

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ УВАГИ УЧНІВ

Проблема навчання школярів завжди була складною, не меншої складності вона набуває і сьогодні через соціально-економічний та технічний прогрес у суспільстві, які потребують адаптованих до сучасних умов знань, розвитку психічних характеристик і особистісних якостей учнів.

Процес здобуття знань учнями покладений в основному на педагога, який надає інформацію під час уроку та створює умови для самостійного здобуття знань учнями, для розвитку їх вмінь та навичок. Такий навчальний процес потребує орієнтування вчителя на розвиток індивідуально-психологічних характеристик дітей, на активізацію їх психічних процесів і станів. Будь-який процес засвоєння інформації вибудовується на психічних пізнавальних процесах, які організовуються увагою. Увага, як відомо, є тією організуючою діяльністю, яка дає можливість якісного опанування змісту засвоюваної інформації.

Досвід педагогічної практики показує те, що вчитель в своїй роботі, в основному, орієнтується на фактичний рівень розвитку психічних процесів та станів, а розвиток цих характеристик перенесено на роботу психолога. Проте, методологія викладання шкільних дисциплін, з якою майбутній педагог знайомиться ще в вищому навчальному закладі, передбачає в навчальному процесі здійснення розвитку індивідуальних якостей школярів вчителем. Це дає підстави говорити про вивчення рівня готовності майбутнього педагога до розвитку психічних процесів і станів, а зокрема уваги, як важливого компоненту процесу навчання.

Отже, значущість психологічної підготовки вчителя та існуюча ситуація в практиці педагогічної діяльності обумовили мету нашого дослідження: вивчення психологічної готовності майбутнього вчителя до розвитку уваги учнів.

Наше дослідження спрямоване на вивчення проблеми розвитку уваги в науковій літературі, феномену психологічної готовності та виявлення рівня психологічної готовності майбутніх вчителів до розвитку уваги учнів.

Проблема уваги є цікавою, суперечливою, багатогранною, що підтверджує актуальність її вивчення. Історія вчення про увагу доводить факт того, що зарубіжні вчені не визнавали існування уваги і не ставили її предметом вивчення з причини відсутності самого змісту уваги. Дещо пізніше увага з'явилась і міцно закріпилась у наукових дослідженнях, а також стала предметом вивчення різними науками.

Значущість проблеми уваги доводить міждисциплінарний характер її вивчення, вона стала предметом дослідження філософії, психології, педагогіки, біології, медицини, кібернетики, психофізіології. Суто психологічною характеристикою увага представлена в проблемах загальної, соціальної, вікової, педагогічної, інженерної психології, психології праці, психології управління тощо. Проблеми розвитку уваги в онтогенезі присвячені роботи Л.С.Виготського, П.Я.Лурії, О.В.Запорожця; фізіологічну основу уваги досліджували І.П.Павлов, О.О.Ухтомський, М.Ф.Добринін, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв; загальнопсихологічні питання розкривали В.П.Зінченко, Ю.Ю.Вергілес, Ю.Б.Гіппенрейтер, М.Ф.Добринін, У.Джемс, А.Н.Леонтьєв, Т.Рібо, В.Я.Романов, С.Л.Рубінштейн; нейрофізіологічні та нейропсихологічні – А.В.Лурія, С.М.Соколова, Е.Д.Хомська; психолого-педагогічні – К.Д.Ушинський, М.Ф.Добринін, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Славина, І.В.Страхов, П.Я.Гальперін, С.Л.Кабильницька, Л.І.Фоменко, О.В.Скрипченко.

Загальноприйняте розуміння фізіологічних основ уваги висвітлено в роботах І.П.Павлова, О.О.Ухтомського, М.Ф.Добриніна [2,3,9]. Відомий російський фізіолог І.П.Павлов створив вчення про осередок оптимального збудження, який обумовлював увагу людини, О.О.Ухтомський відкрив принцип домінанти, як панівне, найсильніше збудження, що може виникати в різних відділах центральної нервової системи і підтримує увагу в процесі виконання окремої діяльності та в процесі всього життя, що є ідеєю життя та реалізацією далекої мети. М.Ф.Добринін довів, що такі властивості уваги, як концентрація і направленість пов'язані з направленістю самої особистості, її світосприйняттям, потребами, інтересами, переконаннями і активністю, а також те, що властивості уваги тісно пов'язані з характером і темпераментом людини. Щодо видів уваги, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв розглядали фізичні, фізіологічні, психічні стани людини, як фактори мимовільної уваги, які, на їх думку, необхідно враховувати вчителю в педагогічній діяльності. Довільну увагу вони визначали продуктом історичного, соціального розвитку людей і вважали її вищою формою регуляції поведінки. Аналізуючи педагогічну діяльність, К.Д.Ушинський говорив про післядовільну увагу, назвавши її найбільшою формою зосередженості, ясністю свідомості, емоційним підйомом, станом, обумовлюючим високу результативність праці [8].

Теоретичні підходи до дослідження уваги в процесі діяльності особистості розроблялись М.Ф.Добринінін, П.Я.Гальперінін та іншими [1, 3]. Цікаву теорію висунув М.Ф.Добринін, який визначав, що кожна свідомо діяльність особистості включає два процеси: а) постановку мети, б) розгляд засобів виконання цієї мети. І все це залежить від спрямованості і зосередженості свідомості, тобто від уважності людини. Проблема вибору мети, за теорією М.Ф.Добриніна, відбувається за допомогою уваги. При цьому вибір мети тісно пов'язаний із потоком інформації, яка пов'язана з самою метою. Увага відсіває непотрібну частину інформації і дозволяє зосередитись на більш важливій. Якщо мета виявляється досить складною, то вона ділиться на ряд ступенів, а також виділяється за допомогою уваги залежно від різних ступенів значимих для особистості тенденцій. Так, на думку М.Ф.Добриніна, за допомогою уваги створюється своєрідний сценарій майбутньої діяльності, поки що у вигляді формулювання як загальної мети, так і окремих її ступенів. Потім проходить процес вибору засобів даної мети, де також увага поступово виділяє сценарій майбутнього. Отже, М.Ф.Добринін теоретично обґрунтував роль уваги у формуванні цільового компоненту діяльності і частково операційного.

Деякі гіпотези, які пов'язують увагу із самоконтролем діяльності, є у П.Я.Гальперіна. Він вважав, що можна розглядати увагу за змістом, як дію контролю, і за формою - як ідеальне скорочення, автоматизоване виконання цієї дії. На думку деяких учнів П.Я.Гальперіна (С.Л.Кабильницької та ін.), сформовані згорнуті автоматизовані дії контролю забезпечують такі результати діяльності, які нічим не відрізняються від уваги при самоконтролі результатів діяльності.

Отже, у літературі є теоретичні положення, які пов'язують роль уваги у формуванні цільових і частково операційних та контрольних складових діяльності. Проте, повноцінна діяльність взагалі, і навчальна зокрема, включає крім згаданих складових й інші: змістовно-інформаційні, мотиваційні, емоційно-вольові, комунікативні і результативні. Згідно гіпотези О.В.Скрипченка, увага відіграє своєрідну роль і в цих компонентах діяльності [4].

Змістовно-інформаційний компонент навчальної діяльності включає систему конкретних уявлень, а також конкретних і абстрактних понять, суджень, умовиводів тощо, які мають одержати учні. Цей компонент включає наявні в учнів уявлення, поняття, судження тощо, які зафіксовані в їх пам'яті. Стосовно першої групи згаданих підструктур, важливу роль для функціонування уваги відіграє новизна інформації. Проте, важливі конкретні дослідження, в яких можна було б виявити

роль уваги при сприйнятті різних рівнів новизни інформації, відбір наявної у пам'яті учня актуальної інформації і відсів тієї, яка не пов'язана із засвоєнням нової інформації. Тут необхідна концентрація уваги, поєднана з пригадуванням раніше набутої інформації. М.Ф.Добриніним встановлено, що сприйняття інформації пов'язане з перебігом мимовільної, довільної і післядовільної уваги. Проте, залишається нез'ясованим, як це співвідношення змінюється в ході сприйняття учнями навчальної інформації з різних навчальних дисциплін.

Увага в процесі її зосередження на переключенні від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного під час засвоєння змісту навчання може виконувати і роль діагностики стомлюваності чи розумової працездатності учнів. За допомогою функціонування уваги в учнів викладач може судити, чи не переважав він учнів інформацією, чи відповідає відібрана ним інформація рівню підготовки учнів і їх віковим особливостям. На початку сприйняття інформації стійкість уваги вища, ніж під кінець, свідченням чого є збільшення помилок у сприйнятті інформаційних сигналів та поява стомлюваності учнів.

Роль уваги у формуванні цільового комплексу навчальної діяльності, як зазначалося, частково була з'ясована М.Ф.Добриніним і його учнями [3]. Проте, у їх дослідженнях роль уваги зосереджувалась на усвідомленні суб'єктом мети діяльності. Але згаданий компонент включає не тільки усвідомлення суб'єктом мети діяльності, а і її сприйняття, тобто, коли, наприклад, поставлена учителем ціль стала метою самого учня. Це питання залишається майже недослідженим, особливо у плані ролі уваги в цьому процесі.

Місце уваги у формуванні мотиваційного компоненту лише частково з'ясоване, і, зокрема, лише у розгляді значимості діяльності.

Питання ролі уваги в операційному компоненті діяльності було започатковане лише у теоретичних положеннях М.Ф.Добриніна. На думку О.В.Скрипченка, важливо експериментально виявити роль уваги при виникненні у суб'єкта задачі внаслідок проблемної ситуації; виникненні асоціацій, пов'язаних із змістом і структурою задачі; відсіву асоціацій; появу передбачення, гіпотези, плану розв'язання задачі; перевірки гіпотези; уточнення, підтвердження чи заперечення результату. Важливо вивчити роль уваги під час здійснення суб'єктом моторних, перцептивних, розумових, імажинативних, вольових та інших дій. Тут, на думку О.В.Скрипченка, увага відіграє неоднозначну роль, обумовлену якістю зазначених дій [4, 5].

В літературі існують теоретичні положення, які стосуються ролі уваги у навчальній діяльності учнів. Деякі з них висвітлені в роботах Л.І.Божович, М.Ф.Добриніна, М.М.Скаткіна, Л.С.Славіної, І.В.Страхова, Т.Г.Якушевої [2, 3]. Дослідники з різних позицій підходили до вивчення проблеми уваги щодо навчальної успішності.

Вченими встановлено, що дидактична і психологічна правильність організації уроку вчителем є шляхом підтримання стійкості уваги учня протягом всього уроку, однак ця властивість не може бути непорушною. І.В.Страхов визначав такі особливості динаміки і стійкості уваги учнів як: стійкість з незначною вібрацією протягом уроку; часті дрібні вібрації стійкості уваги, що відволікають учнів від предмета [6,]. Поряд з вказаною динамікою під час уроку спостерігаються види свідомого переключення розумової зосередженості, що визначаються як внутрішньою логікою самого уроку, так і своєрідністю розумової роботи школярів. Дослідник вказував на різні види мимовільної уваги і неоднаковість її співвідношення з іншими видами уваги, яке полягає у перевазі мимовільної уваги через дію зовнішніх факторів, вказуючи на їх прояв у структурі розумового зосередження. Він зазначав, що збільшення пізнавальної функції уваги актуалізує інтелектуально-вольову увагу школярів, що є провідним її видом. Інтелектуальні функції уваги учнів під час уроків

пов'язані з мислительними операціями, які застосовуються в різних видах учбової роботи. І.В.Страхов зазначає, що на заняттях проявляються і формуються всі види уваги, а ці процеси повинні співвідноситися з віковими можливостями учнів. Особливої актуалізації набуває колективна увага, що полягає у єдності зосередженості учнів всього класу під час уроку. Найбільш ефективною, на думку І.В.Страхова, є така форма уваги, як інтелектуально-вольова. Вчителю важливо вміти організовувати учбову роботу учнів, так, щоб збуджувати їх увагу, підтримувати і розвивати всі її позитивні якості та функції. Теорії І.В.Страхова і Г.Мюнстерберга мають спільне щодо виховання уваги, яке може здійснюватися шляхом тренування і виконання спеціальних розвиваючих вправ [7].

Як послідовники ідей О.В.Скрипченка, ми досліджували вплив властивостей уваги на вироблення знань умінь та навичок молодших підлітків у засвоєнні української мови і довели, що диференційоване навчання з урахуванням властивостей уваги обумовлює успішність вивчення мови. Ще багато в чому невивчена роль уваги в операційних компонентах діяльності вчителя. Тут також слід шукати не тільки спільне, а і відмінне, обумовлене методами і способами навчання. Можна думати, що на рівні формувань умінь щодо згаданих дій між швидкістю і точністю їх виконання буде зворотній кореляційний зв'язок. Він буде поступово переходити до прямого при переході від умінь до навичок, де дії стають автоматизованими, а їх виконання знаходиться під контролем свідомості [4].

Місце уваги у комунікативному компоненті навчання обумовлене її роллю у спілкуванні учня з учителем та ровесниками і учителя з учнем і класом при формуванні взаємної поваги між членами родини, класу, людьми. О.В.Скрипченком та іншими, переважно у теоретичному плані, розкривається роль уваги при формуванні в учнів уміння вести дискусії, в яких беруть участь члени групи, класу. У працях В.В.Власенка є деякі гіпотези, пов'язані із місцем уваги у механізмі спілкування в системі учитель-учень, учень-учитель, батьки.

Як ми відзначали, деякі гіпотези відносно контрольної-оцінної складової діяльності були висловлені П.Я.Гальперінім і частково експериментально перевірені його учнями [1]. Проте, це стосувалось лише часткових питань самооцінки. Потребує з'ясування роль уваги при систематичній перевірці результатів навчання учнями із врахуванням специфіки попередньої перевірки, поточного контролю тощо. Важливо з'ясувати роль уваги при різному ставленні учнів до оцінки результатів їх діяльності. Можна думати, що при позитивному ставленні учнів до оцінок учителів, до їх діяльності можливе збільшення концентрації уваги, її обсягу і через це зменшення помилок у результатах учіння. Негативне ставлення, напевно, призводитиме до протилежного плину уваги і до збільшення відповідних помилок.

Спираючись на класичну теорію уваги, останнім часом були проведені новітні дослідження в галузі нейрофізіології, біології, медицини, педагогіки і психології, які поповнили загальні знання про увагу і розширили можливості педагогіки і психології в аспекті особливостей використання і розвитку уваги особистості на різних вікових етапах.

Нейрофізіологічні механізми уваги розкривали Е.Д.Хомська, Г.Моруцци, Г.Мегуна, ретикулярну формацію, як фільтр нервових імпульсів, що пов'язані з життєво важливими подразниками, тобто об'єктами уваги. Викликані потенціали головного мозку в умовах мимовільної і довільної уваги досліджувалися О.Р.Дмитроцею, де виявлено, що при формуванні мимовільної уваги активізуються зони правої півкулі, а при формуванні довільної уваги активізуються ліва півкуля і лобові частки кори головного мозку, міжпівкулева асиметрія мозку залежить від етапу обробки інформації, виду уваги, а динамічність організації мимовільної і довільної уваги

обумовлена статевими особливостями. Високий рівень уваги підлітків викликає більш раціональну організацію сприймання і мислення. Довільну увагу дітей з вегето-судинною дистонією, характеристику їх когнітивних функцій досліджує О.А.Залата. Проводячи аналіз переключення уваги, вивчаючи рівень стомлюваності, темп підключення до роботи, О.А.Залата доводить нижчі показники уважності дітей молодшого підліткового віку з функціональними порушеннями нервової системи порівняно з їх однолітками, що найбільше проявляються у нестійкості довільної уваги. Увагу першокласників у період адаптації до навчання розглядає Т.М.Єльчанінова. Вона доводить зв'язок самооцінки, тривожності з рівнем розвитку обсягу і концентрації уваги учнів, як передбачав О.В.Скрипченко, а також переконує у залежності уваги від типу темпераменту. На її думку діти з меланхолічним і флегматичним типами мають вищі показники у концентрації уваги, а з сангвінічним і холеричним – у стійкості, продуктивності і обсязі. Вивчаючи ставлення дорослих до особистості учня, дослідниця доводить, що коректний контроль поведінки дитини, збільшення її самооцінки, підвищення компонентів психологічної готовності до навчання, стиль батьківського ставлення, зниження рівня тривожності призводять до збільшення показників уважності учня і покращення його адаптації до навчання, що є підтвердженням ідей О.В.Скрипченка.

Цікавою для педагога є теорія про вибірковість уваги і сприймання Г. Джаспера, яка доводить роль вибірковості нервових процесів, що лежать в основі селективного відбору інформації в стані уваги людини. Провідну роль коркових механізмів в регуляції вибірковості уваги довели П.К.Анохін, Е.К.Соколов, С.Н.Наркашвілі. Багато вчених доводять тісну кореляцію ступеня уважності з станом високої активності людини. Так Р.Ж.Жанабєкова досліджувала характеристики сенсорно-перцептивної уваги, її вибірковість, концентрацію, переключення, розподіл, в умовах обробки моно і бімодальної інформації та довела, що вказані властивості є більш активізованими при здійсненні короткочасних процесів. Домінування одного із сенсорних каналів обумовлюється стратегією уваги, на яку впливають індивідуальні особливості людини і співвідношення рівней перцептивної відмінності сигналів. Прояв характеристик уваги в індивідуальному стилі діяльності при різних властивостях темпераменту досліджувала Гуліна М.А., розкривала пристосувальні функції темпераменту, які обумовлюють активізацію особливостей уваги та довела тісний зв'язок характеристик уваги, індивідуального стилю діяльності та властивостей темпераменту, а також поєднання темпераменту і уваги. Проблему концентрації уваги людини, працюючої в екстремальних умовах, незвичним образом розглядає О.Б.Бахтіяров, через створення поняття деконцентрації уваги, що є протилежним концентрації, і означає процес рівномірного розподілу уваги по всьому полю сприймаємих стимулів будь-якої модальності. Тобто деконцентрацію він трактує як сприймання одного, однорідного, свідомо сприймаємого фону, як процес руйнування фігур у полі сприймання і перетворення поля в однорідний фон. Щодо розвитку деконцентрації, О.Б.Бахтіяров пропонує тренувальні техніки, які складають сукупність прийомів, направлених на вироблення вміння виділяти фон як структурну одиницю поля сприйняття.

Отже, проведені дослідження окреслюють проблему виникнення уваги, її структури, засобів стимулювання, розвитку уваги особистості на різних вікових етапах, ролі уваги в навчанні, спілкуванні та зміні особистісних характеристик.

Наступним завданням нашої роботи є вивчення феномену психологічної готовності, який став предметом багатьох сучасних досліджень. Як відомо, психологічна готовність є складовою загальної готовності до дії, що визначається психологічними факторами, а загальна готовність є комплексним утворенням, що складається з установок, знань, вмінь, навичок і мотивів діяльності.

Теоретична, практична та психологічна готовність педагога до професійної діяльності є змістом та результатом освітнього процесу вищого навчального закладу по підготовці майбутніх вчителів.

Психологічна наука має ряд досліджень щодо психологічної готовності, вони стосуються проблем установки, роботи Д.Н.Узнадзе; готовності особистості до трудової діяльності, М.Д.Левітов, К.К.Платонов; готовності до спортивних змагань, О.І.Пуні, Ф.Генов; готовності до військової діяльності, М.І.Д'яченко; готовності до навчання, Н.В.Ніжегородцева; готовності школярів до навчальної діяльності, Т.М.Краснянська; студентів до виконання педагогічної діяльності, М.О.Краснова. Різноманітність досліджень психологічної готовності об'єднується психологічним змістом цього поняття, яке зводиться до комплексного утворення взаємопов'язаних елементів, системи знань, умінь і наявності особистісних якостей, необхідних для виконання діяльності. Зберігаючи основний зміст, психологічна готовність педагога до діяльності в роботах В.О. Сластьоніна, Ю.В. Прошуніна звучить як професійна готовність психіки спеціаліста, в роботах Н.В.Кузьміної - як готовність до вирішення педагогічних задач, в роботах О.В.Борденюк - як психологічна готовність до педагогічної діяльності. Процес формування психологічної готовності до педагогічної діяльності відбувається під час підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах, а успішність цього процесу обумовлює ефективність професійної діяльності.

Дослідники по різному трактують структурні компоненти психологічної готовності, проте всі виділяють однакову основу, якою є: мотивація, що обумовлює позитивне відношення до педагогічної діяльності та її успішність; психолого-педагогічні знання, вміння, навички; комплекс професійно-значущих якостей особистості. Узагальнюючи результати наукових доробків можна говорити про те, що компоненти психологічної готовності є цілісним, складним, інтегральним утворенням. Вивчати готовність до педагогічної діяльності можна за пізнавальним, емоційним, мотиваційним та особистісним компонентами.

Психологічна готовність до професійної діяльності передбачає виконання педагогічної діяльності, суб'єктом якої є учень. Педагогічна діяльність ставить своїм завданням надання вчителем інформації, яка сформує в учнів знання, вибудує вміння та навички. Це можливо досягти, враховуючи індивідуальні характеристики учня та вміння педагога розвивати їх. Процес формування психологічної готовності до розвитку особистісних характеристик починається на етапі підготовки майбутнього фахівця в умовах педвузу, де суб'єктом педагогічної діяльності є студент. Зміст підготовки майбутнього педагога передбачає оволодіння науково-методичним комплексом, який включає дисципліни психолого-педагогічної спрямованості. Отже, майбутній фахівець має володіти базою знань, щодо розвитку психічних процесів, станів та врахування особистісних характеристик учні в навчальному процесі.

Вивчення літератури з питання психологічної готовності до педагогічної діяльності показує відсутність доробків, щодо роботи вчителя в напрямку розвитку психічних станів та властивостей учнів. Дослідження проблеми уваги вказують на загальні питання, а також ті, що стосуються розвитку основних властивостей уваги в онтогенезі, ролі уваги в навчальній діяльності, комунікації, підвищенню рівня уважності засобами соціально-психологічного тренінгу. Отже, питання готовності до покращення, розвитку уваги вчителями залишається відкритим. Така ситуація створює необхідність вивчення психологічної готовності майбутнього вчителя до розвитку уваги учнів, що є наступним завданням нашого дослідження.

Для проведення дослідження психологічної готовності до розвитку уваги учнів ми обрали студентів випускних курсів НПУ імені М.П.Драгоманова. Психологічну готовність ми вивчали за структурою, що складається з пізнавального, емоційного, мотиваційного та особистісного

компонентів. Нами була розроблена анкета для студентів п'ятих курсів, яка містила перелік питань, що відповідали структурним компонентам психологічної готовності. Питання анкети були спрямовані на виявлення 1) остаточних знань студентів щодо утворення уваги; її поняття; наявності чи відсутності її змісту; видів уваги; характеристик основних її властивостей; особливостей розвитку уваги в молодшому шкільному, підлітковому, ранньому юнацькому віці; форм уваги; методів дослідження уваги; методів її розвитку; 2) переживань студентів, щодо майбутньої педагогічної діяльності, які виявляються у впевненості в своїх знаннях про увагу учнів на уроці; тривожності щодо складних педагогічних ситуацій, де потрібно активізувати увагу; стані страху за те, що не справляться з учнями, які неухважні під час уроку; впевненості у можливості зацікавити учнів, мотивувати їх до розвитку уваги; 3) відношення до педагогічної діяльності через орієнтування у цінності знань про увагу; прагненні професійного зростання у напрямку оволодіння методами активізації уваги учнів; бачення майбутніх перспектив роботи; 4) якості комунікативних здібностей студентів при збільшенні інтенсивності уваги учнів; активізації властивостей уваги на різних етапах уроку; наполегливості при збільшенні довільної та післядовільної уваги.

Проведене опитування, спрямоване на виявлення психологічної готовності майбутнього педагога до розвитку уваги учнів, показало, що студенти мають достатній рівень знань про увагу. Вони чітко називають види, властивості уваги, розуміють її фізіологічну основу, проте гірше володіють знаннями з діагностики уваги і зовсім не знають методів її розвитку. Студенти показали впевненість відносно майбутньої роботи над уважністю дітей, оскільки вважають головним не знання понять і визначень, а вміння активізувати увагу. Деяка тривожність досліджуваних була зафіксована щодо поведінки «байдужих» учнів, увагу яких важко зконцентрувати. Майже всі студенти однозначно підкреслюють важливість уваги учнів в навчальному процесі, проте відповідальність за її розвиток переносять на роботу практичного психолога. На запитання про бажання навчитися тренувати увагу, всі студенти проявили згоду. Однозначних відповідей щодо оцінки комунікативних здібностей студентів при збільшенні характеристик уваги учнів виявлено не було, що підтверджує невпевненість у здатності активізувати увагу школярів. Організоване дослідження нами було проведено з студентами, які проходили педпрактику в школах і мають досвід роботи з учнями. Це дало можливість отримати більш об'єктивну ситуацію щодо оцінки готовності майбутнього педагога до навчання школярів.

Дослідження показало, що студенти п'ятих курсів педвузу мають недостатній рівень готовності до розвитку уваги учнів в навчальному процесі. Вони демонструють впевненість у відповідності вимогам професії, які стосуються педагогічної підготовки, проте залишають без уваги психологічну складову підготовки фахівця.

Таким чином, одержані характеристики показують недостатній рівень психологічної готовності майбутнього вчителя до розвитку уваги учнів, що спонукає до проведення подальших досліджень в напрямі формування готовності до професійної діяльності та перебудови психологічної підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. *Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания. – М.: Издательство Московского университета, 1974., - 101 с.
2. *Вопросы психологии внимания* (Сборник статей. Ред. коллегия: И.В.Страхов. Саратов. 1974. Вып. 6. 1974.

3. Добрынин Н.Ф., Баскакова Н.Л. Особенности внимания в эмоционально значимой ситуации. В кн.: Вопросы псих. познавательной деятельности. Сб. науч. тр. М., 1980.
4. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К.: Радянська школа, 1974. – 103 с.
5. Скрипченко О.В. Розумовий розвиток молодшого школяра. – К., 1971. – 48 с.
6. Страхов И.В. Воспитание внимания у школьника. – М.: Учпедгиз, 1958. – 128 с.
7. Страхов И.В. Вопросы психологии внимания. Вип. VII. – Саратов, 1976. – 94 с.
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988.
9. Ухтомский А.А. Учение А.А. Ухтомского о доминанте и современная нейрофизиология: Сб.науч.тр. / АН СССР. Под ред. А.С. Бутуева, Р.И. Кругликова, М.Г. Ярошевского. – Л.: Наука. Ленингр. 1990. – 310 с.

В статье рассматривается проблема психологической готовности будущих педагогов к развитию внимания учеников, которая раскрывает основные теоретические проблемы психологи внимания в работах отечественных и зарубежных ученых, проблему психологической готовности к профессиональной деятельности. На основе проведенного исследования представляются результаты изучения психологической готовности к развитию внимания учеников школы, выстраиваются перспективы дальнейших исследований.

The article discusses the Problem of psychological readiness of the future teachers to develop pupils attention. Opens up to the main theoretical problem of attention in the works of Ukrainians and foreign scientists. We study the Problem of psychological readiness for professional activity. The results of the investigation are presented psychological readiness of teachers to develop attention of pupils at the school. We make a prospects for organizing another scientific research of attention.

Статтю подано до друку 15.11.2013.

© 2013 р.

О. В. Шевчишена (м. Хмельницький)

ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА ШЛЯХОМ ОВОЛОДІННЯ САНОГЕННИМ ТИПОМ МИСЛЕННЯ

Постановка та актуальність проблеми. Збереження та зміцнення професійного здоров'я педагога є однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку суспільства. Адже високі показники психічного та духовного здоров'я вчителя виступають в якості необхідної умови його активної життєдіяльності та розвитку творчого потенціалу.

Сьогодення вимагає від педагога гнучкості, мобільності, креативності та творчого ставлення до дійсності. Сучасна школа потребує вчителя, який би виступав в якості самодостатньої особистості, був взірцем високої духовної та педагогічної культури, прагнув до самоосвітньої діяльності, професійного саморозвитку та творчої самореалізації.

Однак, виконання професійних обов'язків педагогом супроводжується численними стресогенами, до яких можна віднести підвищений рівень відповідальності вчителя за результати навчально-виховного процесу, падіння престижу педагогічної професії, неповага учнів до педагога, інтелектуальне напруження, невідповідність результатів продуктивності діяльності соціальній оцінці