

впевненості, що можна самому впливати на умови); - брати участь в реформуванні життєвих устоїв, організувати своє буття (активно впливати на суспільні процеси в плані покращення умов як для суспільного так і власного розвитку).

2. Там, де відповіді стосуються індивідуально-особистісних (суб'єктивних) характеристик: *не лінитись; зібратися з силами, контролювати себе.*

Що мені потрібно задіяти для досягнення моїх цілей?

Перша група досліджуваних називає індивідуально-особистісні (суб'єктивні) характеристики: *мотивацію, наполегливість, силу волі; друга група* називає зовнішні умови: *знайти час* – (вказує на перевантаженість, що може виступати стресогенним фактором); *гроші; допомогу близьких.*

Чи готовий я задіяти ці фактори чи потрібно змінити цілі?

Висновок. У цілому, 90% досліджуваних готові задіяти певні фактори для досягнення поставлених цілей (іншими словами вони готові працювати в напрямку саморозвитку та самовдосконалення), а 10% не дали взагалі ніякої відповіді. Це означає, що вони не хочуть міняти цілі, прагнуть їх реалізувати та не бачать шляхів, способів їх реалізації чи не вірять у власні сили. Тому, розвиваючим та корегуючим завданням формувального етапу нашого дослідження стане робота з визначення умов, шляхів, способів досягнення поставлених цілей, а також сприяння становленню і розвитку необхідних індивідуально-особистісних властивостей для їх успішної реалізації.

Література

1. Гегель Г. В. Сочинения: Т. 4: Феноменология духа/ Гегель Г. В. Ф. [пер. с нем.] - М.: Соцэкгиз, 1959. - 440 с. – С. 14.
2. *Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования* / [под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина]. – М. : Изд. МГУ, 1987. – 304 с. – С. 245-254.
3. *Спиркин А. Г. Сознание и самосознание* / А. Г. Спиркин / – М.: Политиздат, 1972. – 303 с. - С. 143.
4. *Юнг К. Г. Психологичні типи* / Юнг К. Г. [пер. с англ.] М.: Соцэкгиз, 1924. – С. 6.

Стаття посвящена дослідженню проблеми постановки життєвих цілей, рівня осознання шляхів і умов їх реалізації методом самооценки студентами різних спеціальностей педагогічного вузу.

The article is devoted investigation of the problem statement life goals level awareness of the ways and conditions of their realization method of self-esteem students of different specialties pedagogical university.

©2012 р.

Н. Ф. Шевченко (м. Запоріжжя)

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сучасна підготовка практичних психологів за своєю суттю, своїм змістом і формами принципово мало чим відрізняється від системи підготовки педагогів, соціальних працівників, соціологів, менеджерів та інших фахівців. Однак такі відмінності є, і вони мають принциповий характер. Більше того, ці відмінності знаходять своє втілення у всіх трьох підсистемах системи професійної підготовки: аксіологічній, психолого-педагогічній і нормативно-педагогічній.

Аксіологічна підсистема - це усвідомлені, осмислені і сформульовані у явному вигляді вихідні філософсько-світоглядні настанови, духовно-моральні цінності й методологічні орієнтації різного ступеня узагальнення. Щодо психолого-педагогічної підсистеми, то вона включає принаймні одну концептуальну модель, що описує процес формування нового досвіду. Діапазон можливих концептуальних уявлень достатньо широкий. Але самою загальною моделлю, безумовно, є особистість. Використання саме особистості як базової психолого-педагогічної категорії - одна з характерних тенденцій у побудові сучасних систем професійної підготовки. Нормативно-педагогічна підсистема - це сукупність педагогічних засобів, змісту й форми навчання.

Метою статті є розгляд аксіологічної підсистеми сучасної системи підготовки практичних психологів. Положення про те, що саме система професійної підготовки психологів повинна бути гуманістичною як за формою, так і за змістом, не потребує спеціального обґрунтування. Вкажемо лише на те, що практичний психолог - це професіонал, який покликаний, насамперед, забезпечити гуманітарну конверсію усіх сфер сучасної соціальної практики. Це означає, що його професійне становлення має відбуватись, як мінімум, в умовах гуманістичної системи.

Повертаючись до гуманістичних настанов і цінностей, слід вказати, що педагогічна наука осмислює їх, трансформуючи, зокрема, у особистісний підхід. Саме особистісна орієнтація має найбільший потенціал для свого втілення у педагогічну систему. Висловлюючи принципову позицію С.Д. Максименко, наголошує, що успішний розвиток особистості у процесі навчання є можливим лише за умови істотного перегляду навчального змісту, причому не чергового його переструктурування, а перебудови цього змісту на принципово новому фундаменті [5, с. 42].

Своєрідною квінтесенцією особистісного підходу є ідея самореалізації, яка є втіленням глибинної природи, суттєвих сил кожної людини. Освітня система буде справді гуманістичною і особистісно-орієнтованою настільки, наскільки вона працює на самореалізацію того, хто навчається.

Було б хибним вважати, що у психолого-дидактичних розробках, які належать до вищої школи, у тій чи іншій формі не фігурує поняття "особистість". Навпаки, педагогікою вищої школи зібраний чималий досвід розробки моделі фахівця. Цілком очевидно, що розробка будь-якої такої моделі базується на певній експліцитній або явно сформульованій концептуальній моделі особистості. У межах сучасних психолого-педагогічних концепцій вищої школи є цілий ряд моделей

особистості фахівця [2, 4, 8], але на обмеженість підходу, орієнтованого на модель фахівця, вказує Б.Б. Коссов [3]. Він вважає, що розуміння випускника вищого навчального закладу лише як фахівця неадекватне сучасному уявленню про головну мету вищої освіти, яка полягає, на його думку, в розвитку особистості студента в цілому. Зовсім не випадково, що численні спроби побудувати кваліфікаційні характеристики різних фахівців з вищою освітою, зроблені в межах досить вузького розуміння моделі фахівця, мають обмежені перспективи практичного використання. Вони, по суті, відображають лише потрібний на сьогодні рівень знань та умінь, тобто "продукцію" вищої освіти на рівні інформаційного підходу, але, на жаль, не змогли піднятися до вищого рівня узагальнення - особистісного рівня.

Поділяючи цю точку зору, слід сказати, що підхід, який базується на моделі фахівця, ще далеко не вичерпав свого потенціалу. Успіхи сучасної психології, в тому числі гуманістично орієнтованої, дозволяють подолати діяльнісну парадигму і сформувати досить продуктивні ідеї та уявлення як про особистість загалом, так і про особистісну активність зокрема. Саме виходячи із вказаних положень, необхідно будувати конструктивні моделі фахівців.

Найбільш адекватним гуманістичній суті вищої освіти є забезпечення процесу пошуку себе в межах певної професії для кожного студента. Це може бути можливим при дотриманні ряду умов.

Перша умова полягає в наявності у кожного, хто навчається, високого рівня особистісної активності. Другою умовою слід назвати багатоваріантність вимог до фахівця, що виводяться із основної моделі. Третьою умовою є наявність засобів і можливостей для здійснення такого самовизначення. Універсальним засобом самовизначення є рефлексія. Нарешті, останньою умовою є початковий, базовий потенціал студента у здійсненні особистісної активності. Найсуттєвішою характеристикою такого потенціалу є високий рівень особистісної зрілості абітурієнта, який міг стати основним критерієм відбору.

Для визначення інших чинників слід розглянути існуючі трактування сутності процесу гуманізації освіти.

Родовою ознакою, що визначає гуманістичну спрямованість освіти, є її центрація на особистості. У якості видових ознак можна розглядати як специфіку трактування самого поняття особистість, так і акцент на окремих її складових та аспектах у межах однієї і тієї ж моделі. Діапазон можливих підходів тут досить широкий: від забезпечення задоволення потреб, мотивів і розвитку здібностей до вирішення екзистенціальних завдань особистості.

Розглянемо основні та найбільш реальні з існуючих стратегій гуманізації освіти, як їх визначає Б.Б. Коссов [3] **Ошибка! Закладка не определена.**, с. 12]. Перша стратегія ґрунтується на традиційному інформаційному підході і зводиться до гуманітаризації вищої освіти, тобто до передачі студентам знань гуманітарних наук. Не заперечуючи в цілому безумовної необхідності цього, слід розрізняти різні способи такого передавання. Важливо підкреслити, що ці способи можуть відрізнятися саме за своєю стратегічністю й узагальненістю з точки зору власне гуманізації.

Друга стратегія гуманізації освіти пов'язана, передусім, із спробами охопити не тільки природничі й технічні навчальні заклади, але й споконвічно гуманітарні дисципліни у всіх вищих навчальних закладах. Ця продуктивна ідея засновується на гуманітарній функції історико-наукового матеріалу. Такий матеріал, спеціальний за своїм змістом та гуманітарний за призначенням, дійсно може в умовах навчання сприяти встановленню органічного зв'язку між світом науки, техніки й світом людини.

Третю стратегію гуманізації й особистісно-орієнтованого навчання можна охарактеризувати як акцент на інтелектуальному розвитку людини, зокрема, у процесі комп'ютеризації її освіти. За рівнем узагальненості ця стратегія стоїть вище від попередніх, оскільки вона охоплює не лише «зуни», але й самі здатності їх набувати.

Очевидно, що в межах цієї важливої стратегії виконуються чимало теоретико-практичних робіт у сфері інтелектуального розвитку студентів і школярів - майбутніх абітурієнтів вищих навчальних закладів, діагностики та розвитку теоретичного і творчого мислення, розвитку таких форм мислення, як раціонально-логічне й емоційно-образне.

Важлива спроба розширити сферу особистісно-орієнтованого навчання за рахунок рефлексивних та особистісних моментів процесу вирішення мисленнєвих завдань вжита І.М. Семеновим та його науковою школою рефлексивної психології творчості. На відміну від інтелектуальної рефлексії, їм була вичленована особистісна рефлексія, покликана забезпечувати включеність суб'єкта у пізнавальну діяльність, ситуацію пошуку рішення та його самооцінку стосовно виникаючих конфліктів, перешкод і можливостей їх подолання. Культивування у мисленнєвому процесі різних типів рефлексії (як механізмів інтелектуального й особистісного переосмислення змістів мислення) сприяє активізації його предметно-операціонального плану та оптимізації вирішення творчих завдань.

Один із цілісних і послідовних підходів до розробки особистісно-орієнтованої освіти запропонований Б.Б. Коссовим [3]. Ці положення названі ним принципами розробки програми особистісно-розвивальної освіти. Ці принципи в цілому поділяються нами. Однак ми вважаємо, що найбільш гуманістичною буде така освітня система, яка дає можливість особистості самовизначатися. Самовизначення, в свою чергу, є необхідною передумовою і основною умовою самореалізації. Наш підхід, центрований на особистості, не ігнорує, а гармонійно враховує два інші глобальні чинники цілісної та продуктивної освітньої системи: суспільство і культуру.

Розглянемо визначені Б.Б. Коссовим вихідні принципи побудови гуманістичної освітньої системи, яка базується на ідеї самовизначення та самореалізації.

Перший принцип пов'язаний зі створенням у вищих навчальних закладах сприятливих демократичних умов реалізації свободи і прав особистості для її розвитку. Один із вирішальних компонентів таких умов - рівноправність і взаємна зацікавленість у розвитку всіх суб'єктів навчання у вnz: студентів, викладачів, а також навчально-допоміжного та управлінського персоналу. Другий компонент - розширення умов взаємодії цих суб'єктів за рахунок різних сфер життєдіяльності (неформальне спілкування, спорт, мистецтво тощо), участь навчального закладу у наукових, виробничих, громадських зв'язках у регіоні. Сфера прояву та розвитку особистості не повинна обмежуватись навчальними заняттями.

Поза будь-яким сумнівом, необхідність урахування цих умов є дуже важливою. Водночас, слід пам'ятати, що ключовим, системотворчим чинником як педагогічного процесу в цілому, так і процесу навчання, зокрема, є взаємодія педагога і студента. Саме характер цієї взаємодії визначає, наскільки буде відповідати гуманістичним цілям та цінностям вся освітня система. Такою взаємодією, на нашу думку, слід розглядати співтворчість. Справжня співтворчість можлива лише у рефлексивно-творчому середовищі. Саме поняття середовища передбачає відкритість освітньої системи. Висловлені нами міркування, разом із тими, що розглянуті вище, можна узагальнити у принцип відкритості та співтворчості.

Другий принцип - це усвідомлення й прийняття всіма суб'єктами науково-педагогічного процесу ієрархізованої системи цінностей у розвитку фахівця з вищою освітою. Визнаючи як головну мету навчання у вищому навчальному закладі розвиток особистості студентів, не слід протиставляти це засвоєнню знань і вмінь, професійному становленню. Єдність цих цілей зумовлена, зокрема акцентуванням уваги на розвиткові професійно важливих рис особистості; реформуванням традиційної інформаційної системи освіти; - певною концепцією особистості.

Як уже вказувалось, основною метою вищої освіти може бути не абстрактний розвиток особистості, а її особистісне та професійне самовизначення. Досягнення такої мети інтегрує в собі багато окремих цілей.

Третім є принцип забезпечення повноти і безперервності в розвитку особистості. Згідно з цим принципом, особистісні особливості повинні враховуватися, починаючи з відбору абітурієнтів і закінчуючи розподілом випускників вчз. Оскільки професіоналізацію необхідно розглядати як завершальний етап загального психічного і культурного розвитку майбутнього фахівця, у відповідному цілепокладанні важливо спиратись не тільки на професіограми, але й на психограми та акмеограми фахівця. Тому у кваліфікаційних характеристиках повинні міститися не лише вимоги до вмінь і навичок випускників, але й професійно важливі особистісні властивості. Однак це повинні бути не абстрактні особистісні риси, а конкретизовані - з урахуванням умов життєдіяльності. З цієї вимогою тісно пов'язаний наступний, четвертий, принцип системно-стильового підходу у вивченні й розвитку особистості.

Четвертим принципом, вказується системно-стильовий підхід у реалізації особистісно-розвиваючої вищої освіти. Саме засвоєння нових знань та вмінь має включати варіювання і вільний вибір таких параметрів навчальної та змодельованої професійної діяльності, котрі сприяють певному розвитку особистісних особливостей. Приклади таких параметрів: ступінь колективності/індивідуальності виконання дій; рівень складності завдань, пов'язаний з їх новизною і творчим характером рішень. Варіювання останнього параметра покликане сприяти самоконтролю й розвитку рівня запитів особистості, її творчого мислення тощо.

Враховуючи вікові й соціальні особливості студентів, нині акцент у розвитку їх особистості необхідно поставити на саморозвитку як п'ятому принципові, підкріпленому розвитком самостійності у стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання та планування. Конкретно принцип саморозвитку особистості виражається у її активності й самовдосконаленні особистісних особливостей. Першочергове значення серед них мають потребісно-мотиваційна сфера і здібності до творчої діяльності. Враховуючи особливості студентського віку, є підстави вважати, що системотворчою особистісною властивістю саморозвитку є рефлексія.

Важливою умовою саморозвитку особистості є регулярна й оперативна діагностика та самодіагностика (шостий принцип), які виконують роль зворотного зв'язку в розвитку особистості. Ефективна діагностика особистості повинна спиратися на інформацію про прояви особистості не в якомусь одному, порівняно вузькому, виді діяльності, а в життєдіяльності загалом, тобто мати системно-стильовий характер.

Останній із розглянутих принципів особистісно-розвивальної освіти стосується створення умов психологічної підтримки розвитку особистості студентів. Мова йде про необхідність створення у вищих навчальних закладах психологічних служб для надання індивідуальної консультативної допомоги студентам. Річ у тім, що групові форми занять, включаючи групові ігри, групові тренінги і т. і., які переважають є більш придатними для тренінгу мислення, а не для розвитку потаємних сторін особистості. Тому особистий контакт студента з кваліфікованим фахівцем психологом-педагогом може бути незамінним засобом індивідуальної підтримки студента, якщо він усвідомлює потребу такої підтримки.

Ми вважаємо можливим об'єднання розглянутих принципів в один - принцип психологічного забезпечення. Психологічне забезпечення передбачає приведення різних складових і підсистем навчально-виховного процесу у відповідність з відомими положеннями психологічної науки. Але водночас положення психологічної науки - це досить різноманітна за змістом, ступенем пропрацьованості та іншими показниками освіта. Звідси випливає, що необхідно вказати початок, який об'єднує все це різноманіття. Як такий початок, ми розглядаємо концептуальні та емпіричні положення, що належать до особистісного та професійного самовизначення. Ці положення охоплюють, передусім, зміст, етапи, стадії і психологічні механізми самовизначення.

Нарешті, перейдемо до розгляду основних цінностей гуманістичної освіти. Основні цінності гуманістичної освіти, які вичленені нами, спираючись на підходи, запропоновані російськими науковцями [1, 7]. Такими цінностями слід вважати: відповідальність за загальнозначущі цінності, вільне світоглядне й особистісне самовизначення, загальнокультурну компетентність, особистісну самоактуалізацію в культурі та житті. Розкриємо зміст цих цінностей.

Цілком очевидно, що виховну функцію не можна скасувати. Водночас необхідно, щоб освітня цінність в аспекті виховання була сформульована по-новому. Головна освітня цінність у вихованні - відповідальність за загальнозначущі цінності. Цей імператив, з одного боку, стійкий - турбота про загальнозначущі цінності буде потрібна завжди, з іншого боку - гнучкий, оскільки склад та зміст цінностей змінюються з часом. Відповідальність за загальнолюдські цінності особливо актуальна для нових соціальних технологій, котрі зараз складаються.

Відповідальність за загальнозначущі цінності «працює» на полюс суспільства. Але освіта повинна враховувати баланс трьох полюсів, включаючи індивіда. Тому призначення освіти і, насамперед, гуманістично орієнтованої, полягає в

забезпеченні умов для вільного самовизначення кожного студента у просторі світоглядів, для прийняття ним власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, устремлень потреб, принципів.

Отже, друга освітня цінність в аспекті виховання - вільне самовизначення індивіда в культурному просторі світоглядів. Ця освітня цінність пов'язана з орієнтацією освіти на власні інтереси індивіда (особистості), а також певним чином вільної, творчої, самореалізованої людини, зафіксованої в декриптивних передумовах. Простіше кажучи, людина повинна знайти своє місце в культурі й житті, у професії. І в цьому їй має допомогти освіта. Адже може бути так, що людина стане повною мірою відповідальна за загальнозначущі цінності, обере власну світоглядну, здобуде загальнокультурну компетентність. Але у своєму емоційному, особистісному потенціалі залишається чужою по відношенню до всіх цих нагромаджень зразків.

Освіта не може залишитись осторонь цієї проблеми. Її рішення полягає у тому, аби знаходити індивідуальний підхід до людини, допомогти їй віднайти культурне застосування свого особистісного емоційного потенціалу, своїх внутрішніх, неусвідомлених, ірраціональних потреб. Інакше цей культурно нереалізований потенціал може стати руйнівним для самої особистості, і навіть соціально небезпечним.

Особистісна самоактуалізація в культурі й житті як освітня цінність служить регулятором для врахування та вирішення подібних проблем.

І, нарешті, розглянемо зміст цінності компетентності. Визначаючи зміст професійної компетентності психолога-практика, Н.В. Чепелева наголошує на необхідності розглядати це поняття, як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, та досвіду, який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями і техніками, а й наявність у фахівця розвиненого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлює творчий характер професійної діяльності психолога. На думку авторки, саме через призму смислу слід підходити до розв'язання проблеми описання особистості професіонала з високим рівнем компетентності [8, с. 271].

Компетентність включає такі три аспекти: смисловий - адекватне осмислення ситуації у більш загальному культурному контексті, тобто у контексті наявних культурних зразків розуміння, відношення, оцінки подібних ситуацій; проблемно-практичний - адекватність розпізнавання ситуації, адекватна постановка й ефективне виконання цілей, завдань, норм у даній обстановці; комунікативний - адекватне спілкування в подібних ситуаціях і з приводу подібних ситуацій з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування і взаємодії.

Вважається, що людина має загальнокультурну компетентність, якщо вона компетентна (в трьох названих вище аспектах) у ситуаціях, які виходять за межі її професійної сфери. Саме на формування загальнокультурної компетентності має бути спрямована база гуманітарна освіта. Особливу актуальність загальнокультурна компетентність має для професійної підготовки практичних психологів. Як не раз зазначалося, специфічною особливістю професійної діяльності практичного психолога є дуже широкий діапазон вирішуваних проблем і завдань. Цілком очевидно, що однією з необхідних передумов успішності у цьому аспекті професійної діяльності є саме загальнокультурна компетентність.

Розглянуті настанови та цінності знаходять своє втілення у системі професійної підготовки практичних психологів, важливими напрямками якої виступають: гуманістична спрямованість процесу підготовки, ідеї рефлексивної активізації особистісного та професійного самовизначення майбутніх фахівців, та розвиток особистісного потенціалу студентів, культивування їх здібностей до адекватної діяльності у майбутніх предметних та соціальних ситуаціях.

Література

1. Держач А.А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А.А. Держач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – М.: РАГС, 1998. – 250 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 347 с.
3. Коссов Б.Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития (личностно-развивающее образование) / Б.Б. Коссов // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 9-20.
4. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования / В.Я. Ляудис // Вестник МГУ. Сер. Психология. – 1998. – №2. – С. 88-97.
5. Максименко С.Д. Психологічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання / С.Д. Максименко // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти: зб. матеріалів міжрегіон. наук.-практ. семінару (28–30 берез. 1996 р.). – К., Рівне, 1997. – С. 39–42.
6. Семенов И.Н. Методологические проблемы гуманизации непрерывного образования на основе рефлексивно-акмеологического подхода / И.Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. – № 1. – С. 19-30.
7. Семенов И.Н. Личностная ориентация непрерывного образования: теория и практика / И.Н. Семенов, М.В. Кларин // Гуманизация образования. – 1995. – № 4 – С. 32-46.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
9. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – К., 1999. – Вип. 19. – С.271-278.

Статья знакомит с трехкомпонентной моделью системы подготовки психологов. Акцент сделан на сущности и содержании аксиологической подсистемы. Рассмотрены ее установки и ценности. Раскрыты направления подготовки психологов в современных условиях. Показана взаимосвязь аксиологической и психолого-педагогической подсистем.

The article deals with a three components model for psychologists' training system. The accent is given to the essence of the axiological subsystem. The directions of psychologists' training in modern terms are exposed. We have also examined its aims and values and showed the interlinks between the axiological and psychological - pedagogical subsystem.

©2012 р.

З. М. Мірошник (м. Кривий Ріг)

ІНДИВІДУАЛЬНО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Говорячи про особливості особистості вчителя початкових класів, характеризуючи його моделі поведінки (виконувани ним ролі), не можна не зупинитися на характеристиці стильових особливостей його особистості, на аналізі стилів його поведінки та стилів його діяльності. *Актуальність* дослідження обумовлена необхідністю подальшого вивчення індивідуально-стильових особливостей діяльності учителів початкових класів.

Розкриваючи особливості особистості вчителя початкових класів, необхідно звернути увагу на індивідуальні особливості його педагогічної діяльності, на психологічні характеристики індивідуального стилю діяльності вчителя в залежності від рольової структури його особистості.

Поняття «стиль» зазначено як спосіб здійснення чого-небудь, що відрізняється сукупністю своєрідних прийомів, як індивідуальна манера, своєрідні неповторні особливості творчості та діяльності людини [3].

У психологічній науці під стилем розуміють систему найбільш ефективних прийомів і способів організації своєї діяльності; деяку стійку систему особливостей діяльності та поведінки; сукупність прийомів, характерних рис якоїсь діяльності, поведінки, методу роботи; характерна манера поводитися, говорити, одягатися.

Систематичне дослідження стилів діяльності здійснювалось В.С. Мерліним, Є.О. Клімовим, Є.П. Ільїним. Так Є.О. Клімов зазначав, що прояв стилю діяльності досить різноманітний. Це і практичні способи дії, і прийоми організації психічної діяльності, і особливості реакції і психічних процесів. На його думку, під індивідуальним стилем слід розуміти всю систему ознак діяльності даної людини, обумовлених особливостями його особистості.

Американський психолог Г. Олпорт описує стиль як характеристику системи операцій, до якої схильна особистість в силу своїх індивідуальних властивостей; польський психолог Я. Стреляу також характеризує різні стилі діяльності співвідношенням окремих дій (перевагою в ній головних або допоміжних, дискретних або неперервних, різнорідних або однорідних дій). Очевидно, згідно із цим автором, стиль це сукупність різних дій, їх система.

Аналізуючи ці підходи, Є.П. Ільїн зазначає, що мова йде саме про систему способів, а не про окремі способи, яким надає перевагу людина.

Особливо важливим для нашого дослідження є той факт, що однакові стилі в різних видах діяльності зв'язані з одними й тими ж типологічними особливостями. А це, в свою чергу, дозволяє думати, що більшість стилів діяльності відображають стиль поведінки, що проявляється в діяльності, але не залежить від її змісту. на цьому факті наголошує Є.П. Ільїн, описуючи загальні уявлення про стилі діяльності.

У зв'язку з тим, що ми розглядаємо ролі виконувани вчителем-класоводом, як моделі поведінки об'єднані у рольову структуру особистості вчителя початкових класів, ми акцентували особливу увагу й на стилях його професійної діяльності і на стилях його поведінки, і на індивідуальному стилі педагогічної діяльності вчителя початкових класів. У нашій роботі ми припустили, що індивідуальний стиль діяльності вчителя як система своєрідних прийомів, дій, способів реалізації діяльності та поведінки, а також своєрідна неповторна особливість творчості вчителя, впливає як на якість виконання професійних ролей вчителя, на зміст його педагогічної діяльності так і на формування особистості професіонала, на РСОВПК взагалі.

Підхід А.К. Маркової та А.А. Ніконової представляє для нас науковий інтерес, оскільки він полягає в об'єднанні змістовних та формально-динамічних характеристик індивідуального стилю діяльності й постановці питання про їх взаємовплив у педагогічній діяльності вчителя.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності вони розглядають як стійке поєднання: мотиву діяльності, що виявляється у переважній орієнтації вчителя на окремі сторони навчально-виховного процесу; цілей, що проявляються в характері планування діяльності; способів її виконання; прийомів оцінки результатів діяльності, причому, у своїй експериментальній діяльності.

Автори припустили, що індивідуальний стиль роботи учителя може бути предметом формування й самовдосконалення, причому процес формування залежить від індивідуально-особистісних особливостей вчителя, його педагогічного стажу, характеру вимог, що висуваються до нього з боку педагогічного колективу **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Отже, індивідуальний стиль діяльності - це стійке сполучення індивідуальних особливостей виконання людиною різних видів діяльності. Індивідуальний стиль діяльності можна визначати по-різному: і самотійно, і в його порівнянні з темпераментом людини.

Метою дослідження є визначення індивідуально-стильових особливостей педагогічної діяльності у рольовій структурі особистості учителя початкових класів.