собою.

Аналіз рефлексивних самозвітів показує, чи відбулися у учасників зайнять позитивні зміни на когнітивно-рефлексивному рівні. Чи стали студенти краще розуміти себе та інших, як змінюється їх ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

Розвиток рефлексивної позиції студентів як звернення до їх професійно-особистісних можливостей пов'язаний з осмисленням студентами вивчення та застосування професійно-педагогічних знань на практиці. Це передбачає актуалізацію рефлексивних процесів, які забезпечують створення середовища, що сприяє виникненню у студентів актів самоаналізу, включення студентів до орієнтаційно-практичної діяльності, до такої системи завдань та ситуацій, в яких студентам надається свобода оцінки проблеми (явлення, ситуації), свобода пошуку шляхів оптимального вирішення проблеми, свобода у виборі вирішення проблеми та у проектуванні її реалізації.

Таким чином, реалізація комплексу педагогічних умов призводить до становлення ціннісного ставлення до педагогічної професії, підвищення у студентів рівня професійної компетентності та підготовленості до самостійної педагогічної діяльності, становлення майбутніх освітян суб'єктами власної діяльності.

ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ

Як базовий критерій оцінки виразності позитивного мислення використовується оптимізм-песимізм, а як показники - час невдачі - час успіху, широта невдачі - широта удачі, Я-невдача і Я-успішність. Ці змінні становлять такі чинники, як стабільність, глобальність, інтернальність - екстернальність, якими також оцінюється вираженість позитивного мислення.

Помірний оптимізм сприяє розвитку особистості різних сферах життєдіяльності, тоді як надмірно виражений рівень оптимізму чи песимізму негативно позначається діяльності людини, зокрема на педагогічної діяльності.

Оптимізм і песимізм, як основні показники виразності позитивного мислення, є важливими психологічними конструктами, пов'язаними з такими поняттями, як мотивація досягнення і наполегливість, психологічне здоров'я і поведінка.

Відносини, що складаються між суб’єктами навчального завжди мають емоційне забарвлення. Позитивний чи негативний досвід відносин формує відповідну систему внутрішніх відносин особистості. Внутрішнє відношення виявляється у готовності до певної поведінки.

Набуття Я-концепції професіонала, розуміння та аналіз студентом свого власного досвіду у даній галузі діяльності, своїх індивідуальних якосте, знання соціальних вимог, що висуваються до представників професії.

Формування ціннісного відношення до професії, як умова позитивного відношення до професії педагога, відбувається в процесі навчально-виховного процесу завдяки розкриттям сутності професіоналізму педагогічної діяльності та демонстрації її зразків.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Поняття «відношення» розкриває внутрішній аспект зв'язку людини з реальністю, змістовно характеризує особистість як активного суб'єкта з його виборчим характером внутрішніх переживань і зовнішніх дій, вкладених у різні боку об'єктивного світу. Діяльність та поведінка однієї й тієї ж особистості в кожний момент визначаються її відношенням до різних сторін діяльності.

Особистісний розвиток можливий тільки в системі міжособистісних відносин. У педагогічні та психологічній літературі представлені характеристики відносин, що сприяють особистісному зростанню, які можна визначити як позитивні. До таких відносин відносяться допомагаючі, довірчі та емпатійні відносини, що характеризуються наявністю симпатії, прагненням до розуміння та прийняття.

Визначено основні компоненти позитивного відношення студентів до педагогічної діяльності: високій рівень навчальної діяльності, співвідношення зовнішніх мотивів з мотивами особистісного та професійного зростання, розвинена самосвідомість особистості студента, його професійна самосвідомість (наявність Я-концепції професіонала), розвинена рефлексія, прагнення успіху, ідеальний зразок педагога-професіонала, прийняття та розуміння іншого завдяки емпатії, довіра у відносинах, позитивне мислення, педагогічна спрямованість.

Вирішення проблеми формування позитивного мислення у студентів до педагогічної діяльності вчені вбачають у специфіці відносин у системі «викладач-студент», яка сприяє появі довіри у студентів, розвитку рефлексії, виникнення ситуації успіху, що є складовими позитивного відношення студентів до особистості педагога і до педагогічної діяльності.

Основним механізмом формування ціннісного відношення до професії є перехід суспільно значущих чи прийнятих ззовні цінностей в особистісно значущі.

Визначено педагогічні умови формування позитивного відношення у студентів до педагогічної діяльності. До них відносяться:

* формування у студентів комплексу знань про професію (когнітивний компонент);
* створення конструктивних відносин при взаємодії суб'єктів освітньої діяльності;
* цілеспрямоване моделювання ситуацій розвитку особистісних якостей та здібностей, що забезпечують соціально-психологічну адаптацію;
* створення на заняттях гуманістично орієнтовану атмосферу взаємодії між студентами та педагогом і між студентами, що надає можливість студентам висловлювати свої думки, обґрунтовувати свою точку зору, оцінювати явища, вчинки та дії, висловлювати своє відношення до діяльності;
* використання на практичних заняттях методів активного навчання (ділові та навчальні ігри, ігрові практико-орієнтовані ситуації, тренінги), корекційно-розвиваючих технік та прийомів (вербалізація, відображення емоцій, встановлення вербального та невербального контакту, віддзеркалення, техніки активізації пам'яті, інформування, переконання, роз'яснення);
* включення майбутніх педагогів у навчально-виховну діяльність ЗВО;
* включення суб'єктного досвіду майбутніх педагогів до структури освітньої ситуації, його перетворення та збагачення передбачає необхідність зв'язку знань та умінь, отриманих на заняттях, з практичними знаннями та вміннями, сформованими під час практики, визначає включення студента до діяльності, що моделює професійну діяльність педагога;
* становлення Я-концепції професіонала;
* надання ідеальних зразків особистості педагога;
* психологічна служба підтримки.

Реалізація комплексу педагогічних умов призводить до становлення ціннісного ставлення до педагогічної професії, підвищення у студентів рівня професійної компетентності та підготовленості до самостійної педагогічної діяльності, становлення майбутніх освітян суб'єктами власної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. О. Антонюк Позитивна психологія як важлива складова освітнього лідерства // <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/633/608>
2. Бадюл С. С. Усвідомлення значимості професійно-педагогічних цінностей як умова їх успішного формування / С. С. Бадюл // Актуальные вопросы совершенствования подготовки конкурентоспособных специалистов в новых социально-экономических условиях: сб. мат. Междунар. науч.- метод. конф. – Севастополь, 2002. – С. 123–126.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М.Б.Гнедовский, М.А.Ковальчук. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. - К.:Либідь, 2003. - 342с.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. Посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. Бех І. Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 17-29.
7. Бірюк Л. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти / Бірюк Л. // Шлях освіти. – 2008. - № 4. – С. 24- 27.
8. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232с.
9. Борисова О.М. Про роль професійної діяльності в розвитку особистості / Психологічне формування і розвиток особистості / Під ред. Л.І. Анциферової. – Львів : Освіта, 2002. – 146 с.
10. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посібник / Григорій Васянович. — Львів : Норма, 2005. — 344 с.
11. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
12. Вишневський О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / О. Вишневський. – Дрогобич : Видавець Святослав Сурма, 2010. – 160 с.
13. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 383 с.
14. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
15. Галузяк В. М. Суб’єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
16. Головаха Е.И., Панина С.П. Психология человеческого взаимопонимания. - К., 1989, - 189с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. — 2-ге вид., доп. і випр. — Рівне : Волинські обереги, 2011. — 552 с.
18. Грень Л. Н. Активизация потенциала студентов в процессе формирования их направленности на успешную профессиональную деятельность // Теорія і практика управління соціальними системами : наук. прак. журнал. − Харків: НТУ «ХПІ», 2008. – № 4. – С. 42–49.
19. Грень Л. Н. Использование Я-концепций для саморазвития и самовоспитания студентов во время обучения в вузе / Л.Н. Грень // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Харків : УІПА, 2007. – Вип. 18-19. – С. 321–331.
20. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навч. посіб. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310с.
21. Делінгевич Л. В. Модель особистості випускника навчального закладу / Л. В. Делінгевич // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К., 2003. – Вип. 33. – С. 91–103.
22. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
23. Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : бібліогр. покажч. / упоряд. Л. Н. Штома; наук. консультант і авт. вступ. ст. О. М. Отич; наук. ред. І. А. Зязюн ; бібліогр. ред. Л. Н. Штома. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 150 с.
24. Етика та психологія ділових відносин : навч. посібник / за ред. Т. Є. Андреєвої. — Х. : Бурун Книга, 2004. — 193 с.
25. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів / За ред. Лузана П.Г. – Ірпінь, 2000. – 191 с.
26. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002.
27. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
28. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
29. Кирилюк О. Відношення «людина-світ» і світоглядні категорії граничних підстав//http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28615/32-Kirilyuk. Pdf.
30. Коваленко О. Г. Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Вікова та педагогічна психологія" / О.Г. Коваленко. – К., 2004. – 21 с.
31. Коновець С. В. Естетичні та етичні засади оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів : посібник / С. В. Коновець. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 148 с.
32. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності: навч. посібник / Олександр Лавріненко. — К. : Богданова А. М., 2009. — 328 с.
33. Лябик С. І. Проблеми підготовки спеціалістів. Професійне становлення особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/33_DWS>2010/33\_DWS\_2010/Pedagogica/74704.
34. Микитюк Г. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя. Психологія : Збірник наукових праць. Вип. 20. Київ : НПУ, 2003.
35. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
36. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця.— К.: Либідь, 1997. – 630 с.
37. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник / О. М. Отич. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014.- 208 с.
38. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. — 3-тє вид., доп. і перероб. — К. : СПД Богданова А. М., 2008. — 376 с.
39. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. праць / упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік // Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. — К. : Богданова А. М., 2013. — 456 с.
40. Першко Г. О. Професійні особистісні якості соціального педагога як базова умова соціально-педагогічної діяльності / Г.О. Першко // Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Випуск 122. Серія Педагогічні науки, 2007. – С 102–105.
41. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): Дис. … д-ра філософ. наук: 09.00.03. – Дніпропетровськ, 2006. – 418 с.
42. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою // https://www.psyh.kiev.ua
43. Попович І.С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань//http://ekhsuir.kspu.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/3273/5.pdf?sequence=1
44. Попович І.С. Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах. – Херсон: ВАТ «ХМД», 2009. − 240с.
45. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посібник. 2-ге вид. Київ, 2014.
46. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі //Вісник Львівського ун-ту. Cер. пед. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 3–16.
47. Роджерс К.  Становление личности. Взгляд на психотерапию: М.: «Прогресс», 1994.
48. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. — К., 2002. — 270 с.
49. Сисоєва С. О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності / С. О. Сисоєва // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17.05.2000 р. / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Х.: ХДПУ, 2000. – С. 84-90.
50. Тверезовська Н., Філіпова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Нова педагогічна думка. URL : http: //www.stattionline. org.ua/pedagog/106/19146-sutnist-ta-zmist-ponyattya-pedagogichn umovi.
51. Титаренко Т.М. Чого чекаю від життя (психологічний зміст поняття «життєві домагання») // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. наук. пр. – К., 2004. – В. 8(11). – С.3−13.
52. Топольник Я. В. Визначення поняття «самоосвіта» як психолого-педагогічна проблема // Вісник Черкаського університету [Текст] : наук. журн. / № 20 (233). 2012 / [редкол.: Н. А. Тарасенкова (відп. ред.)таін.]. -2012. - 152 с.
53. Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей у майбутніх педагогів у контексті суб’єктного підходу / М. В. Федоренко // Педагогіка вищої та середньої школи. – Вип. 19. – Кривий Ріг, 2007. – С. 131 – 138.
54. Фромм Е. Мистецтво любові /К.: Клуб сімейного дозвілля. – 2016. – 180с.
55. Чебикін О.Я., Кленчу О.М. Емоційно-комунікативні особливості атрактивності як передумови формування основ іміджу майбутніх вчителів // [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/) /doc/2011/9\_2011/66.pdf
56. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. - X.: Прапор, 2007.- 640 с.
57. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.В. Шестакова. - К., 2006. - 244 с.
58. Юрченко В.І. Взаємини «викладач-студент» як чинник формування «Я – концепції» майбутнього педагога //Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: психологія. Том 31 (70) № 1 2020. – С.68-78.
59. Юрченко В.І. Оптимізація взаємин у системі «студент-викладач». Освіта і управління. 1997. Т. 1. № 3.
60. Яновська С. Г. Психологічні аспекти вимірювання довіри в міжособистісних відносинах / С. Г. Яновська, А. О. Белінська // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Сер. Психологія. – 2011. – № 937. – С. 337–342.
61. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An Introduction // Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York ; London : Springer, 2014. Vol. 9789401790888. P. 279-298.