

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

Темрук Олена Василівна

УДК 37.015.3:159.923:371.132

**РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

19.00.07. – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

Науковий керівник:

**Долинська Любов Василівна,
професор, кандидат психологічних наук**

КИЇВ – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	12
1.1. Поняття особистісної зрілості у психології.....	12
1.2. Особливості прояву особистісної зрілості у юнацькому віці.....	44
1.3. Проблема особистісного зростання майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.....	64
РОЗДІЛ II	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	85
2.1. Методичні засади дослідження особистісної зрілості майбутнього вчителя.....	85
2.2. Рівні розвитку та динаміка особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.....	93
2.3. Особливості прояву структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя.....	101
2.4. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як механізм формування його особистісної зрілості.....	130
РОЗДІЛ III	
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	142
3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту.....	142
3.2. Процесуальні та змістові аспекти впровадження програми з розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя.....	157
3.3. Кількісні і якісні результати формувального експерименту з розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя	176
ВИСНОВКИ.....	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	199
ДОДАТКИ.....	224

ВСТУП

Актуальність дослідження. Всебічний гармонійний розвиток і виховання підростаючого покоління – не лише завдання, а й обов’язкова умова побудови гуманного демократичного суспільства. Вирішення цього загального завдання тісно пов’язане з реалізацією Державної програми «Освіта (Україна XXI століття)» та Закону України «Про освіту», оскільки одне з провідних місць у формуванні дитячої особистості, майбутнього громадянина, належить школі. Здійснення шкільного навчально-виховного процесу відповідно до цих завдань вимагає висококваліфікованих вчителів-професіоналів, здатних високоякісно виконувати свої функції. Як зазначає Д.Ф. Ніколенко, у навчально-виховному процесі першочергове значення мають не окремі методичні прийоми та виховні заходи, навіть не знання як такі, а особистість учителя, тобто педагогічно спрямована сукупність ідейних, емоційно-вольових та

характерологічних якостей. Тому паралельно з професійною підготовкою повинен здійснюватися і процес особистісного зростання майбутнього вчителя, становлення його особистісної зрілості.

Проблема особистісної зрілості була предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, М.Й.Боришевський, Ю.З.Гільбух, Г.А.Дьоміна, Е.Еріксон, Д.О.Леонт'єв, Л.П.Овсянецька, Г.Олпорт, Ф.Перлз, Л.М.Потапчук, А.А.Реан, Т.М.Титаренко, О.С.Штепа, П.М.Якобсон та ін.). Дослідники відмічають, що детермінантами особистісної зрілості є психологічна та соціальна зрілість особистості (А.А.Реан, О.С.Штепа, П.М.Якобсон та ін.), які стали предметом спеціального розгляду багатьох вчених (М. Драганов, С.Н.Іконнікова, В.Т.Лісовський, Х.Томе, К.К.Платонов, Л.П. Овсянецька, В.В.Радул, О.Б.Старовойтенко, Д.І.Фельдштейн, П.М.Якобсон та ін.). Особистісна зрілість характеризується стійкими ціннісними орієнтаціями (А.Г.Здравомислов, В.А.Ядов), відчуттям ідентичності (Е.Еріксон, Є.В.Чорний), визначається успішністю процесу самоактуалізації (Ю.Г.Долінська, І.Я.Шемелюк) тощо.

Проблема розвитку особистісної зрілості у юнацькому віці також була предметом спеціальних теоретичних та емпіричних досліджень радянських та вітчизняних психологів. Так, комплексному її вивченню присвячені роботи Г.А.Дьоміної, В.Н.Максимової, Л.В.Потапчук, О.С.Штепи, В.Філіппової та ін. Науковці наголошують на сенситивності юнацького віку для формування особистісної зрілості. У юнацькому віці особистісна зрілість виступає тим фундаментом, на базі якого юнаки будують своє доросле життя. Л.В.Потапчук зазначає, що становлення особистісної зрілості юнаків відбувається у єдності таких параметрів як загальна інтернальність, інтернальність у галузі досягнень, у галузі міжособистісних відносин, сімейних та виробничих відносинах, здоров'я, емоційна зрілість, самоконтроль поведінки, показник реалізованості подій життя, адекватність самоствердження і цілепокладання. Г.А.Дьоміна підкреслює важливість формування особистісної зрілості у юнаків стосовно подружнього життя. За О.С.Штепою, особистісна зрілість у юнацькому віці виявляється у почутті дорослості, готовності до функціонування в дорослому світі, самовизначенні через переоцінку системи цінностей. У цей віковий період рівень сформованості психічної і соціальної зрілості є достатнім для того, щоб бути основою для вияву особистісної зрілості; показником цього є самоусвідомлення особистості.

Окремі психологічні феномени, що визначають особистісну зрілість юнаків, або ж є окремими структурними компонентами цього складного психологічного утворення, розглядалися багатьма дослідниками. Так, проблема розвитку мотивації досягнення у юнацькому віці стала предметом теоретичних та емпіричних досліджень А.Д.Андрєєвої, С.В.Воронової, Т.М.Зелінської, В.М.Тимошенко, В.І.Шкуркіна та ін.; до вивчення самосвідомості та громадянської свідомості юнаків звернені роботи М.І.Алексєєвої, М.Й.Боришевського, Т.В.Дмитрової, К.Є.Євтаф'євої, І.С.Кона, Т.К.Комарової, С.В.Кондратьєвої, С.Т.Музичук, О.І.Пенькової, М.Розенберга, В.І.Скутіної, Л.С.Сапожнікової, В.І.

Юрченка, Т.М.Яблонської та ін.; формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці досліджено у роботах Б.С.Круглова, В.В.Пічуріна, Н.П.Максимчук, Н.М.Козерацької, Н.Г.Іванцев та ін.

Проблема формування особистості вчителя в психолого-педагогічній літературі представлена надзвичайно широким колом наукових робіт (В.П.Андрущенко, Н.А.Антонова, В.Й.Бочелюк, І.С.Булах, Ф.Н.Гоноболін, Л.В.Долинська, С.Б.Єлканов, В.С.Заслуженюк, І.Ю.Зубкова, Л.І.Іванцев, О.Д.Кайріс, Я.Л.Коломенський, Н.В.Кузьміна, Н.П.Максимчук, А.К.Маркова, Г.Ю.Микитюк, Л.М.Мітіна, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, В.В.Радул, В.А.Семиченко, В.А.Сластьонін, В.М.Тимошенко, М.І.Томчук, І.В.Фастовець, Л.І.Фомічова, Н.С.Чернишова, А.П.Черних, А.Є.Черткова, А.І.Щербаков, Т.Д.Щербан, В.І.Юрченко, Т.М.Яблонська, С.В.Яремчук, Т.С.Яценко та багато ін.).

Особлива увага приділяється науковцями проблемі особистісного зростання майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки (Н.О.Антонова, О.Б.Блинова, І.С.Булах, О.О.Грейліх, Л.В.Долинська, С.Б.Єлканов, Л.І.Іванцев, О.Д.Кайріс, В.В.Павленко, В.В.Пічурін, Н.П.Максимчук, Л.Б.Маліцька, О.Г.Мороз, Г.Ю.Микитюк, В.А.Семиченко, В.О.Сластьонін, В.М.Тимошенко, Н.І.Філіпенко, В.І.Юрченко, Т.М.Яблонська, С.В.Яремчук, Т.С.Яценко та ін.). Одним із аспектів особистісного зростання майбутнього вчителя є, за даними науковців, формування його особистісної зрілості.

Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми засвідчив відсутність спеціальних досліджень особливостей розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. Таким чином, соціальна значущість проблеми і її недостатнє дослідження у психолого-педагогічній літературі й обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: “Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідних робіт НПУ імені М.П.Драгоманова (напрямок “Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів”) та до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова “Соціально-психологічні основи підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного ВНЗ”. Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №7 від 29 січня 2004 року) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №5 від 24 травня 2005 року).

Об’єкт дослідження – особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя.

Предмет дослідження – особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей прояву особистісної зрілості майбутнього вчителя, рівня її розвитку та динаміки впродовж навчання

у вищому навчальному закладі, визначенні механізмів, обґрунтуванні та апробації шляхів і засобів її розвитку у процесі професійної підготовки.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що становлення особистісної зрілості майбутнього вчителя впродовж навчання у вищому навчальному закладі відбувається переважно стихійно, нерівномірно, і є недостатнім для досягнення високих показників професійного становлення фахівця, а тому її розвиток в процесі професійної підготовки буде більш ефективним за умов цілеспрямованого впливу на професійно-значущі компоненти досліджуваного феномену (зокрема, Я-концепцію, здатність до психологічної близькості з іншими людьми, життєву установку) та професійну спрямованість майбутнього вчителя засобами активних соціально-психологічних методів навчання.

Відповідно до мети і гіпотези було поставлено такі **завдання** дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до проблеми особистісної зрілості майбутнього вчителя.
2. Виявити рівні розвитку та динаміку особистісної зрілості майбутнього вчителя впродовж навчання у ВНЗ.
3. Дослідити особливості прояву структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя.
4. Простежити зв'язок особистісної зрілості майбутнього вчителя з його професійно-педагогічною спрямованістю.
5. Обґрунтувати, розробити та апробувати програму розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», принцип єдності свідомості та діяльності (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Г.С.Костюк); основні положення суб'єктного підходу до вивчення особистості (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлінський, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко); положення про сутність особистісної зрілості (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, М.Й.Боришевський, Ю.З.Гільбух, Д.О.Леонтьєв, Г.Олпорт, Ф.Перлз, Л.М.Потапчук, А.А.Реан, Т.М.Титаренко, О.С.Штепа, П.М.Якобсон), вітчизняні концептуальні положення розвитку та формування особистості (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, А.Г.Асмолов, Г.О.Балл, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, П.В.Лушин, С.Л.Рубінштейн), дослідження формування особистості вчителя (В.П.Андрущенко, І.С.Булах, Ф.Н.Гоноболін, Л.В.Долинська, С.Б.Єлканов, І.Зязюн, Н.В.Кузьміна, В.А.Крутецький, Л.М.Мітіна, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, В.А.Семіченко, І.В.Страхов, В.А.Сластьонін, А.І.Щербаков), положення про роль активних методів навчання у особистісному зростанні індивіда (І.В.Вачков, Ю.М.Ємельянов, Л.А.Петровська, Т.С.Яценко).

Для розв'язання поставлених завдань нами використовувався такий комплекс теоретичних, емпіричних і математичних **методів дослідження**:

- загальнонаукові теоретичні методи дослідження (аналіз, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень; теоретичне моделювання та ін.);
- емпіричні методи та методики дослідження: спостереження, бесіди, анкетування, стандартизовані опитувальники та психодіагностичні методики вивчення особистості («Тест-опитувальник особистісної зрілості» Ю.З.Гільбуха, опитувальник А.Мехрабіана «Шкала досягнень з перевагою ризику», методика дослідження самооцінки за допомогою процедури рангування, методика дослідження установок особистості на себе «Self-attitudes test» М.Куна і Т.Макпартленда, опитувальник О.І.Пенькової «Моральні якості особистості щодо наявності їх у громадянина», тест «Смисложиттєві орієнтації» Д.О.Леонтьєва, опитувальник І.М.Юсупова для діагностики емпатії, модифікований нами варіант «Теста-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів» Т.Д.Дубовицької), психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний); активні соціально-психологічні методи навчання та ін.;
- методи статистичної обробки даних (кореляційний аналіз, визначення достовірності відмінностей за допомогою t-критерію Стьюдента та ін.).

Організація дослідження. Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилося у три етапи впродовж 2003-2006 рр.

На *першому* етапі дослідження (2003-2004 рр.) проаналізовано теоретичні підходи до досліджуваної проблеми, визначалися методичні підходи, гіпотеза та завдання дослідження, проводилася апробація методик констатувального експерименту.

На *другому* етапі дослідження (2004-2005 рр.) виявлено рівні розвитку та динаміку особистісної зрілості майбутніх учителів, особливості прояву структурних компонентів особистісної зрілості та зв'язок професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя з його особистісною зрілістю, проводилися обробка отриманих даних та обґрунтування формувального експерименту.

На *третьому* етапі дослідження (2005-2006 рр.) здійснювався формувальний експеримент із метою розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя, проводилось узагальнення та оформлення результатів дослідження, відбувалось впровадження результатів роботи у практику підготовки майбутнього вчителя.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі Інституту філософії та історії педагогічної освіти, Інституту мистецтв, Інституту іноземних мов, Інституту природничо-географічної освіти та екології, соціально-гуманітарного факультету НПУ імені М.П.Драгоманова (м.Київ). Усього до експериментального дослідження було залучено 366 студентів.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що: *-вперше* виявлено рівні розвитку (дуже високий, високий, задовільний та незадовільний) та динаміка особистісної зрілості майбутнього вчителя впродовж навчання у вищому навчальному закладі; досліджено особливості прояву окремих структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх

учителів (домінування у структурі мотивації досягнення мотиву уникнення невдачі або мотиву прагнення успіху, гармонійність Я-концепції, адекватність самооцінки, ефективність життєвої установки та смисложиттєвих орієнтацій, емпатійність, розподіл моральних якостей щодо наявності їх у громадянина); виявлено взаємозв'язок особистісної зрілості майбутнього вчителя з його професійно-педагогічною спрямованістю; обґрунтовано механізми, умови та засоби розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя;

-поглиблено та уточнено поняття, структуру, детермінанти особистісної зрілості, роль окремих психологічних феноменів, що визначають особистісну зрілість у юнацькому віці, зокрема, ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення, громадянської свідомості та самосвідомості;

-набуло подальшого розвитку знання про особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя, про розвиток та формування особистості в юнацькому віці, сутність особистісної зрілості майбутнього вчителя.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблений і апробований автором дослідження психологічний тренінг, спрямований на розвиток професійно-значущих компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя (Я-концепції, здатності до психологічної близькості з іншими людьми, життєвої установки) та на формування професійно-педагогічної спрямованості як механізму розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя, може бути використаний у навчально-виховному процесі викладачами вищих навчальних закладів при підготовці майбутніх педагогів. Результати та висновки дослідження доповнюють навчальні курси і використовуються автором та викладачами різних педагогічних ВНЗ у навчальних курсах із загальної (тема «Особистість») та педагогічної психології (тема «Психологія вчителя»).

Особистий внесок автора полягає у виявленні рівнів розвитку, динаміки, особливостей прояву особистісної зрілості майбутнього вчителя та її взаємозв'язку з професійно-педагогічною спрямованістю, обґрунтуванні формування професійно-педагогічної спрямованості як механізму розвитку особистісної зрілості, а також створенні та апробації у навчально-виховному процесі тренінгової програми з розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя. У спільній публікації «Формування професійно-педагогічної спрямованості як засобу розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя» використано результати експериментального дослідження автора (внесок 70%).

Надійність та достовірність отриманих даних забезпечувалися методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження; використанням методів і методик, адекватних меті та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу результатів дослідження, результативністю програми розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя; використанням методів математичної статистики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення обговорювалися та дістали схвалення на звітно-науковій конференції молодих вчених університету «Науково-дослідна діяльність молодих вчених: особливості підготовки майбутнього вчителя» (м.

Київ, 18-19 травня 2004 рік), Міжнародній науково-практичній конференції «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків» (м. Житомир, 2005 рік), науково-практичній конференції «Педагогічна освіта України: національні традиції та європейські інновації» (м. Київ, 8 грудня 2005 року), науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми (м. Київ, 20 березня 2006 рік), ІХ Всеукраїнській науково-практичній конференції «Молодь, освіта, наука, культура, національна самосвідомість» (м. Київ, 25-27 квітня 2006 рік), на засіданнях та звітно-наукових конференціях кафедри психології НПУ імені М. П. Драгоманова. Результати теоретичного й емпіричного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка №008 від 14.06.2006 р.), Кам'янець-Подільського державного університету (довідка №30 від 30.06.2006 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г.Сковороди (довідка №581 від 12.05.2006 р.),

Публікації. Основні положення і висновки дисертаційного дослідження викладені у 10 наукових працях, серед яких 7 статей опубліковано у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 3 публікації – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку 258 джерел використаної літератури та додатків. Загальний обсяг дисертації – 288 сторінок. Основний текст дисертації викладено на 198 сторінках. Робота містить 31 таблицю, 1 рисунок, 8 додатків на 65 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі представлено узагальнені результати теоретичного аналізу наукової літератури з проблем особистісної зрілості, особливостей прояву особистісної зрілості у юнацькому віці та особистісного зростання майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

1.1. Поняття особистісної зрілості у психології

Проблема розвитку зрілої, повноцінної особистості органічно пов'язана з формуванням всебічно розвиненої та гармонійної особистості, що є необхідною умовою розбудови гуманного демократичного суспільства.

“...Чим прогресивнішим є суспільство, тим досконалішу, більш зрілу особистість воно вимагає і формує для здійснення своїх завдань. З іншого боку, чим вища соціальна зрілість людей, тим швидше рухається суспільство у своєму прогресивному розвитку, тим швидше розв'язуються поставлені перед ним завдання” [71].

Проблема особистісної зрілості стала предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (Б.Г.Ананьєв [5], Л.І.Анциферова [10], А.А.Бодальов [25], М.Й.Боришевський [31], [173], Ю.З.Гільбух [45], Г.А.Дьоміна [

73], [74], [75], [76], Е.Еріксон [238], [251], Д.О.Леонтьєв [115], [116], Л.П. Овсянецька [151], Г.Олпорт [152], [250], Ф.Перлз [191], Л.М.Потапчук [162], [163], [164], [165], А.А.Реан [179], [180], [181], Т.М.Титаренко [206], [207], О.С. Штепа [230], [231], [232], [233], [234], [235], П.М.Якобсон [244] та ін.). Дослідники відмічають, що детермінантами особистісної зрілості є психологічна та соціальна зрілість особистості (А.А.Реан [179], [180], [181], О.С. Штепа [233], П.М.Якобсон [244] та ін.), які стали предметом розгляду багатьох вчених (М.Драганов [71], С.Н.Іконнікова [91], В.Т.Лісовський [91], К.К. Платонов [161], В.В.Радул [177], [178], О.Б.Старовойтенко [199], Х.Томе [258], Д.І.Фельдштейн [214], П.М.Якобсон [244] та ін.). Також особистісна зрілість характеризується стійкими ціннісними орієнтаціями (А.Г.Здравомислов [84], В. А.Ядов [84]), відчуттям ідентичності (Е.Еріксон [238], [251], Є.В.Чорний [222]), визначається успішністю процесу самоактуалізації (Ю.Г.Долінська [70], І.Я. Шемелюк [228]) тощо.

Водночас, психологи відмічають складність визначення понять “зрілість особистості”, “особистісна зрілість” (А.А.Ананьєв, Б.Г.Бодальов, А.А.Реан, П. М.Якобсон та ін.). Так, А.А.Ананьєв зауважує, що саме складність визначення об’єктивних критеріїв зрілості людини призводить у психологічній літературі до заміни поняття “зрілість” поняттям “дорослість” із метою запобігти багатьох ускладнень, які часто вважаються нездоланими [5].

Зрілість і дорослість – поняття не тотожні (Б.Г.Ананьєв [5], А.А.Бодальов [25], В.Н.Максимова [123], А.А.Реан [179] та ін.) Зрілість не є синонімом дорослості як вікового періоду розвитку людини. Розуміння зрілості як періоду дорослості – це лише один із варіантів вживання цього терміну. Термін “зрілість”, вживається у словосполученнях “громадянська зрілість”, “соціальна зрілість”, “зріла особистість”, “особистісна зрілість”, “атестат зрілості” і т. ін. і характеризує процес дозрівання певної якості [123].

Так, А.А.Реан зазначає, що на індивідуальному рівні поняття “зрілість” і “дорослість” не повністю синонімічні, і ще більше вони розходяться, коли мова йде про дорослість і суб’єктивно-діяльнісну (професійну) зрілість. Ці поняття не є тотожними і характеризують різну психологічну реальність, коли мається на увазі особистісний рівень вивчення людини [179, с. 90].

У межах однієї парадигми проблема зрілості, зауважує науковець, може розглядатися на рівнях індивіда, особистості, суб’єкта діяльності та індивідуальності. У межах іншої системи психологічних понять, розглядаючи зрілість людини, автор говорить про інтелектуальну, емоційну і особистісну зрілість. І в тій, і в іншій системі існує об’єктивна реальність, що окреслюється поняттям “особистісна зрілість”. А.А.Реан наголошує: “...найбільш складним із всіх аспектів зрілості якраз і є особистісна зрілість” [179, с. 90].

А.А.Бодальов також підкреслює, що важливо звертати увагу на співвідношення між дорослістю людини та її зрілістю. Якщо людина, що досягла повноліття, поводить у різних ситуаціях згідно із загальнолюдськими нормами моралі і основні цінності життя стали її власними цінностями, тоді

можна із впевненістю говорити про її особистісну зрілість. В інших випадках, коли вона одних норм дотримується, а інші брутально ігнорує, одні цінності підтримує, а інші заперечує, можна стверджувати, що така людина в особистому плані є зрілою лише частково [25].

Загалом, зрілість особистості у психології розглядається як стан високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних параметрів людини. В генезисі спочатку настає біологічне і фізіологічне дозрівання організму, потім приходять психічна зрілість як показник роботи сенсорних, мнемічних, інтелектуальних функцій людини. Згодом настає моральна і світоглядна зрілість як свідчення соціальної зрілості особистості. Остання формується (грунтується) на ідейних переконаннях, сформованому світогляді і включає в себе оперативне, вправне і ефективно здійснення практичної діяльності [103, с. 69].

Як уже зазначалося, особистісна зрілість була предметом розгляду як зарубіжних, так і вітчизняних психологів.

Так, наприклад, автор епігенетичної теорії особистості Е.Еріксон виявляє якості нормальної людини, її узагальнений образ у характеристиках зрілої особистості, які дозволяють їй, орієнтуючись на цей образ, шукати витоки її організації на попередніх етапах її життєдіяльності. Зрілість особистості Е.Еріксон розуміє як її ідентичність [238], [251].

Поняття ідентичності означає чітко засвоєний образ себе, що приймається особистістю у всьому розмаїтті її ставлень до оточуючого світу, почуття адекватності та стабільного володіння особистістю власним “Я” незалежно від змін “Я” і ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, що виникають на кожному етапі її розвитку [238], [251].

Серед якостей зрілої особистості Е.Еріксон виокремлює індивідуальність, самостійність, своєрідність, сміливість бути не схожим на інших [238], [251].

У гештальттерапії (Ф.Перлз) зрілістю називається стан оптимального здоров'я. Для того, щоб досягти зрілості, індивід повинен подолати своє прагнення отримати підтримку із оточуючого світу і знайти нові джерела підтримки у самому собі. Якщо індивід не досяг зрілості, то він скоріше схильний маніпулювати своїм оточенням задля задоволення бажань, аніж брати на себе відповідальність за свої розчарування і намагатися задовольняти свої сутнісні потреби. Зрілість настає тоді, коли індивід мобілізує свої ресурси для подолання фрустрації та страху, що виникають за відсутності підтримки з боку оточуючих та неадекватності самопідтримки. Ситуація, коли він не може скористатися підтримкою з боку оточуючих і спиратися на самого себе, є глухим кутом [191].

Зрілість полягає в умінні піти на ризик, щоб вибратися з глухого кута. Якщо індивід не ризикує, то у нього актуалізуються рольові поведінкові стереотипи, що дозволяють маніпулювати іншими: він може обрати роль безпорадного, щоб залишитися залежним, або роль “дурника”, щоб отримати інтелектуальну підтримку [191, с. 149].

Для досягнення зрілості і прийняття відповідальності за самого себе доросла людина, як стверджує Ф.Перлз, повинна ретельно пропрацювати всі свої невротичні рівні. Перший рівень називається рівнем “кліше”. На цьому рівні людина діє стереотипно і неаутентично. Далі відкривається “штучний” рівень, на якому домінують ролі та різноманітні ігри. Тут людина маніпулює іншими, намагаючись отримати ту підтримку, в якій, як їй здається, відчуває необхідність. За “штучним” рівнем йде рівень “глухого кута”, що характеризується відсутністю підтримки зі сторони оточення і неадекватністю самопідтримки. Людина прагне уникати цього рівня так само, як прагне уникати будь-якого болю, оскільки в ситуації “глухого кута” почуває себе розгублено, фрустровано. За рівнем “глухого кута” йде рівень “внутрішнього розриву”, або “смерті”. Тільки на цьому рівні людина відчуває своє сутнісне “Я”, свою особистість, що до цього була замаскована різними захистами. Ф. Перлз стверджує, що взаємодія з рівнем “внутрішнього розриву” призводить до “зовнішнього вибуху” – прояву сутнісного “Я” [191, с. 150].

Тенденція уникати прийняття відповідальності за самих себе і робити відповідальними інших говорить про те, що людині властиві такі симптоми, які Ф.Перлз назвав “дірками в особистості”. Індивід проектує щось ззовні тоді, коли не може це мобілізувати у самому собі [191, с. 167].

Зріла і цілісна структура характеру, з точки зору представника гуманістичного напрямку Е.Фромма, є кінцевою метою в розвитку людини. Так, Е.Фромм виділяє п’ять соціальних типів характеру [252]. Ці соціальні типи, або форми встановлення стосунків з іншими, являють собою взаємодію екзистенційних потреб і соціального контексту, в якому живуть люди. Е.Фромм розділив їх на два великих класи: непродуктивні (нездорові) та продуктивні (здорові) типи. До категорії непродуктивних відносяться рецептивний, експлуатуючий, накопичувальний і ринковий типи характеру. Категорію продуктивних представляє тип ідеального психічного здоров’я [220], [252].

Продуктивний характер – незалежний, чесний, спокійний, люблячий, творчий, здійснює соціально-корисні вчинки. Е.Фромм розглядав цю орієнтацію як відповідь на протиріччя людського існування, що притаманні суспільству [253], [254]. У ній виявляється здатність людини до продуктивного логічного мислення, кохання і праці. Завдяки продуктивному мисленню люди дізнаються, хто вони такі, і тому звільняються від самообману. Сила продуктивної любові дає можливість людям палко любити все живе на землі (біофілія). Е.Фромм визначав біофілію за допомогою таких якостей як турбота, відповідальність, повага та знання. Продуктивна праця забезпечує можливість створення предметів, що необхідні для життя, завдяки творчому самовираженню. Результатом реалізації всіх перерахованих сил, властивих всім людям, як вже зазначалося, є зріла і цілісна структура характеру [220], [253], [254]. Автор відмічає: “Турбота, відповідальність, повага та знання взаємопов’язані. Це сукупність якостей зрілої людини, тобто такої, яка продуктивно розвиває свої сили, яка хоче мати те, що заробила, яка відмовилася від нарцисичної мрії про визнання та всесилля і яка обрала

смирення, що ґрунтується на внутрішній силі, силі, яку може дати лише істинно творча діяльність” [217, с. 104].

Г.Олпорт у своїй диспозиційній теорії особистості розглядає дозрівання людини як безперервний процес становлення, що триває упродовж усього життя. Він вбачав якісну відмінність між зрілою і незрілою особистістю. Поведінка зрілих суб’єктів функціонально автономна і мотивована усвідомленими мотивами. Навпаки, поведінка незрілих індивідів переважно спрямована неусвідомленими мотивами, що випливають із переживань дитинства [152], [250].

Г.Олпорт виділяє шість основних характеристик психологічно зрілої людини:

1.Зріла людина має широкі межі “Я”. Зрілі індивіди можуть подивитися на себе “з боку”. Вони активно беруть участь у трудових, сімейних і соціальних стосунках, мають хобі, цікавляться політичними і релігійними питаннями і всім тим, що вони вважають значущим. Подібні види діяльності вимагають участі сутнісного еґо людини і справжньої захопленості.

2.Зріла людина здатна до теплих, сердечних соціальних стосунків. Існує два різновиди теплих міжособистісних стосунків, що належать до цієї категорії: дружня інтимність та співчуття. Дружній аспект теплих стосунків виявляється у здатності людини переживати глибоку любов до сім’ї та близьких друзів. Співчуття виявляється в умінні людини бути терпимою до відмінностей (у цінностях та установках) між собою та іншими, що дозволяє їй демонструвати глибоку повагу до інших і визнання їх позицій, а також спільність з усіма людьми.

3.Зріла людина характеризується емоційною стабільністю та самоприйняттям. Зріла людина позитивно оцінює себе і, таким чином, здатна терпимо ставитися як до того, що розчаровує або дратує, так і до власних недоліків. Вона вміє також долати власні емоційні стани (пригніченість, почуття гніву чи провини) таким чином, щоб це не заважало комфорту оточуючих.

4.Зріла людина демонструє реалістичне сприйняття, досвід і домагання. Вона бачить речі такими, якими вони є насправді, а не такими, якими б вона їх хотіла бачити. У неї здорове відчуття реальності.

5.Зріла людина демонструє здібності до самопізнання і почуття гумору. У зрілих людей наявне чітке уявлення про свої власні сильні і слабкі сторони. Важливою складовою частиною самопізнання є гумор. Він дозволяє людям бачити і сприймати вкрай абсурдні аспекти власних і чужих життєвих ситуацій.

6.Зріла людина має цілісну життєву філософію. Зрілі люди здатні бачити цілісну картину завдяки систематичному і послідовному виділенню значущого у власному житті. Людині потрібна система цінностей, що має головну мету і робить її життя значущим [152], [250].

Згідно Х.Томе існують дві концепції психосоціальної зрілості:

- 1) психосоціальна зрілість як досягнення відповідності між духовним розвитком та соціальними нормами;

2) психосоціальна зрілість як завершення розвитку [258].

У гуманістичній психології (К.Роджерс, А.Маслоу) оптимальна психологічна зрілість пов'язується із креативністю. За К.Роджерсом, творчі люди прагнуть жити конструктивно й адаптовано до свого культурного середовища, в той же час вони задовольняють глибокі власні потреби. Вони здатні творчо, гнучко пристосовуватися до мінливого навколишнього середовища [187], [220], [257].

За А.Маслоу, щоб бути креативною, людині не обов'язково писати книги, музику або створювати художні полотна. Ця креативність присутня в повсякденному житті як природній спосіб прояву спостережливої, сприйнятливої особистості [220], [255], [256].

Особистість є зрілою тоді, стверджує М.Драганов [71], коли вона може бути вже повноцінним суб'єктом соціальної діяльності. А це передбачає як стабільну єдність її ціннісних орієнтацій і активну взаємодію з довкіллям, так і її здатність до узгоджених дій на основі конвенційних норм. Крім того, це означає усвідомлення нею, що своє майбутнє людина створює своєю сьогоденною діяльністю, усвідомлення здатності брати на себе відповідальність і здійснювати самоконтроль, а також усвідомлення своїх біофізіологічних і економічних передумов для відносно самостійного включення у систему суспільних стосунків.

На думку М.Драганова, не можна ототожнювати зрілість із розвиненістю особистості. Зрілість повинна володіти мінімумом розвиненості, яка визначається конкретно-історичними умовами. Але, окрім цього мінімуму розвиненості, достатнього для того, щоб особистість вважалася зрілою, є ще два рівні розвиненості – еталон всебічної розвиненості і зверхрозвиненості, що характерна «великим» людям [71].

Зрілість особистості, за Г.Крайгом, визначається також гармонійністю, розвиненістю Я-концепції індивіда. Так, Я-концепція, зазначає автор, відіграє важливу роль у формуванні цілісної особистості. Уявлення людини про саму себе навіть у дитинстві (не кажучи вже про дорослий період життя) повинні бути узгодженими (не суперечити один одному), інакше буде відбуватися фрагментація особистості, і людина буде страждати від змішування ролей. Я-концепція включає в себе як реальне, так і ідеальне Я – наші уявлення про те, які ми насправді, і про те, якими нам слід би було бути. Людина, яка сприймає ці два Я як такі, що не зовсім далекі один від одного, скоріше стане зрілою і пристосованою до життя, аніж та, яка ставить реальне Я набагато нижче Я ідеального [108, с. 139].

Проблема особистісної зрілості приваблювала також увагу радянських і вітчизняних психологів.

У цьому аспекті слід виділити, перш за все, акмеологічний напрямок (А.А.Ананьєв [5], А.А.Бодальов [25], А.А.Реан [179], [180] та ін.), предметом вивчення якого в цілому є феномен зрілості людини, або процес і результат досягнення нею вершин як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності (у тому числі і професійної) та індивідуальності [179]. Поняття “акмеологічний”

ототожнюється з двома якісними характеристиками: цілісний і найвищий рівень досягнень [25].

Зрілість особистості в акмеології характеризується здатністю до самовдосконалення – тілесного, душевного, духовного, професіонального – засобами самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, самокорекції власної діяльності [179].

Зрілість, як стверджує Б.Г.Ананьєв, - центральний момент в індивідуальному розвитку людини. Зрілість людини як індивіда – соматична і статева – визначається біологічними критеріями. Людський нервово-психічний розвиток не обмежується біологічними критеріями. Інтелектуальний розвиток, який нерозривно пов'язаний з освітою, має власні критерії розумової зрілості, що пов'язані з певним об'ємом та рівнем знань, властивих даній системі освіти в дану історичну епоху. Як явище розумової зрілості, так і критерії її визначення – історичні. Більшою мірою такими є багаточисельні феномени громадянської зрілості, з досягненням якої людина повністю стає юридично дієздатною особою, суб'єктом громадянських прав (наприклад, виборчих), політичним діячем і т.д. [5, с. 71].

Усі ці феномени варіюють у залежності від суспільно-економічної формації, класової структури суспільства, національних особливостей та традицій і т.д. і ні в якому разі не залежать від фізичного розвитку людини.

У суспільному житті велике значення має визначення трудової зрілості (повного об'єму дієздатності), критерії якої великою мірою пов'язані з урахуванням стану фізичного і розумового розвитку.

Б.Г.Ананьєв зазначає, що досягнення людиною зрілості як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадянська зрілість), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) та праці (працездатність) не співпадають у часі, і така гетерохронність зрілості властива всім формаціям [5, с. 71].

Процес становлення особистості, рівень її соціальної, інтелектуальної та моральної зрілості визначаються формуванням трудових потреб (пізнавальних, професійно-трудова, моральних та естетичних) [5, с. 148].

Зрілість особистості, за А.Г.Здравомисловим та В.А.Ядовим, характеризується наявністю стійких ціннісних орієнтацій. Під ціннісними орієнтаціями автори розуміють установку особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації є важливими компонентами структури особистості, що являють собою деяку вісь свідомості, навколо якої обертаються думки і почуття людини, з точки зору якої вирішується багато життєвих питань [84, с. 197-198]. Розвинені ціннісні орієнтації особистості – показник її зрілості та сформованості. Стійкість та несуперечливість ціннісних орієнтацій характеризують цілісність та гармонійність особистості, активність у досягненні цілей, вірність моральним принципам. Нестійкість та суперечливість ціннісних орієнтацій свідчать не тільки про протилежні якості, але й можуть слугувати джерелом внутрішніх конфліктів особистості, бути причиною невротизацій [175, с. 145].

П.М.Якобсон [244] під зрілістю особистості розуміє, перш за все, соціальну зрілість, яка виявляється в тому, наскільки адекватно людина розуміє своє місце в суспільстві, яким світоглядом або філософією керується, яке її ставлення до суспільних інститутів (норми моралі, норми права, закони, соціальні цінності), до своїх обов'язків і своєї діяльності.

На його думку, соціальна зрілість включає в себе зрілість: громадянську (усвідомлення своїх обов'язків перед батьківщиною, народом, суспільством, відповідальність за свою діяльність); ідейно-політичну; моральну – розуміння, прийняття і реалізацію норм моралі, наявність розвиненої совісті, готовність діяти у відповідності з встановленими нормами ставлення людей один до одного, вміння кохати і нести відповідальність у коханні, в створенні сім'ї та за її майбутнє; естетичну – достатньо розвинене вміння сприймати прекрасне в тих чи інших його проявах і формах у побуті, мистецтві, природі [244].

Психологічна зрілість знаходить свій вияв, за П.М.Якобсоном, у характеристиках організації самої особистості (рівень її організації, характер самосвідомості, особливості саморегуляції і т.д.), а вже потім у змінах особистості в інтелектуальній діяльності та емоційній сфері [244, с. 142]. Повноцінно розвинена зріла особистість характеризується інтегрованою, цільною психологічною організацією, єдністю якої забезпечується достатньо значущими життєвими цілями. Вони наповнюють змістом життя людини і усвідомлюються нею не просто як особистісно значущі, але і як об'єктивно значущі, суспільно важливі. Пізнавальна сфера характеризується наявністю ієрархії мотивів і домагань.

Зрілість особистості передбачає визначення нею свого місця в світі, в суспільстві, володіння стійким світоглядом. Для такої особистості характерним є чіткий вияв життєвих і соціальних установок. Людина усвідомлює себе особисто відповідальною не тільки за свою діяльність, але й переймається долею спільної справи [244, с. 146-147].

Психологічну зрілість П.М.Якобсон характеризує такими ознаками:

- виразне прагнення до творчості, вияв творчості у різноманітних сферах життя; тонка сприйнятливості до досить широкого кола явищ соціального життя (до мистецтва в його різноманітних жанрах і формах, до життя людей в його різноманітних проявах; до світу ідей, що стосуються сфери наукового пізнання, духовності, моралі та ін.); до людської експресії; до природи в її багатолікості та багатстві і т. ін.);

- висока інтелектуальна активність (постановка життєвих проблем, готовність їх вдумливо розуміти і вирішувати);

- достатня емоційна чутливість, що має вибіркового характер, але досить широка за колом явищ, що її викликають; вміння при цьому виявляти особливо високий рівень емоційної сприйнятливості до певних явищ оточуючого середовища, соціальних феноменів, людських стосунків;

- мобільність здібностей, тобто вміння реалізувати притаманний людині потенціал, який би вона хотіла реалізувати;

-рефлексія на свій духовний образ, що вирішує завдання самоорганізації. Цілі такої самоорганізації різноманітні – і моральне самоудосконалення, і інтелектуальне зростання, і естетичний розвиток і т. ін. [244, с. 147].

Зрілість особистості характеризується відчуттям ідентичності [222]. Особистість, відмічає Є.В.Чорний, може існувати і без відчуття ідентичності. Але досить довгий пошук – це нелегке існування. Відчуття ідентичності – один із важливих показників зрілості особистості, хоч при певних обставинах і зрілість – не перешкода для кризи, пошуку і зміни ідентичності. Дифузія та втрата ідентичності відчувається як душевна дисгармонія, що має вияв у високій тривожності та інших невротичних проявах.

У психологічно здорової, зрілої людини позитивна індивідуальна ідентичність, що склалася та перешкоджає невротичному самозапереченню, повинна постійно підживлюватися, підтримуватися відчуттям групової ідентичності [222, с. 36].

Становлення зрілої особистості Г.Воробель розглядає у контексті проблеми свободи вибору [40, с. 132]. Людина постійно постає перед необхідністю робити великі і малі, вагомі та зовсім неістотні вибори. Людина обирає шлях подальшого життєвого вибору і себе у цьому виборі, свій завтрашній життєвий шлях, свою соціальну позицію. Обмеження для вибору, як відмічає Г.Воробель, визначаються рівнем психічної, соціальної, політичної та іншої зрілості особистості, що вибирає, рівнем її мудрості, відповідальності. Для того, щоб робити самостійні життєві вибори, особистість має бути зрілою, достатньо сформованою [40, с. 134].

Зрілі та самостійні люди використовують будь-яку можливість для подальшого росту та самовдосконалення [206, с. 172]. Джерелом, рушійною силою розвитку, вдосконалення життєвого світу особистості є, зазначає Т.М. Титаренко, переломні, кризові ситуації, що вимагають реставрації всієї просторово-часової структури, пошуку нових форм суб'єктності, інших, більш складних, глибинних ставлень до себе і до свого життя у цілому. Як особистість розвивається у зв'язку з виникаючими у її житті внутрішніми протиріччями, так її життєвий світ набуває якісних змін у зв'язку з неминучим подоланням криз [206, с. 187].

Готовність до сприймання власного особистісного становлення, розквіту і згасання у всій його неминучості, суперечності і нерівномірності нікому не дається від бога, зауважує науковець. Це результат непростого поєднання життєвих обставин, переживання глибинних внутрішніх колізій, що свідчить про досягнення зрілості, певної мудрості. Без постійного співвіднесення сьогоденного життя з пройденим, пережитим, без спроб заглянути у майбутнє, людина безпорадна перед кожним новим випробуванням. Лише осмислене ставлення до часу власного життя стимулює пошук конструктивних виходів із кризових ситуацій, мобілізує внутрішні ресурси, перед якими нерідко відступають навіть страшні недуги, що несуть вітальну загрозу [206, с. 188].

Криза не є чимось деструктивним. Це скоріше характеристика самого процесу руху, розвитку, переструктурування життєвого світу, індикатор виражених якісних модифікацій, переходу від рівня до рівня [206, с. 188].

Особистісна зрілість може наступити лише в результаті проходження через серію внутрішньоособистісних конфліктів, кризових станів. Усвідомивши все, що відбувається, як кризу, інтуїтивно усвідомивши внутрішню логіку саморозвитку у всій її складності, суперечливості, нелінійності, людина вчиться вибачати собі і незадоволеність життям, і внутрішню спустошеність, і професійні неуспіхи та ін. Тільки продуктивне, реалістичне ставлення до кризи допомагає переоцінці цінностей, ревізії колишніх пріоритетів, дає сили для прийняття необхідних життєвих рішень, наповнює впевненістю у власних можливостях [206, с. 224].

Оптимум особистісного розвитку є ступенем особистісної гармонії, що видозмінюється у процесі життєдіяльності та специфічним для кожної індивідуальності. Поняття гармонії не передбачає однозначність, несуперечливість, прямолінійний особистісний розвиток. Гармонія недосяжна без більш або менш виражених та відносно стійких дисгармонійних етапів, стадій на шляху досягнення особистісної зрілості.

Про рівень особистісної зрілості, можливості виходу із кризових життєвих ситуацій, вибраної траєкторії життєвого шляху свідчить, за словами автора, індивідуальне ставлення до смерті [206, с. 189].

В історії індивідуального розвитку, за Т.М.Титаренко, страх смерті актуалізується в кожній кризовій ситуації. Криза сприяє тому, що форми інтерпретації світу, його символізації зазнають достатньо різких змін. Смерть є тим могутнім символом, який допомагає людині в новому ракурсі побачити своє минуле та майбутнє життя, історію та перспективи, вийти за межі лінійного минулого, теперішнього та майбутнього у напрямку до вічного, істинного. У відносно сприятливих, безкризових періодах людина опиняється під владою значущих для неї індивідуальних моделей символічного безсмертя, наявність яких сприяє стабілізації просторово-часової структури життєвого світу. У кризові періоди ставлення до смерті стає вирішальним механізмом світоперетворення, пошуку нових життєвих стратегій, нових траєкторій життєвого шляху [206, с. 216].

Одним із провідних показників зрілості та культури особистості, як зазначають психологи, є рівень розвитку самоконтролю. Самовдосконалення самоконтролю – це спеціальне завдання у процесі загального саморозвитку особистості, яке потребує мотивації, цілеспрямованості та оволодіння певними психотехніками [175, с. 109].

Становлення особистісної зрілості, самоаналіз, формування волі, стимулюються дозріванням механізмів рефлексії [175, с. 105-106].

Критерієм особистісної зрілості Д.О.Леонтьєв вважає здатність людини здійснювати свою життєву стратегію, а не вагатися під дією зовнішніх стимулів. Особистісне зростання, на думку автора, - це розвиток і розгортання того, що потенційно закладено в кожній людині. На противагу особистісного зростання,

особистісна зрілість – це те, що можна зафіксувати не в кожній людині [115].

Зріла особистість, за Д.О.Леонтьєвим, - вільна, саморегульована, активна, - є феноменом самодетермінації, що породжується свободою як певною формою активності та відповідальністю як певною формою регуляції. На ранніх етапах онтогенезу, активність і регуляція розвиваються окремими лініями, але, починаючи з певного моменту, вони йдуть назустріч один одному. У точці, в якій активність та регуляція поєднуються один з одним, різниця між ними зникає, вони стають одним цілим. Коли вони не поєднуються, виникають феномени квазівідповідальності, що не має свободи, та квазісвободи, що не має відповідальності. Принциповим моментом, необхідним для того, щоб вони поєдналися в єдину саморегулюючу свободу зрілої особистості, виявляється їх опосередкованість певним ціннісним, духовним, смисловим змістом [116].

Інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості є особистісний потенціал, а головним феноменом особистісної зрілості та формою прояву особистісного потенціалу є якраз феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності – як зовнішніх, так і внутрішніх умов, під якими розуміються біологічні передумови, а також потреби, характер та інші стійкі психологічні структури [116]. Д.О.Леонтьєв відмічає, що запорукою детермінації є можливість людини, як у когнітивному плані, плані свідомості та картини світу, так і в плані суто практичному, відгородитися від потоку, в якому ми пливемо. Існує система факторів, що постійно діють на кожну людину, і людина має можливість в цій системі пливти і до неї адаптуватися, але і має можливість цю систему трансцендувати, включивши механізми самодетермінації. У цьому трансцендентному ставленні до власного потоку життя, перш за все, і виявляється особистісна зрілість як прояв особистісного потенціалу [116].

Особистісна зрілість, зазначає Ю.Г.Долінська, - це якість, яка визначається, перш за все, віком людини аналогічно фізичній зрілості. Стосовно особистості мова йде про засвоєння моральних норм, принципів міжособистісного спілкування, поведінки у колективі і т.д. Водночас, особистісна зрілість не є функцією лише віку, результатом дорослішання. Вона визначається тими конкретними умовами, в яких формується і з якими вступає у взаємодію особистість. А тому є приклади як ранньої зрілості, так і дорослої інфантильності.

Особистісна зрілість та адекватність самосприйняття, зазначає Ю.Г. Долінська, є відображенням рівня самоактуалізації особистості, тобто ці процеси органічно взаємопов'язані та обумовлюють один одного: в особистісній зрілості відображається рівень самоактуалізації особистості, а успішність процесу самоактуалізації особистості визначається особистісною зрілістю [70].

Такої ж думки дотримується І.Я.Шемелюк. Показниками особистісної зрілості, на думку автора, є самоактуалізація та ясність Я-концепції. Психологічно здоровій, самоактуалізованій особистості притаманна висока ясність Я-концепції [228].

Зрілість особистості, зазначають Е.Ф.Зеєр, Е.Е.Симанюк [85], визначається вибором ініціативної стратегії подолання криз професійного становлення, на противагу ситуативній. Ініціативна стратегія характеризується проявом активності, цілеспрямованістю дій, відповідальністю за прийняті рішення та вчинки.

Рівень довіри до себе, згідно поглядів Т.П.Скрипкіної [196], можна вважати одним із показників зрілості особистості. Рівень довіри розуміється як повноцінне оволодіння собою, своєю сутністю, як здатність ставити цілі і діяти згідно їх, зберігаючи адекватну критичну позицію по відношенню до самого себе, здатність передбачати результати дій до їх виконання, самостійно будувати стратегію досягнення цілей у відповідності з внутрішніми особистісними смислами, уміння співвідносити виникаючі потреби з можливостями їх реалізації у даній ситуації і з набутими особистістю соціокультурними орієнтирами. Все це можливо лише тому, що людина здатна приймати ціннісну позицію по відношенню до себе, тобто ставитися до своєї суб'єктності як до цінності, і при цьому, вибираючи стратегію поведінки, з одного боку, прагнути до відповідності світові, у якому вона живе, а з другого, - одномоментно прагнути до відповідності самому собі.

Н.Н.Івков говорить про взаємозв'язок особистісної зрілості та рівнем особистісної орієнтації. Процес особистісної орієнтації спрямований на послідовну реалізацію наступних завдань: 1) орієнтація у власних особистісних цінностях із метою гармонізації їх системи; 2) формування самосвідомості як відображення специфічної реалізації ціннісного ставлення до світу, при цьому основні зрушення у самосвідомості відбуваються стосовно усвідомлення смислу «Я»; 3) побудова життєвої перспективи як відображення уже гармонізованої системи особистісних цінностей [89].

А.Н.Харітонов [218] виділяє рівні особистісної зрілості та описує відповідні їм індикатори: адекватний віку рівень зрілості емоційної, пізнавальної, поведінкової сфер; адаптивність у мікросоціальних відносинах; узгодженість суб'єктивних образів із зовнішніми подразниками; здатність до саморегуляції; підтримання активності, перспективне планування життєвих цілей.

Індикаторами показників недостатньої особистісної зрілості є наявність внутрішньоособистісних конфліктів, тривожність, невпевненість, психічна напруга, симптоми невротичних реакцій, акцентуовані риси характеру, неповна адаптивність у мікро соціальних процесах, труднощі саморегуляції своїх станів, почуттів, поведінки тощо. Особистісна незрілість – це психічні порушення (порушення пограничного, психотичного, психопатичного рівнів).

Г.Ю.Кравець розуміє особистісну зрілість як певний результат соціалізації, психічного розвитку та духовно-морального саморозвитку; як системотворчу комплексну характеристику особистісної визначеності, яка є свідченням душевної цілісності, свободи особистості, її здатності співвідносити суб'єктивні дані із виникаючими ситуаціями, вміння зберігати хороші стосунки всупереч неспівпаданню позицій, виявляючи емпатію та толерантність [107, с. 67].

Особистісна зрілість, як доводить Є.О.Нестерова, є одним із факторів формування ефективного батьківства [145].

Особистісна зрілість, за О.С.Штепою, характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якого є потреба особистості у самоактуалізації та відчутті ідентичності. Конструктивність процесу забезпечується самопослідовністю особистості, а продуктивність – її оптимальним рівнем довіри до себе. Результатом трансформації і змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя згідно з загальними моральними принципами та особистою місією [233, с. 28].

Автор зазначає, що особистості, які самоактуалізуються, не обов'язково є зрілими. У той же час сама по собі самоактуалізація є одночасно ознакою і процесом кристалізації пропріуму зрілої особистості. Детермінантами особистісної зрілості є психологічна та соціальна зрілість особистості, яка вільно і відповідально визначає свою позицію серед інших. Чим більш зрілою з психологічної та соціальної точки зору є особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку [233, с. 28].

Науковець вказує на відмінність особистісної зрілості від психологічної та соціальної зрілості. Психологічна зрілість, що висвітлює рівень розвитку сенсорних, мнемічних, інтелектуальних та емоційно-вольових процесів, забезпечує високий рівень функціонування індивіда, його готовність аналізувати і усвідомлювати події і явища зовнішнього світу, що говорить про високий рівень психічного розвитку людини. Особистість характеризується як цілісність, що самовизначається, і складається з ставлення до оточуючого світу, до інших людей та до себе самої. Особистісна зрілість на відміну від психологічної виявляє рівень самопізнання, саморозуміння і характеризується якісним новоутворенням – здатністю до самопізнання [233, с. 27-28].

Відмінність особистісної зрілості від соціальної у тому, що остання передбачає відповідність самопрезентації та поведінки людини вимогам та очікуванням суспільства, відповідальне виконання нею соціальних ролей, під яким розуміється дотримання певного сценарію виконання кожної ролі. Змістом же особистісної зрілості є відповідальна побудова власної ролі відповідно до загальних моральних принципів та особистої місії [233, с. 28].

Л.І.Божович [27] зазначає, що психологічно зрілою особистістю є людина, яка досягла певного, достатньо високого рівня психічного розвитку. В якості основної риси цього розвитку виступає виникнення у людини здатності поводити себе незалежно від безпосередньо діючих на неї обставин (і навіть всупереч їм), керуючись при цьому власними, свідомо поставленими цілями. Виникнення такої здатності зумовлює активний характер поведінки людини і робить її не рабом обставин, а господарем і над ними, і над самим собою. Закономірності виникнення зазначеної здатності знаходяться у розвитку волі, яка забезпечує свідоме керування людиною своєї поведінки.

Психологічна зрілість, свідомість, активність, інтегративність є, за К.А. Абульхановою-Славською, найвищими особистісними якостями, та проявляються і формуються протягом життєвого шляху особистості, у

специфічному процесі змін, руху, розвитку. Життєва зрілість (або незрілість), як зазначає науковець, визначає життєву лінію. Життєва незрілість може інколи виявлятися в інфантилізмі – переоцінці своєї значущості, своїх можливостей. Життєва зрілість же виявляється у стійкості переконань, у подоланні перешкод, у відновлюванні своєї лінії життя. Людина усвідомлює необхідність вирішувати життєві протиріччя [2].

Життєва лінія – це певна послідовність (або непослідовність) особистості у проведенні, реалізації своєї життєвої позиції (вироблений особистістю у даних умовах спосіб свого суспільного життя, місце у професії, спосіб самовираження, сукупність реалізованих життєвих ставлень, цінностей, ідеалів і знайдений характер їх реалізації, який і визначає подальший хід життя), вірність собі, своїм принципам і ставленням до мінливих обставин [2, с. 49-51].

Як стверджує Л.І.Анциферова, рівні психологічної організації зрілої особистості – це похідна її інтегрованого функціонування, якісної переробки на найвищому рівні способів взаємодії зі світом на попередніх стадіях і встановлення для кожного з них свого місця, що визначається типологією тих життєвих ситуацій, з якими доводиться справлятися зрілій особистості. В період особистісної зрілості види діяльності, що були провідними на попередніх етапах індивідуального розвитку, інтегруються і своїми повністю розвиненими формами породжують різні типи сумісних способів життєдіяльності людини, що піднімають розвиток особистості на якісно новий рівень.

Сумісна життєдіяльність породжує і вимагає високоінтегрованої психологічної організації особистості. Інтегрованість означає не тільки підсилення взаємозв'язків між структурними складовими психологічної організації – ці взаємозв'язки стають більш гнучкими, рухливими, динамічними. Саме на вищому рівні інтеграції психологічної організації особистості досягається єдність, узгодженість, відповідність власне особистісних і психодинамічних характеристик індивіда, програмуючих і базальних його характеристик [10, с. 14].

Л.П.Овсянецька розглядає зрілість людини як глибинне психологічне утворення (особистісна й соціальна зрілість). Автор виокремлює такі психологічні риси зрілої особистості: розвинена Я-концепція (позитивне самоприйняття, висока самооцінка і т.д.); сформована смислопошукова і ціннісносмілова сфера життя особистості (розуміння чого “Я хочу” і чого “Я прагну”); розвинений соціальний інтелект, максимально повна соціальна адаптація до життя; вміння налагоджувати зворотні соціальні зв'язки у структурі міжособистісної взаємодії та комунікацій; вміння приймати рішення, робити вибір, нести відповідальність за власні вчинки; здатність до самоаналізу, вміння бачити власні помилки, долати життєві кризи; прагнення до самоактуалізації, до якомога повнішої самореалізації власних здібностей; наявність розвинених креативних здібностей, творчого потенціалу; наявність таких рис як чесність, моральність, емпатія, здатність до розуміння інших, розвинене вміння любити й приймати життя таким, яким воно є; активне,

творче ставлення до власного буття, з акцентом на його життєтворчості; самопізнання, відкритість досвіду, сформований світогляд тощо [151, с. 108, 109].

Соціальна зрілість, як зазначають С.Н.Іконнікова та В.Т.Лісовський, виражає таке положення особистості у системі суспільних відносин, коли вона виступає повноправним суб'єктом прав та обов'язків. Тобто зрілість – це ступінь відповідальності, яку сама, власним вольовим зусиллям, встановлює для себе людина у відповідності з вимогами суспільства. Громадянська зрілість – основа соціальної зрілості людини, що включає в себе психологічну, трудову, розумову, інтелектуальну, духовну (культурну), правову, політичну (світоглядну) зрілість особистості [91, с. 18-19].

Мінімум соціальної зрілості, за К.К.Платоновим, визначається наявністю усвідомлення людиною свого місця серед інших людей, прийняттям особистістю соціальних норм, що визначають її здатність усвідомлено, активно і самостійно брати участь у житті суспільства, до якого вона належить, та наявністю усвідомленого прагнення до самовдосконалення [161, с. 228].

Становлення соціальної зрілості, на думку Д.І.Фельдштейна, виступає інтегративною лінією онтогенезу в розвитку особистості як прогресивно спрямованого, соціально обумовленого процесу розгортання людського ества [214, с. 25].

Під соціальною зрілістю В.В.Радул розуміє стан розвитку особистості, що виникає як результат досягнення рівня розвиненості, при якому формуються соціальні якості, які в своїй сукупності найбільш повно виявляють соціальну сутність самої особистості. Суттєвим моментом у питанні про становлення соціальної зрілості особистості є ціннісні орієнтації [177, с. 5].

Соціальна зрілість є складним особистісним утворенням. Таке утворення, маючи властивості системного явища відзначається цілісністю, елементи якої перебувають у відповідних зв'язках між собою, серед яких особливе місце займають системотворні, зокрема, організаційні зв'язки. Елементи та системотворні зв'язки системи формують її структуру та організацію. У структурі виділяються рівні, що утворюють відповідну ієрархію. Способом регулювання багаторівневої ієрархії в системі є управління, що забезпечує функціонування та розвиток елементів системи. Управління системою передбачає наявність мети та доцільного характеру її поведінки. Джерелом перетворення та розвитку системи є самоорганізація [177, с. 6].

Соціальна зрілість особистості обов'язково включає активну життєву позицію особистості і досягається у неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному прагненні самої особистості до швидкого досягнення соціальної зрілості, в її потребі у саморозвитку. Визначаючи загальну модель змісту поняття соціальної зрілості, В.В.Радул зазначає, що взаємозв'язок соціальної відповідальності і самореалізації особистості є вихідним пунктом процесу її становлення [177, с. 8].

Зрілість людини проявляється у культурі особистісного прагнення, визначається мірою відповідального ставлення до мети, характером та якістю планування її досягнення. Соціальна зрілість включає в себе гаму

інтелектуальних якостей і громадських почуттів: реальне бачення світу, життєвий оптимізм, працелюбність та високий професіоналізм [177, с. 10].

До визначення структури особистісної зрілості існують різні підходи.

Так, наприклад, аналіз ступеня зрілості особистості та її життєвих відносин здійснений О.Б.Старовойтенко. Дослідницею представлений структурний опис типів відносин, що характеризують особистість як соціально зрілу та які необхідні їй для повноцінного включення у процеси вдосконалення суспільства:

- зріле інтелектуальне ставлення до життя (високий рівень інтересу до пізнання, оволодіння системою наукових знань; розуміння сутності філософського бачення життя; світогляд, у якому органічно поєднане все найкраще, проблемне бачення та ставлення до світу; здатність до глибокого психологічного змістовного розуміння, пояснення, інтерпретації життєвих явищ та подій, розкриття рушійних протиріч та шляхи їх розв'язання; захопленість пізнанням як творчим процесом відкриття нового; продуктивність, творча спрямованість пізнавально-практичної діяльності);

- діяльнісно-продуктивне ставлення до життя (прагнення до змін, перетворень у світі речей, людей, явищ; оволодіння різноманітними формами практичної діяльності; реальні перетворення у світі, що мають велике об'єктивне та суб'єктивне значення; інтеграція діяльностей в єдиний ефективний спосіб практичного зв'язку зі світом; досягнення та переживання гармонії духовного та практичного в діяльності; усвідомлення активності діяльності, творчості як найвищої людської цінності і т. ін.);

- зріле професійне ставлення до життя (інтерес до трудової діяльності; усвідомлення відповідальності обраного шляху та свого життєвого призначення; прагнення до постійного професійного розвитку, досягнення найвищого рівня майстерності; досягнення гармонії у професійному розвитку; задоволеність своїми професійними досягненнями та їх оцінкою іншими людьми, суспільством; відповідальне ставлення до свого професійного розвитку; орієнтація на працю як творчість);

- соціально активне ставлення до життя (широке, різнобічне включення в соціальні відносини як ініціатива самої особистості; володіння методами, засобами, способами ефективної соціальної взаємодії; здатність передбачувати соціальні наслідки своїх вчинків та дій; задоволеність соціальною оцінкою своєї життєдіяльності; зверненість дій та їх результатів до інтересів розвитку та духовного вдосконалення, покращення умов життя оточуючих людей);

- зріле моральне ставлення до життя (глибинні прагнення до морального життя; культивування вищих моральних почуттів та відносин (добра, справедливості, гідності, благородства); моральна творчість як збагачення та розвиток естетичного змісту власного життя, життя близької людини, життя інших людей; здатність до передбачення та адекватної оцінки моральних наслідків своїх учинків та дій; розуміння суперечливості, неоднозначності моральних відносин, психологічно тонке врахування цих

суперечностей у поведінці; уміння будувати реальні стосунки взаємодопомоги, любові, захисту іншої людини);

– естетичне ставлення до життя (бачення, розуміння, осмислення, створення краси та гармонії в праці, пізнанні; ставленні до природи, людей, самого себе; артистичність, гармонійність самовираження в рухах, жестах, вчинках, діях; участь у розвитку естетичних знань, уявлень, смаків інших людей);

– усвідомлене ставлення до життя як зріле ставлення особистості до себе – суб'єкта життя (потреба у самопізнанні, саморозумінні, повній самореалізації; володіння науковими знаннями про сутність “Я”, принципами та методами психологічного самодослідження; усвідомлення, організація свого життєвого часу, життєвого шляху, особистісного розвитку; проблемне бачення свого життя, осмислене, позитивне вирішення внутрішньоособистісних протиріч; адекватна, об'єктивна оцінка себе, своєї діяльності; відповідальне ставлення до свого життя; філософське, етичне осмислення свого життя та його завершення; підтримання у собі стану задоволеності життям, прагнення творчо, активно жити, розвиватися) [199, с. 23-27].

Вирішальною ознакою зрілості є усвідомлення людиною відповідальності та прагнення до неї. Психологічно відповідальна особа – це особистість, що відповідає за зміст свого життя перш за все перед собою та іншими людьми [199].

Ю. З. Гільбух структурними компонентами особистісної зрілості вважає:

- *мотивацію досягнення* (загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів);
- *ставлення до свого Я (Я-концепція)* (впевненість у своїх можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками, адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе);
- *почуття громадянського обов'язку* (патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба у спілкуванні);
- *життєву установку* (розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційна врівноваженість, розсудливість);
- *здатність до психологічної близькості з іншими людьми* (добррозичливість до людей, емпатія, уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми) [45].

Функціональна структура індивіда як зрілого суб'єкта психічної активності, за В.О.Татенко, включає в себе шість взаємопов'язаних мотиваційно-операціональних механізмів, що характеризують суб'єкта із боку його потреб та здатності до:

- “цілепокладання” свого психічного розвитку та себе як регулятора цього процесу;

- “вибору”, “знаходження”, “продукування” психологічних засобів, що необхідні для досягнення поставленої мети;
- “прийняття рішень” з приводу того, як і за яких умов поставлена мета може бути досягнута обраними засобами повною мірою;
- виконання прийнятих рішень;
- “оцінки” результатів виконання, аналіз причин успіху – неуспіху;
- “накопичення” індивідуального досвіду “фіксації” результатів та способів розвитку своєї психіки та своїх суб’єктивних якостей [201, с. 32].

Найбільш загальними механізмами є потреба та здатність збереження, змін і розвитку, інтеграції і диференціації суб’єктом власної психіки та себе в ній, а також похідні від них, що пов’язані з необхідністю психологічної самодіагностики, самопрогнозування, самопрофілактики, самокорекції, аутотренінгу тощо, які зрілим суб’єктом психічної активності можуть реалізовуватись відповідно до функціональної структури.

У процесі розвитку індивіда як суб’єкта психічної активності в онтогенезі можуть зустрічатися різноманітні перешкоди, що пов’язані з несприятливими умовами навколишнього оточення, спадковістю, індивідуальними особливостями і т. ін. При цьому окремі суб’єктні механізми можуть бути несформованими належним чином. Порушеною може бути і логіка діяльності. У результаті індивід як суб’єкт психічної активності буде вирізнятися функціональною дисгармонічністю і, як наслідок, нездатністю до повноцінного регулювання процесом саморозвитку психіки та своїх власних механізмів. Автор зазначає, що можна виокремити й інші чинники, але головний із них – це те, що система навчання та виховання підростаючого покоління не націлена на формування вказаних суб’єктивних якостей, не спирається на внутрішню логіку їх саморозвитку та необхідні психолого-педагогічні засоби [201, с. 33].

М.Й.Боришевським розроблена модель зрілої особистості, сутність якої виражається через такі найголовніші прояви її духовності: 1. Утвердження гуманних начал у міжлюдських стосунках: доброти, толерантності, справедливості, щирості, сумлінності, взаємоповаги, принциповості; непримиренного ставлення до фальші, цинізму, лицемірства, підлабузництва. 2. Турботливе й відповідальне ставлення до оточуючих, особливо до рідних: усвідомлення святості материнських, батьківських і синівських почуттів; вірність у коханні, подружньому житті та відповідальне ставлення до родинних обов’язків, особливо до виховання дітей; дотримання християнської заповіді: “Шануй отця свого і матір свою...” 3. Критичне й самокритичне мислення: наявність власних об’єктивних оцінок, поглядів на різні життєві явища, події, саму людину, сенс її життя і завдяки цьому вироблення вміння протистояти експансивному нав’язуванню ззовні готових еталонів, орієнтацій. 4. Екологічна вихованість: усвідомлення неоціненого значення навколишнього природного середовища в житті людини, бережливе ставлення до нього, потреба захищати довкілля від нерозумних і небезпечних втручань людини в об’єктивні закономірності її життя; здатність до естетичного сприйняття природних явищ, до усвідомлення їх благодійного впливу на почуття людини; відчуття себе

частиною природи, усвідомлення відповідальності за неї. 5. Працелюбство: ставлення до праці не лише як засобу забезпечення матеріального достатку, а й усвідомлення благодіючого впливу праці на людину, на розвиток її здібностей, волі, характеру. 6. Патріотизм: самовіддана любов до рідної землі, її народу, держави. Вболівання за долю Батьківщини; потреба віддавати всі свої сили, талант служінню співвітчизникам. Почуття відповідальності за сучасне й майбутнє нації, держави як реальний вияв громадянського обов'язку. 7. Інтерес до минулого рідного краю, прагнення збагнути як величні, героїчні моменти в його історії, так і причини трагічних занепадів, страждань народу. Шана до видатних людей, героїв нації, які жертвовно служили народові, збагачували його культуру, науку, примножуючи внесок Вітчизни у скарбницю світової цивілізації. Діяльна участь у збереженні та примноженні традицій народу, збагаченні його культури, мистецтва, науки. 8. Усвідомлення невичерпних можливостей віри у вищу ідею, у безсмертя, незнищенність душі людської як символ людського в Людині, як можливість збагнути сенс самовдосконалення і творення себе задля досягнення найвищої і святої мети – служити людині, народові, Вітчизні і знаходити в цьому справжнє, людське щастя. 9. Розвинена національна самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією; національна гідність і самоповага у поєднанні з шаною до всіх етносів держави, які є патріотами, самовіддано служать Батьківщині. 10. Усвідомлення неocenеного значення рідної мови, в якій на генетичному рівні втілюються творча сила народного духу, його помисли, сподівання, віра і воля [31].

Модель зрілої особистості-громадянина, зазначає М.Й.Боришевський, являє собою цілісну, відносно завершену систему, яка включає блоки, що представлені у вигляді підсистем цінностей, ціннісних орієнтацій. Вони за своєю суттю є такими, що характеризують громадянськість людини загалом, а також громадянську свідомість та самосвідомість, зокрема: моральні цінності; громадянські цінності; світоглядні цінності; екологічні цінності; естетичні цінності; інтелектуальні цінності; валеологічні цінності [173].

На думку Р.М.Шаміонова [227], особистісна зрілість являє собою складне утворення, у структуру якого автор включає відповідальність у різних сферах діяльності, емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність поведінки, високий рівень реалізованості подій життя, адекватність цілепокладання. Особистісна зрілість входить у загальну структуру особистості і є взаємопов'язаною з рядом особистісних якостей, таких як комунікабельність, слідування соціальним вимогам, м'якість, радикалізм, довірливість, терпимість, упевненість у собі, природність.

А.А.Реан виділяє чотири базові компоненти особистісної зрілості: відповідальність, терпимість, саморозвиток і четвертий, базовий – інтегральний компонент – позитивне мислення, позитивне ставлення до світу, що визначає позитивний погляд на світ. Останній охоплює всі попередні і одномоментно присутній у кожному [179, с. 90].

Відповідальність – це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від середньої норми (не говорячи вже про зразки зрілості). У психології

особистості набула поширення концепція про два типи відповідальності, що прийшла з психології каузальної атрибуції.

Відповідальність першого типу проявляється у тому випадку, коли особистість вважає відповідальною за все, що відбувається з нею в її житті, саму себе (інтернальний локус контролю). Відповідальність другого типу пов'язана із ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальними за все, що відбувається з нею в житті, або інших людей, або зовнішні обставини, ситуації (екстернальний локус контролю). В якості інших людей, на яких покладається відповідальність як за невдачі, так і за успіхи особистості, виступають батьки, вчителі. А в майбутньому – колеги, керівництво, знайомі.

А.А. Реан констатує, що інтернальність (або домінуюча тенденція особистої відповідальності) корелює з соціальною зрілістю і просоціальною поведінкою. Екстернальність же кореляційно пов'язана з недостатньою соціальною зрілістю, а за певних умов є фактором ризику асоціальної поведінки. Відповідальність виступає необхідною складовою, атрибутом зрілого вчинку. З відповідальністю пов'язана і сутність буття зрілої особистості, і успішність, і способи її самоактуалізації.

Соціальна зрілість та її складова – відповідальність – формуються лише в адекватній діяльності. Це має тісний зв'язок з набуттям особистістю свободи у прийнятті рішень.

Терпимість – наступна важлива складова особистісної зрілості особистості, що виділяється А.А.Реаном. У структурі загального феномену терпимості автор виділяє два її види: сенсуальну і диспозиційну. Сенсуальна терпимість пов'язана зі стійкістю до впливів соціального середовища, з послабленим реагуванням на будь-який несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його дії. Вона, як стверджує автор, пов'язана з класичною (і навіть психофізіологічною) толерантністю, підвищеним порогом чутливості [179, с. 91] до різноманітних впливів соціального середовища, у тому числі впливів суб'єктів міжособистісної взаємодії. За словами автора, сенсуальна терпимість – це терпимість-черствість, терпимість-фортеця, терпимість-стіна. Говорячи про терпимість як складову особистісної зрілості, А.А.Реан має на увазі диспозиційну терпимість, в основі якої відмінний від сенсуальної терпимості механізм, що забезпечує терпимість особистості при соціальних взаємодіях.

За диспозиційною терпимістю стоять певні установки особистості, її система ставлень до дійсності: до інших людей, їх поведінки, до себе, до впливів інших людей на себе, до життя взагалі [179, с. 92].

Прикладом установок особистості, що забезпечують її диспозиційну терпимість, є такі: всі люди колись помиляються; кожний має право на свою думку (або іронічне: де двоє вчених, там три думки); агресія і роздратування часто провокуються особливою ситуацією, в якій опинилася людина, а не є її внутрішньою сутністю; людина має право на зрив; той, що запізнюється, сам переживає ще більше, аніж той, хто його чекає і т.п. Прийняття стратегії і позиції, відомої, за словами автора, під назвою “альтруїстичний егоїзм” також

призводить до суттєвого підвищення терпимості особистості. У даному випадку, зазначає А.А.Реан, слід говорити про диспозиційну, а не сенсуальну терпимість. Диспозиційна терпимість - це терпимість-позиція, терпимість-установка, терпимість-світовідчуття. Вона зовсім не пов'язана з психофізіологічною толерантністю. При даному виді терпимості людина є терпимою, залишаючись чуйною та емпатійною, тобто здатною до співчуття і співпереживання. Носієм високої диспозиційної терпимості може бути високосензитивна особистість або емотивний акцентуант. У диспозиційній терпимості особистості виразно виявляється інтегративна складова, про яку говорилось раніше, - позитивне ставлення до світу, що визначає позитивний погляд на світ, позитивне бачення дійсності [179, с. 92].

Основоположну складову зрілої особистості становить потреба у саморозвитку, самоактуалізації. Прагнення до саморозвитку не є фікс-ідеєю у досягненні абсолютного ідеалу. Ідеальним бути важко, та й навряд чи необхідно. На рівні буденної свідомості, говорить автор, можна погодитися з думкою: важко бути ідеальною людиною, і, напевне, ще важче жити з ідеальною людиною. Але постійне прагнення до саморозвитку – це дещо інше. Актуальна потреба до саморозвитку, прагнення до самовдосконалення і самореалізації являють собою величезну цінність самі по собі. Вони виступають показником особистісної зрілості і одночасно умовою її досягнення. З наявністю виразного прагнення до саморозвитку пов'язана і успішність людини як суб'єкта професійної діяльності, успішність досягнення нею професійного “акме”, а також і її професійне довголіття [179].

Критерії зрілості особистості виділяються А.В.Іващенко та Страва Тадеуш у таких категоріях [88]:

1. Категорія внутрішніх компонентів зрілості, що включає в себе індивідуальні якості особистості: психічна автономія, пам'ять, емоційна зрілість, інтерналізація цінностей, інтерналізація норм, вразливість, темперамент, зовнішність, домагання, адекватна оцінка та самооцінка.
2. Категорія зовнішніх компонентів зрілості, що включає в себе суспільні якості особистості: інтерперсональна компетенція; просуспільна діяльність, відкритість, емпатія, інтерперсональна близькість, гармонія з оточуючим середовищем, автономний погляд на світ.

При цьому автори підкреслюють, що виділені ними компоненти зрілості особистості взаємообумовлені та взаємодіють.

Л.М.Потапчук [165] структурними компонентами особистісної зрілості називає: відповідальність у різних сферах життєдіяльності, емоційну зрілість, самоконтроль поведінки, самостійність, адекватність самоствердження, цілепокладання, високий рівень реалізованості подій життя.

Центральним елементом у структурі особистісної зрілості є, на її думку, загальна інтернальність, яка включає рівень суб'єктивного контролю за будь-якими значущими ситуаціями. Чим вищою є інтернальність, тим вищий рівень суб'єктивного контролю над емоційно-позитивними і негативними подіями і

ситуаціями [165, с. 10].

Зрілу особистість, на думку О.С.Штепи, визначають синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації та наявність власної життєвої філософії [233]. *Синергічність* характеризує здатність до цілісного сприйняття світу та людей, до розуміння взаємопов'язаності суперечностей. *Автономність* виявляється у вмінні довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей. *Контактність* характеризує здатність до швидкого встановлення глибоких контактів з людьми. *Самоприйняття* – безоцінне позитивне ставлення до себе, незважаючи на існуючі недоліки. *Креативність* – здатність до загостреного сприймання дисгармонії; створення чогось нового, чого раніше не було; творча спрямованість. *Децентрація* – здатність розглядати явища з різних точок зору; розуміння і прийняття того, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, уміння відтворювати точку зору іншого. *Толерантність* – терпимість до різних думок, неупереджене ставлення до людей та подій. *Відповідальність* – визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків. *Глибинність переживань* – відчуття гармонії зі світом, здатність до вершинних – особливо радісних – та “плато-переживань”, за яких набувається нове ставлення до світу. *Життєва філософія* – усвідомлення людиною власної реальності у контексті оточуючого світу у пошуку сенсу життя [233].

За Г.А.Дьоміною, особистісна зрілість являє собою динамічне утворення, що залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників та синтезує взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісний та поведінковий [76].

На нашу думку, структура особистісної зрілості Ю.З.Гільбуха, який в якості компонентів особистісної зрілості, як вже зазначалося, виділяє мотивацію досягнення, цілісну Я-концепцію, почуття громадянського обов'язку, життєву установку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми, найбільш повно інтегрує в собі різні підходи до визначення компонентів особистісної зрілості і буде використовуватися у нашому експериментальному дослідженні.

Процес становлення особистісної зрілості має свою генезу, що визначається дією комплексу чинників, які накладаються на вікові та індивідуальні характеристики людини. Різні сфери життєдіяльності (навчальна, професійна, побутова діяльності) також по-різному впливають на процес досягнення людиною особистісної зрілості. Оскільки предметом нашого дослідження є становлення особистісної зрілості майбутнього вчителя, то ми вважали необхідним врахувати в цьому процесі як вплив майбутньої професії, так і вікові особливості розвитку складових особистісної зрілості, які представлені у наступному підрозділі.

1.2. Особливості прояву особистісної зрілості у юнацькому віці

Проблема розвитку особистісної зрілості у юнацькому віці стала спеціальним предметом теоретичних та емпіричних досліджень небагатьох психологів. Так, комплексному її вивченню присвячені роботи Г.А.Дьоміної [73], [74], [75], [76], В.Н.Максимової [123], Л.В.Потапчук [162], [163], [164], [165], О.С.Штепи [230], В.Філіппової [215] та ін.

Досліджуючи психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників, Л.В.Потапчук відмічає, що юнацький вік є сенситивним періодом для утворення компонентів особистісної зрілості як стійкої особистісної властивості. Психологічною основою формування особистісної зрілості в юнацькому віці є процес засвоєння життєвих цінностей та їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень [165].

У психолого-педагогічній взаємодії становлення особистісної зрілості юнаків необхідно враховувати функціонування параметрів, до яких належить: загальна інтернальність, інтернальність у галузі досягнень, у галузі міжособистісних відносин, сімейних відносинах, у виробничих відносинах, здоров'я, емоційна зрілість, самоконтроль поведінки, показник реалізованості подій життя, адекватність самоствердження і цілепокладання. Становлення особистісної зрілості відбувається лише в єдності всіх параметрів цього переліку.

У становленні особистісної зрілості спостерігаються статеві відмінності, зазначає автор. У дівчат – більш широкий діапазон способів реалізації творчого підходу до постановки і розв'язання різних ситуацій, засвоєння нової інформації. Помітнішими у дівчат є розбіжності в структурі особистісної зрілості в інтернальності досягнень, невдач, сімейних відносин, а також у самоконтролі поведінки та самостійності. У юнаків усі перераховані ознаки виражені меншою мірою. У них пізніше виявляється переломний момент у становленні параметрів особистісної зрілості, проте раніше підвищуються основні показники рівня суб'єктивного контролю, емоційної зрілості, витривалості.

Результати експериментальних досліджень Л.В.Потапчук вказують на те, що психологічні особливості становлення особистісної зрілості пов'язані з мотивами навчальної діяльності, професійним вибором та статтю. У мотивації вибору професії найбільш значущою для всіх категорій досліджуваних є мотивація “на себе” (особистий добробут, розваги, близькі цілі й прагнення). Мотив учіння дає психологічно виважену оцінку співвідношення задуманого та реалізованого. Він виступає універсальним механізмом подолання труднощів учіння, забезпечує процес професійної спрямованості, в якому набувають психологічної ваги індивідуальні особливості особистості. Особистісні професійні типи мають високу вікову стійкість і специфіку у відповідності зі статевими і віковими особливостями. Для дівчат домінуючими є соціальний, конвенційний і артистичний, для юнаків – підприємницький, реалістичний і соціальний типи [165].

В.Н.Максимова [123] зазначає, що показниками особистісної зрілості як соціально-педагогічного результату та акмеологічного критерію розвитку старшого підлітка на порозі юнацького віку є: оволодіння системою предметних знань та умінь, що необхідні для навчання за базовим стандартом повної середньої освіти; сформованість “Я-концепції” особистості, адекватність самооцінки і здатності саморегуляції поведінки та діяльності; висока мотивація досягнення успіху в обраному профілі навчання; психофізіологічні знання старшого підлітка-юнака про себе та уміння організовувати здоровий спосіб життя; гуманістична позиція в спілкуванні та взаємодії з людьми різного віку, духовно-моральні орієнтації.

Показниками соціальної зрілості у ранньому юнацькому віці є системні знання про світ, цілісність світогляду, включаючи знання про людину; стійкий професійний вибір та висока мотивація досягнення життєвого успіху; здатність до саморегуляції поведінки, адаптація в соціумі та самореалізація в легітимній діяльності [123, с. 244].

У своєму дослідженні В.Філіппова [215] також розглядає формування особистісної зрілості у ранньому юнацькому віці. Особистісна зрілість, зазначає автор, включає в себе властивості особистості, які пов’язані з засвоєнням моральних норм, принципів міжособистісного спілкування, поведінки в колективі, рівнями вольової регуляції поведінки та психіки у цілому, самоактуалізації особистості. Достатня особистісна зрілість на кожному віковому етапі характеризується суттєвими новоутвореннями особистості, які забезпечують адаптивне входження дитини у новий віковий етап розвитку, сприяє адекватному та оптимальному входженню в нову соціальну ситуацію розвитку та оволодінню провідним видом діяльності для конкретного вікового періоду. У ранньому юнацькому віці особистісна зрілість виступає тим фундаментом, на якому юнаки будуть будувати своє доросле життя.

Однак результати дослідження дозволяють авторові стверджувати, що на сьогодні значна частина випускників школи (17-18 років) має недостатній рівень сформованості у них особистісної зрілості, і тому вони не готові до самостійного вступу у дорослий світ. Ці юнаки та дівчата не відзначаються впевненістю у своїх силах, самодостатністю, самоцінністю “Я”, орієнтовані на ситуацію, випадок, пораду, слідування за сильним лідером [215].

Дослідження Г.А.Дьоміної присвячене вивченню особистісної зрілості юнаків стосовно подружнього життя [73], [74], [75], [76], що є динамічним утворенням, яке залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників та являє собою синтез взаємопов’язаних і взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісного (мотиви, ціннісні орієнтації), когнітивного або пізнавального (система знань і переконань), особистісного (відповідальність, самостійність тощо), емоційно-регулятивного і поведінкового (емоції та особливості саморегуляції). Формування та становлення особистісної зрілості юнаків стосовно сімейного життя – складний процес, якому властиві цілісність, динамізм, системність.

Експериментальні дослідження мотиваційно-ціннісного компонента особистісної зрілості юнаків стосовно подружнього життя дозволяють авторові стверджувати, що формування та становлення шлюбно-сімейних мотивів і ціннісних орієнтацій на даному віковому етапі стосовно подружнього життя відбувається переважно задовільно. Так, наприклад, найголовнішими мотивами одруження юнаки вважають матеріальну забезпеченість майбутнього партнера, кохання, спільність інтересів і поглядів та з розрахунку. Перші місця ієрархічної структури ціннісних орієнтацій в усіх юнаків займають: взаємне кохання, взаєморозуміння, матеріальний добробут, діти. Почуття обов'язку у хлопців розвинуто більше, ніж у дівчат. Останні місця, як у хлопців, так і дівчат посідають друзі, цікаве дозвілля, свобода дій, рівномірний розподіл домашньої роботи [73, с. 196-204].

Особистісна зрілість, як зазначає О.С.Штепа [230], є психологічним новоутворенням вже зрілого періоду життя людини. Формування ж особистісної зрілості відбувається у підлітковому і юнацькому віці. Яскравим ефектом особистісного розвитку у зазначений віковий період є утворення особистісного конструкту зрілості, який виявляється у почутті дорослості, готовності до функціонування в дорослому світі, самовизначенні через переоцінку системи цінностей. У цей віковий період рівень сформованості психічної і соціальної зрілості є достатнім для того, щоб бути основою для вияву особистісної зрілості; показником цього є самоусвідомлення особистості.

Так, емпіричне дослідження авторки демонструє наявність рис пропріуму зрілої особистості у пропріумі особистості 19-20-літніх, що свідчить про потенційну готовність молодих людей бути зрілими. Головними рисами особистісної зрілості у пропріумі юнаків є відповідальність, глибинність переживань, життєва філософія, самосприйняття, синергічність. Зрілість у 19-20 років тісно пов'язана з особистісною трансформацією та саморозумінням. 64% юнаків 19-20 років вважають, що саме життєво важливий вибір є подією, переживання якої вплинуло б на зростання їх особистісної зрілості [230, с. 144, 145].

Окремі психологічні феномени, що визначають особистісну зрілість юнаків, або ж являються окремими структурними одиницями цього складного психологічного утворення розглядалися багатьма дослідниками [4], [6], [44], [46], [49], [54], [80], [82], [86], [93], [94], [98], [100], [101], [102], [109], [124], [125], [155], [159], [166], [173], [192], [197], [202], [204], [205], [208], [209], [229], [238], [239], [240], [241].

Так, проблема розвитку мотивації досягнення у юнацькому віці, яка є одним із структурних компонентів особистісної зрілості, стала предметом теоретичних та емпіричних досліджень А.Д.Андрєєвої [6], С.В.Воронової [86], Т.М.Зелінської [86], В.М.Тимошенко [204], [205], В.І.Шкуркіна [229] та ін.

Розвиток мотивації досягнення у юнацькому віці, підкреслюють Т.М. Зелінська, С.В.Воронова [86], зумовлюється зміною соціальної ситуації розвитку – свідомим переходом від позиції дитини до позиції дорослого, а також поглибленням особистісної рефлексії, емоційно-ціннісного

самоствалення, формуванням смислової та світоглядної систем, апробацією нових елементів “Я”, пошуком сенсу життя та розвитком формального мислення [86, с. 16].

А.Д.Андрєєва, досліджуючи мотиви учіння у ранньому юнацькому віці, відзначає, що роль мотивів „уникнення неприємностей” у цьому віці невисока. Порівняно з попередніми віковими періодами, для більшості юнаків ця група мотивів втрачає своє значення, що пов’язано із зростаючою соціальною та особистісною зрілістю. Як стверджує А.Д.Андрєєва, юнаки вже усвідомлюють, що високі досягнення „важливі не самі по собі, і потрібні не для того, щоб батьки почувалися спокійно, а є показниками рівня знань, здібностей...” [6, с. 64].

Потреба у досягненнях, підкреслює В.І.Шкуркін, суттєво впливає на результативну сторону діяльності загалом та навчальну зокрема. Вона сприяє розвитку загального рівня мотивації навчання, а також підтримує тривалу „Я”-включеність при вирішенні поставлених завдань із високою якістю виконання [229, с. 8].

Загалом психологи відмічають [49], [204], [205], що юнаки з високою потребою у досягненнях відчують більше задоволення від навчання, докладають більше зусиль у навчальний процес, що призводить до більш високих результатів у навчанні. Зворотною стороною потреби у досягненнях є потреба уникнення невдач. Юнаки з яскраво вираженим прагненням уникнення невдач, як правило, виявляють низьку потребу у покращенні досягнених результатів, надають перевагу стандартним способам виконання завдань, уникають вияву творчості. Потреба уникнення невдач лежить в основі догматичного слідування інструкціям як в юнацькому віці, так і в подальшому житті. Для юнаків з домінуючим мотивом уникнення невдач притаманна підвищена тривожність, неконструктивне ставлення до навчання. Вони, як правило, навчаються не для того, щоб отримати задоволення від навчальних досягнень, а скоріше для того, щоб позбутися неприємностей, пов’язаних саме з неуспіхом.

Особистісно зрілу людину характеризує її цілісна Я-концепція, що пов’язана із розвитком самосвідомості. До проблеми вивчення самосвідомості юнаків звернені роботи Т.В.Дмитрової [54], К.Є.Євтаф’євої [80], І.С.Кона [101], [102], Т.К.Комарової [100], С.В.Кондратьєвої [100], М.Розенберга [102], В.І.Юрченка [239], [240], [241], та ін.

Становлення самосвідомості та стійкого образу “Я” є дуже важливим психологічним процесом юнацького віку [101, с. 59]. Відкриття свого внутрішнього світу, за словами автора, є цінним психологічним здобутком ранньої юності, яке рівноцінне для юнака справжній коперніківській революції [101, с. 60]. Поряд із тим, відмічає дослідник, що відкриття свого внутрішнього світу дуже важлива, радісна та хвилююча подія, воно ще й викликає також багато тривожних та драматичних хвилювань. Разом із усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших приходить почуття самотності. Юнацьке “Я” ще невизначене, розмите, дифузне, воно нерідко

переживається тривожно або з відчуттям внутрішньої спустошеності, яку необхідно чимось заповнити. Тому зростає потреба у спілкуванні та одномоментно підвищується вибірковість спілкування, потреба в усамітненні [101, с. 62].

Становлення особистості юнака включає у себе становлення відносно стійкого образу “Я”, цілісного уявлення про себе [101, с. 65].

Аналізуючи структуру образу “Я” загалом, І.С.Кон зазначає, що когнітивна складність та диференційованість елементів образу “Я” послідовно зростає від молодших періодів до старших без помітних перерв та криз. Дорослі розрізняють у собі більше якостей, аніж юнаки, юнаки – більше, ніж підлітки; зростає і узагальненість усвідомлюваних якостей, що тісно пов’язане із розвитком інтелекту [101, с. 68].

Інтегративна тенденція, від якої залежить внутрішня послідовність, цілісність образу “Я”, також підсилюється з віком. Підліткові та юнацькі самоописи краще організовані та структуровані, ніж дитячі, вони ґрунтуються навколо декількох центральних якостей. Однак невизначеність рівня домагань та складність переорієнтації із зовнішньої оцінки на самооцінку породжують ряд внутрішніх змістових протиріч самосвідомості, які слугують джерелом подальшого розвитку [101, с. 69].

Стосовно стійкості образу “Я”, автор зазначає, що вона, як і стійкість інших установок та ціннісних орієнтацій, з віком збільшується. Описуючи себе через певні проміжки часу, дорослі роблять це більш послідовно, ніж юнаки, підлітки та діти. Самоописи дорослих менше залежать від випадкових, ситуативних обставин. Однак у підлітковому та ранньому юнацькому віці самооцінки інколи змінюються досить різко. Окрім того, особистісні риси, з яких складається образ “Я”, мають об’єктивно різну міру стійкості, та різні індивіди змінюються не однаково.

Що ж стосується контрастності, ступеня чіткості “Я”, то тут також відбувається зростання: від дитинства до юності та від юності до зрілого віку людина чіткіше усвідомлює свою індивідуальність, свою відмінність від оточуючих та надає їм більшого значення, так що образ “Я” стає однією із центральних, головних установок особистості, з якими вона співвідносить свою поведінку. Однак із змінами змісту образу “Я” суттєво змінюється значущість окремих його компонентів, на яких особистість акцентує увагу. У юнацькому віці масштаб самооцінок помітно зростає; “внутрішні” якості усвідомлюються пізніше “зовнішніх”. Підвищення міри усвідомленості своїх переживань нерідко супроводжується також гіпертрофованою увагою до себе, егоцентризмом, стурбованістю про себе та тим враженням, яке індивід справляє на оточуючих, та, як наслідок цього, сором’язливістю. У ранній юності це трапляється часто, підкреслює І.С.Кон [101, с. 70].

Важливим компонентом образу “Я” особистості є її самоповага, тобто узагальнене ставлення до самої себе. Висока самоповага означає, що людина “приймає”, поважає себе, позитивно ставиться до себе; низька самоповага означає гостру невдоволеність собою, презирство до себе, негативну оцінку

власної особистості.

Самоповага – досить стійка та важлива риса, тісно пов’язана з рештою якостями особистості. Люди з високою самоповагою зазвичай більш самостійні; занижена самоповага часто корелює з конформністю. Самоповага особистості взаємопов’язана з її ставленням до інших людей: людина, яка позитивно ставиться до себе, зазвичай “приймає” й оточуючих, тоді як негативне ставлення до себе корелює з неприязню та недовірливим ставленням до інших людей [101, с. 74].

За результатами досліджень М.Розенберга [102], юнаки із заниженою самоповагою характеризуються нестійкістю образу “Я”; вони зазвичай схильні “закриватися” від оточуючих, пред’являючи їм “несправжнє обличчя” (“уявлюване “Я”). Це відбувається тому, що юнакам з низькою самоповагою хочеться сховати свої надумані слабкості, але необхідність “грати роль” викликає страх, як би не зробити невірною кроку. Тим самим підсилюється внутрішня напруга. Юнаки із заниженою самоповагою особливо чутливі до всього, що так чи інакше стосується їх особистості. Юнаки досить гостро реагують на критику, сміх, докори, їх хвилює погана думка про них оточуючих.

Вони гостро реагують, коли знаходять якийсь недолік у собі. Внаслідок цього їм властива схильність до психологічної ізоляції, відхід від дійсності у світ мрій. Чим нижчий рівень самоповаги людини, тим більш вірогідно, що вона страждає почуттям самотності.

Занижена самоповага та перешкоди спілкування знижують також соціальну активність особистості. Юнаки із заниженою самоповагою приймають значно меншу участь у суспільному житті, рідше займають виборні посади тощо. Маючи перед собою певну мету, вони не особливо сподіваються на успіх, вважаючи, що у них для цього немає необхідних даних [102, с. 75].

Однак, незадоволеність собою та висока самокритичність далеко не завжди є свідченням заниженої самоповаги. Неспівпадання реального та ідеального “Я” може бути досить нормальним, природним наслідком зростання самосвідомості та необхідною передумовою цілеспрямованого самовиховання.

Також розходження реального та ідеального “Я” є функцією не тільки віку, але й інтелекту. В інтелектуально розвинених юнаків розходження між реальним та ідеальним “Я” значно більше, ніж у юнаків із середніми здібностями. Те ж стосується і більш творчих людей, у яких гнучкість та незалежність мислення часто поєднуються із невдоволенням собою, підвищеною вразливістю тощо [102, с. 76].

Образ „Я” є значущим чинником, що зумовлює ефективність міжособистісних стосунків у ранній юності, зазначає Т.В.Дмитрова. Динамічна внутрішня структура, яка виступає ядерним утворенням образу „Я” при здійсненні ним функції регуляції міжособистісних стосунків, - це „соціальне Я”, що являє собою систему уявлень індивіда про себе як про суб’єкта міжособистісних стосунків [54, с. 2]. Рівень когнітивної складності „соціального Я”, задоволеність своїм соціальним самовідображенням і спрямованість узагальненого ставлення юнака до самого себе, виступають

показниками його популярності у групі ровесників. Рівень позитивності і тип співвідношення за ступенем позитивності когнітивного і емоційного компонентів щодо сфер самовідображення „глобальне Я” і „соціальне Я” є значущими для становища юнака у групі однолітків [54, с. 4].

Юнаки, що займають сприятливе і несприятливе становище у групі ровесників, відрізняються між собою низкою параметрів „Образу Я”; непопулярні прогнозують більшу відмінність свого майбутнього Я” від теперішнього, проте виявляють слабшу здатність приймати себе як мету виховання, що є свідченням меншої продуктивності їхньої самооцінки, популярним властиве намагання культивувати у собі якості „ідеального партнера”, тоді як непопулярні мають дві низки цінностей; одну для себе, іншу – для партнера [54, с. 2].

Дослідження Т.К.Комарової, С.В.Кондратьєвої [100] спрямоване на вивчення здатності особистості пізнавати себе на основі пізнання інших людей. Порівняння себе зі значущим дорослим відбувається у юнаків стосовно тих якостей, які вони вважають необхідними для вступу у самостійне життя і які включають в своє еталонне уявлення про дорослого. Таке порівняння дає юнаку можливість пізнати рівень наявного розвитку цих якостей, а також визначити перспективи їх розвитку. Порівняння з ровесником, що здійснюється з позиції рівності, тотожності, переважно сприяє усвідомленню юнаком свого актуального “Я”.

Значущі дорослі та ровесники на самопізнання юнака впливають диференційовано. Під впливом дорослих самопізнання здійснюється парціально: мати переважно впливає на усвідомлення юнаком своїх проявів, що виражають ставлення до праці; батько – на усвідомлення вольових якостей; педагоги – інтелектуальних. На відміну від значущих дорослих, близький друг-одноліток впливає на самопізнання глобально. При цьому усвідомлення рефлексивних, емоційно-динамічних якостей, а також особливостей зовнішності та фізичного розвитку відбувається під домінуючим впливом ровесника. Умовою сенситивності юнака до впливів дорослої людини та ровесника є наявність у нього позитивних комунікативних умінь [100, с. 3-37].

Р.М.Грановська зазначає, що самосвідомість, яка 40-50 років тому розвивалась до 17-19 років, формується зараз в 23-25 років. “Інтервал навчання, що затягується, призводить деяких юнаків до безвідповідального інфантилізму. Пізно розпочинаючи власне трудове життя, вони довше залишаються на утриманні батьків. Почуття володіння благами, що не зароблені самостійно, а отримані від батьків, якщо воно тактовно не коригується старшими, може породжувати інфантилізм. Впевнені у тому, що батьки будуть довго їх забезпечувати, молоді люди не хвилюються за своє майбутнє, у них немає необхідності боротися за своє існування, вони не розвивають у собі цілеспрямованість та силу волі.

Особливість такого стану сучасної молоді не тільки в тому, що багато хто з них починає працювати достатньо пізно, але і в тому, що у сім’ях зараз стало менше дітей. У результаті батьки, бабусі та дідусі прикладають усіх зусиль для

того, аби вберегти єдину дитину від усіх помилок та ударів долі, вирішуючи замість неї усі життєві питання. Абсолютно очевидним наслідком такого виховання є несаможиттєвість юнаків. Людина стає зрілою тільки тоді, коли несе відповідальність за себе та інших. Постійне опікування не дає можливості накопичити власний досвід та неминуче призводить до невпевненості, нездатності саможиттєво приймати рішення” – говорить психолог [49, с. 457].

Почуття громадянського обов’язку, яке є одним із компонентів особистісної зрілості, пов’язане із формуванням громадянської свідомості та саможиттєвості особистості. Проблеми формування громадянської свідомості та саможиттєвості у юнацькому віці присвячені роботи М.І.Алексєєвої [4], М.Й. Боришевського [173], Т.М.Яблонської [173], С.Т.Музичук [173], О.І.Пенькової [155], В.І.Скутіної [197], Л.С.Сапожнікової [192] та ін.

Громадянська свідомість та саможиттєвість, зазначає М.Й.Боришевський [173], є складним, стійким системним утворенням, в структуру якого включаються когнітивна складова, потребово-мотиваційна складова та конативний компонент.

Патріотичним почуттям, підкреслюють Т.М.Яблонська, С.Т.Музичук [173], належить провідна роль у формуванні громадянської свідомості та саможиттєвості у ранньому юнацькому віці. Патріотизм як громадянське почуття починає формуватися ще в молодшому шкільному віці у процесі навчання і виховання батьками і вчителями. У процесі соціалізації це почуття набирає осмисленості і у ранньому юнацькому віці воно досягає значно вищого рівня завдяки концептуалізації світоглядних орієнтацій, поступовому перетворенню останніх у більш стійку систему поглядів, які дедалі стають більш виразними, концептуально визначеними. Однак, науковці на сьогодні констатують низькі рівні національної свідомості та саможиттєвості особистості, а також низькі рівні усвідомлення значущості рідної мови.

Досліджуючи вікову динаміку розвитку когнітивного компоненту громадянської свідомості та саможиттєвості, психологи виявили, що у ранньому юнацькому віці у системі громадянських цінностей найголовніше місце займають міжособистісні стосунки, які детермінують систему суспільних контактів молоді та визначають пріоритети її уподобань [173].

М.І.Алексєєва зазначає, що базою громадянської свідомості та саможиттєвості особистості є її потребово-мотиваційна сфера [4, с. 90]. Основним напрямком власне юнацького періоду життя людини (18-23 рр.) є реалізація життєвих планів, трудове і соціальне самовизначення. Надзвичайно актуалізується в цьому віці задоволення потреби в самореалізації у конкретних сферах суспільного життя: професійне навчання, праця, сім’я. Це можна назвати конкретизацією програми життєвого влаштування. Головний шлях до цього – практична діяльність за фахом, професійна кар’єра, соціальне визначення.

У юнацькому віці, зазначає О.І.Пенькова [155, с. 77] розвиток моральності набуває важливого значення, оскільки надзвичайну роль у цьому

процесі відіграє самосвідомість. Громадянська самосвідомість – це усвідомлення себе часткою певної національної спільноти та оцінка себе як носія національних цінностей, що склалися у процесі тривалого історичного розвитку нації, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності.

Самосвідомість не вичерпується своїм суб'єктивним змістом, а діє як об'єктивний фактор, впливаючи на взаємини між людьми, на домагання особистості, її життєву спрямованість і, нарешті, на її громадянськість, значною мірою формуючи останню. Розвиток моральної поведінки зрілої особистості характеризується більш узагальненим усвідомленням себе, адекватною самооцінкою, наявністю здатності регулювати власну поведінку не лише під впливом обставин, а й самостійно, завдяки виникненню більш загальної та віддаленої за часом мети, виникненню внутрішніх стимулів, що регулюють діяльність, формуванню потреби у самовихованні як одному з проявів самоактивності. Результати експериментальних досліджень дозволяють зробити дослідниці висновок про те, що юнаки [155, с. 79] диференційовано підходять до аналізу понять, які означають моральну спрямованість. Головними якостями громадянина вони вважають загальнолюдські якості: справедливість, доброта, взаємодопомога, щирість, працьовитість, турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих. Лише незначна частина досліджуваних вважає, що в структурі громадянських якостей мають бути такі як інтерес до історії рідного краю, інтерес до традицій народу, патріотизм, самовіддане служіння Батьківщині, що є свідченням низького рівня розвитку свідомості та самосвідомості юнаків.

Досліджуючи ціннісні аспекти формування національної самосвідомості у ранньому юнацькому віці, В.І.Скутіна [197] зазначає, що головною особливістю національної самосвідомості юнаків є стійкі власні погляди й переконання, які формуються в результаті глибшого усвідомлення суперечливих явищ суспільного життя, розвитку внутрішнього світу – потреб, мотивів, інтересів, цінностей особистості. Існує пряма залежність між рівнем сформованості національних цінностей та рівнем сформованості національної самосвідомості, моральної вихованості особистості в цілому [197, с. 101].

Л.С.Сапожнікова [192] зазначає, що зрілість особистості юнака визначається моральною зрілістю, яка виявляється в активності, інтересі до загальнолюдських справ і суспільства у цілому, його здатності відповідати за власні вчинки й поведінку, вміння працювати, активній життєвій позиції.

Юнацький вік, за словами автора, - це вік морального удосконалення. І про моральну зрілість особистості юнака свідчить наявність переконаності у своїх поглядах, що зумовлює якнайкраще виконання всіх своїх обов'язків; вимогливості до себе, сумлінності. Високоморальну особистість турбує не тільки власна невдача в чомусь, а й невдачі інших. Байдужість до себе та до інших, приниження людської гідності несумісні з моральністю. В розвитку моральності у ранньому юнацькому віці спостерігаються протиріччя, що виникають здебільшого у результаті неправильного попереднього виховання. Ці протиріччя пов'язані з розривом між фізичною, моральною і соціальною

зрілістю юнаків і дівчат, тому потреби часто не відповідають їх можливостям, виникають ускладнення у взаєминах юнаків із оточуючими [192, с. 83-87].

Особистісну зрілість індивіда визначає сформованість життєвої установки, з якою пов'язане розуміння відносності сенсу життя. У юнацькому віці пошук сенсу власного існування, своєї необхідності у житті є однією із найголовніших проблем [49], [82], [101], [208]. Вирішенню цієї проблеми сприятиме бачення, відчуття людиною взаємозв'язку між проблемою пошуку життєвого призначення, смислу існування і проблемою спілкування, взаєморозуміння; також поглиблення самопізнання особистості, адекватне розуміння власних індивідуально-психологічних особливостей, певного етапу свого саморозвитку, його витоків. Не знаючи себе, перебуваючи у полоні ілюзій щодо свого Я, людина не може прийняти себе як реальність, подолати страхи, тривогу, бажання захищатися, відштовхувати від себе всіх і кожного як “маніпуляторів”, “випадкових попутників” [208, с. 449].

Як вже зазначалося, особистісну зрілість характеризують ціннісні орієнтації особистості. Проблема формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці досліджена та проаналізована у роботах Н.Г.Іванцев [93], Н.М. Козерацької [98], Б.С.Круглова [109], В.В.Пічуріна [159], Н.П.Максимчук [124], [125], та ін.

Н.П.Максимчук [124] зазначає, що юнацький вік є сенситивним для утворення ціннісних орієнтацій в якості стійкої особистісної властивості. Психологічною основою формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці є процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень.

Фундаментом формування світогляду молодої людини є соціальні цінності, які існують у свідомості кожного. Вони виконують роль фундаментальних норм, забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають особистості здійснювати соціально визнаний вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях. Серед факторів, що опосередковують вплив соціального середовища на становлення ціннісних орієнтацій, найбільш суттєвими є: мікроклімат у колективі, членом якого є особистість, сімейне оточення з його традиціями, наявність доступу до засобів освіти та культурних досягнень поколінь, а також інші “внутрішні умови”, які впливають на формування індивідуального ціннісно-забарвленого світобачення.

Ситуація професійного самовизначення в ранньому юнацькому віці зумовлює у значної частини молоді конфлікт у ціннісній сфері між професійними та позапрофесійними цінностями, відмову від ілюзій, появу нових поглядів, переконань, оцінок, ідеалів та орієнтирів. Професійне самовизначення юнака як ціннісно-життєвий вибір відбувається на основі загальної орієнтації в соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування престижності обраної професії, усвідомлення її цінності та виділенні віддаленої професійної мети, її узгодженості з іншими важливими життєвими цілями. У процесі професійного становлення у результаті взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу відбувається процес інтерналізації – внутрішнього

засвоєння суспільно-професійних цінностей [124].

Б.С.Круглов [109], досліджуючи формування ціннісних орієнтацій в ранньому юнацькому віці, зазначає, що в залежності від розвитку і змісту ціннісних орієнтацій юнаків можна поділити на декілька груп. До найбільшої групи належать юнаки, у яких ціннісні орієнтації ще не сформовані. Несформованість (нерозвиненість) основного механізму виділення цінностей у цих юнаків – диференціації – перешкоджає їм свідомо обирати ті чи інші цінності людського життя в якості головних цілей. У частини юнаків ціннісні орієнтації знаходяться на стадії формування: вони здатні визначити лише деякі цінності як головні, але не можуть створити загальної диференційованої системи усіх цінностей. Для цих юнаків характерна домінуюча орієнтація на сім'ю і роботу з деяким перебільшенням сімейно-побутових цінностей, або ж домінування так званих „гедоністичних” цінностей: вони орієнтовані на власне здоров'я, кохання, приємне проведення часу з друзями тощо. Ціннісні орієнтації як стійке особистісне утворення сформоване ж у незначної групи юнаків [109, с. 23].

Уміння визначити свої життєві цілі, знайти самого себе і своє місце в житті – важливий показник особистісної зрілості в юнацькому віці. Результати дослідження особливостей формування ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці Б.С.Круглова свідчать про те, що цей необхідний і важливий елемент особистісної структури повністю сформований лише у незначної кількості досліджуваних. Значна ж частина юнаків поки що не усвідомили життєву позицію, не визначили свого особистісного ставлення до цінностей оточуючого світу. Їх ціннісні орієнтації як необхідний елемент структури зрілої особистості у ранньому юнацькому віці виявляються не сформованими [109, с. 14].

Н.М.Козерацька [98] зазначає, що у юнацькому віці факторами формування ціннісних орієнтацій є культурний досвід, моральні принципи, особистісний досвід, атмосфера внутрішньосімейних дитячо-батьківських відносин. На становлення системи ціннісних орієнтацій у юнацькому віці впливають можливість незалежних моральних суджень, переорієнтація юнацької свідомості з зовнішнього контролю (екстернальний локус) на внутрішній самоконтроль (інтернальний локус), формування життєвих планів, почуття дорослості, “руйнування авторитетів”, ставлення до батьківських планів стосовно майбутнього способу життя юнака [98, с. 224].

Особистісна зрілість характеризується відчуттям ідентичності [222], [238], [251]. Аналогом поняття особистісної ідентичності у вітчизняній психології є поняття особистісного самовизначення. До проблеми вивчення ідентичності у юнацькому віці звернені роботи В.В.Барабанової [17], М.Р.Гінзбурга [46], М.Є. Зеленової [17], Е.Еріксона [238], О.М.Ічанської [94].

Згідно Е.Еріксону, головним завданням юнацького віку є усвідомлення усіх знань про себе та інтеграція цих багаточисленних образів себе в особистісну ідентичність: “Молодь, що росте та розвивається, переживаючи внутрішню фізіологічну революцію, перш за все, намагається утвердитися у

своїх соціальних ролях. Молоді люди інколи хворобливо виявляють свою стурбованість тим, як вони виглядають в очах інших у порівнянні з тим, що вони самі думають про себе; а також тим, як поєднувати ті ролі і навички, які вони культивували у собі раніше, з ідеальними прототипами сьогодення... Его-ідентичність – це сума внутрішнього досвіду, надбаного на попередніх стадіях, коли успішна ідентифікація призводила до успішного врівноваження базисних потреб індивідуума з його можливостями та здібностями. Почуття еґо-ідентичності являє собою зростаючу впевненість індивіда у тому, що його здатність зберігати внутрішню тотожність і цілісність узгоджується з оцінкою його тотожності і цілісності іншими людьми” [238, с. 261].

М.Р.Гінзбург [46], досліджуючи особливості особистісного самовизначення юнаків відмічає, що ціннісно-змістові та просторово-часові аспекти особистісного самовизначення молодих людей розвинені нерівномірно: ціннісно-змістовий аспект домінує над просторово-часовим. Це означає, що цінності молодих людей недостатньо втілюються в реальній діяльності та емоційно насичене та особистісно значуще бачення свого майбутнього поєднується з його недостатнім плануванням. Також, відмічає вчений, орієнтація на майбутнє, що традиційно вважається однією із основних характеристик юнацького віку, внутрішньо неоднорідна; вона переважно являє собою конструювання свого змістового майбутнього, тобто ціннісне та змістове проектування себе у майбутнє.

Співставлення ж ступеня сформованості психологічного теперішнього та психологічного майбутнього, зазначає автор, показує, що вони сформовані практично однаково, і це свідчить про те, що, не дивлячись на те, що традиційно юнацький вік вважається зверненим у майбутнє, теперішнє відіграє у даному віковому періоді не меншу роль. При оцінці сформованості особистісного самовизначення юнацького віку необхідно враховувати не тільки те, якою мірою молоді люди розділяють та приймають цінності свого суспільства, а також і те, якою мірою ці цінності ними реалізуються у повсякденній діяльності і при плануванні свого майбутнього. Навіть при наявності розвиненого ціннісно-змістового аспекту та при відсутності адекватної життєвої реалізації цінностей самовизначення залишається однобоким [46, с. 25].

В.В.Барабанова, М.Є.Зеленова прослідкували особливості професійної та особистісної ідентифікації юнаків віком 19-21 років на основі розгляду їх уявлень про своє минуле, теперішнє та майбутнє, а також характеристик їхньої життєвої транспективи – ступеню її реалістичності, диференційованості та глибини [21, с. 28].

Дослідники встановили, що у цілому в психологічному плані самовизначення юнаків проходить досить успішно. Домінує особистісне самовизначення, що відповідає завданням розвитку в юнацькому віці. Однак психологи виділяють деякі проблеми. До них відносяться труднощі професійного самовизначення та нереалістичність професійних установок, а також невизначеність та невелика диференційованість майбутнього,

неузгодженість різних життєвих цілей та відсутність чіткої програми досягнення бажаного майбутнього. Це свідчить, на думку авторів, про недостатню готовність юнаків до реальних труднощів та вирішення проблем самостійного життя.

О.М.Ічанська [94] виділяє такі особливості раннього юнацького віку, що детермінують становлення особистісної ідентичності: розвиток формального мислення, саморефлексії, смислової системи, стабілізація інтегрованого відкритого позитивного емоційно-ціннісного самоствавлення, спрямованість у майбутнє, формування часової транспективи, прийняття відповідальності за власне життя, експериментування, апробація нових елементів “Я” [94, с. 51].

Умовою становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці виступає продуктивне подолання вікової кризи, що пов’язана зі зміною соціальної ситуації розвитку – переходом від позиції дитини до позиції дорослого [184], [238], [251].

Підґрунтям для розвитку адекватної ідентичності, виступаючи важливим чинником формування індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, є, за Л.Д. Тодорів, рефлексивні складові самосвідомості (особистісна рефлексія як процес самопізнання, зміст уявлень про Я як результат процесу самопізнання, механізми диференціації та інтеграції індивідуального досвіду як необхідні чинники процесу самопізнання). Становлення ідентичності є процесом, в ході якого відбувається ідентифікація з цінностями. Індивідуальна система ціннісних орієнтацій та рефлексивні складові самосвідомості – критерії розвитку адекватної ідентичності. Відчуття самототожності, чітке уявлення про Я створюють підґрунтя, закладають основу життєтворчості особистості [209, с. 14].

Зрілу особистість характеризують домагання індивіда. На думку А.М. Прихожан [166], уміння розрізнати в конкретній ситуації ідеальні і реальні цілі – одна із найважливіших характеристик домагань, що визначають особистісну зрілість. У ранньому юнацькому віці, коли питання про співвідношення власних бажань і оцінки своїх можливостей є досить актуальним, суттєвим, розрізнення цих цілей спостерігається у більшості юнаків. Однак, зустрічаються випадки значного розходження рівнів. На думку А.М.Прихожан, це є свідченням конфліктності між вказаними цілями. Необхідність життєвого вибору виявляється досить болючою проблемою, оскільки спонукає юнаків усвідомлювати та переживати різницю між власними бажаннями та оцінкою здібностей. Розрив виявляється як у переживанні недосяжності власних бажань, так і в демонстративному знецінюванні домагань [166, с. 77-80].

Важливим показником зрілості домагань є їх узагальненість або, навпаки, диференційованість стосовно різних сторін власної особистості, діяльності. Результати дослідження автора демонструють, що юнаків характеризують досить високі, і, разом із тим, диференційовані стосовно різних сторін своєї особистості домагання, і це стосується як рівня бажаного, так і очікуваного успіху [166, с. 84].

У юнацькому віці особистісна зрілість виступає механізмом соціалізації, тому досягнення юнаком високого рівня особистісної зрілості визначає

успішність його соціалізації у соціумі [202].

Усі розглянуті особливості становлення особистісної зрілості в юнацькому віці так чи інакше будуть проявлятися у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, переважна більшість яких належить до цього вікового періоду, та набувати, за нашим припущенням, певних відмінностей, зумовлених специфікою професії та її оволодінням. Проблема особистісного зростання майбутнього вчителя представлена у наступному підрозділі.

1.3. Проблема особистісного зростання майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки

Завданням учителя є формування всебічно розвиненого, гармонійного підростаючого покоління. А це передбачає, що педагог повинен не тільки навчити своїх учнів певних знань, умінь, навичок, але й формувати особистості своїх вихованців. Для здійснення цього завдання сам учитель має не тільки володіти певним інформаційним багажем, а й бути зрілою особистістю. На важливість володіння вчителем розвиненими особистісними якостями вказують багато науковців [8], [24], [56], [148], [149], [154], [241]. Так, Д.Ф. Ніколенко зазначає: “У навчально-виховному процесі першочергове значення мають не окремі методичні прийоми та виховні заходи, навіть не знання як такі, а особистість учителя, тобто педагогічно спрямована сукупність ідейних, емоційно-вольових та характерологічних якостей” [149, с. 10]. Тому паралельно з професійною підготовкою майбутнього вчителя повинен здійснюватися процес його особистісного зростання.

Проблема формування особистості вчителя в психолого-педагогічній літературі представлена надзвичайно широким колом наукових робіт (В.П. Андрущенко [8], Н.А. Антонова [9], В.Й. Бочелюк [32], [33], Ф.Н. Гоноболін [47], [48], Л.В. Долинська [55], [56], [57], [58], [59], [60], [61], [61], [62], [63], [64], [65], [66], [67], [68], [69], С.Б. Єлканов [78], В.С. Заслуженюк [195], І.Ю. Зубкова [87], Л.І. Іванцев [92], О.Д. Кайріс [95], Я.Л. Коломенський [99], Н.В. Кузьміна [111], [112], Н.П. Максимчук [124], [125], А.К. Маркова [128], [129], [130], Г.Ю. Микитюк [132], [133], Л.М. Мітіна [135], [136], [137], [138], [139], О. Г. Мороз [140], [141], Д.Ф. Ніколенко [148], [149], В.В. Радул [177], [178], В.А. Семиченко [193], [195], В.А. Сластьонін [198], В.М. Тимошенко [204], [205], І. В. Фастовець [212], Л.І. Фомічова [216], Н.С. Чернишова [224], А.П. Черних [223], А.Є. Черткова [225], А.І. Щербаков [236], [237], В.І. Юрченко [239], [240], [241], Т.М. Яблонська [242], [243], С.В. Яремчук [245], [246], Т.С. Яценко [247], [248], [249] та багато ін.). Ми зупинимось на огляді лише тих, що присвячені проблемі особистісно професійного зростання та формування окремих компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя. Окрім того, враховуючи широту та багатоаспектність проблеми, ми вважаємо доцільним зупинитись переважно на сучасних українських дослідженнях, враховуючи,

звичайно, і попередні надбання.

Так, Н.В.Кузьміна дослідила закономірності формування особистості учителя. Особлива увага приділяється нею розвиткові педагогічних здібностей та майстерності особистості учителя, механізмам та розвиткові професійно важливих якостей особистості майбутнього учителя в системі його професійної підготовки та в перші роки самостійної роботи [211], [212].

Проблему формування особистості учителя досліджував також А.І.Щербаков [236], [237]. Його увага спрямована на вивчення проблеми становлення характеру учителя, формування його професійних умінь та навичок у процесі практичної діяльності.

Формуванню професійної самосвідомості учителя присвячені роботи Л.М.Мітіної. Автор зазначає, що структура професійної самосвідомості у загальному співпадає зі структурою самосвідомості особистості, являє собою взаємопов'язану та взаємодоповнюючу єдність трьох підструктур: когнітивної, афективної та поведінкової. Разом із тим, змістовні характеристики кожної підструктури професійної самосвідомості вчителя (Я-розуміння, Я-ставлення та Я-поведінка) включають у себе характеристики, що зумовлюють саморозвиток і самоактуалізацію вчителя у професійній діяльності [138].

Проблемі формування особистісних якостей педагога присвячені роботи Д.Ф.Гоноболіна [47], [48], В.А.Крутецького [110], М.Л.Мітіної [136] та ін. Так, професійно важливими якостями особистості Р.І.Цветкова, Ф.Г.Важенина, Т.П.Черкаська, В.Ф.Костюк, А.П.Мариненко, Л.В.Разживіна вважають: глибоке переконання та віру в правоту свого професійного обов'язку; взаєморозуміння та вміння побудувати свої стосунки з іншими людьми (взаємодопомога, оптимізм, співчуття); вияв таких якостей, які б визначили можливість вдосконалення та глибину розкриття своїх духовних сил особистостей вихованців (ініціатива, творчість, активність у пошуках, побудові моделі особистості учня, передбачення педагогічних ситуацій); постійне самовдосконалення (невдоволення досягнутим, самокритичність, самоперевірка); розвиток творчої думки з постійним прагненням проникнути в суть явищ (проникливість, аналіз своєї діяльності, проникливість у суть явищ, дослідницький пошук [176, с. 7; 8].

На актуальність формування особистості вчителя в сучасних умовах вказують В.П.Андрущенко, І.Табачек [8]. Автори відмічають, що для того, щоб бути ефективним, особистість вчителя має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації. Відповідь на вимоги часу визначає основні напрямки формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед них науковцями виокремлюються поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; підвищення загальної його культури; постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості;

кристалізацію вольових якостей; підвищення педагогічної майстерності; поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою; утворення активної життєвої позиції [8, с. 66].

На часі, підкреслюють науковці, формування “вчителя-європейця” як людини, яка відкрита світові, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; як людини мобільної у своєму розвитку і праці, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку; як професіонала своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта і професійна підготовка.

Всебічний розвиток особистості сучасного вчителя передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги і любові. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі, в повсякденному житті оцінюється вихованість кожного суб'єкта, а вчителя – насамперед [8, с. 68-69].

У зв'язку із здійсненням особистісно-орієнтованого навчання, як зазначає В.Й.Бочелюк [32], [33], до особистості вчителя ставляться високі вимоги, особливо до психологічної готовності вчителя реалізовувати особистісно-орієнтоване навчання, педагогічної інтуїції, таланту, майстерності, готовності приймати себе та інших, емпатії, відвертості, позитивного самосприйняття, впевненості у собі.

Особлива увага приділяється науковцями проблемі формування особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки (Н.О. Антонова [9], О.Б.Блинова [24], О.О.Грейліх [50], Л.В.Долинська [56-69], С.Б. Єлканов [78], К.О.Євстаф'єва [80], Л.І.Іванцев [92], О.Д.Кайріс [95], Н.П. Максимчук [124], [125], Г.Ю.Микитюк [132], [133], О.Г.Мороз [140], [141], В. В.Пічурін [159], В.В.Павленко [154], В.О.Сластьонін [141], В.А.Семиченко [193], [195], В.М.Тимошенко [204], [205], Н.І.Філіпенко [141], В.І.Юрченко [239], [240], [241], Т.М.Яблонська [242], [243], С.В.Яремчук [245], [246], Т.С. Яценко [247] та ін.).

Так, В.А.Семиченко [193] розглядає формування особистості майбутнього педагога як складний і багатогранний процес, який потребує системного підходу й концептуального осмислення. Успіх цього процесу забезпечується, насамперед, організацією та плануванням діяльності студентів, активним виконанням ними визначених завдань, створенням зовнішніх та внутрішніх умов для інтенсивного виявлення необхідних для майбутньої педагогічної діяльності якостей. На думку автора, формування особистості студента-педагога пов'язане не тільки з подальшим розвитком і закріпленням якостей, які вони придбали до вступу у ВНЗ, але й розвитком нових, з набуттям знань, умінь та навичок, необхідних для успішної

професійної діяльності. Особливо важливим, з точки зору автора, є вироблення витриманої внутрішньої позиції, морального ідеалу майбутнього спеціаліста, надання професійної спрямованості життєвим прагненням і мотивам поведінки студента. Чим повніше будуть враховані психологічні особливості й компоненти діяльності студентів, тим ефективніше буде вирішене це завдання.

Проблемам професійної підготовки майбутнього вчителя присвячені роботи Л.В.Долинської [55], [56], [57], [58], [59], [60], [61], [61], [62], [63], [64], [65], [66], [67], [68], [69]. Так, у своїх працях науковець приділяє увагу проблемам дослідження усвідомлення майбутніми вчителями завдань та вимог майбутньої діяльності, проблемі діагностики психологічної готовності вчителя до особистісно-орієнтованого навчання, визначає психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя, звертається до вивчення життєвих та професійних цінностей майбутнього вчителя, формування у майбутніх учителів спрямованості на підвищення психолого-педагогічної компетентності; духовності і креативності як потенціалів становлення професійної культури майбутніх учителів та ін.

Структурні та динамічні характеристики життєвої позиції особистості студентів педагогічних вищих навчальних закладів стали предметом дослідження В.В.Пічуріна [159]. В основу життєвої позиції особистості науковець ставить цінності. Осмислення особистістю диференційованості своєї системи цінностей виступає конкретним показником усвідомлення свого життєвого шляху, перспективи. При цьому найбільш значущі для людини цінності, на його думку, будуть в першу чергу визначати її життєву позицію, а значить відігравати вирішальну роль в її професійній діяльності.

В.І.Юрченко [239] досліджував формування Я-концепції майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища. Автор виявив психологічні механізми та фактори її формування. Дослідник підкреслює, що важливу роль при цьому відіграє характер взаємостосунків викладача зі студентами. В.І.Юрченко розроблені засоби та методи формування позитивної “Я-концепції” майбутнього вчителя.

Вивченню особливостей формування самооцінки у процесі професійного становлення майбутніх учителів присвячене дослідження К.О.Євстаф'євої. Авторка зазначає, що професійне самовизначення студентів на етапі становлення їх як особистості майбутнього вчителя значною мірою зумовлене змістом і характером їх самооцінки, яка виступає суб'єктивним фактором їх самоактуалізації і самореалізації. Включення самооцінки в практичну діяльність, у систему оцінних відносин посилює емоційний компонент самооцінки, надає професійному самовизначенню життєвого смислу, що актуалізує потребу в професійному самовдосконаленні і реалізує останню в програмах самовиховання та втіленні її у життя в умовах навчально-професійної діяльності [80, с. 18].

В.В.Павленко [154] підкреслює, що соціальне замовлення до сучасного вчителя робить акцент на його особистісних аспектах, серед яких, на думку а втора, чільне місце посідають спрямованість особистості та її основні компоненти, такі як світогляд, мотиви, прагнення, переконання, ціннісні орієнтації та ін. У структурі професійної готовності вчителя вагоме місце займають переконання, що розуміються автором як ставлення особистості до навчально-виховного процесу на підставі педагогічних обов'язків, у необхідності та життєвій важливості яких суб'єкт глибоко впевнений та якими керується в своїй роботі в школі.

Учитель зі сформованими педагогічними переконаннями не є суб'єктом, що автоматично реалізує програму професійної поведінки. Регулювання його поведінки в педагогічних ситуаціях включає в себе дві системи: професійних обов'язків, що визначають соціально значущі цілі діяльності й мають систему соціального контролю за їх виконанням: від схвалення і заохочень – до певних санкцій, а також ціннісних ставлень, що визначають особистісні цілі. Збіг особистісних цілей та суспільно значущих з професійно-педагогічними обов'язками та переконаннями є умовою самореалізації особистості вчителя. Ступінь сформованості професійних переконань майбутнього вчителя, за В.В.Павленко, характеризується такими критеріями, як позитивне прийняття норм педагогічних обов'язків, стійка спрямованість на виконання педагогічних обов'язків вчителя, самостійність та глибина суджень про норми професійних обов'язків. Показниками сформованості педагогічних переконань є рівень знань професійних обов'язків учителя, особистісне ставлення до них та зміст способу соціальної орієнтації. Автор відзначає, що студентам з високим рівнем сформованості педагогічних переконань притаманні розуміння важливості професії вчителя для суспільства та любов до дітей. Їм притаманні такі риси як урівноваженість, відкритість, комунікабельність, товарииськість та низька емоційна лабільність.

Проблемі формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя шляхом активізації самопізнання на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі присвячене дослідження С.В.Яремчук [245], [246]. Професійно-психологічна спрямованість, відзначає дослідниця, є стрижнем особистості майбутнього вчителя, від його сформованості залежить, як саме, яким чином будуть вирішуватися особистістю професійно-педагогічні завдання. Механізмом формування професійно-психологічної спрямованості майбутніх педагогів в умовах ВНЗ виступає психолого-педагогічна рефлексія особистості кожного студента, що детермінує готовність до осмислення необхідності й важливості психологічних знань для педагога як спеціаліста, а підвищення її рівня можливе за умов докорінної зміни негативних, деструктивних установок та підвищення психолого-педагогічної рефлексії особистості кожного студента через проведення цілеспрямованої роботи з самопізнання

засобами психології та формування у майбутніх педагогів стійких переконань у необхідності і важливості психологічних знань.

О.Є.Блинова [24] у своїх роботах розглядає психологічні особливості і умови формування у майбутнього вчителя відкритості до спілкування. Автор відзначає, що важливою умовою педагогічного професіоналізму є наявність в учителя, поряд з гарними знаннями предмету, таких якостей особистості як відкритість до спілкування, здатність приймати та розуміти іншу людину, вміння виявити безумовно позитивне ставлення до учня. Відкритість до спілкування, зазначає автор, слід розглядати як сукупність особистісних установок, що спрямовують учителя на організацію діалогічних стосунків, особистісно орієнтованих, заснованих на гуманістичних принципах.

Відкритість до спілкування, як професійно-особистісне утворення, лежить в основі мотиваційної готовності майбутнього вчителя до педагогічного спілкування та включає в себе задоволеність вибраною педагогічною професією, потребу в самореалізації в педагогічній діяльності; високий рівень мотивації досягнення, прагнення досягти успіхів у діяльності; орієнтацію в діяльності на нову інформацію, відсутність стереотипів та шаблонів педагогічного мислення; орієнтацію на особистість учня в спілкуванні, готовність та здатність до діалогу, до співпраці з дитиною; прийняття відповідальності за зміст і результат комунікативних ситуацій [24, с. 167].

Дослідження Т.М.Яблонської [242], [243] присвячено вивченню процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя. Автор показує, що важливим компонентом становлення педагога-професіонала є розвиток у нього педагогічної самосвідомості шляхом розвитку здатності до рефлексії, яка також виступає базовою ознакою в системі професійних якостей педагога. Автором досліджено особливості саморефлексії та рефлексії педагогічної діяльності майбутніх вчителів, основні тенденції їх співвідношення. Ефективним шляхом розвитку рефлексії майбутніх педагогів є поєднання тренінгу рефлексивності з рефлексивними формами організації активної педагогічної практики студентів, що забезпечує як набуття студентами рефлексивних вмінь, так і перенесення їх у галузь практично-педагогічної діяльності.

Формуванню професійної міжособистісної взаємодії майбутніх вчителів присвячені роботи О.О.Грейліх [50]. Автор зазначає, що важливим компонентом особистісної готовності майбутнього вчителя до професійної взаємодії в системі “вчитель-вчитель” є комунікативна компетентність. Вона включає мотиваційну спрямованість на діалогічне спілкування, когнітивний компонент (нормативні знання і відповідні уміння), емоційний компонент (емпатійність) і поведінковий компонент, здійснюваний на рефлексивній, творчій позиції суб’єкта (саморегулювання, корекція своєї поведінки на основі самоаналізу, самооцінки). У взаємозв’язку і взаємодії ці складові

комунікативної компетентності складають спрямованість особистості майбутнього вчителя на іншу людину. Провідну роль в набуванні комунікативної компетентності відіграє власний життєвий досвід. Тому навчання професійного спілкування, міжособистісного контакту у суб'єкт–суб'єктній взаємодії слід розглядати не лише як розвиток, а й як саморозвиток, самоудосконалення, самореалізацію власних дій та вчинків у процесі навчальної діяльності [50, с. 9].

Формування мотивації досягнення майбутнього вчителя стало предметом дослідження В.М.Тимошенко [204], [205]. Авторка зазначає, що підвищення мотивації досягнення майбутнього педагога виявляється у посиленні мотиву прагнення успіху, зростанні рівня домагань, збалансуванні самооцінки і зниженні особистісної тривожності. Також важливим показником росту мотивації досягнення є підвищення індивідуальної активності студентів на заняттях.

До проблеми формування педагогічної емпатії у професійній підготовці майбутнього вчителя звернені роботи О.Д.Кайріс [95]. Педагогічна емпатія визначається О.Д.Кайріс як здатність вчителя до реалізації емпатійної педагогічної дії. Остання являє собою специфічну активність вчителя, яка проявляється у формі емпатійного контакту вчителя з учнем і являє собою структуру, кожен компонент якої містить емпатійну складову. Такий контакт дозволяє учневі розкриватися повніше як партнеру по спілкуванню і завдяки цьому, сприяє його індивідуальному розвитку. О.Д. Кайріс відзначає, що процес формування педагогічної емпатії у майбутніх учителів буде відбуватися успішніше за умов вчасної діагностики початкового стану цієї особистісної якості та чіткого уявлення необхідного рівня, що має бути досягнений за роки навчання в педагогічному вузі; забезпечення оптимального співвідношення педагогічної теорії і практики, традиційної та нової технології, взаємозв'язків навчальних, позааудиторних занять, самостійної роботи, педагогічної практики в школі [95].

Г.Ю.Микитюк [132], [133] розглядає взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя.

Проблему становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості розглядає Л.І.Іванцев [92]. Майбутній вчитель розглядається дослідником як автор власного життя, як суб'єкт життєтворчості, який робить своє життя предметом власної волі та свідомості. Необхідною умовою цього є формування в нього під впливом внутрішніх або зовнішніх чинників таких технологій життєтворчості, основу яких становить певна послідовність виявлення та усвідомлення стадій процесу їх формування.

О.Н.Антонова [9] досліджує ціннісні орієнтації в системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу. Ціннісні орієнтації, зазначає автор, моральний та культурний стрижень особистості, провідний компонент її структури, можна формувати, і саме юнацький вік є

сенситивним періодом для інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру та особистості в цілому. За мірою сформованості ціннісних орієнтацій можна судити про рівень сформованості особистості, її зрілості та соціальну позицію.

Ціннісні орієнтації характеризують спрямованість особистості і є одним із показників особистісної зрілості. Тому міра сформованості ієрархії ціннісних орієнтацій є показником розвитку не тільки спрямованості, але й особистості у цілому.

Структурно-динамічні та змістовні характеристики системи ціннісних орієнтацій взаємопов'язані з характерологічними особливостями особистості. Також автор вказує на взаємозв'язок певного типу акцентуацій характеру із значущістю для студентів певних цінностей.

Таким чином, паралельно з професійною підготовкою, як підкреслюється науковцями, повинен здійснюватися і процес особистісного зростання майбутнього вчителя.

До проблеми особистісного зростання майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки звернені у психолого-педагогічній літературі роботи багатьох дослідників [37], [55], [60], [125], [133], [148], [185], [204], [239], [243], [245].

Так, наприклад, Л.В.Долинська психолого-педагогічними умовами особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя називає: забезпечення усвідомлення студентами педвузу завдань та вимог майбутньої професії; формування у майбутніх учителів професійно-психологічної спрямованості особистості; організація активності кожного студента; врахування у процесі навчальної взаємодії зі студентами індивідуальних особливостей кожного; максимальне використання в навчально-виховному процесі активних методів навчання та нетрадиційних форм професійної підготовки; організація керованої самостійної роботи студентів [60, с. 66-70].

Особистісне та професійне зростання майбутнього вчителя, зазначає Л.В. Долинська, відбувається у процесі діалогічної взаємодії викладача і студента, під час якого відбувається одночасне засвоєння як мотиваційно-сміслової, так і предметно-операційної сторін учительської професії. У процесі професійної підготовки студенти повинні бути включені в систему такої взаємодії з викладачами, в якій би студент одночасно мав можливість на неусвідомлюваному рівні приєднатися до мотиваційно-особистісної сфери спільної діяльності, свідомої активної участі у всіх її етапах та отримати допомогу від викладача в самопізнанні, оволодінні методиками, прийомами, техніками та засобами педагогічної діяльності. У процесі реалізації цих умов відбувається особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя та динаміка взаємодії з викладачем від спільної діяльності через наслідування до керованого самонавчання та самостійної творчої вчительської діяльності [55, с. 95-97].

І.С.Булах, Л.В.Долинська відзначають, що тільки високодуховний, творчий молодий педагог здатний саморозвиватися, самореалізовуватися і

самоздійснюватися. Духовне зростання особистості майбутнього вчителя прямо пропорційне його педагогічній культурі, а також по мірі творчого зростання в процесі опанування всіма особливостями педагогічної діяльності особистість студента все більше наближається до “творчого Я”. Відповідно, в психологічному регулюванні творчості визначальним стає рівень естетичного “Я”, що реалізує функції культури, зокрема педагогічної [37, с. 87-89].

Процес особистісного зростання майбутнього вчителя, як стверджує В.І. Юрченко, стає педагогічно керованим за умови діагностики особливостей Я-концепції майбутніх учителів під час навчання у вищому навчальному закладі [239, с. 35]. Позитивна “Я-концепція” студента, за твердженням В.І.Юрченка, є умовою і результатом успішного професійного становлення майбутнього вчителя. Особливо важливим при цьому є наявність у його “образі-Я” конструктивів, які вказують на його професійно-рольову ідентифікацію (“Я-майбутній вчитель”, “Я-вчитель-практикант тощо). Це дає йому відносно жорсткий стержень і орієнтує його на необхідність підтвердити уявлення про професійно-орієнтоване власне “Я” (“Якщо “Я-хороший студент”, то треба подолати всі спокуси розваг, слабкість волі і лінь, щоб підтвердити цей образ; якщо ж “Я-майбутній вчитель”, то я мушу діяти так, як має діяти (в моєму уявленні) фахівець”) [239, с. 33].

Передумовою особистісного зростання майбутніх учителів, за С.В. Яремчук, та необхідною умовою формування педагогічної рефлексії й професійного вдосконалення є самопізнання, яке виступає засобом активізації у студентів інтересу до психолого-педагогічних знань та рушійною силою формування психолого-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя [245, с. 168].

У розвитку особистості майбутнього педагога можна досягти бажаних результатів, як зазначає Н.П.Максимчук, спираючись на вже сформовану ієрархію цінностей. У ході навчання у ВНЗ потрібно розвивати у студентів пізнавальну активність та свідому спрямованість на оволодіння професією педагога, орієнтувати на конкретні засоби досягнення своєї мети. Цінності, які для людини є найбільш значущими, визначають не тільки її життєву позицію, а й відіграють вирішальну роль у її професійній діяльності, впливають на формування педагогічних переконань [125, с. 35-36].

Значущим фактором особистісного зростання майбутнього вчителя є мотивація досягнення як структурний компонент професійно-педагогічної спрямованості особистості, який відіграє важливу спонукальну функцію [204].

Т.М.Яблонська стверджує, що умовою особистісного зростання майбутніх учителів є також цілеспрямований розвиток здатності до рефлексії студентів, яка сприяє оптимізації їх професійного становлення. Педагогічна рефлексія є складним процесом, який включає комунікативний, кооперативний та інтелектуальний аспекти. Вона визначається автором як усвідомлення педагогом мети, засад, засобів професійної діяльності, професійних цінностей та перспектив особливостей педагогічної взаємодії, на основі чого відбувається адекватна регуляція діяльності. Поштовхом до рефлексії виступає проблемно-

конфліктна ситуація, що виникає або у діяльності, або в особистісному просторі суб'єкта, а умовою здійснення рефлексії є вихід у надситуативну позицію (децентрація) [243, с. 44].

Орієнтуючись на особистісне зростання майбутнього вчителя головним завданням процесу його підготовки має бути забезпечення організаційних умов для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному навчальному закладі, за якого студенти й викладачі залучаються в єдиний процес спільної навчальної і педагогічної діяльності на основі принципів гуманізації міжособистісних взаємин, творчої активності й професійно-особистісного самоствердження [133, с. 260].

Ефективний особистісний розвиток майбутнього учителя, як відмічає О.В. Репрінцев [185], можливий за умови врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента у процесі включення його в різноманітні види виховної діяльності. Тільки у такому випадку майбутній учитель може виступати суб'єктом власного саморозвитку, самопізнання, самовиховання та самореалізації, засвоюючи духовно-моральні та професійні цінності.

Г.Ю.Микитюк відзначає, що на особистісне зростання майбутнього педагога впливає оптимізація взаємин “викладач-студенти”. Результати дослідження дозволяють авторові стверджувати, що оптимізація взаємин викладачів і студентів сприяє підвищенню рівня самоактуалізації особистості майбутнього учителя, збагачує когнітивний зміст “Образу-Я” студентів професійно-рольовими настановами; підсилює професійно-педагогічну ідентифікацію, що сприяє набуттю майбутнім учителем професійної ідентичності; знижує реактивну тривожність студентів у ситуації взаємодії з викладачами; підвищує інтегральне самостварення й самоповагу, очікування на позитивну соціальну оцінку [133, с. 179].

Важливим аспектом особистісного зростання майбутнього вчителя є розвиток його особистісної зрілості, оскільки професія вчителя належить до професій типу “людина-людина”, “в яких особистісна зрілість є головною і неодмінною умовою успішного професійного становлення” [176, с. 52]. Водночас, зазначає В.І.Гордієнко, характер професійного розвитку зазнає впливу з боку особистості: зріла особистість спрямовує свої професійні орієнтації в тому напрямку, в якому буде можливий поступальний розвиток особистості (а не тільки професійний успіх або адаптація до соціуму). Зріла особистість може не тільки запропонувати новий тип професіонала, а й відстоювати його, що є запорукою досягнення особистістю вищого рівня професіоналізму [176, с. 53].

Професійні успіхи можуть призвести до становлення професійної функціонально автономної мотивації, яка виявляється в тому, що професіонали постійно працюють і підвищують якість виконання діяльності, хоча їх зусилля не призводять до збільшення їх прибутків чи отримання винагороди. Професійно автономна мотивація забезпечує постійність прагнень людини досягти більш високого рівня зрілості й особистісного росту [176, с. 53].

Науковці зазначають, що особистісна зрілість визначає, поряд із соціальною (володіння правовими нормами, засобами спільної професійної діяльності і співробітництва, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування тощо) та діяльнісною зрілістю (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації і саморозвитку особистості у межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності) професійну зрілість людини та передбачає володіння засобами самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості [176].

На тісний взаємозв'язок особистісної зрілості та ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя вказує Н.П.Максимчук [124], [125] оскільки за ступенем сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій можна судити про рівень особистісної зрілості. Особливості системи ціннісних орієнтацій особистості кожного студента зумовлені впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників. У процесі оволодіння майбутньою спеціальністю більшої уваги набувають цінності, що пов'язані з професійною діяльністю, активним діяльним життям та міжособистісними стосунками з друзями та в сім'ї.

Особистісна зрілість майбутнього вчителя, за визначенням Г.Ю.Кравець, - це комплексна характеристика особистості майбутнього спеціаліста, яка забезпечує свідоме прийняття студентом професійно значущих цінностей та його прагнення реалізувати себе у процесі професійної підготовки. Особистісна зрілість майбутнього спеціаліста є результатом засвоєння соціально-культурних норм в умовах творчої взаємодії викладачів і студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ і виступає у майбутньому фактором професійного становлення особистості [107, с. 49].

Критеріями особистісної зрілості майбутнього вчителя автор називає: - автономність (самостійність у судженнях та вчинках); - відповідальність за результати навчально-професійної діяльності; - здатність до співробітництва та взаєморозуміння з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії; - здатність до саморегуляції індивідуальних станів [107, с. 42].

Дослідниця виділяє три рівні особистісної зрілості майбутнього вчителя:

1. *Низький рівень.* Студент виявляє нестабільність, безвідповідальність по відношенню до себе та інших, не прагне до оволодіння професійними знаннями, несамостійний у навчальній діяльності, працює безсистемно і тільки під жорстким контролем викладача (орієнтація на суб'єкт-об'єктні стосунки з педагогом, йому властиві занижена самооцінка, емоційна нестабільність, дефіцит розвитку рефлексивних та комунікативних умінь). Цей рівень має назву доморального, та такого, який центрований на мотивації отримання диплому.

2. *Середній рівень.* Показниками цього рівня є наявність у майбутнього вчителя інтересу до професійної підготовки, висока мотивація навчання. Студенту властиві недостатня активність та самостійність у пізнавальній діяльності, емоційна нестабільність, адекватна самооцінка. Легко йде на співробітництво з одногрупниками та викладачами, але позиція «Я –

об'єкт, навчіть мене» зберігається у вигляді постійної потреби у схваленні та болісної реакції на критику. Цей рівень має назву егоцентричного.

3. *Високий рівень* – рівень особистісної спрямованості на професійний саморозвиток. Майбутній вчитель з високим рівнем особистісної зрілості виявляє відповідальність, прагнення до самопізнання та пізнання інших людей, розвитку умінь у професійній діяльності. Характеризується емоційною стабільністю, адекватною самооцінкою своїх можливостей, самостійністю суджень та вчинків, здатністю бачити перспективу власного професійного розвитку. Студент, який досяг високого рівня особистісної зрілості, - самоцентричний, тобто дотримується правила бути вірним людському у собі. Самоцентричність – це значуща якість особистості, це звернення до самого себе, самопізнання, самовияв та самоздійснення у професійній підготовці [107, с. 45, 46].

Критерієм оптимальності виступає рівень особистісної зрілості майбутнього вчителя, який характеризується узгодженістю особистісного розвитку із вимогами професії. Саморозвиток, самовиховання, тобто удосконалення людиною своєї самості, самовияв як рух до особистісної зрілості можливі за умови осмислення життєвих та професійних цілей [107, с. 50].

Особистісна зрілість, самооцінка та рівень самоактуалізації, за Ю.В. Уваровою, визначають стильові особливості спілкування майбутніх педагогів [211]. Результати дослідження дозволяють авторові стверджувати, що більш ефективному стилю міжособистісного спілкування – домінантно-дружелюбному, що гармонійно поєднує вимогливість, уміння відстояти свою думку із дружелюбним ставленням, щирістю та відкритістю, - відповідають вищі показники особистісної зрілості та рівня самоактуалізації та адекватно висока самооцінка.

Проблемі соціально-педагогічної зрілості учителя присвячені роботи В.В. Радула [177], [178]. Показником рівня сформованості особистості вчителя є соціальна зрілість, що характеризує спрямованість особистості на суспільно-значущі цілі, вказує на ступінь співпадання особистісно значущих мотивів діяльності з мотивами, необхідними з точки зору соціуму; знаходить свій вияв в активній життєвій позиції, яка виражається в соціальній активності, соціальному самовизначенні та соціальній відповідальності при виконанні основних соціальних функцій.

Проте, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив відсутність спеціальних досліджень розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки. Виявлення особливостей розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя впродовж навчання у ВНЗ та умов її розвитку у процесі професійної підготовки і стали предметом нашого дослідження.

Висновки до першого розділу

1. До визначення поняття особистісної зрілості та її структурних компонентів у психології існує багато підходів, що не суперечать один одному, а розглядають різні сторони цього складного психологічного явища. Ми розглядаємо особистісну зрілість як структурне утворення, що включає в себе такі компоненти як мотивацію досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепцію), почуття громадянського обов'язку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми як таке, що інтегрує у собі різні підходи до визначення структурних компонентів особистісної зрілості.

2. Юнацький вік є сенситивним періодом для формування особистісної зрілості. Особистісна зрілість у юнацькому віці визначається розвитком Я-концепції (ставленням до свого Я), яка, у свою чергу, характеризує формування громадянської свідомості та самосвідомості; формуванням ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення тощо.

3. Необхідність розбудови гуманного демократичного суспільства ставить вимоги до формування зрілої, повноцінної особистості. Одне із провідних місць у формуванні дитячої особистості належить школі. Здійснення шкільного навчально-виховного процесу вимагає висококваліфікованих вчителів-професіоналів, які для високоякісного виконання своїх функцій мають не тільки володіти певним інформаційним багажем, а й розвиненими особистісними якостями.

4. У психолого-педагогічній літературі підкреслюється значущість особистісного зростання майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, одним із аспектів якого є становлення особистісної зрілості майбутнього педагога. Однак, спеціальних досліджень із проблеми розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки не виявлено. Це й зумовило вибір теми дослідження.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. *Темрук О.В.* Поняття особистісної зрілості у психології. // Психологія: збірник наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип. 24. – 2004. – С. 17-24.

2. *Темрук О.В.* Особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя на початковому етапі професійної підготовки. // Матеріали звітної-наукової к-ції молодих вчених НПУ імені М.П.Драгоманова “Науково-дослідна діяльність молодих вчених: особливості підготовки майбутнього вчителя” (18-19 травня 2004 р). – Науковий часопис НПУ імені М. П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Зб. Наук. пр. – К.: НПУ імені М. П.Драгоманова, 2005. – Вип. 4(28). - С. 116-122.

3. *Темрук О.В.* Особистісна зрілість майбутнього вчителя як передумова його творчого розвитку. // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”. – Київ-Житомир, 22-23 квітня 2005 р. – Київ-Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 40-41.

4. *Темрук О.В.* Особистісна зрілість як механізм соціалізації в юнацькому віці. / Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. - Т. VIII. – Вип. 2. – К.: «Гнозис», 2006. – С. 326-331.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У другому розділі представлено огляд методів та конкретних методик, використаних для вивчення рівнів розвитку та динаміки, особливостей прояву особистісної зрілості майбутнього вчителя впродовж навчання у ВНЗ, приведено результати дослідження рівнів розвитку та динаміки особистісної зрілості у майбутніх учителів та результати констатувального експерименту щодо особливостей прояву структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя, а також виявлено зв'язок особистісної зрілості з професійно-педагогічною спрямованістю майбутніх педагогів.

2.1. Методичні засади дослідження особистісної зрілості майбутнього вчителя

Експериментальне дослідження особистісної зрілості являє собою складний процес уже в силу різних підходів до її структури. Саме тому дослідники використовували різні діагностичні методи та методики залежно від мети дослідження та розуміння феномену особистісної зрілості.

Так, Л.В.Потапчук [165] із метою дослідження особистісної зрілості використовує комплекс методик, що дозволяють виміряти основні параметри особистісної зрілості. Цими параметрами є загальна інтернальність, інтернальність у галузі досягнень, інтернальність у галузі невдач, інтернальність у сімейних відносинах, інтернальність у міжособистісних стосунках, інтернальність стосовно здоров'я, емоційна стабільність, самоконтроль поведінки, самостійність, реалізованість подій життя, адекватність самоствердження і цілепокладання.

Із метою діагностики особистісної зрілості Г.Ю.Кравець [107] використовує комплекс методик, за допомогою яких можна виявити рівні сформованості компонентів особистісної зрілості: автономність, толерантність, емпатію, відповідальність, здатність до співпраці з однокурсниками та викладачами, здатність до саморегуляції індивідуальних станів.

О.С.Штепа розробила для визначення рівня особистісної зрілості «Опитувальник особистісної зрілості (ОЗО)», за допомогою якого можна виявити високий, необхідний та критичний рівні особистісної зрілості. Опитувальник спрямований на самооцінку десяти рис, які є критеріями особистісного зростання: відповідальності, децентрації, глибинності переживань, життєвої філософії, толерантності, автономності, контактності, самоприйняття, креативності, синергічності [233].

Методи та конкретні методики нашого дослідження особливостей розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя визначалися завданнями дисертаційної роботи. Зупинимось на їх характеристиці.

Основний методичний арсенал дослідження особистісної зрілості включав “Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха [45] та методики, спрямовані на дослідження окремих структурних компонентів особистісної зрілості.

„Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха дозволяє охарактеризувати особистісну зрілість за чотирма рівнями: дуже високий, високий, задовільний та незадовільний. Окрім того, користуючись тими ж рівнями можна оцінити окремі структурні компоненти особистісної зрілості. З цією метою 33 запитання, що складають опитувальник, розподілено за такими шкалами: 1) мотивація досягнення; 2) ставлення до свого Я (Я-концепція); 3) почуття громадянського обов’язку; 4) життєва установка; 5) здатність до психологічної близькості з іншими людьми. Характеристику названих структурних компонентів особистісної зрілості представлено у підрозділі 1.1. Зміст «Теста-опитувальника особистісної зрілості» Ю.З.Гільбуха міститься у додатку А.

З метою детальнішого дослідження мотивації досягнення як структурного компонента особистісної зрілості майбутнього вчителя ми використали опитувальник А.Мехрабіана „Шкала досягнень з перевагою ризику” (Mehrabian Achievement Risk Preference Scale) [150]. Він був створений на основі поведінкових корелятивів відмінностей людей з мотивом прагнення успіху (Му) й уникнення невдачі (Мн). Опитувальник має дві форми: для чоловіків і для жінок. При підборі пунктів опитувальника використовувались особливості осіб з різним типом мотивації в рівні домагань, самостійності в протилежність конформізму, емоційної реакції на успіх і невдачу, схильність до планування часової перспективи, піклування про розвиток особистих здібностей тощо. Методика вимірює результативну тенденцію мотивації досягнення, тобто відмінність між виразністю мотивів прагнення успіху й уникнення невдачі (Му-Мн), оскільки пункти побудовані на основі порівнювальних стверджень. Відповідь на пункт показує, чи переважає „Му” над „Мн” або навпаки. Високі показники за результатами тесту демонструють тенденцію досягнення успіху ($Му > Мн$), низькі – тенденцію уникнення невдачі ($Му < Мн$) [150, с. 226].

Для більш точного визначення особливостей ставлення до свого Я (Я-концепції) як структурного компонента особистісної зрілості ми застосували методику дослідження самооцінки за допомогою процедури рангування [182]. Досліджуваним пропонувалося 20 різних якостей особистості. У лівій колонці досліджуваний рангує ці якості по тому, якою мірою вони йому імпонують. Далі у правій колонці рангує ці якості по відношенню до себе. Метою обробки результатів є визначення зв’язку між ранговими оцінками рис особистості, які входять в уявлення “Я-ідеальне” і “Я-реальне”. Міра зв’язку встановлюється за допомогою коефіцієнту рангової кореляції Ч.Спірмена. Про адекватну самооцінку свідчить коефіцієнт рангової кореляції від 0,4 до 0,6. Коефіцієнт рангової кореляції більше 0,6 свідчить про неадекватно завищену самооцінку, а менше 0,4 – про неадекватно занижену.

Із метою більш глибокого виявлення особливостей самосприйняття та самоствавлення до власного “Я” нами було проведено емпіричне дослідження установок особистості на себе за допомогою методики “Self-attitudes test” М. Куна і Т.Макпартленда [113]. Автори виходять з того, що “Особистісне Я” являє собою набір установок на себе (Self-attitudes), що відповідає поглядам Міда на себе як на об’єкт, який у більшості випадків відповідає іншим об’єктам та його уявленню про об’єкт як про план дій (тобто установці).

При опитуванні студентам пропонувався аркуш паперу з інструкцією: “Нижче на сторінці Ви бачите 20 пронумерованих пустих рядків. Напишіть у кожному з них відповідь на просте запитання “Хто Я?” Напишіть просто 20 різних відповідей на це запитання. Відповідайте так, нібито Ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Розміщуйте відповіді в тому порядку, в якому вони приходять Вам в голову. Не турбуйтеся про логіку їх розміщення чи важливість. Пишіть швидко, оскільки Ваш час обмежений”.

Обробка відповідей здійснювалась методом контент-аналізу. Усі відповіді було згруповано за двома категоріями: суб’єктивна чи об’єктивна. Ці змістовні категорії розрізняють, з одного боку, віднесення себе до групи чи класу, чії межі та умови членства знають усі, тобто конвенціональне, об’єктивне називання, а з іншого боку, характеристики себе, пов’язані з групами, класами, рисами, станами чи якимись іншими моментами, які для їх виявлення вимагають чи то вказівки самого респондента, чи для цього необхідно співвіднести його з іншими людьми, тобто суб’єктивна характеристика. Прикладами першої є такі характеристики себе як “студент”, “дівчина”, “дочка”, “майбутній психолог”, тобто те, що відноситься до об’єктивно визначених статусів і класів. Прикладами суб’єктивних категорій є поняття “хороший студент”, “красива”, “ледача”, “маленького росту” тощо.

У психологічній літературі є вказівки на те, що у тих, хто при відповідях на тест використовує дуже мало чи зовсім не використовує об’єктивних характеристик, є симптоми емоційних розладів.

Запитання “Хто Я?” є саме таким, яке логічно повинно пов’язуватись з тим, з чим себе ідентифікує індивід, тобто з тим соціальним статусом і з тими якостями, які, на його думку, з цим пов’язуються. Прохання писати так, “ніби Ви пишете самому собі” спрямоване на виявлення його загальних установок на самого себе, а не окремих специфічних установок, які можуть бути пов’язані з ситуацією дослідження чи впливом експериментатора. Вимагає методика дати саме 20 характеристик, пов’язаних з уявленням про власну ідентичність, пояснюється тим, що природа індивідуальних статусів є складною і багатоаспектною.

Розподіл відповідей на об’єктивну та суб’єктивну категорії пов’язаний з теоретичними уявленнями про “особистісне Я” як інтеріоризацію індивідуальної позиції у соціальній системі [113]. Відмінності в ідентифікації “особистісного Я” еквівалентні тому, як індивіди пов’язують свою долю з рядом можливих груп.

Порядок відповідей є відображенням “Я-концепції” особистості.

Об'єктивний компонент "Я-концепції" є більш вираженим, тобто об'єктивні, соціально підкріплені установки, знаходяться зверху ієрархії установок на себе. Суб'єктивні установки є результатом інтеріоризації індивідом тих об'єктивних соціальних статусів, які він займає. Але оскільки люди організують і спрямовують свою поведінку відповідно до суб'єктивних ідентифікацій, то для передбачення поведінки особистості потрібно знати її суб'єктивне визначення своєї ідентичності [113, с. 187].

Для виявлення особливостей почуття громадянського обов'язку як структурного компонента особистісної зрілості нами був використаний опитувальник О.І.Пенькової [155] "Моральні якості особистості щодо наявності їх у громадянина". Досліджуваним пропонується перелік моральних якостей, що характеризують громадянську спрямованість індивіда. Досліджуваний має висловити свою думку, розподіливши пропоновані якості на три колонки. До першої віднести найважливіші якості, які обов'язково мають бути у громадянина, до другої – ті, які можуть бути присутні, але не обов'язково, до третьої – ті, які можуть бути відсутні.

З метою більш точного дослідження життєвої установки як структурного компонента особистісної зрілості нами був використаний тест „Смисложиттєві орієнтації” Д.О.Леонтьєва [117]. Фактори, що виділяються автором методики: „цілі в житті” (наявність життєвих цілей, покликання, намірів); „інтерес та емоційна насиченість життя”; „задоволеність самореалізацією” (виражає відчуття успішності здійснення самого себе у житті та у повсякденній діяльності); „Я – господар життя” (виражає відчуття людиною її здатності впливати на хід власного життя); „керування життям” (виражає впевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору) є складовими сенсу життя особистості. Вони розподіляються на дві групи. До першої належать власне смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, насиченість життя та задоволеність самореалізацією. Ці три категорії співвідносяться з метою (майбутнім), процесом (теперішнім) і результатом (минулим). Людина може мати сенс свого життя або в одному, або в другому, або в третьому (або у всіх трьох складових життя). Ще два фактори характеризують внутрішній локус контролю, з яким осмисленість життя взаємопов'язана, один із них характеризує загальну світоглядну впевненість у тому, що контроль можливий, а другий відображає віру у власну здатність здійснювати такий контроль (образ Я).

Таким чином, тест смисложиттєвих орієнтацій, поряд із загальним показником осмисленості життя, включає п'ять субшкал, що відображають три смисложиттєві орієнтації та два аспекти локусу контролю.

1. *Цілі у житті*. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті досліджуваного цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи. Низькі бали за цією шкалою навіть при високому рівні осмисленості життя будуть притаманні індивіду, що живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом із тим, високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, але і "прожектера", плани якого не мають реальної опори сьогодні і не

підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

2. *Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя.* Зміст цієї шкали співпадає, за словами автора методики, із відомою теорією про те, що єдиний сенс життя в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає досліджуваний сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений сенсом. Високі бали за цією шкалою та низькі – за іншими, характеризують гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеністю життям; при цьому, однак, йому можуть надавати повноцінного сенсу спогади про минуле або спрямованість у майбутнє.

3. *Результативність життя або задоволеність самореалізацією.* Бали за цією шкалою відображають оцінку прожитого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною і осмисленою була прожита його частина. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими характеризують людину, що доживає своє життя, у якій все у минулому, але минуле здатне надати сенсу частині життя, що залишилася. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя.

4. *Локус контролю-Я (Я – господар життя).* Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, що має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності із своїми цілями і уявленнями про його сенс. Низькі бали – невіра у свої сили контролювати події власного життя.

5. *Локус контролю-життя або керування життям.* При високих балах – впевненість у тому, що людині під силу контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, впевненість у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода вибору – це ілюзія, і безглуздо що-небудь планувати на майбутнє.

З метою виявлення особливостей здатності до психологічної близькості з іншими людьми як структурного компонента особистісної зрілості ми застосували опитувальник І.М.Юсупова [186] для діагностики емпатії – уміння поставити себе на місце іншої людини, здатність до емоційної чутливості до переживань інших людей. Емпатія сприяє збалансуванню міжособистісних стосунків. Опитувальник для діагностики емпатії містить 33 запитання та дозволяє визначити рівень емпатійності за 5 шкалами: дуже високий, високий, середній, низький та дуже низький.

Для виявлення рівня професійно-педагогічної спрямованості, що має вияв у прагненні до оволодіння майбутньою професією та бажання працювати за обраним фахом ми використали модифікований нами варіант “Тесту-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів” Т.Д.Дубовицької [72], оскільки вказаний опитувальник може використовуватися для дослідження рівня професійної спрямованості студентів різних навчальних закладів та факультетів. Опитувальник містить 20 суджень та запропоновані варіанти відповідей. Для підвищення достовірності результатів опитувальник збалансований за кількістю позитивних та негативних відповідей: варіантам “Так” і “Ні” за кожною шкалою відповідає однакова кількість пунктів опитувальника. На відміну від традиційних варіантів відповідей “Так” і “Ні”, які часто викликають у досліджуваних

утруднення при виборі відповіді внаслідок своєї категоричності, в опитувальнику РПС передбачається більш розширений набір можливих відповідей: “Так”, “Напевне, так”, “Напевне, ні”, “Ні”. При опрацюванні результатів відповіді досліджуваних поєднуються у дві категорії: позитивні відповіді (“Так”, “Напевне, так”) і негативні (“Напевне, ні”, “Ні”). Даний опитувальник є високо надійним та валідним. При застосуванні тесту-опитувальника з майбутніми учителями ми ввели деякі зміни: запитання тесту-опитувальника ми сформулювали так, щоб вони стосувалися саме професійної підготовки майбутнього педагога, а також оформлення бланка для відповідей ми зробили зручним як для заповнення респондентами, так і для опрацювання отриманих результатів. Зміст опитувальника представлено у додатку Б.

Таким чином, використання описаних вище методик дає можливість виявити рівні та динаміку особистісної зрілості майбутнього вчителя, а також особливості прояву кожного із структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього педагога та дослідити його професійно-педагогічну спрямованість.

У формуальному експерименті були використані методи активного соціально-психологічного навчання, які будуть описані у третьому розділі дисертації.

При опрацюванні результатів дослідження проводився кількісний і якісний аналіз матеріалу з використанням методів математичної статистики. Проведено кореляційний аналіз. Достовірність відмінностей визначалась за допомогою t-критерію Стьюдента.

2.2. Рівні розвитку та динаміка особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки

Рівень розвитку особистісної зрілості майбутнього учителя ми, як уже зазначалося, вимірювали за допомогою “Тесту-опитувальника особистісної зрілості” Ю.З.Гільбуха (див. підрозділ 2.1.). Використовуючи вказану методику, ми ставили своєю метою виявити особливості сформованості на початковому етапі навчання та динаміку розвитку особистісної зрілості майбутніх педагогів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Опитування проводилося серед 194 студентів I та V курсів Інституту природничо-географічної освіти та екології, соціально-гуманітарного, музично-педагогічного факультетів та факультету іноземної філології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Результати дослідження показали, що в цілому ніхто із студентів I курсу не виявив дуже високого рівня особистісної зрілості. Відповіді засвідчили лише наявність високого, задовільного та незадовільного рівнів. Узагальнення результатів опитування дозволило розподілити студентів за зазначеними рівнями (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Рівнева характеристика особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

№ п/п	Шкала	Рівні	К-сть досліджуваних			
			І курс		V курс	
			Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %
1.	Загальний рівень	Незадовільний	38	33,3	42	44,2
		Задовільний	80	54,6	49	51,6
		Високий	21	12,1	4	4,2
		Дуже високий	-	-	-	-
2.	Мотивація досягнення	Незадовільний	24	21,2	28	29,5
		Задовільний	57	42,4	34	35,8
		Високий	43	28,3	28	29,5
		Дуже високий	15	8,1	5	5,2
3.	Ставлення до свого Я (Я-концепція)	Незадовільний	76	65,7	66	69,4
		Задовільний	44	24,2	24	25,3
		Високий	18	10,1	5	5,3
		Дуже високий	-	-	-	-
4.	Почуття громадянського обов'язку	Незадовільний	49	33,3	34	35,8
		Задовільний	29	27,3	19	20
		Високий	47	23,2	34	35,8
		Дуже високий	24	16,2	8	8,4
5.	Життєва установка	Незадовільний	52	39,4	50	52,6
		Задовільний	58	45,6	30	31,6
		Високий	27	15,2	14	14,7
		Дуже високий	2	-	1	1,1
6.	Здатність до психологічної близькості з іншими людьми	Незадовільний	58	45,5	60	63,2
		Задовільний	38	26,3	18	18,9
		Високий	36	23,2	12	12,6
		Дуже високий	7	5,1	5	5,3

Як бачимо, загалом на незадовільному та задовільному рівнях особистісної зрілості знаходяться 33,3% та 54,6% досліджуваних першокурсників відповідно, тоді як на високому – лише 12,1%.

Що ж стосується середнього показника особистісної зрілості студентів на початковому етапі підготовки, то він знаходиться на задовільному рівні (31,2) (див. табл. 2.2). Діапазон же індивідуальних показників особистісної зрілості першокурсників значний: від –7 до 66. Незадовільний рівень виявляють показники за шкалами: ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

У студентів V курсу ми також зафіксували наявність лише незадовільного, задовільного та високого рівнів особистісної зрілості та відсутність дуже високого рівня.

Порівняльна характеристика свідчить, що у цілому зростає кількість досліджуваних п'ятикурсників (на 10,9%), які виявляють незадовільний рівень

особистісної зрілості (44,2%). Разом з тим, на високому рівні перебуває лише 4,2% осіб, що на 7,9% менше, порівняно з першокурсниками. Задовільний рівень виявляють 51,6% студентів-випускників, що на 4% менше, аніж досліджуваних I курсу.

Таблиця 2.2

Динаміка особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (у балах)

№ п/п	Шкала	I курс		V курс	
		Середній показник	Рівень	Середній показник	Рівень
1.	Загальний рівень	31,2	Задовільний	24,6	Незадовільний
2.	Мотивація досягнення	12,5	Задовільний	10,7	Задовільний
3.	Ставлення до свого Я (Я-концепція)	16,8	Незадовільний	14,6	Незадовільний
4.	Почуття громадянського обов'язку	5,9	Задовільний	5,2	Задовільний
5.	Життєва установка	10,9	Незадовільний	10,3	Незадовільний
6.	Здатність до психологічної близькості з іншими людьми	6,4	Незадовільний	5,1	Незадовільний

Оскільки зростає кількість досліджуваних п'ятикурсників, що виявляють низький рівень особистісної зрілості і знижується кількість досліджуваних, що виявляють високий та задовільний рівні, то і знижується, порівняно з I курсом, загальний показник особистісної зрілості. У студентів V курсу він становить 24,6 балів, що на 6,6 балів менше, ніж загальний показник особистісної зрілості студентів I курсу.

Практично не зазнає змін діапазон індивідуальних показників особистісної зрілості п'ятикурсників: як і на I курсі він значний – від –3 до 65.

Це, звичайно, незрозумілі показники, оскільки п'ять років життя і навчання у ВНЗ повинні були б спонтанно призвести до певного збільшення особистісної зрілості. Думаємо, що віднайти пояснення цьому можна лише при детальному аналізі окремих складових особистісної зрілості та їх динаміки у майбутніх учителів.

Прослідкуємо детальніше динаміку кожного із компонентів особистісної зрілості студентів I та V курсів.

Кількісний аналіз отриманих результатів показав у цілому задовільний рівень мотивації досягнення першокурсників - 12,5 (див. табл. 2.2). Що ж стосується порівненої характеристики, то незадовільний та задовільний рівні

виявила більша частина досліджуваних - 63,6%, тоді як дуже високий рівень виявляють лише 8,1% досліджуваних, а високий – 28,3% (див. табл. 2.1).

Студенти V курсу також виявляють задовільний рівень мотивації досягнення (10,7), але цей показник дещо нижчий, ніж на I курсі (на 1,8). Це відбувається за рахунок того, що значно зростає відсоток досліджуваних випускників, що виявляють незадовільний рівень (на 8,3%) і становить 29,5%, та знижується кількість досліджуваних, що виявляють задовільний (на 6,6%) та високий (на 2,9%) рівні мотивації досягнення і становить 35,8% та 5,2% відповідно; та дещо незначно підвищується високий рівень (на 1,2%) і становить 29,5%.

За даними дослідження В.М.Тимошенко, високий рівень мотивації досягнення тісно корелює з високим та адекватним рівнем домагань, адекватною високою самооцінкою. Особистісна тривожність проявляє гальмуючий вплив на актуалізацію мотиву прагнення успіху в ситуації досягнення. Існує кореляційний зв'язок між рівнем мотивації досягнення та активністю студентів. Найтісніша кореляція спостерігається автором між рівнем мотивації досягнення й академічною успішністю (чим вище рівень мотивації, тим краща академічна успішність) [204, с. 16]. При низькому рівні мотивації досягнення мотив уникнення невдачі значно переважає над мотивом прагнення успіху, рівень домагань переважно низький або неадекватно високий. Самооцінка є заниженою або неадекватно завищеною, особистісна тривожність – високою. У структурі навчальної діяльності утилітарні мотиви домінують над пізнавальними, комунікативними мотивами та мотивом досягнення. Спостерігається епізодична активність, оскільки студенти виявляються нездатними до тривалої діяльності [204, с. 11].

Наступний структурний компонент особистісної зрілості – ставлення до свого Я (Я-концепція).

Аналіз отриманих даних свідчить у цілому про переважання негативного ставлення студентів I курсу до свого Я. Незадовільний рівень виявлено у 65,7% опитаних першокурсників, задовільний – 24,2%, а високий – лише 10,1%. Дуже високого рівня ставлення до свого Я не виявив жоден із опитуваних.

Не поліпшується ситуація стосовно показників за даною шкалою студентів V курсу, а навпаки, стає ще більш критичною, адже порівняно зростає кількість п'ятикурсників, що виявляють незадовільний рівень ставлення до свого Я (на 3,7%) і становить 69,4% (переважна більшість досліджуваних!); незначно зростає кількість досліджуваних, що виявляють високий рівень (на 4,8%) і становить 5,3%. Дуже високого рівня ставлення п'ятикурсників до свого Я не виявлено. Ми пояснюємо це тим, що ситуація нового ставлення до себе як до випускника – завтрашнього спеціаліста, якому належить в умовах нової соціальної реальності знайти своє місце у суспільстві, що часто видається нелегким завданням, роздуми про власну долю, яка цілком і повністю залежить від власних зусиль, порушує цілісність Я-концепції майбутніх учителів.

Важливим компонентом особистісної зрілості, як уже зазначалось, є почуття громадянського обов'язку. Досліджуючи формування громадянської

зрілості майбутніх учителів, Т.П.Мироненко [134] зазначає, що громадянська зрілість – це насамперед моральний феномен, що визначається не віком, а поглядами, вчинками гармонійно і всебічно розвинутої людини з гуманістичним світоглядом. Громадянсько зрілій особистості притаманний процес постійного самовдосконалення, високий рівень національної самосвідомості і планетарної свідомості, знання культури й історії рідної країни, гуманістична мораль, знання і виконання обов'язків, соціальна відповідальність, високий професійний рівень, стійкі переконання. До якісних сторін громадянської зрілості майбутніх учителів Т.П.Мироненко відносить любов до Батьківщини і рідної мови, рідного краю, людяність, милосердя, доброту, чесність, відповідальність, працьовитість. Громадянська зрілість особистості передбачає відповідний рівень громадянської самосвідомості, світогляду, наявність патріотизму, політичної і правової культури, соціальної активності.

Найбільший відсоток досліджуваних студентів I курсу, що виявили дуже високий рівень, зафіксовано за шкалою громадянського обов'язку – 16,2%, а на високому рівні виявлено 23,2% опитаних першокурсників. Незадовільний та задовільний рівні виявили 33,3% та 27,3% досліджуваних відповідно.

Порівняльна характеристика за даною шкалою свідчить, що кількість студентів V курсу, що виявляють незадовільний рівень, зростає на 2,5% і становить 35,8%; що виявляють задовільний та дуже високий рівні – знижується на 7,3% та 7,8% відповідно і становить 20% та 8,4% відповідно. Що ж стосується високого рівня почуття громадянського обов'язку, то тут зафіксоване найбільше кількісне зростання показників порівняно з I курсом (на 12,6%), і становить 35,8%. Це може бути значною опорою у професійній підготовці майбутніх учителів.

Кількісний аналіз отриманих результатів за шкалою життєвої установки також не засвідчив наявності у студентів I курсу дуже високого рівня, тоді як на незадовільному рівні знаходиться 39,4% осіб, на задовільному – 45,4%, на високому – лише 15,2%.

Порівняльна характеристика свідчить, що наприкінці навчання у вищому навчальному закладі майже половина майбутніх учителів (52,6%) виявляє незадовільний рівень життєвої установки, що на 13,2% більше, ніж студенти I курсу. З другого боку, зменшується кількість досліджуваних п'ятикурсників, які виявляють задовільний (31,6%) та високий (14,7%) рівні життєвої установки на 14% та 0,5% відповідно порівняно з даними досліджуваних на початковому етапі підготовки. Однак, з'являється кілька осіб V курсу, що виявляють показники дуже високого рівня за даною шкалою, тоді як першокурсників із дуже високим рівнем життєвої установки не виявлено.

Ми пояснюємо це тим, що сучасна ситуація в суспільстві, невизначеність із майбутнім працевлаштуванням, фінансові утруднення, малий життєвий досвід не сприяють чіткому визначенню у студентської молоді сенсу життя та формуванню стабільних життєвих установок.

Кількісний аналіз отриманих результатів за шкалою “здатність до психологічної близькості з іншими людьми” виявив на дуже високому і високому рівнях 5,1% і 23,2% досліджуваних першокурсників відповідно; на низькому та задовільному рівнях знаходяться 45,5% і 26,3% осіб, що становить більше половини досліджуваних.

Незначні позитивні зрушення у показниках студентів V курсу за даною шкалою стосуються лише дуже високого рівня – на 0,2% збільшується кількість досліджуваних, що виявляють цей рівень і становить 5,3%. Решта змін мають негативний характер. На 17,7% зростає кількість осіб, що зафіксовано на незадовільному рівні даної шкали (63,2%). Зменшується кількість досліджуваних п’ятикурсників, що зафіксовано на задовільному (18,9%) та високому (12,6%) рівнях на 7,4% та 10,6% відповідно.

Одержані дані, на нашу думку, є тривожним симптомом, оскільки низький рівень розвитку здатності до психологічної близькості з іншими людьми завтрашніх спеціалістів перешкоджатиме їх успішному професійному зростанню, і вочевидь, що цьому повинна приділятися спеціальна увага впродовж навчання у вищому навчальному закладі. Крім того, головною небезпекою даного вікового періоду, за Е.Еріксоном, є надмірна захопленість собою або уникнення міжособистісних стосунків [220]. Нездатність установлювати спокійні та довірливі особистісні стосунки призводять до почуття самотності, соціального вакууму та ізоляції. “Занурені” у себе люди можуть вступати в абсолютно формальну особистісну взаємодію та встановлювати поверхові контакти. Ці люди відгороджують себе від будь-якого прояву справжньою захопленістю стосунками, тому що підвищені вимоги та ризик, пов’язані з інтимністю, являють для них загрозу. Також їм властиво займати позицію відчуженості та незацікавленості по відношенню до інших. Соціальні умови, за твердженням Е.Еріксона, - урбанізація, мобілізація, безликість технологічного суспільства – перешкоджають встановленню довірливих особистісних стосунків [220, с. 231]. Отримані дані підтверджують, як бачимо, цю думку.

Аналіз динаміки особистісної зрілості за окремими шкалами свідчить про те, що деякі з них впродовж п’яти років навчання практично не набули змін (почуття громадянського обов’язку, життєва установка), інші – навіть дещо знизилися (загальний рівень особистісної зрілості, мотивація досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепція), здатність до психологічної близькості з іншими людьми). На нашу думку, це свідчить про недостатню ефективність навчально-виховного процесу з точки зору розвитку вказаних особистісних характеристик, що є професійно значущими.

Вважаємо, що зафіксовані рівні показників особистісної зрілості у студентів V курсу не можуть бути задовільними, оскільки дуже високого рівня особистісної зрілості не виявлено у жодного із досліджуваних п’ятикурсників, високий рівень виявляє незначна частина майже готових спеціалістів, а переважна більшість, яка має незадовільний та задовільний рівні особистісної зрілості, не зможе високоякісно здійснювати навчально-виховний процес у

школі.

Виявлені показники зумовлюють пошук шляхів підвищення особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі, однак розв'язання цього завдання вимагає детальнішого вивчення особливостей сформованості та прояву окремих компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів, вплив на які, за нашим робочим припущенням, і сприятиме підвищенню загального рівня особистісної зрілості.

2.3. Особливості прояву структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя

Наступним етапом нашого дослідження стало поглиблене вивчення особливостей розвитку окремих компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя: мотивації досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепції), почуття громадянського обов'язку, життєвої установки, здатності до психологічної близькості з іншими людьми. До дослідження на даному етапі було залучено 108 студентів I курсу Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П.Драгоманова.

Насамперед, слід зазначити, що результати дослідження рівня особистісної зрілості майбутніх учителів показали, що дуже високого рівня особистісної зрілості не виявив жоден із студентів. Високий рівень особистісної зрілості мають 7,4% студентів. Решта ж досліджуваних перебувають на задовільному та незадовільному рівнях особистісної зрілості, що становить 57,4% та 35,2% відповідно. Середній показник загального розвитку особистісної зрілості становить 30,2 бали, що відповідає задовільному рівню.

Мотивація досягнення, яку дозволяє виявити опитувальник, як вже зазначалося, являє собою загальну спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів своєї діяльності.

Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що дуже високий рівень мотивації досягнення виявляють лише 3,7% досліджуваних, високий – 37%. Задовільний та незадовільний рівень мають 38,9% та 20,4% досліджуваних відповідно (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл майбутніх вчителів за рівнями мотивації досягнення як структурного компонента особистісної зрілості

К-сть досліджуваних	Рівень мотивації досягнення			
	Дуже високий	Високий	Задовільний	Незадовільний
Абсолютна кількість	4	40	42	22

У відсотках	3,7	37	38,9	20,4
--------------------	-----	----	------	------

У структурі мотивації досягнення психологи виділяють два мотиви: мотив прагнення успіху та мотив уникнення невдачі.

Мотивація на досягнення успіху належить до позитивної мотивації [182]. За такої мотивації людина, розпочинаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини лежить надія на успіх і потреба у досягненні успіху. Такі люди зазвичай впевнені у собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні і активні. Їх відрізняє настирливість при досягненні цілей, цілеспрямованість.

Мотивація на неуспіх належить до негативної мотивації. За даного типу мотивації активність індивіда пов'язана із потребою уникнути докорів, покарання, невдачі. В основі цієї мотивації лежить ідея уникнення і ідея негативних очікувань. Розпочинаючи справу, людина вже завчасно хвилюється про можливі невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Люди, мотивовані на невдачу, зазвичай вирізняються високою тривожністю, низькою впевненістю у своїх силах. Намагаються уникати відповідальних завдань, а при необхідності вирішення зверхвідповідальних завдань можуть впадати в паніку. Ситуативна тривожність у таких випадках стає дуже високою. Все це, водночас, може поєднуватися з дуже відповідальним ставленням до справи [182].

Для детальнішого дослідження особливостей мотивації досягнення майбутніх вчителів нами був використаний опитувальник А.Мехрабіана "Шкала досягнень з перевагою ризику" (див. підрозділ 2.1.). У дослідженні брали участь студенти (108 осіб) першого курсу, оскільки значущої динаміки особистісної зрілості до п'ятого курсу не виявлено, то ми вважали необхідним проводити подальше дослідження з першокурсниками з метою подальшої роботи з виявленими особливостями.

Результати проведеного дослідження мотивації досягнення майбутніх учителів представлені у табл. 2.4.

Як показують результати дослідження, у студентів із дуже високим рівнем мотивації досягнення домінуючим є мотив прагнення успіху.

Студентів із високим рівнем мотивації досягнення характеризує перевага мотиву прагнення успіху. У цій групі мотив прагнення успіху виявляє найбільша кількість досліджуваних (60%). У набагато меншій частині студентів (25%) висновок про домінування одного із двох мотивів зробити не можна. Ще менша частина майбутніх учителів цієї групи виявляє мотив уникнення невдачі (15%).

Таблиця 2.4

Особливості мотивації досягнення майбутніх учителів як структурного компонента особистісної зрілості

Рівень мотивації досягнення	Дуже високий		Високий		Задовільний		Нерадо- вільний	
	Асб. к-сть	У %	Асб. к -сть	У %	Асб. к-сть	У %	Асб. к-сть	У %
Домінуючий мотив								
Мотив уникнення невдачі	-	-	6	15	12	28,6	12	54,6
Висновок про доміну- вання одного із двох мотивів зробити не можна	-	-	10	25	26	61,9	6	27,2
Мотив прагнення успіху	4	100	24	60	4	9,5	4	18,2

Задовільний рівень мотивації досягнення характеризується тим, що у переважної більшості досліджуваних домінуючий мотив (прагнення успіху чи уникнення невдачі) яскраво не виражений (61,9%). 28,6% досліджуваних цієї групи виявляють мотив уникнення невдачі, і лише незначна кількість студентів (9,5%) - мотив прагнення успіху.

Майбутніх учителів із незадовільним рівнем мотивації досягнення характеризує перевага у структурі мотивації досягнення мотиву уникнення невдачі. Названий мотив виявляють у цій групі найбільше досліджуваних – 54,6%. У дещо меншій кількості студентів домінуючий мотив яскраво не виражений (27,2%). І зовсім незначна частина майбутніх учителів цієї групи має мотив прагнення успіху (18,2%).

Мотивація досягнення дуже високого та високого рівнів характеризується переважанням мотиву прагнення успіху, задовільний рівень мотивації досягнення характеризує те, що домінуючий мотив (прагнення успіху чи уникнення невдачі) яскраво не виражений, мотивація досягнення незадовільного рівня характеризується переважанням мотиву уникнення невдач. Отже, майбутніх учителів характеризує переважання мотивів уникнення невдачі, що зумовлює незадоволення від навчання, низьку потребу у покращенні досягнених результатів, надання переваги стандартним способам та мінімальному об'єму виконання завдань, уникнення проявів творчості та ініціативи. Переважна більшість студентів з домінуючим мотивом уникнення невдач ставляться до навчання без інтересу, навчаються, щоб «не мати неприємностей», що, звичайно, не сприяє їх особистісно професійному становленню.

Отримані нами експериментальні результати дослідження мотивації досягнення як структурного компонента особистісної зрілості майбутніх учителів співпадають із отриманими результатами експериментального дослідження мотивації досягнення майбутніх учителів В.М.Тимошенко [205]. Дослідниця виявила найменшу групу студентів (14,2%) із високим рівнем мотивації досягнення, дещо більшою за кількістю є категорія студентів, рівень

мотивації досягнення яких виявився низьким (20,9%). Найчисельнішу групу складають досліджувані із середнім рівнем мотивації досягнення з переважанням мотиву уникнення невдачі (39,1%). Студентів із середнім рівнем мотивації досягнення з переважанням мотиву прагнення успіху виявлено 25,8%. У сукупності (середній рівень з перевагою уникнення невдачі та низький рівень мотиву) 60% студентів вирізняються перевагою мотиву уникнення невдачі.

Другий структурний компонент особистісної зрілості – „*Ставлення до свого Я (Я-концепція)*”.

У психології розрізняється позитивна і негативна Я-концепція [18]. Р. Бернс зазначає, що позитивна Я-концепція визначається трьома факторами: твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям; впевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності і почуттям власної значущості [18]. Позитивна Я-концепція характеризується позитивним ставленням до себе, самоповагою, прийняттям себе, відчуттям власної цінності. Негативну Я-концепцію характеризує негативне ставлення до себе, неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності [18].

Науковці наголошують на необхідності володіння вчителем гармонійною, цілісною, позитивною Я-концепцією [18], [195], [239], [240], [241], оскільки успішність професійної діяльності, як стверджує Р.Бернс, так чи інакше визначається загальною гармонією психологічного складу учителя і, в першу чергу, позитивністю його Я-концепції. Тому характер і спрямованість особистісного розвитку майбутніх учителів має не менше значення, ніж їх академічні успіхи, підкреслює автор [18, с. 335].

Учителі, що володіють позитивною Я-концепцією, вирізняються творчим, недогматичним мисленням і здатні створювати на уроці атмосферу живого спілкування, вступаючи з учнями у тісні контакти і намагаючись надавати їм психологічну підтримку. Завдяки цьому можливий емоційний розвиток школярів, а їх уявлення про самих себе набувають реалістичного характеру.

Доведено що, на самооцінки учнів впливають Я-концепції учителів, які визначають вибір конкретних методів викладання [18, с. 365].

“Позитивна Я-концепція вчителя означає можливість формування позитивної Я-концепції дитини, а це значить, що буде рости впевнена, здатна до самореалізації, талановита, щаслива людина – громадянин України” – відмічає В.І.Юрченко [241, с. 169]. Одномоментно автор наголошує на тому, що позитивна “Я-концепція” студента є умовою і результатом успішного професійного становлення майбутнього вчителя [239].

Аналіз отриманих даних за шкалою “Ставлення до свого Я (Я-концепція)” свідчить про переважання негативного ставлення студентів до свого Я (див. табл. 2.5.). Незадовільний рівень ставлення до свого Я виявлено у 68,5% досліджуваних, задовільний – у 24,1%, а високий – лише у 7,4%. Дуже високого рівня ставлення до свого Я не виявив жоден із опитуваних.

Наші дані експериментального дослідження «Ставлення до свого Я (Я-концепції)» співпадають із отриманими експериментальними даними інших дослідників. Так, наприклад, результати проведеного дослідження Я-концепції

у студентів I курсу психолого-педагогічного факультету І.П.Андрійчук [7] засвідчили, що Я-концепція у більшості студентів не досягає такого рівня розвитку, який забезпечує успішне становлення особистості професіонала у майбутньому. Так, позитивна Я-концепція наявна лише у 12% студентів, тенденція до прояву позитивної Я-концепції – у 16% студентів, тенденція до прояву негативної Я-концепції – у 30% студентів, і 42% студентів мають негативну Я-концепцію (тобто найчисельнішою є група студентів із негативною Я-концепцією). Дослідниця зазначає, що такі студенти не володіють навичками адекватного реагування на різні життєві ситуації, не вміють керувати своїм емоційним станом і поведінкою.

Отримані результати нашого експериментального дослідження також є тривожним симптомом, оскільки негативне ставлення до свого Я перешкоджатиме професійному та особистісному зростанню майбутнього вчителя. Це зумовило необхідність детальнішого дослідження Я-концепції майбутніх педагогів.

Центральним компонентом Я-концепції є самооцінка особистості, для визначення якої ми використали методику вивчення самооцінки за допомогою процедури рангування. Опис методики та процедуру проведення описано у підрозділі 2.1.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що лише 25,9% першокурсників мають адекватний рівень самооцінки (коефіцієнт рангової кореляції від 0,4 до 0,6) (див. табл. 2.5). Решта ж досліджуваних (74,1%) виявили неадекватно завищену (59,3% - коефіцієнт рангової кореляції більше 0,6) та неадекватно занижену самооцінку (14,8% - коефіцієнт рангової кореляції менше 0,4). Як бачимо, більше половини першокурсників мають неадекватно завищену самооцінку, що пояснюється, на нашу думку, невизначеністю, недостатньою диференційованістю, розмитістю “Я”; юнакам властиве більшою мірою тяжіння до майбутнього, ніж до теперішнього та минулого; минуле взагалі видається їм дуже далеким та ставлення до нього незмінно критичне, що і породжує завищену самооцінку та спрямованість життєвих перспектив у майбутнє [82].

Порівняльна характеристика ставлення до свого Я як компонента особистісної зрілості та самооцінки досліджуваних свідчить про те, що негативне ставлення до свого Я перебуває у тісному взаємозв'язку із неадекватною самооцінкою: більше половини досліджуваних виявляє негативне ставлення до свого Я (68,5%) і приблизно ж стільки студентів виявляють неадекватну самооцінку (74,1%).

Таблиця 2.5

Особливості розвитку Я-концепції майбутнього вчителя як структурного компонента особистісної зрілості

Шкала	Рівні	Кількість досліджуваних	
		Абс. к-сть	У %
	Дуже високий	-	-

Ставлення до свого Я (Я-концепція)	Високий	8	7,4
	Задовільний	26	24,1
	Незадовільний	74	68,5
Самооцінка	Адекватна	28	25,9
	Неадекватно завищена	64	59,3
	Неадекватно занижена	16	14,8

Детальний же аналіз результатів дослідження дає підстави стверджувати, що у більшості випадків незадовільному та задовільному рівням “Ставлення до свого Я (Я-концепції)” відповідає неадекватно завищена або неадекватно занижена самооцінка, високий рівень “Ставлення до свого Я (Я-концепції)” характеризується переважно адекватною самооцінкою. Як приклад, наводимо результати однієї із груп досліджуваних (див. табл. 2.6.).

Із метою більш глибокого виявлення особливостей самоприйняття та самоставлення до власного “Я” нами було проведено емпіричне дослідження установок особистості на себе за допомогою методики “Self-attitudes test” М. Куна і Т.Макпартленда [113]. Опис методики та процедури проведення представлено у підрозділі 2.1.

Результати дослідження засвідчили, що переважна більшість студентів називають спочатку об’єктивні характеристики, а потім суб’єктивні, що є свідченням позитивної Я-концепції у цих досліджуваних.

Таблиця 2.6

Ставлення до свого Я (Я-концепція) та самооцінка майбутнього вчителя

№ п/п	Досліджуваний	Ставлення до свого Я (Я-концепція)		Самооцінка	
		Рівень	К-сть балів	Рівень	К-сть балів
1.	Г.А.	Незадовільний	10	Неадекватно завищена	0,80
2.	Б.В.	Задовільний	21	Неадекватно занижена	0,13
3.	В.С.	Задовільний	27	Неадекватно завищена	0,84
4.	К.О.	Незадовільний	17	Неадекватно завищена	0,7
5.	Р.І.	Незадовільний	-2	Неадекватно занижена	-0,17
6.	Б.С.	Незадовільний	7	Неадекватно завищена	0,7
7.	М.Н.	Задовільний	24	Неадекватно завищена	0,68
8.	Л.А.	Незадовільний	5	Неадекватно занижена	-0,02
9.	К.В.	Незадовільний	16	Неадекватно занижена	-0,34
10.	З.В.	Незадовільний	19	Неадекватно завищена	0,8
11.	Н.П.	Високий	31	Адекватна	0,45
12.	С.Г.	Незадовільний	17	Неадекватно завищена	0,86
13.	С.Н.	Незадовільний	15	Неадекватно завищена	0,77
14.	Ф.О.	Задовільний	24	Неадекватно завищена	0,7

15.	П.А.	Високий	33	Адекватна	0,6
16.	Ш.Т.	Задовільний	25	Адекватна	0,59
17.	С.І.	Високий	30	Неадекватно завищена	0,92
18.	С.Ю.	Незадовільний	16	Адекватна	0,58
19.	М.О.	Незадовільний	18	Неадекватно завищена	0,77
20.	П.А.	Високий	33	Адекватна	0,59
21.	Ф.Р.	Незадовільний	16	Неадекватно занижена	0,38

Наприклад:

-особистість, індивід, людина, студентка, майбутній педагог, дівчина, майбутній психолог, подруга, дочка, індивідуальність, добра, співчутлива, допитлива, закохана, смілива, раціональна, охайна, весела, обдумлива (С.В.);

-людина, особистість, індивід, відповідальна, вперта, спрямована, симпатична, уважна, допитлива, спокійна, доброзичлива, романтична, закохана, гурман, подруга, кохана, доросла, щаслива, здорова, недовірлива (Т.О.);

-особистість, неідеальна, розвиваюся, життєрадісна, кохана, ніжна, студентка, цілеспрямована, дочка, турботлива, подруга, надійна, майбутня мама, любляча, жінка, різна, постійно змінююся, людина, гуманна, чесна (З.В.).

Водночас, як бачимо з прикладів, зустрічаються “помилки”, тобто повернення до об’єктивних характеристик поміж суб’єктивних.

Однак значна частина досліджуваних студентів називає спочатку багато суб’єктивних характеристик і дуже мало – об’єктивних, або ж тільки суб’єктивні, що вказує на дисгармонії в Я-концепції цих досліджуваних.

Наприклад:

-веселий, добрий, охайний, чесний, справедливий, емоційний, запальний, терплячий, розуміючий, можу посміятися над собою, людський, пунктуальний, закоханий, роботящий, фантазуючий, творчий, цікавий, оригінальний, впертий (Н.Б.);

-гарна, розумна, дуже добра, вперта, цілеспрямована, “дика”, чуттєва, товариська, цікава, солодкоїжка, гурман, індивідуалістка, начитана, індивід, особистість, студентка, подруга (М.А.);

-балакучий, веселий, невідповідальний, занадто люблю відпочивати, особистість, не будую далекосяжних, нездійснених планів, люблю спілкуватися з дітьми, люблю жіночу компанію, чесний, відвертий, люблю робити компліменти, доброзичливий, зовсім не дурак, просто лінивий, люблю увагу до себе, кмітливий, географ, фанат, впертий, Козерог, лінивий (Ш.Ю.).

Варто також зазначити, що, незважаючи на те, що досліджувані дають собі переважно позитивні суб’єктивні характеристики, зустрічаються також серед суб’єктивних характеристик багато і негативних.

Наприклад:

-невідповідальний, некрасивий, щедрий, добрий, українець, солодкоїжка, європеєць, хлопець, людина, особистість, студент, *нерозумний*, індивід, землянин, драгоманивець, географ, бородатий, плавець (М.М.);

-смішна, кумедна, *нестерпна, лінива, безхарактерна, інертна, несмілива, неухважна, груба*, лагідна, строга, *нерозсудлива, безсоромна*, спостережлива, підозріла, передбачлива, невгамовна, жаліслива, добродушна (К.В.).

Детально проаналізувавши результати дослідження Я-концепції кожного із досліджуваних, ми дійшли висновку, що незадовільне та задовільне ставлення до свого Я (Я-концепція) характеризується переважно неадекватно заниженою або неадекватно завищеною самооцінкою та негативним або суперечливим ставленням до свого “Я”.

Так, наприклад, студентка С.Г. за результатами дослідження має незадовільний рівень за шкалою “Ставлення до свого Я (Я-концепція) та неадекватно завищену самооцінку. Дослідження же установок особистості на себе за допомогою методики “Self-attitudes test” М. Куна і Т.Макпартленда у цієї студентки виявляє негативну “Я-концепцію”. Так, маючи можливість дати собі двадцять характеристик, досліджувана дає собі тільки одинадцять: людина; особистість; та, хто я є; студентка; *я така, якою мене сформуvalи життєві обставини*; сестра; спокійна; вразлива; *господар свого життя; не така, як інші*; *така, як всі*. Характеристики, що дала собі С.Г., досить суперечливі. З одного боку, студентка вважає, що вона господиня свого життя, а з другого, на її думку, вона повністю залежить від життєвих обставин; вона “не така, як всі”, і одномоментно “така, як всі”.

Студентка К.Д. за результатами дослідження виявляє незадовільний рівень “Ставлення до свого Я (Я-концепції)”, неадекватно завищену самооцінку, яка суперечить виявленим установкам на себе, бо вони говорять про невпевненість, розгубленість та невизначеність досліджуваної: сьогодні я дощ, я люблю його музику; людина, яка шукає себе; той, *хто навчається, можливо, студент*; тиха, як річка, коли немає вітру; ласкава, як кішка; *нереалізований лікар*; (а, напевне, тому – *авт.*) – майбутній вчитель; *можливо, психолог*; мрійлива хмаринка; *дівчина, яка боїться рости*; протестант у випадкових ситуаціях; фіалочка, що тягнеться до сонця; *можливо*, майбутня добра мама; *думаю*, непоганий друг; веселий папуга; енергійний рожевий зайчик; інколи вередливий диктатор (дитя); закохана в сім’ю, життя; самостійна на 30%; творчість.

Високий рівень розвитку “Ставлення до свого Я (Я-концепція)”, як показують результати дослідження, переважно характеризується адекватною самооцінкою, позитивним ставленням до себе.

Наприклад, студентка Т.Л. виявляє високий рівень за шкалою особистісної зрілості “Ставлення до свого Я (Я-концепція), адекватну самооцінку та дослідження установок особистості на себе виявляють загалом позитивну Я-концепцію, оскільки досліджувана дає собі такі характеристики: спрямована особистість, студентка, мати, дружина, сестра, дочка, подруга, психолог, письменник, цікава, комунікабельна, маю багато друзів, добра, поступлива, мрійлива, весела, задумлива, спокійна, не завжди впевнена, люблю світ, життя, оточуючих.

Таким чином, отримані результати дослідження особливостей “Ставлення до свого Я (Я-концепції)” майбутнього вчителя як структурного компонента особистісної зрілості вказують на те, що дуже високий і високий рівень “Ставлення до свого Я (Я-концепції)” характеризується переважно адекватною самооцінкою та позитивним ставленням до себе.

Задовільний та незадовільний рівні “Ставлення до свого Я (Я-концепції)” характеризується неадекватно заниженою або неадекватно завищеною самооцінкою та протиріччями у Я-концепції, що зумовлює невпевненість студентів у своїх силах, незадоволеність своїми здібностями. Водночас, вони не ставлять перед собою складних цілей, невимогливі до себе, проте всі невдачі схильні пояснювати об’єктивними чинниками. Все це гальмує процес як особистісного зростання, так і професійного становлення майбутнього вчителя.

Із третім компонентом особистісної зрілості – *почуттям громадянського обов’язку* – пов’язані такі якості як патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба у спілкуванні.

Результати дослідження почуття громадянського обов’язку як структурного компонента особистісної зрілості майбутніх вчителів представлені у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Розподіл майбутніх учителів за рівнями почуття громадянського обов’язку як структурного компонента особистісної зрілості

Кількість досліджуваних	Рівні почуття громадянського обов’язку			
	Дуже високий	Високий	Задовільний	Незадовільний
Абс. к-сть	16	32	24	36
У %	14,8	29,6	22,3	33,3

Як засвідчили результати дослідження, дуже високий рівень почуття громадянського обов’язку мають 14,8% досліджуваних (табл. 2.7.), 29,6% майбутніх учителів виявляють високий рівень, 22,3% - мають задовільний рівень почуття громадянського обов’язку, незадовільний рівень виявляє 33,3% досліджуваних.

Отже, близько половини майбутніх учителів мають дуже високий і високий рівні почуття громадянського обов’язку. Це є свідченням того, що ці майбутні педагоги мають високе почуття патріотизму, їм не байдужа доля своєї батьківщини, вони відповідальні при виконанні своїх обов’язків. Однак, тривожним є той факт, що інша половина досліджуваних виявляють задовільний та незадовільний рівні почуття громадянського обов’язку, що, очевидно, пов’язано із низьким інтересом до суспільно-політичного життя, байдужістю до того, що відбувається у країні, безвідповідальністю за власну долю та долю оточуючих.

Із метою детальнішого дослідження почуття громадянського обов’язку як структурного компонента особистісної зрілості майбутнього вчителя ми застосували опитувальник О.І.Пенькової “Моральні якості особистості щодо

наявності їх у громадянина” [155]. Опис методики та процедури проведення представлено у підрозділі 2.1.

Результати проведеного дослідження представлені у табл. 2.8.

Як показують результати дослідження, головними якостями громадянина майбутні педагоги вважають національну гордість та самоповагу, патріотизм, взаємодопомогу, доброту, справедливість, бережливе ставлення до природи, любов до рідної мови, самовдосконалення як засіб служіння народові. Таким чином, студенти великого значення надають громадянським якостям, моральним та екологічним, демонструють, що значущими для них є усвідомлення належності до нації, загальнолюдські цінності, охорона навколишнього середовища, усвідомлення того, що високих результатів можна досягти завдяки працьовитості.

Проте, суперечливим є той факт, що майже половина досліджуваних студентів вважає необов’язковими для громадянина такі якості як турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих, інтерес до історії рідного краю, інтерес до традицій народу, самовіддане служіння Батьківщині, адже перераховані якості належать до суто громадянських та моральних.

Таблиця 2.8

Розподіл моральних якостей щодо наявності їх у громадянина

№ п/п	Моральні якості	Обов’язково		Не обов’язково		Можуть бути відсутні	
		Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %
1.	Справедливість	90	83,3	16	14,8	2	1,9
2.	Доброта	90	83,3	18	16,7	-	-
3.	Бережливе ставлення до природи	80	74	26	24	2	2
4.	Взаємодопомога	92	85,2	16	14,8	-	-
5.	Щирість	38	35,2	68	62,9	2	1,9
6.	Працьовитість	84	77,8	20	18,5	4	3,7
7.	Турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих	66	61,1	40	37	2	1,9
8.	Національна гордість і самоповага	98	90,7	10	9,3	-	-
9.	Любов до рідної мови	78	72,2	30	27,8	-	-
10.	Здатність до естетичного сприймання природи	36	33,3	54	50	18	16,7

11.	Уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій	40	37	38	35,2	30	27,8
12.	Інтерес до історії рідного краю	62	57,4	38	35,2	8	7,4
13.	Інтерес до традицій народу	60	55,5	46	42,6	2	1,9
14.	Здатність мислити критично	44	40,7	54	51,9	8	7,4
15.	Патріотизм	96	88,9	10	9,2	2	1,9
16.	Самовіддане служіння Батьківщині	50	46,3	48	44,4	10	9,3
17.	Принциповість	22	20,4	50	46,3	36	33,3
18.	Самокритичність	42	38,9	44	40,7	22	20,4
19.	Самовдосконалення як засіб служіння народів	76	70,4	28	25,9	4	3,7

Почуття патріотизму нерозривно пов'язане з інтересом до історії рідного краю, із інтересом до традицій народу, передбачає самовіддане служіння Батьківщині; турботливе та відповідальне ставлення до оточуючих вимагає володіння таким якостями як доброта, справедливість, взаємодопомога тощо. Найменше майбутніх вчителів у структурі громадянських якостей приваблюють такі як здатність мислити критично, самокритичність, уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій, щирість, здатність до естетичного сприйняття природи, принциповість, що свідчить про нехтування студентами деякими інтелектуальними, естетичними, особистісно-моральними якостями. Це пов'язано, на нашу думку, із недостатнім усвідомленням майбутніми вчителями значущості вказаних якостей для особистості громадянина.

Прослідкуємо, як розподіляють майбутні вчителі моральні якості щодо наявності їх у громадянина залежно від рівня почуття громадянського обов'язку.

Студенти із дуже високим рівнем почуття громадянського обов'язку вважають (див. додаток В), що обов'язково громадянинові повинні бути притаманні такі якості як патріотизм, національна гордість і самоповага; також великого значення надають таким якостям як справедливість, доброта, взаємодопомога, працьовитість, любов до рідної мови, турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих і здатність мислити критично, самовдосконалення як засіб служіння народів, бережливе ставлення до природи. Переважна більшість (62,5%) досліджуваних переконані, що громадянин має володіти такими якостями як інтерес до історії рідного краю, інтерес до традицій народу, самовіддане служіння Батьківщині, самокритичність; 37,5% студентів вважають, що перераховані якості можуть

бути не обов'язково присутніми у громадянина.

Меншої значущості майбутні педагоги цієї групи надають таким якостям як щирість, уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій: 50% досліджуваних вважає їх обов'язковими для громадянина, 50% - не обов'язковими.

Найменш значущими, на думку студентів, для особистості громадянина є здатність до естетичного сприймання природи та принциповість: 37,5% досліджуваних зазначають, що ці якості можуть бути відсутні. Ці дані викликають стурбованість, оскільки наявність у вчителя зазначених якостей є показником особистісної зрілості, від якої залежать і ефективні впливи на учнів, зокрема, їх естетичне виховання.

Майже всі майбутні вчителі з високим рівнем почуття громадянського обов'язку (див. додаток Д) також вважають обов'язковими для громадянина такі якості як справедливість, доброта, працьовитість, національна гордість і самоповага, взаємодопомога, патріотизм, любов до рідної мови, бережливе ставлення до природи, самовдосконалення як засіб служіння народові, турботливе та відповідальне ставлення до оточуючих, - тобто пріоритетні для них національні, моральні, екологічні якості. Деяко меншої значущості досліджувані цієї групи надають таким якостям як щирість, інтерес до історії рідного краю, інтерес до традицій народу.

Порівняно з дуже високим рівнем почуття громадянського обов'язку, на високому рівні почуття громадянського обов'язку з'являється більше якостей, які досліджувані вважають, що вони можуть бути відсутніми у громадянина: 37,5% цієї групи вважає, що може бути відсутньою така якість як здатність до естетичного сприйняття природи; 18,8% - уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій; 34,2%, як вже зазначалося, - принциповість; 25% - самокритичність; 6,2% - здатність мислити критично.

У групі досліджуваних, які мають задовільний рівень почуття громадянського обов'язку, майбутні вчителі також вважають актуальними для громадянина такі якості як взаємодопомога, справедливість, працьовитість, національна гордість і самоповага, патріотизм, любов до рідної мови, бережливе ставлення до природи, турботливе та відповідальне ставлення до оточуючих, самовдосконалення як засіб служіння народові (див. додаток Е). Однак, у цій групі, порівняно із попередніми, зменшується кількість досліджуваних, що вважають їх обов'язковими для громадянина та зростає кількість досліджуваних, що вважає їх не обов'язковими для громадянина.

Також на задовільному рівні почуття громадянського обов'язку зростає, порівняно із попередніми рівнями, кількість якостей, які, на думку студентів, можуть бути відсутні у громадянина: 37,5% майбутніх вчителів вважають, що може бути відсутньою у громадянина здатність до естетичного сприйняття природи; 25% - уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій, принциповість; 16,8% - самовіддане служіння Батьківщині; 16,7% - здатність мислити критично, самокритичність; 8,3% - інтерес до історії рідного краю, патріотизм, самовдосконалення як засіб служіння народові.

Вищеозначені тенденції стосовно розподілу якостей щодо наявності їх у громадянина на незадовільному рівні почуття громадянського обов'язку підсилюються.

Так, обов'язковими для громадянина 83,3% досліджуваних вважають такі якості як доброта, національна гордість і самоповага, патріотизм (див. додаток Ж); 72,2% - взаємодопомога; 66,6% - справедливість; 61,1% - інтерес до історії рідного краю, самовдосконалення як засіб служіння народові.

Досліджувані із низьким рівнем почуття громадянського обов'язку називають ще більше якостей, які можуть бути відсутні у громадянина: 38,8% - принциповість; 37,5% - здатність до естетичного сприйняття природи; 27,8% студентів зазначають, що можуть бути відсутні такі якості, як уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій, самокритичність; 16,7% - інтерес до історії рідного краю, здатність мислити критично, самовіддане служіння Батьківщині; 11,1% - працьовитість; 5,6% - справедливість, бережливе ставлення до природи, ширість, турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих, інтерес до традицій народу, самовдосконалення як засіб служіння народові.

Таким чином, чим вищий рівень почуття громадянського обов'язку, тим менше досліджувані диференціюють пропоновані якості щодо наявності їх у громадянина – переважно всі якості студенти вважають обов'язковими для громадянина, і навпаки, чим нижчий рівень почуття громадянського обов'язку, тим більше досліджувані диференціюють пропоновані якості на обов'язкові, не обов'язкові, та такі, що можуть бути відсутні у громадянина.

Цікавим, на нашу думку, є те, що майбутні вчителі надають великого значення такій якості громадянина як самовдосконалення як засіб служіння народові. Так, 75% досліджуваних з дуже високим рівнем почуття громадянського обов'язку вважають, що ця якість повинна бути обов'язково у громадянина, 25%, відповідно, - не обов'язково; 81,3% досліджуваних з високим рівнем почуття громадянського обов'язку – обов'язково, відповідно – 18,7% - не обов'язково; 66,7% досліджуваних із задовільним рівнем почуття громадянського обов'язку – обов'язково, 25% - не обов'язково, 8,3% - вважають, що вона може бути відсутньою; 61,1% досліджуваних із незадовільним рівнем почуття громадянського обов'язку – обов'язково, 33,3% - не обов'язково, 5,6% - може бути відсутньою. Таким чином, переважна більшість студентів усіх рівнів почуття громадянського обов'язку демонструє прагнення до особистісного зростання, самовдосконалення, що передбачає критичне оцінювання своєї особистості як загалом, так і окремих її сторін, та вимагає здатності мислити критично. Однак, як показують результати дослідження, такі якості громадянина як самокритичність та здатність мислити критично виявляються для майбутніх учителів не актуальними. Самокритичність, вважають 62,5% студентів із дуже високим рівнем почуття громадянського обов'язку, повинна бути обов'язково у громадянина, 37,5% - не обов'язково; 37,5% студентів із високим рівнем почуття громадянського обов'язку – обов'язково, 37,5% — не обов'язково, 25% - може бути відсутньою; 58,3% студентів із задовільним

рівнем почуття громадянського обов'язку – обов'язково, 25% - не обов'язково, 16,7% - може бути відсутньою; лише 16,7% студентів із низьким рівнем почуття громадянського обов'язку вважають, що самокритичність має бути обов'язково у громадянина, 61,1% - не обов'язково, 27,8% - вважають, що може бути відсутньою. Аналогічна тенденція стосується і такої якості громадянина як здатність мислити критично.

Це є свідченням того, на нашу думку, що майбутні вчителі, з одного боку, мають бажання самовдосконалюватися, а з другого – не володіють необхідними засобами для цього.

Отримані нами результати експериментального дослідження почуття громадянського обов'язку співпадають із отриманими результатами дослідження диференціації громадянських цінностей студентами І.С. Холодовою [219]. Важливими для студентів І курсу, за даними дослідниці, є проблеми здоров'я рідних та близьких (79,4%), власного здоров'я (58,8%), можливість мати хорошу професію (64,15%), можливість отримати вищу освіту (61,75%), та менше досліджувані переймаються проблемою патріотизму (3%), участю у суспільній діяльності (3%), національною культурою, традиціями, народною творчістю (8,8%).

Наступний, четвертий, компонент особистісної зрілості – *життєва установка*. У цей термін вкладається розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційної врівноваженості, розсудливості (на противагу імпульсивності).

Як показує аналіз результатів дослідження, дуже високий рівень життєвої установки має лише незначна кількість досліджуваних – 1,9% (див. табл. 2.9.). Високий рівень життєвої установки має 18,5% майбутніх учителів. Переважна ж кількість досліджуваних виявляє задовільний та незадовільний рівень життєвої установки (37% та 42,6% відповідно). Як бачимо, найбільшою є група студентів, що має незадовільний рівень досліджуваного структурного компонента особистісної зрілості.

Таблиця 2.9

**Розподіл майбутніх учителів за рівнями життєвої установки
як структурного компонента особистісної зрілості**

Кількість досліджуваних	Рівні життєвої установки			
	Дуже високий	Високий	Задовільний	Незадовільний
Абс. к-сть	2	20	40	46
У %	1,9	18,5	37	42,6

Однак, ці дані не розкривають змісту життєвої установки студентів, а тому з метою детальнішого її дослідження як структурного компонента особистісної зрілості майбутнього вчителя ми використали опитувальник Д.О. Леонтьєва “Смисложиттєві орієнтації”. Опис методики представлено у підрозділі 2.1. Результати проведеного дослідження представлені у табл. 2.10.

Результати проведеного дослідження показують, що високий рівень смисложитєвих орієнтацій має лише 22,2% досліджуваних майбутніх учителів. Переважна ж більшість студентів (62,9%) демонструє середній рівень смисложитєвих орієнтацій, та 14,9% має низький рівень смисложитєвих орієнтацій. Головними проблемами юнацького віку є пошук сенсу власного існування, своєї необхідності у житті; професійне самовизначення, можливості самореалізації своїх здібностей тощо [208, с. 448]. “Молода людина свідомо шукає сенс життя, бажає “ясно відчувати все, що існує”, її не задовольняють думки відомих філософів чи моралістів, мало допомагають розмови з оточуючими. Вона хоче самостійно, незалежно вирішити для самої себе, навіть жити, яким є співвідношення між життям і смертю, буттям і небуттям” [208, с. 448]. Отримані дані нашого експериментального дослідження також демонструють те, що більшість юнаків перебувають у пошуку сенсу життя, не мають визначених чітких цілей у майбутньому.

Таблиця 2.10

Розподіл майбутніх учителів за рівнями смисложитєвих орієнтацій та їх окремими шкалами

Рівень	Загальний показник СЖО		Цілі		Процес		Результат		ЛК-Я		ЛК-Ж	
	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %
Високий	24	22,2	26	24	28	25,9	40	37	32	29,6	32	29,6
Середній	68	62,9	70	64,8	66	61,1	50	46,3	56	51,8	58	53,7
Низький	16	14,9	12	11,2	14	13	18	16,7	20	18,6	18	16,7

Нас цікавили також особливості окремих субшкал смисложитєвих орієнтацій.

1.*Цілі у житті*. Кількісний аналіз показав, що більшість досліджуваних має середні та низькі показники за цією шкалою (64,8% та 11,2% відповідно), лише 24% майбутніх учителів мають високі показники, що загалом свідчить про недостатню визначеність цілей у студентів, які надають життю осмисленості та спрямованості. Це пояснюється тим, що значна кількість майбутніх учителів, особливо юнаків, не збирається працювати у школі (перш за все через низьку заробітну платню), а де вони працевлаштуються із педагогічною освітою – ще не визначено. Не менше білих плям і щодо інших аспектів подальшого життя, а, значить, якщо цілі майбутнього невизначені або нездійснені, то їх вони і не будують.

2.*Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя*. Аналіз отриманих даних засвідчив, що більшість майбутніх учителів (61,1%) мають середні показники за цією шкалою, низькі показники мають 25,9% досліджуваних. Високі показники за вказаною шкалою мають лише 25,9% досліджуваних. Вважаємо, що переважання навіть середнього рівня інтересу до життя є для юнацького віку неприродним, адже висока емоційна насиченість –

це норма, на тлі якої виникають, будуються і досягаються плани, у тому числі і професійні.

3.Результативність життя або задоволеність самореалізацією.

Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що досить значна частина досліджуваних (37%) демонструє високі показники за цією шкалою. Однак, більшість студентів (46,3%) мають середні показники, та 16,7% - низькі. За певних умов низькі показники задоволеності самореалізацією можуть бути рушійною силою до подальшого зростання. Важливо лише, на нашу думку, усвідомити, чим зумовлена недостатня самореалізація і виробити реальні життєві установки, що сприятиме в кінцевому рахунку становленню особистісної зрілості людини.

4.Локус контролю-Я (Я – господар життя). Аналіз отриманих даних свідчить про те, що 29,6% майбутніх учителів притаманне уявлення про себе як про сильну особистість, яка вільно буде своє життя у відповідності із своїми цілями і уявленнями про його сенс – ця частина досліджуваних має високі показники за зазначеною шкалою. Невпевненість та невіру у свої сили контролювати події власного життя демонструє переважна більшість досліджуваних – 51,8% мають середні показники за шкалою “Локус контролю-Я”, 18,6% - низькі показники. Це означає, що майбутні вчителі не достатньо контролюють події власного життя, не керують процесом професійного становлення.

5.Локус контролю – життя або керування життям. Як показують результати дослідження, знову ж таки, лише 29,6% майбутніх учителів демонструють впевненість у тому, що людині під силу контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя – ця частина досліджуваних має високі бали за цією шкалою; 53,7% студентів виявляє вагання стосовно цього – має середні показники; та 16,7% демонструють впевненість у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, а свобода вибору – це ілюзія.

Наступним етапом нашого дослідження стало виявлення зв'язку між життєвою установкою як структурним компонентом особистісної зрілості та смисложиттєвими орієнтаціями майбутніх учителів. Із цією метою нами був проведений кореляційний аналіз між показниками вказаних психологічних явищ.

За результатами кореляційного аналізу життєва установка як компонент особистісної зрілості перебуває у тісному взаємозв'язку із загальним рівнем осмисленості життя. Значення коефіцієнта кореляції між цими показниками становить $r=0,99$ та статистично достовірне з ймовірністю похибки $p=0,001$. Таким чином, чим вищий рівень життєвої установки як структурного компонента особистісної зрілості, тим вищий рівень смисложиттєвих орієнтацій, і навпаки. Загалом можна констатувати переважання у майбутніх учителів непродуктивних життєвих установок та смисложиттєвих орієнтацій, що, безумовно, гальмує процеси досягнення особистісної зрілості в цілому та професійного становлення зокрема.

Здатність до психологічної близькості з іншими людьми – п'ятий компонент особистісної зрілості, особливо важливий, як на нашу думку, для вчителів, оскільки у це поняття включаються такі особистісні якості як

доброзичливість до людей, емпатія (здатність до співпереживання), уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

Результати дослідження за шкалою особистісної зрілості – здатності до психологічної близькості з іншими людьми представлено у табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Розподіл студентів за рівнями здатності до психологічної близькості з іншими людьми як структурного компонента особистісної зрілості

Кількість досліджуваних	Рівні здатності до психологічної близькості з іншими			
	Дуже високий	Високий	Задовільний	Незадовільний
Абс. к-сть	4	38	26	40
У %	3,7	35,2	24,1	37

Отримані результати показують, що дуже високий рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми як компонента особистісної зрілості мають лише 3,7% майбутніх учителів, високий – 35,2%. Задовільний та незадовільний рівень виявляють 24,1% та 37% відповідно студентів, що становить майже половину досліджуваних майбутніх учителів.

Однією із найбільш значущих для майбутнього вчителя характеристик цього компонента ми вважаємо емпатію, а тому з метою детальнішого вивчення здатності до психологічної близькості з іншими людьми як структурного компонента особистісної зрілості нами був використаний опитувальник І.М. Юсупова [186] для дослідження емпатії, який дозволяє охарактеризувати емпатію за 5 рівнями: дуже високий, високий, середній, низький та дуже низький.

Емпатія у психології визначається як розуміння емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини, як здатність розуміти внутрішній світ іншої людини або як уміння перейматися переживаннями іншого, відтворюючи модальність емоційного стану співрозмовника [171, с. 9].

Дослідженнями виявлено [171], що індивіди, які мають високий рівень емпатії – емоційні, оптимістичні, зацікавлені іншими, пластичні, легко будують взаємини з людьми. Люди, які мають низький рівень емпатії – ригідні, інтроверти, стримані, егоцентричні. Особистості такого типу завжди відчують труднощі під час спілкування з іншими людьми, важко ідуть на контакт. Вимагаючи від оточення емоційно теплих, близьких стосунків, вони не здатні відповісти тим самим.

Також розвинена у людини емпатія є ключовим фактором успіху у тих видах діяльності, які вимагають проникнення у внутрішній світ партнера по спілкуванню, і, насамперед, у навчанні та вихованні. Тому емпатія розглядається як професійно значуща якість педагога [186, с. 48]. Про це у своїх роботах зазначають Т.В.Василишина [38], Л.В.Долинська [67], Ф.Н. Гоноболін [47], О.Д.Кайріс [95], Н.В.Кузьміна [111], Т.І.Федотюк [213], Ю.В. Уварова [67].

Так, наприклад, Т.І.Федотюк розглядає емпатію як поліфункціональну властивість особистості, а її рівень, ступінь розвитку і форми – умовами, що визначають комунікативну здатність особистості до професійної педагогічної діяльності. Емпатія є стрижнем, навколо якого повинна будуватись професійна підготовка. Без вираженої емпатії педагог не тільки не зможе бачити світ очима дитини, прийняти її позицію, але й не зможе підвести дитину до процесу самовираження [213, с. 75, 76].

Як показують результати проведеного дослідження, переважна більшість майбутніх педагогів (57,5%) виявляють середній рівень емпатії (див. табл. 2.12.). Досліджуваних цього рівня не можна назвати “товстошкірими” [186], але, у той же час, вони не є досить чутливими. У міжособових стосунках вони швидше схильні робити висновки про інших за їх вчинками, аніж довіряти своїм особистим враженням. Їм властиві емоційні прояви, але у більшості випадків вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, аніж сказано словами, але за надмірного вияву почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Намагаються делікатно не висловлювати свою точку зору, якщо не впевнені у тому, що вона буде прийнятою. Також відсутній безпосередній вияв почуттів і це заважає повноцінному сприйманню інших людей.

Таблиця 2.12

Розподіл майбутніх учителів за рівнями емпатії

Кількість досліджуваних	Рівень емпатії				
	Дуже високий	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
Абс. к-сть	2	28	62	16	-
У %	1,8	25,9	57,5	14,8	-

Високий рівень емпатії виявляють 25,9% досліджуваних. Їм властива висока чутливість до проблем оточуючих, вони великодушні, схильні багато що вибачати, з інтересом ставляться до інших людей. Також вони емоційно чутливі, комунікабельні, швидко встановлюють міжособові контакти та знаходять спільну мову. Намагаються не допускати конфліктів та знаходити компромісні рішення. Конструктивно ставляться до критики на свою адресу. Оцінюючи події, більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, аніж аналітичним висновкам. Надають швидше перевагу роботі з людьми, аніж роботі наодинці.

14,8% досліджуваних майбутніх учителів має низький рівень емпатії. Ці досліджувані мають труднощі при встановленні контактів із іншими людьми. Емоційні прояви у поведінці оточуючих видаються їм незрозумілими та такими, що не мають ніякого сенсу. Надають перевагу роботі наодинці, а не з людьми. Коло друзів обмежене, друзі цінують їх більше за ділові якості та розум, аніж за чутливість та емоційність.

Дуже високий рівень емпатії виявляє 1,8% студентів. У цієї групи досліджуваних співчуття розвинене над міру, їм буває важко від того, що оточуючі обрушують на них свій емоційний стан. Нерідко переживають

відчуття провини, хвилюючись за те, що завдають іншим клопіт. Хвилювання за рідних і близьких не покидає їх. У той же час дуже вразливі, потребують емоційної підтримки від інших. За такого ставлення до життя можливі невротичні зриви.

Досліджуваних із дуже низьким рівнем емпатії не виявлено.

Аналогічні результати дослідження емпатії отримані Т.І.Федотюк [213], яка виявила досліджуваних із дуже високим рівнем емпатії 1,8% осіб, із високим – 8,2%, із середнім – 60,9%, із низьким – 26,3% та із дуже низьким – 2,7%. Авторка встановила, що досліджувані із високим рівнем розвитку емпатії мають високі показники вміння встановлювати контакт у спілкуванні, вміння підтримувати контакт, вміння притягувати до себе людей; високу чутливість та суб'єкт-суб'єкту спрямованість на спілкування [213, с. 130].

Аналіз отриманих нами даних показує, що досліджувані з дуже високим рівнем здатності до психологічної близькості з іншими людьми мають високий рівень емпатії (див. табл. 2.13.).

Таблиця 2.13

Розподіл майбутніх учителів за рівнями емпатії залежно від рівня здатності до психологічної близькості з іншими людьми (у %)

Рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми	Рівень емпатії									
	Дуже високий		Високий		Середній		Низький		Дуже низький	
	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %
Дуже високий	-	-	4	100	-	-	-	-	-	-
Високий	-	-	22	57,9	16	42,1	-	-	-	-
Задовільний	-	-	2	7,7	20	76,9	4	15,4	-	-
Незадовільний	2	5	-	-	26	65	12	30	-	-

У групі досліджуваних із високим рівнем здатності до психологічної близькості з іншими людьми 57,9% студентів виявляють високий рівень емпатії та 42,1% - середній рівень емпатії.

Серед майбутніх учителів із задовільним рівнем здатності до психологічної близькості з іншими людьми 7,7% таких, що мають високий рівень емпатії; 76,9% - середній рівень емпатії; 15,4% - низький рівень емпатії.

У групі студентів із незадовільним рівнем здатності до психологічної близькості з іншими людьми 5% майбутніх учителів мають дуже високий рівень емпатії, 65% - середній рівень емпатії; 30% - низький рівень емпатії; із високим рівнем емпатії досліджуваних у цій групі не виявлено.

Таким чином, як бачимо, дуже високий рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми характеризується високим рівнем емпатії; високий рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми – переважно високим рівнем емпатії; задовільний рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми характеризується переважанням середнього рівня

емпатії; незадовільний – переважанням середнього та низького рівнів емпатії.

Думаємо, що для вчителя оптимальним є дуже високий та високий рівні здатності до психологічної близькості з іншими людьми, які характеризуються високим рівнем емпатії, що передбачає високу чутливість до проблем оточуючих, великодушність, схильність пробачати, зацікавленість у ставленні до учнів; а також комунікабельність, швидке встановлення міжособових контактів, намагання не допускати конфліктів та знаходити компромісні рішення; конструктивне ставлення до критики на свою адресу тощо.

Отже, результати дослідження показують, що переважна більшість майбутніх учителів виявляє 1) задовільний та незадовільний рівні мотивації досягнення, яка у більшості випадків характеризується тим, що висновок про домінування у структурі мотивації досягнення мотиву прагнення успіху чи мотиву уникнення невдачі зробити не можна, або ж переважанням мотиву уникнення невдач; 2) ставлення до свого Я (Я-концепції), що характеризується переважно неадекватно заниженою або неадекватно завищеною самооцінкою, протиріччями у Я-концепції; 3) неефективні життєву установку та смисложиттєві орієнтації, які характеризуються відсутністю у житті досліджуваних цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи, незадоволеністю життям, відсутністю сенсу життя, невірою у свої сили контролювати події власного життя, впевненістю у тому, що життя людини непівладне свідомому контролю; 4) недостатньо розвинену здатність до психологічної близькості з іншими людьми, яка характеризується переважанням середнього рівня емпатії, що може викликати труднощі під час спілкування з іншими людьми, зокрема з учнями та батьками, утруднення при встановленні міжособистісних контактів з ними, неможливість встановлювати емоційно теплі, близькі стосунки як особистісного, так і професійного плану; 5) дуже високий і високий рівні почуття громадянського обов'язку у половини майбутніх учителів, які характеризуються високим почуттям патріотизму, небайдужістю за долю своєї батьківщини, відповідальністю при виконанні своїх обов'язків, що може бути значною опорою у професійному зростанні майбутніх учителів; інша ж половина досліджуваних виявляє задовільний та незадовільний рівні почуття громадянського обов'язку, що пов'язані із низьким інтересом до суспільно-політичного життя, байдужістю до того, що відбувається у країні, безвідповідальністю за власну долю та долю оточуючих, які мають несприятливий вплив на особистісне та професійне зростання майбутніх педагогів.

Все вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що виявлені особливості розвитку структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх вчителів не можуть бути задовільними з точки зору ефективною фаховою підготовки спеціалістів, і вимагають пошуку шляхів цілеспрямованого впливу на професійно значущі компоненти. Однак, ми вважали необхідним експериментально підтвердити наявність зв'язку між особистісною зрілістю студента та його професійною визначеністю, спрямованістю, що й представлено у наступному підрозділі.

2.4. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як механізм формування його особистісної зрілості

Одним із найважливіших завдань навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі є формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього учителя.

Проблемі професійно-педагогічної спрямованості учителя у психолого-педагогічній літературі присвячені роботи Л.В.Долинської [68], М.І.Дьяченко [77], Л.О.Кандилович [77], Н.П.Максимчук [124], Є.О.Науменко [143], І.В.Фастовець [213], А.П.Черних [223], А.Є.Черткової [225], С.В.Яремчук [245], та ін.

Професійно-педагогічна спрямованість, за визначенням А.П.Черних, - це якість особистості, яка характеризується стійким інтересом до професії вчителя в єдності з суспільною і пізнавальною активністю, що виявляється у прагненні та готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки та функції [223, с. 5]. Вона впливає на становлення особистості майбутнього вчителя і виконує такі функції:

- є провідним мотивом навчання та самонавчання у ВНЗ;
- стимулює опанування практичними вміннями та навичками майбутньої педагогічної діяльності;
- є фактором та стимулятором виховання та самовиховання усіх інших якостей особистості майбутнього вчителя, його здібностей;
- прискорює формування відповідальності та активності студента у всіх видах діяльності [223, с. 21].

М.І.Дьяченко, О.І.Кандилович зазначають, що у професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність і інтерес до неї, бажання удосконалити свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби, займатися працею в галузі своєї професії. Професійна спрямованість передбачає розуміння й внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, та тих, що відносяться до неї, інтересів, ідеалів, установок, переконань, поглядів. Всі ці риси й компоненти професійної спрямованості є показником рівня її розвитку й сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою [77, с. 274]. Формування професійної спрямованості автори вбачають у розширенні й поглибленні обізнаності студентів про свою майбутню спеціальність, зміцненні позитивного ставлення до майбутньої професії, якісній організації навчального процесу та набуття практичного досвіду, актуалізації професійної самоосвіти й самовиховання [77, с. 286-289].

У структурі професійно-педагогічної спрямованості А.Є.Черткова виділяє такі компоненти: зміст (колективізм, патріотизм, гуманізм, психолого-педагогічна готовність до педагогічної діяльності); форми прояву (пізнавальний рівень, емоційно-оцінний рівень, поведінковий рівень); якості (рівень, широта,

стійкість, інтенсивність, дієвість); показники (потреби, інтереси, соціальні установки, ціннісні орієнтації, мотиви) [225, с. 23].

Є.О.Науменко характеризує педагогічну спрямованість як систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної діяльності. Перша частина визначення, за словами автора, виражає аспекти інтраструктури спрямованості, до складу якої входять особистісні якості, розвиток яких детерміновано соціально-психологічними механізмами, законами та принципами формування особистості. Вона включає доволі широке коло соціально-культурних потреб, які обумовлюють професійно значущу мотивацію, що зорієнтовує особистість на сферу професійно-педагогічної діяльності, а також систему стійких інтересів до професії педагога та наявність нахилу до неї, сформованість моральних ідеалів, світогляду й переконань [143, с. 8].

Друга частина визначення співвідноситься з характеристикою інтерструктури спрямованості та описує її процесуальну сторону: 1) стійкість (емоційний компонент процесуально-педагогічної спрямованості); 2) активно-дійове ставлення (проявляється як компонент поведінки); 3) ступінь усвідомлення мети і завдань педагогічної праці (когнітивний компонент професійно-педагогічної спрямованості) [143, с. 9].

І.В.Фастовець розглядає професійну спрямованість як професійно значущу якість особистості вчителя, а педагогічне спілкування й педагогічну діяльність відповідно як фактори та умови її реалізації й розвитку [212, с. 7]. Автором розроблена модель структури професійної спрямованості. Її складовою в якості основного мотиву є спрямованість учителя на розвиток особистості учня (гуманістичний мотив). Автор вказує на залежність професійно-педагогічної спрямованості від характеру провідного мотиву у структурі мотивації вчителя [212, с. 5]. До структури професійно-педагогічної спрямованості І.В.Фастовець включає ієрархію інших професійних мотивів вчителя (спрямованість на зміст навчального предмету, на спілкування, на самовдосконалення). Автор вважає, що формування гуманістичної спрямованості у студентів педвузу й вчителів буде сприяти удосконаленню способів взаємодії з учнями за рахунок підвищення суб'єктивної значущості іншої людини та розширенню репертуару гуманістично зорієнтованих, адекватних індивідуальності дитини рішень педагогічних завдань [212, с. 19].

Професійно-педагогічна спрямованість особистості, зазначають Л.В. Долинська, С.В.Яремчук [68], визначається і ціннісними орієнтаціями індивіда, які проявляються як система мотивів, що безпосередньо впливають на навчально-пізнавальну діяльність студентів, на синтезований, диференційований підхід до отримуваної інформації та її логічне осмислення.

У свою чергу, педагогічна спрямованість майбутнього вчителя впливає на зміст ціннісних орієнтацій, які є структурним компонентом особистості, і тому сформованість високого рівня професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога є важливою психологічною умовою становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя [124, с. 145].

Професійно-педагогічна спрямованість, вважає С.В.Яремчук [225], має діалектичний взаємозв'язок із професійно-психологічною спрямованістю. Суть взаємодії цих компонентів загальноособистісної спрямованості полягає у тому, що добре побудований процес професійно-психологічного навчання створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких вони набули до вступу у вищий навчальний заклад, але й розвитку і формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього педагога, його професійно-педагогічної спрямованості [225, с. 5]. Тому важливим у формуванні професійно-педагогічної спрямованості є забезпечення у процесі навчання у ВНЗ особистісного зростання студента [225, с. 38].

Викладені вище положення науковців про вплив професійно-педагогічної спрямованості на становлення особистості майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі [124], [223], [245] і стали підґрунтям для припущення про наявність зв'язку між особистісною зрілістю майбутнього педагога та його професійно-педагогічною спрямованістю.

Нагадуємо, що результати дослідження рівня особистісної зрілості майбутніх учителів, представлені у підрозділі 2.3., показали, що дуже високого рівня особистісної зрілості не виявив жоден із студентів. Високий рівень особистісної зрілості мають 7,4% студентів. Решта ж досліджуваних перебувають на задовільному та незадовільному рівнях особистісної зрілості, що становить 57,4% та 35,2% відповідно (див. рис. 2.5.). Середній показник загального розвитку особистісної зрілості становить 30,2 бали, що відповідає задовільному рівню.

Із метою визначення рівня професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, що виявляється у прагненні до оволодіння професією вчителя та бажанні працювати за обраним фахом, ми використали модифікований нами варіант "Тесту-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів" Т.Д.Дубовицької [72]. Тест-опитувальник містить 20 суджень та запропоновані варіанти відповідей і дозволяє виявити низький, середній та високий рівні професійно-педагогічної спрямованості.

Високі показники за результатами тестування свідчать про те, що студент прагне до оволодіння обраною професією, отримувана професія йому подобається; він хоче в майбутньому працювати та вдосконалювати свою майстерність за обраним фахом; у вільний час займається справами, що стосуються майбутньої професії; має коло знайомих – спеціалістів із галузі обраної професії; вважає свою професію справою свого життя.

Низькі показники є свідченням того, що студент вимушено навчається за даною спеціальністю; вступ до навчального закладу зумовлений не інтересом до майбутньої професії та бажанням працювати за отримуваним фахом, а іншими причинами: бажанням виправдати очікування батьків, близьким розташуванням навчального закладу від дому тощо; отримувана професія йому

малоцікава; за першої ж нагоди хоче змінити професію, отримати іншу спеціальність та працювати за нею.

Аналіз результатів дослідження показав, що високий рівень професійно-педагогічної спрямованості мають лише 22,2% досліджуваних майбутніх учителів, тоді як низький та середній рівні виявляють 77,8% (35,2% та 42,6% відповідно), що становить більше половини першокурсників. Середній же показник професійно-педагогічної спрямованості студентів – 9,2 балів, що виявляє середній рівень (див. рис. 2.1.).

**Професійно-педагогічна спрямованість
особистості майбутнього вчителя**

**Особистісна зрілість
майбутнього вчителя**

Рис. 2.1. Розподіл студентів – майбутніх учителів за рівнями професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості

Порівняльний аналіз результатів дослідження професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості майбутніх учителів дає підстави стверджувати, що у більшості випадків незадовільному рівню особистісної зрілості відповідає низький рівень професійно-педагогічної спрямованості, задовільному рівню особистісної зрілості – середній рівень професійно-педагогічної спрямованості та високому рівню особистісної зрілості – високий рівень професійно-педагогічної спрямованості. Як приклад, наводимо результати дослідження однієї із груп досліджуваних (див. табл. 2.14.).

Таблиця 2.14

Рівневе співвідношення професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості майбутнього вчителя

№ п/п	Досліджуваний	Професійно-педагогічна спрямованість		Особистісна зрілість	
		Рівень		Рівень	

			К-сть балів		К-сть балів
1.	Г.А.	Низький	0	Незадовільний	21
2.	Б.В.	Середній	13	Задовільний	41
3.	В.С.	Високий	17	Задовільний	49
4.	К.О.	Середній	11	Задовільний	39
5.	Р.І.	Низький	3	Незадовільний	8
6.	Б.С.	Середній	9	Незадовільний	15
7.	М.Н.	Середній	8	Задовільний	25
8.	Л.А.	Низький	4	Незадовільний	9
9.	К.В.	Середній	6	Задовільний	44
10.	З.В.	Високий	18	Задовільний	45
11.	Г.Л.	Високий	15	Високий	53
12.	Н.П.	Середній	13	Задовільний	28
13.	С.Т.	Середній	13	Задовільний	30
14.	П.Т.	Середній	12	Задовільний	34
15.	М.М.	Низький	3	Незадовільний	22
16.	П.А.	Середній	6	Незадовільний	3
17.	Т.Л.	Середній	9	Задовільний	45
18.	М.А.	Середній	7	Задовільний	49
19.	С.І.	Середній	12	Високий	53
20.	С.Ю.	Високий	15	Задовільний	27
21.	М.О.	Високий	15	Задовільний	45

Із метою встановлення кореляційного зв'язку між показниками професійно-педагогічної спрямованості та показниками загального рівня особистісної зрілості майбутніх вчителів нами був проведений кореляційний аналіз. Також ми встановлювали кореляційний зв'язок між показниками професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів та показниками окремих структурних компонентів особистісної зрілості. Дані кореляційного аналізу представлені у табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Коефіцієнти кореляції показників професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості

r_{ab}	r_{ac}	r_{ad}	r_{ae}	r_{af}	r_{ag}
0,414 ($p=0,01$)	0,493 ($p=0,001$)	0,575 ($p=0,001$)	0,42 ($p=0,01$)	0,579 ($p=0,001$)	0,40 ($p=0,01$)

Примітка.

- У таблиці наведені значення лінійної кореляції Пірсона.
- Умовні позначення:
a – професійно-педагогічна спрямованість
b – особистісна зрілість

- c – мотивація досягнення
- d – ставлення до свого Я
- e – почуття громадянського обов'язку
- f – життєва установка
- g – здатність до психологічної близькості з іншими людьми

Наведені в табл. 2.15 дані дозволяють стверджувати про наявність зв'язку між досліджуваними психологічними явищами. Проаналізуємо особливості такого взаємозв'язку.

Так, результати кореляційного аналізу між показниками професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості майбутніх педагогів вказують на тісний взаємозв'язок, оскільки коефіцієнт кореляції між цими показниками становить $r_{ab}=0,414$. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з ймовірністю похибки $p=0,01$. Причому, з огляду на додатне значення емпіричного коефіцієнту, можна стверджувати, що чим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, тим вищий рівень особистісної зрілості майбутнього вчителя, і навпаки.

Кореляційний аналіз між показниками професійно-педагогічної спрямованості та показниками окремих структурних компонентів особистісної зрілості: мотивацією досягнення, ставленням до свого Я (Я-концепцією), почуттям громадянського обов'язку, життєвою установкою, здатністю до психологічної близькості з іншими людьми вказує на взаємозв'язок між професійно-педагогічною спрямованістю та кожним вищеназваним структурним компонентом особистісної зрілості майбутнього вчителя. Так, коефіцієнт кореляції між показниками професійно-педагогічної спрямованості та показниками мотивації досягнення становить $r_{ac}=0,493$. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з ймовірністю похибки $p=0,001$. Значення коефіцієнту кореляції ($r_{ad}=0,575$) між показниками професійно-педагогічної спрямованості та показниками ставлення до свого Я (Я-концепції) статистично достовірне з ймовірністю похибки $p=0,001$. Коефіцієнт кореляції між показниками професійно-педагогічної спрямованості та показниками почуття громадянського обов'язку становить $r_{ae}=0,42$. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з ймовірністю похибки $p=0,01$.

Кореляційний аналіз між показниками професійно-педагогічної спрямованості та життєвою установкою як структурним компонентом особистісної зрілості відображає найтісніший взаємозв'язок між цими показниками: коефіцієнт кореляції становить $r_{af}=0,579$. Значення коефіцієнту статистично достовірне з ймовірністю похибки $p=0,001$.

Коефіцієнт кореляції між показниками професійно-педагогічної спрямованості та показниками здатності до психологічної близькості з іншими людьми становить $r_{ag}=0,4$. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з ймовірністю похибки $p=0,01$.

Таким чином, професійно-педагогічна спрямованість перебуває у взаємозв'язку з усіма структурними компонентами особистісної зрілості

майбутнього вчителя. Найтісніший взаємозв'язок виявляється між професійно-педагогічною спрямованістю та життєвою установкою майбутнього педагога.

Отже, особистісна зрілість майбутнього вчителя тісно пов'язана із його професійно-педагогічною спрямованістю: чим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, тим вищий рівень особистісної зрілості майбутнього вчителя, і навпаки. Це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього вчителя як один із показників особистісної зрілості, що характеризує її життєві та професійні установки.

Тому важливим механізмом розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя є формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога.

Висновки до другого розділу

1. Експериментальне дослідження досягнутого рівня особистісної зрілості являє собою складний процес, що зумовлений наявністю різних підходів до структури особистісної зрілості, які не пропонують валідних та надійних методик з її інтегрального вивчення. Тому навіть виявлення загального рівня особистісної зрілості вимагає уточнень про особливості розвитку кожного компонента за спеціальними методиками.

2. Більшість студентів педагогічного ВНЗ мають на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі незадовільний (33,3%) та задовільний (54,6%) рівні особистісної зрілості і ці показники впродовж навчання практично не змінюються. Аналіз динаміки особистісної зрілості майбутнього вчителя за окремими шкалами свідчить про те, що деякі з них впродовж п'яти років навчання у вузі практично не набули змін (почуття громадянського обов'язку, життєва установка), інші – навіть дещо знизилися (загальний рівень особистісної зрілості, мотивація досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепція), здатність до психологічної близькості з іншими людьми). Встановлений факт не є задовільним з огляду якості підготовки спеціаліста.

3. Розвиток окремих шкал особистісної зрілості нерівномірний і має свої особливості. Переважна більшість майбутніх учителів виявляє 1) задовільний та незадовільний рівні мотивації досягнення, яка у більшості випадків характеризується тим, що висновок про домінування у структурі мотивації досягнення мотиву прагнення успіху чи мотиву уникнення невдачі зробити не можна, або ж переважанням мотиву уникнення невдач; 2) ставлення до свого Я (Я-концепції), що характеризується переважно неадекватно заниженою або неадекватно завищеною самооцінкою, протиріччями у Я-концепції; 3) неефективні життєву установку та смисложиттєві орієнтації, які характеризуються відсутністю у житті досліджуваних цілей у майбутньому, які

надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи, незадоволеністю життям, відсутністю сенсу життя, невірою у свої сили контролювати події власного життя, впевненістю у тому, що життя людини непівладне свідомому контролю; 4) недостатньо розвинену здатність до психологічної близькості з іншими людьми, яка характеризується переважанням середнього рівня емпатії, що може викликати труднощі під час спілкування з іншими людьми, зокрема з учнями та батьками, утруднення при встановленні міжособистісних контактів з ними, неможливість встановлювати емоційно теплі, близькі стосунки як особистісного, так і професійного плану; 5) дуже високий і високий рівні почуття громадянського обов'язку у половини майбутніх учителів, які характеризуються високим почуттям патріотизму, небайдужістю за долю своєї батьківщини, відповідальністю при виконанні своїх обов'язків; інша ж половина досліджуваних виявляє задовільний та незадовільний рівні почуття громадянського обов'язку, що, пов'язані із низьким інтересом до суспільно-політичного життя, байдужістю до того, що відбувається у країні, безвідповідальністю за власну долю та долю оточуючих.

4. Особистісна зрілість майбутнього вчителя тісно пов'язана із його професійно-педагогічною спрямованістю: чим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, тим вищий рівень особистісної зрілості майбутнього вчителя, і навпаки. Це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього вчителя як один із показників особистісної зрілості, що характеризує її життєві та професійні установки. Тому важливим механізмом розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя є формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога.

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. *Темрук О.В.* Динаміка особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 12: Психологія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. 1(25). – 2004. – С. 261-271.

2. *Темрук О.В.* Я-концепція майбутнього вчителя як структурний компонент його особистісної зрілості. // Матеріали звітної-наукової к-ції викладачів та аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова за 2004 р. – Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 12: Психологія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип. 5(29). – 2005. – С. 93-97.

3. *Долинська Л.В., Темрук О.В.* Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. - №7 (31). – С. 207-212.

4. *Темрук О.В.* Психологічні особливості особистісної зрілості майбутнього вчителя // Соціальна психологія: Український науковий журнал. – №4(18). – 2006. – С. 137-151.

РОЗДІЛ 3

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У цьому розділі представлено теоретичні засади побудови формувального експерименту, програму роботи з розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя, аналізуються кількісні та якісні результати апробації запропонованої програми у навчально-виховному процесі.

3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту

Одночасно з розробкою теорії особистісної зрілості у психолого-педагогічних дослідженнях робляться спроби впливів на неї, змінювання, активізації розвитку. Як основний засіб використовуються активне соціально-психологічне навчання, різноманітні тренінгові методики.

Становлення особистісної зрілості, за Л.В.Потапчук [165, с. 150], відбувається у процесі активної діяльності. Характер взаємодії компонентів особистісної зрілості визначається перевагою внутрішньої детермінації над зовнішньою та виявляється в їх самозумовленості, саморусі, самозміні.

Формування компонентів особистісної зрілості відбувається, зазначає Л.В.Потапчук, у кілька етапів. *Перший етап* – формування відповідальності, самостійності, самоконтролю поведінки, емоційної зрілості, самоствердження, цілепокладання, що здійснюється у спільній діяльності учня і педагога. Досягається постановка мети, вибір засобів, прийняття рішення, вчинку. Учитель використовує систему методів психолого-педагогічного впливу, до яких відносяться переконання, вимога, навіювання, заохочення, приклад-закріплення та ін.

Другий етап – формування структурних компонентів особистісної зрілості в колективній діяльності, де втілюється принцип “відповідальної залежності” між учасниками спільної діяльності, в ситуації “відповідальності”. На цьому етапі педагог впливає на учнів не безпосередньо, а опосередковано – через колектив однокласників.

Третій етап – створення психолого-педагогічних умов для самовиховання, коли учень прагне до самостійного, відповідального вибору мети, засобів її досягнення, визначеного плану дій, до свідомої оцінки і фіксації в особистому досвіді результатів спільної діяльності. На цьому етапі важливо домогтися, щоб розвиток структурних компонентів особистісної зрілості був можливий і при відсутності оцінки з боку педагога і оцінки класу, щоб у учня з’явилося бажання і потреба підвищувати рівень розвитку даних якостей особистості [165, с. 151-152].

Розвиток особистісної зрілості успішно відбувається за умови розуміння себе, усвідомлення свого місця у світі, роздумів про минуле, теперішнє і майбутнє. Тобто без розвиненої рефлексії неможливе успішне формування особистісної зрілості [165, с. 152].

Для активізації розвитку компонентів особистісної зрілості найбільш ефективними, на думку Л.В.Потапчук, є індивідуальні форми роботи: консультування, бесіди з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, елементи навчальної психодіагностики [165, с. 158].

О.С.Штепа зазначає, що детермінантами особистісної зрілості є: 1) самоповага, саморозуміння, самокерівництво; 2) трансформація та життєва самореалізація особистості. Обидві детермінанти не залежать від віку (як паспортного, так і психологічного) і статі людини. Фактори другої детермінанти зумовлюють динамічність особистісної зрілості як особистісної структури. Життєва самореалізація і особистісна трансформація оновлюють особистісну зрілість із досвідом життя. Це спричиняє зміни у самостваленні особистості. Тому функція самоповаги, саморозуміння і самокерівництва полягає у збереженні особистісної зрілості у структурі его-ідентичності людини, особистість якої змінюється протягом життя. Значущим є те, що обидві детермінанти особистісної зрілості пов'язані із пропріумом зрілої особистості через мотив оцінки свого потенціалу і внутрішній мотив [231, с. 8].

Г.Ю.Кравець [107] виділяє фактори, які активізують розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки у ВНЗ:

–особистість викладача – важливий фактор формування „копінг-поведінки” у майбутніх педагогів, який супроводжується подоланням стереотипів „шкільної поведінки”, набуттям досвіду ціннісного ставлення до себе та інших, та прагнення вибудовувати індивідуальний варіант власного життя;

–самовдосконалення як усвідомлене та цілеспрямоване удосконалення особистості самої себе, яке розглядається у єдності його складових процесів: самооцінки, самоствалення, самореалізації та самовиховання;

–система соціально-професійного виховання, яка забезпечує багатогранне самовираження та самовияв студентів у соціально- та професійно значущій діяльності.

Успішність впливу вказаних факторів на активізацію розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя відбувається за умов: організації гуманістичного спілкування педагогів та студентів; наповнення освітнього процесу змістом, який стимулює особистість до вияву сенсу свого розвитку та породжує потребу особистості до професійного саморозвитку; використання у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу спеціально розробленої системи ціннісно-сміслових методів та форм (вправ, завдань, тренінгів), які стимулюють розвиток особистісної зрілості у студентів [107, с. 136, 137]. Загалом, розвиток особистісної зрілості студентів у процесі професійної підготовки є складним, багатоаспектним процесом, який, з одного боку, зумовлений процесами самооцінки, самоствалення, самоорганізації та самовиховання, а, з другого – процесами спеціальної організації та керівництва.

Тотожним є твердження Є.О.Нестерової про те, що досягнення особистісної зрілості можливе через саморозвиток и самореалізацію, взаємодію з іншими людьми, у процесі переробки і системного об'єднання всього, що у

ході життєвого розвитку впливало на людину, психотерапію як засобу створення необхідних умов для змін [145, с. 54].

Необхідно відзначити, що зміненню Я-концепції, самооцінки, побудові позитивного Я-образу, які є невід'ємним моментом у розвитку особистісної зрілості, велика увага приділяється у перцептивно-орієнтованих тренінгах та тренінгах особистісного зростання (Н.Р.Бітянова [23], О.Ф.Бондаренко [29], І.В.Дубровіна [168], Ю.І.Ємельянов [79], В.І.Натаров [142], Л.А.Петровська [156], [157], Т.С.Яценко [249] та ін.).

Програми тренінгів мотивації досягнення, яка є одним із структурних компонентів особистісної зрілості, базуються на розумінні активності людини не як об'єкта маніпулювання, а як суб'єкта своєї поведінки і діяльності [29], [79], [83], [127], [156], [157], [205], [221], [249] та ін.

Досягнення особистісної зрілості – це складний багатогранний процес, якого не можна досягнути за короткий проміжок часу, але активізувати, прискорити його розвиток можливо за допомогою певних засобів та механізмів. Таким засобом активізації розвитку особистісної зрілості у майбутніх учителів є, за нашим припущенням, формування їх професійно-педагогічної спрямованості.

Результати експериментальних досліджень, що представлені у підрозділі 2.4. демонструють підтвердження нашого припущення про наявність кореляційного зв'язку між показниками професійно-педагогічної спрямованості та показниками особистісної зрілості майбутнього педагога, тому й дозволяють зробити припущення про можливість розвитку особистісної зрілості засобами формування професійно-педагогічної спрямованості.

Формування професійно-педагогічної спрямованості передбачає зміну її структури та змісту через зовнішні впливи та розвиток внутрішнього потенціалу особистості.

За визначенням І.В.Фастовець [212, с. 4], професійно-педагогічна спрямованість має складну структуру, яка представлена ієрархією професійних мотивів учителя. Ієрархія професійних мотивів учителя включає орієнтацію на зміст навчального предмету, спілкування, самовдосконалення, а також рефлексію цих мотивів, особливо способу або результату діяльності. Найвищий рівень професійно-педагогічної спрямованості характеризується орієнтацією вчителя на розвиток особистості учня та рефлексією цієї орієнтації.

У структурі професійно-педагогічної спрямованості О.В.Бірюліна [22] виділяє наступні компоненти: когнітивний (проявляється в усвідомленні мети, важливості та необхідності педагогічної діяльності); – емоційний (проявляється у позитивному ставленні до майбутньої діяльності; характеризує зміст уявлень особистості студента про себе як майбутнього педагога; відображає ставлення до себе у цілому чи до окремих сторін своєї навчально-професійної діяльності, і проявляється у системі самооцінок); – поведінковий (проявляється в активності студента у навчальній діяльності, у самопізнанні та цілеспрямованій, наполегливій роботі над удосконаленням своїх умінь та навичок) [22, с. 43].

Основний же зміст спрямованості, як зазначає С.В.Яремчук [245], завжди визначається провідним мотивом у структурі мотивації особистості. Саме зміст домінуючих мотивів, їх зв'язки в структурі поведінки і діяльності студентів є психологічною основою формування спрямованості майбутнього вчителя як спеціаліста. У процесі навчання студентів-педагогів у ВНЗ одні мотиви можуть змінюватися іншими, змінюючи при цьому спрямованість професійно-педагогічної діяльності особистості студента [245, с 64].

Цілеспрямоване формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя вимагає знання та врахування впливу різних факторів на неї.

Перш за все, це особливості особистості майбутнього вчителя. Без сумніву, на формування професійно-педагогічної спрямованості впливають нахили особистості та її покликання.

Нахили загалом характеризують як стійку схильність до певної діяльності, спрямованість на неї та прагнення займатись цією діяльністю [16, с. 61], [28, с. 22]. Стійкі пізнавальні інтереси є фундаментом для розвитку нахилів, у нахилах присутнє прагнення до певної діяльності, а в інтересі – прагнення до пізнання [22, с. 47].

Покликання, з точки зору К.К.Платонова, формується на основі інтересу до певної діяльності, прагнення виконувати її та вияву здібностей до неї [160, с. 101].

Наявність професійно-педагогічних здібностей є також необхідною умовою розвитку професійної спрямованості вчителя [47], [48], [111], [112].

Ще однією умовою успішного формування професійно-педагогічної спрямованості є розвиток професійної самосвідомості, оскільки саме професійно-педагогічна спрямованість визначається рівнем професійної самосвідомості [146], [147], [172] та ін.

Професійна самосвідомість є “ядром” особистості вчителя. Якщо педагог має високий рівень самосвідомості, то головними цінностями для нього є цінності особистісного зростання у професії. Також такий учитель усвідомлює та переживає розвиток та особистісне зростання учня як значущий показник власної самореалізації у навчально-виховному процесі [170, с. 50].

Одномоментно особистісно-професійне зростання учителя забезпечує формування його професійно-педагогічної спрямованості, позаяк розвиток професійно важливих якостей особистості вчителя створює сприятливі умови для формування його професійно-педагогічної спрямованості.

Л.М.Мітіна [138] зазначає, що структура професійної самосвідомості учителя у загальних рисах співпадає з структурою самосвідомості особистості та є взаємопов'язаним та взаємодоповнюючим поєднанням трьох підструктур: когнітивної, афективної та поведінкової. Водночас, змістові характеристики кожної підструктури професійної самосвідомості вчителя (Я-розуміння, Я-ставлення та Я-поведінка) включають у себе специфічні характеристики, що зумовлюють саморозвиток та самоактуалізацію учителя у професійній діяльності.

Когнітивна підструктура включає в себе усвідомлення учителем себе у системі педагогічної діяльності, в системі детермінованих цією діяльністю міжособистісних стосунків та в системі його особистісного розвитку, пов'язаного з діяльністю та спілкуванням. Особистісний компонент відповідає за осмислення себе в ситуаціях, коли професійно значущі особистісні якості учителя або їх відсутність є перешкодою на шляху власної активності або, навпаки, як умова, що полегшує діяльнiсну самореалізацію. Таким чином, особистісний компонент самосвідомості забезпечує саморозвиток особистості, тобто забезпечує потребу особистості у самоактуалізації, в розкритті та розширенні своїх потенційних можливостей. Когнітивна підструктура відіграє провідну роль у процесі професійної самосвідомості учителя.

Розуміння себе, знання про себе надзвичайно важливі для вчителя: те, що в них розкривається, стає об'єктом його емоцій, оцінок, стає предметом його самоствавлення. В афективній підструктурі (Я-ствавлення) виділяються два рівня: глобальне та диференційоване самоствавлення, тобто інтегральне відчуття “за” і “проти” власного Я; самоповага, самоінтерес, очікувальне ставлення інших тощо.

Підструктура самоствавлення тісно взаємопов'язана з поведінковою підструктурою, основним психологічним механізмом якої є задоволеність учителя собою та своєю професійною діяльністю. Під задоволеністю розуміється співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя та можливістю успіху діяльності з реалізації провідних мотивів. Задоволеність своєю професійною діяльністю необхідна учителю для успішного розвитку емоційної стійкості, для підтримання необхідного емоційного тону, почуття власної гідності, гордості за себе, за свою професію.

Рушійною силою професійного розвитку учителя є, за Л.М.Мітіною [138], процес саморозвитку, який передбачає внутрішню активність учителя стосовно якісного перетворення себе самого, самозмінення. Переживання протиріччя відображеного Я та Я-діючого спонукає вчителя до пошуку нових можливостей самоздійснення, до усвідомлення тих характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, розвиток яких буде сприяти вирішенню цієї суперечності. “Вектором” професійного розвитку учителя стає творче Я, під яким на відміну від емпіричного Я повсякденної самосвідомості розуміється найвищий потенціал можливостей, який у перспективі може розкрити людина.

Фундаментальною психологічною умовою творчої реалізації педагогом його власних професійних цілей та цінностей є перехід на вищий рівень розвитку професійної самосвідомості: суперечлива єдність Я-відображеного, Я-діючого та Я-творчого задає та спрямовує безмежний шлях педагогічного самовдосконалення.

Психологічною умовою формування самосвідомості учителя є конструктивне подолання ним труднощів, які перешкоджають педагогічній діяльності, поведінковим актам, способам самореалізації [138].

А.К.Маркова [130, с. 80] визначає труднощі, як стани зупинки або перерви діяльності, які суб'єктивно сприймаються людиною, зіткнення із

перепонами, перешкодами, неможливості переходу до наступного компоненту діяльності. Головні труднощі вчителя, на думку А.К.Маркової, пов'язані: 1) із відсутністю у нього адекватних засобів педагогічної діяльності або спілкування; 2) із невикористанням ним тих засобів, якими він володіє.

Специфічними труднощами учителя є проблеми розуміння та взаємодії не просто з іншою людиною, а з людиною, яка розвивається, а також необхідністю перебудови типу педагогічного мислення в умовах швидких соціальних змін [130, с. 81].

Дуже важливими є також труднощі педагога у самоконтролі та самокорекції своєї праці, які виявляються у недостатній повноті та системності психологічних знань, недостатній рефлексії та низькій критичності по відношенню до себе, коли вчитель не бачить у самому собі причин, які перешкоджають зрозуміти учня або впливати на нього, не уміє пов'язувати проблеми у навчанні та вихованні учнів із недоліками своєї власної роботи.

Труднощі можуть долатися учителями двома способами – конструктивним та неконструктивним [138].

Неконструктивний спосіб подолання вчителем труднощів у взаємодії з учнем здійснюється на рівні психологічного захисту, що призводить до звуження особистості вчителя, зниженню його творчого потенціалу. Конструктивний же спосіб подолання труднощів спрямований на продуктивне структурування процесу педагогічного спілкування, вихід на новий рівень взаємодії з учнем. Цей спосіб є творчим, оскільки характеризується сприйманням ситуації як творчого завдання, вирішення якого виявляє логіку процесу взаємодії, внутрішню структуру ситуації. Вибір учителем конструктивного способу передбачає вияв дійсних мотивів поведінки учня, рефлексію, прийняття рішення про зміну ставлення до учня, про спрямоване формування та розвиток своїх професійно значущих особистісних якостей.

Процес формування професійно-педагогічної самосвідомості, зазначає Л.І.Белозерова [17], передбачає: 1) усвідомлення значущості педагогічної професії; 2) уявлення про еталон професіонала (педагога-майстра); 3) осмислення професійно значущих якостей власної особистості, її сильних та слабких сторін, оцінка ставлення до них; 4) здійснення самоаналізу та самовиховання із врахуванням перспективи професійного росту.

Важливу роль у професійній самосвідомості майбутнього учителя відіграє розвиток та збагачення його уявлень про обрану професію, що призводить до зміни оцінки привабливості майбутньої діяльності, перегляду кола професійно необхідних якостей та міри їх вираженості, що, у кінцевому рахунку, призводить до якісного перетворення професійних здібностей особистості. Таким чином, професійно-педагогічна самосвідомість, узагальнене уявлення студента про самого себе, як про майбутнього вчителя та уявлення про обрану професію виявляється у наступному: 1) *знаю*, тобто розумію зміст професії та її суспільну значущість; 2) *хочу*, тобто виявляю інтерес зо змісту професії та її окремих сторін; 3) *можу*, тобто адекватно оцінюю свої можливості, здібності стосовно обраної професії [17, с. 39].

Професійно-педагогічна спрямованість також пов'язана із важливими сторонами самосвідомості особистості – самооцінкою та рівнем домагань.

Аналізуючи адекватність самооцінки, Л.І.Божович зазначає, що наявність високої, адекватної та стійкої самооцінки забезпечує професійний успіх і, водночас, є однією із найважливіших умов розвитку особистості. У той же час неузгодженість самооцінки з рівнем домагань, її нестійкість та неадекватність призводять до негативних афективних переживань, дезорганізують діяльність та роблять її малоефективною [26].

Розглядаючи взаємозв'язок самооцінки та професійно-педагогічної спрямованості, Т.Ж.Качікеєв, Є.М.Нікіреєв виявляють, що рівні професійно-педагогічної спрямованості, їх динаміка залежать від рівнів професійної самооцінки [97], [146], [147].

У структурі професійно-педагогічної самосвідомості особистості Є.М. Нікіреєв виділяє загальну та професійну самооцінку, професійно-педагогічну спрямованість та ставлення до професії учителя. Загальна самооцінка – це оцінка своїх особистісних, моральних якостей, професійна – своїх професійно значущих якостей. Професійно-педагогічну спрямованість автор розглядає з точки зору її видів: власне педагогічної, в основі якої лежать такі мотиви як: “суспільне значення праці вчителя”, “привабливість роботи з дітьми, молоддю”, “переконаність у здатності до даної професії”; спрямованості на предмет, в основі якої лежить мотив: “можливість займатися улюбленим предметом”; ситуативної спрямованості, що визначається такими мотивами як: “прагнення отримати вищу освіту”, “так склалися обставини”. Ставлення до професії учителя є відображенням рівня професійно-педагогічної спрямованості: високий рівень характеризується оптимальним поєднанням власне педагогічної та предметної спрямованості при провідному значенні власне педагогічної спрямованості; середній рівень характеризується значним домінуванням предметної спрямованості над власне педагогічною; низький рівень характеризується наявністю двох видів спрямованості – предметної та ситуативної. У першому випадку у студента виявляється інтерес до навчального предмету та навчально-виховного процесу у школі, у другому – у студента є інтерес до навчального предмета та навчальної роботи, але немає бажання займатися виховною роботою.

Підвищення рівня професійно-педагогічної спрямованості та позитивного ставлення до педагогічної професії пов'язане із підвищенням рівня загальної та професійної самооцінки. Це підтверджують експериментальні дані дослідника [147, с. 38] - у студентів із вищим рівнем професійно-педагогічної спрямованості рівень професійної самооцінки вищий, ніж рівень загальної самооцінки; у студентів із більш низькими рівнями професійно-педагогічної спрямованості рівень загальної самооцінки вищий за рівень професійної самооцінки.

Є.Х.Асадулліна також робить висновок про вплив рівня професійної самооцінки на рівень професійно-педагогічної спрямованості, але зазначає, що цей вплив нерівномірний на різні її компоненти. Позитивне ставлення до

предмету та ставлення до себе як до вчителя тісніше пов'язані з професійною самооцінкою та більшою мірою від неї залежать, ніж два інші компоненти спрямованості: позитивне ставлення до професії та любов до дітей [11, с. 12].

Є.А.Григорян у своєму дослідженні, присвяченому розвитку рівня професійних домагань студентів у процесі навчання у педагогічному вузі, виявляє, що неадекватно низький або високий рівні домагань знижують активність студента у діяльності при оволодінні професією та гальмує формування у нього професійно значущих якостей [51, с. 5].

Таким чином, на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя позитивно впливає висока, адекватна, стійка самооцінка та її узгодженість із рівнем домагань особистості майбутнього вчителя.

Також науковці наголошують на необхідності формування у студентів стійкого інтересу до обраної професії [81], [143] та ін.

Р.П.Жданов вважає, що раннє формування та розвиток професійного інтересу сприяє зростанню професійної спрямованості, виявленню та становленню загальних та спеціальних здібностей, є засобом підготовки до трудової діяльності [81, с. 53-54]. З виникненням професійних інтересів, які формують спрямованість на певний вид діяльності та пов'язаний із ним спосіб життя, починається позитивне ставлення до професії [153, с. 96]. А виникнення вибірково-позитивного ставлення особистості до професії є необхідною умовою формування професійної спрямованості, в основі якого лежить система мотивів. Тому однією із форм розвитку професійної спрямованості є збагачення мотивів особистості [226, с. 28].

Як умова успішного формування професійно-педагогічної спрямованості розвиток мотивації до професії учителя розглядається багатьма дослідниками. Так, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна вважають, що розвитку педагогічної спрямованості сприяє зміщення мотивації учителя із предметної спрямованості на гуманістичну, тобто з предметної сторони його діяльності на психологічну сферу, інтерес до особистості учня [130, с. 42], [136, с. 105], [139, с. 8], так як саме інтерес до дитини, спрямованість на розвиток його особистості можна розглядати як необхідну умову продуктивності діяльності учителя.

Формування гуманістичного типу професійно-педагогічної спрямованості відбувається за умови постановки студента в спеціальні ситуації умовної педагогічної діяльності, що передбачає включення студента у різні позиції та ролі. Постановка у ці ситуації закріплює різні аспекти спрямованості на іншу людину. Додатковою умовою успішного формування професійно-педагогічної спрямованості є роз'яснення студентам можливостей використання результатів тренінгу (нових особистісних якостей) у наступній практичній діяльності, тобто при встановленні хороших безконфліктних стосунків з учнями та батьками, знятті внутрішньої психологічної напруги за рахунок появи більш адекватної та стійкої самооцінки та ін. [212, с. 16].

Слід зазначити, що великого значення у розвитку професійно-педагогічної спрямованості дослідники надають ціннісним орієнтаціям особистості майбутнього педагога.

У теорії динамічної структури особистості К.К.Платонова ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, що утворюють змістову сторону соціального рівня її спрямованості [160, с. 165]. Н.А.Асташова, Н.П. Максимчук також розглядають ціннісні орієнтації як важливий структурний компонент особистості учителя, який детермінує особистісні та професійні якості педагога, спрямованість його особистості [13], [124]. Тому розвиток ціннісних орієнтацій є однією із визначальних умов у підготовці майбутнього педагога.

На думку Н.В.Кузьміної, чим сильніший і багатозначний зв'язок професійної спрямованості із системою цінностей, тим важче він піддається змінам [112]. Таким чином, для стійкої педагогічної спрямованості необхідна наявність професійно-педагогічних цінностей.

Однією із найважливіших умов формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя є включення її у цілеспрямовану діяльність [22, с. 55]. Такими видами діяльності є навчальна (аудиторна та позааудиторна), професійна (у процесі педпрактики), науково-дослідна, суспільно корисна. Особливу роль у формуванні професійно-педагогічної спрямованості відіграє навчальна діяльність, використання потенціалу вивчення педагогічних дисциплін у формуванні професійно-педагогічної спрямованості, оскільки саме вони розкривають особливості навчально-виховного процесу, складність та багатогранність педагогічної діяльності, її творчий характер. Знання про зміст професії вчителя, вимоги до його особистості відіграє велике значення, оскільки саме воно визначає наявність та характер суб'єктивних труднощів у процесі адаптації до професії та при формуванні спрямованості на неї [22, с. 57, 58].

Для успішного формування професійно-педагогічної спрямованості важливі самоосвіта, самовиховання. Л.М.Мітіна зазначає, що основою професійного розвитку, невід'ємного від особистісного, є принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення, що породжує найвищу форму життєдіяльності особистості – творчу самореалізацію [135, с. 29].

Важливим фактором формування професійної спрямованості майбутнього вчителя є наявність у нього позитивного ставлення до навчання, відчуття своєї успішності у професійній діяльності [22].

Повсякденне життя майбутнього спеціаліста у період навчання у вузі пов'язане з іншими основними суб'єктами навчально-виховного процесу: професорсько-викладацьким складом та студентською групою. Тому одним із факторів, що впливає на формування професійної спрямованості майбутнього педагога можна вважати особливості взаємодій, в які включений студент педагогічного вузу.

Є.М.Нікіреєв зауважує, що чим вищий рівень розвитку колективу, тим гармонійніше поєднання загальної та професійної спрямованості [147, с. 26]. Г. Б.Корсак відмічає важливість рівня міжособистісних стосунків студентів,

підвищення якого сприяє зростанню рівня їх професійно-педагогічної спрямованості та зміні її характеру, а саме збільшенню кількості студентів із педагогічними мотивами вибору професії, зростанню задоволеності професією та адекватності професійної самооцінки [104, с. 47]. При цьому провідну роль відіграє ціннісно-орієнтаційна єдність членів студентської групи по відношенню до професійно-значущих питань [104, с. 11].

Необхідною умовою становлення професійної спрямованості особистості є професійна спрямованість всього колективу в цілому. Т.П.Маралова виявила структуру професійної спрямованості колективу, що найсприятливіше відображається на розвиткові структур індивідуальної спрямованості. У ній мають бути представлені: прагнення членів колективу до досягнення професійно значущих цінностей у поєднанні з високою оцінкою власної активності, групові інтереси до навчальних предметів, згуртованість на основі єдності думок стосовно якостей особистості учителя [126, с. 15].

Професійна спрямованість як колективу, так і особистості, зауважує О.В. Бірюліна, формується у процесі професійно орієнтованого спілкування, яке пов'язане із інтересом до діяльності учителя, із потребою взаємного обміну інформацією та спільного обговорення питань, що стосуються майбутньої педагогічної діяльності [22, с. 61]. Професорсько-викладацький склад вищого навчального закладу відіграє провідну роль у процесі формування професійної спрямованості майбутнього вчителя, оскільки саме викладач є джерелом тих установок, позицій, які він прагне сформувати у майбутніх спеціалістів [22, с. 62].

Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити наступні висновки. Провідним механізмом розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки є формування його професійно-педагогічної спрямованості. На формування професійно-педагогічної спрямованості впливають такі особливості особистості майбутнього вчителя: нахили, інтереси; здібності, від яких залежить легкість засвоєння знань, умінь у професійній діяльності; покликання, що формується за наявності схильностей та здібностей до діяльності; професійна самосвідомість, особливо висока, адекватна, стійка самооцінка та її відповідність рівню домагань особистості; мотиви, інтереси, ставлення; ціннісні орієнтації. Формування професійно-педагогічної спрямованості відбувається з включенням майбутнього вчителя у цілеспрямовану діяльність та організацією її різних видів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, а також з організацією самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Також однією із головних умов формування професійно-педагогічної спрямованості є організація професійно орієнтованого спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу педагогічного вузу.

Таким чином, можна говорити про комплексний підхід до розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя, у якому умовно виділяються два аспекти (умовно тому, що вони взаємообумовлені і взаємопов'язані): 1) безпосередній розвиток тих сторін, компонентів особистісної зрілості, які мають першочергове значення для успішного здійснення педагогічної

діяльності і розвинені недостатньо (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми); 2) опосередкований розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя засобами формування професійної спрямованості майбутнього вчителя.

Викладені у даному підрозділі теоретичні положення і стали підґрунтям, на базі якого ми будували формувальний експеримент.

3.2. Процесуальні та змістові аспекти впровадження програми з розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя

Констатувальний експеримент дозволив виявити особливості прояву структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів, її зв'язок із професійно-педагогічною спрямованістю, що дозволило побудувати експериментальну програму з розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі, яка організована за принципами соціально-психологічного тренінгу.

Дослідженнями Г.Ю.Кравець [107], О.А.Нестєрової [145], Л.В.Потапчук [165], С.В.Яремчук [245], [246] доведено, що однією із провідних умов формування особистісної зрілості та професійно-педагогічної спрямованості є організація професійно орієнтованого спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу педагогічного вузу, спрямованого на розширення професійної самосвідомості активними методами навчання. Ці положення і стали теоретичним обґрунтуванням шляхів формування особистісної зрілості, основним з яких ми обрали активне соціально-психологічне навчання.

Експериментальна робота проводилася впродовж II навчального семестру в Інституті філософії та історії педагогічної освіти та Інституті іноземної філології НПУ імені М.П.Драгоманова. Для експерименту були відібрані контрольна та експериментальна групи загальною кількістю 64 досліджуваних.

Завданнями розробленого нами соціально-психологічного «Тренінгу особистісної зрілості» стали формування у майбутніх учителів цілісної системи знань про особливості особистісної зрілості; сприяння усвідомленню студентами власних особистісних характеристик; формування в учасників експерименту особистісної зрілості через гармонізацію їх Я-концепції та корекцію самооцінки; розвиток емпатійних здібностей; розвиток довіри; розширення ціннісних орієнтацій та педагогічних здібностей, формування професійно-педагогічної спрямованості.

Проведення тренінгових занять вимагає дотримання специфічних принципів роботи групи, які відрізняють роботу у тренінговій групі від інших методів навчання та психологічного впливу. На першому занятті студенти були ознайомлені з основними правилами поведінки у тренінговій групі, відбулося їх жваве обговорення. Наводимо короткий зміст запропонованих правил:

1. *Правило «Я»* означає, що усі висловлювання повинні будуватися з використанням власних займенників в однині: «Я відчуваю...», «Мені здається...» Це пов'язано з одним із завдань тренінгу – навчитися брати

відповідальність на себе та приймати себе таким, який я є.

2. *Правило довірливого стилю та щирості у спілкуванні.* Обговорювати особистісно значущі проблеми. Щирість повинна виявлятися у відкритому вияві своїх почуттів та думок по відношенню до дій інших учасників.

3. *Правило “тут і тепер”.* Для багатьох учасників характерне прагнення відійти до загальних міркувань, обговорення подій, які відбулися з іншими людьми тощо. Це спрацьовує механізм психологічного захисту. Головна ж ідея тренінгу – перетворити групу у своєрідне дзеркало, у якому кожен член групи міг би побачити себе за своїх різнобічних проявів, краще пізнати себе та свої особистісні якості. Тому необхідно говорити про ті проблеми, які хвилюють зараз (навіть, якщо вони і відбувалися раніше). Другий аспект цього правила полягає у тому, що необхідно обговорювати ті процеси, які відбуваються у групі (стиль спілкування, взаємостосунки, конфлікти тощо).

4. *Правило “зворотного зв’язку”.* По-перше, намагатися дати відчутти тому, хто говорить, як ви ставитеся до його повідомлення. По-друге, той, хто говорить повинен намагатися “вловити” наданий йому “зворотній зв’язок”.

5. *Правило заборони безпосередніх оцінок людини.* При обговоренні того, що відбувається у групі, необхідно оцінювати не учасників, а тільки їх дії (висловлювання). Не можна використовувати висловлювання на зразок: “Ти балакучий...”. Необхідно говорити: “Ти говориш дуже багато і не конкретно...” , або замість фрази “Ти мені не подобаєшся”, правильніше сказати “Мені не подобається твій тон спілкування” тощо. Важливо підкреслити, що замість оцінки іншої людини, потрібно говорити про свої почуття, які вона (або її дії) у нас викликає.

6. *Правило “Стоп”.* Не можна змушувати людину говорити про те, чого він не бажає говорити. У цій ситуації кожен може скористатися правилом “Стоп”.

7. *Правило конфіденційності.* Все, що відбувається під час занять, не виноситься за межі групи. Це полегшує включення учасників у групові процеси , сприяє їхньому саморозкриттю. Завдяки дотриманню цього правила, можна не хвилюватися, що ті проблеми, які обговорюються на тренінгу, можуть стати загальновідомими. Звичайно, психологічні знання та конкретні прийоми, ігри, психотехніки можуть і повинні використовуватися поза групою – у професійній діяльності, у навчанні, у повсякденному житті, при спілкуванні з різними та близькими, з метою саморозвитку.

8. *Правила спільних пошуків.* Говорити про те, що відбувається у групі, тут і тепер. Учатися довіряти своїм суб’єктивним відчуттям, вони допомагають глибше зрозуміти, що відбувається у самих людях та між ними. Намагатися бути відкритим, коли говориш або коли слухаєш інших. Зосередуватися на тому, що говорять та роблять інші, намагатися усвідомити свої почуття, які виникають у цей момент. Не уникати ризику.

9. *Правило активності* передбачає обов’язкову активну участь усіх членів тренінгової групи. Більшість вправ передбачає включення усіх учасників . Але навіть якщо вправа носить демонстративний характер або передбачає

індивідуальну роботу у присутності групи, всі учасники мають право висловити свою думку після завершення вправи [23], [39].

Специфіка такої форми організації навчання як тренінг полягає також в особливій структурі кожного заняття, які включають такі структурні компоненти:

1. Формування працездатності групи.
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Виконання психогімнастичних вправ.
4. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
5. Домашнє завдання.

У процесі роботи використовувались такі методи та прийоми активного соціально-психологічного навчання [39], [79], [157], [249]: - групові дискусії; - аналіз педагогічних ситуацій; - рольові ігри; - вправи на самопізнання і самооцінювання; - мозковий штурм; - вправи для розминки.

Тренінгова програма включала діагностичну, теоретичну та практичну частини.

На діагностичному етапі в учасників експерименту ми виявляли рівні розвитку особистісної зрілості та особливості розвитку її окремих структурних компонентів, а також рівень професійно-педагогічної спрямованості досліджуваних.

Метою теоретичного етапу стало засвоєння майбутніми педагогами знань з проблем особистісної зрілості. Впродовж даного етапу студенти були ознайомлені з наступними питаннями, які були органічно вплетені у вивчення теми «Особистість» з курсу загальної психології:

1. Поняття про особистісну зрілість.
2. Підходи до визначення структурних компонентів особистісної зрілості.
3. Особистісна зрілість як один із аспектів професійного зростання майбутнього вчителя.
4. Професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя та її зв'язок із особистісною зрілістю.
5. Роль позитивної Я-концепції, ціннісних орієнтацій, емпатії та довіри у формуванні особистісної зрілості майбутнього вчителя.

Поєднання теоретичної та практичної частин мало сприяти, за нашим припущенням, позитивним особистісним змінам на різних рівнях: когнітивному, емоційно-оцінному та поведінковому.

Практична частина тренінгу була розрахована на 12 занять по 2,5-3 години кожне. Змістовою стороною власне практичної частини тренінгу стали заняття, спрямовані на удосконалення тих параметрів особистісної зрілості, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є професійно-значущими для особистості майбутнього педагога, і націлені на формування професійно-педагогічної спрямованості.

Таким чином, наші зусилля були зосереджені на таких професійно значущих структурних компонентах особистісної зрілості як ставлення до свого

Я (Я-концепції), життєвій установці, здатності до психологічної близькості з іншими людьми та професійно-педагогічній спрямованості.

Тому в програму тренінгу ми включили завдання на корекцію самооцінки, стимулювання позитивного ставлення до себе; розвиток емпатії; формування довіри; розширення ціннісних орієнтацій; розвиток педагогічних здібностей. Слід зазначити, що певні блоки вправ одночасно забезпечували вплив як на виділені професійно значущі структурні компоненти особистісної зрілості, так і на професійно-педагогічну спрямованість майбутнього вчителя. Зміст розробленого «Тренінгу особистісної зрілості» міститься у додатку 3.

Зупинимось більш детально на характеристиці кожного із особистісних компонентів, на розвиток, корекцію чи формування яких був спрямований наш тренінг.

Адекватна **самооцінка** (позитивне ставлення до себе, самоприйняття) є компонентом позитивної Я-концепції особистості. Процес формування позитивної Я-концепції особистості є результатом внутрішньої роботи над собою. Він тісно пов'язаний із процесом самопізнання, підвищенням самоповаги й прийняттям себе, формуванням позитивних установок [7, с. 168]. Важливою умовою гармонізації Я-концепції є формування позитивних установок на власну поведінку, зміна Я-концепції особистості у позитивному напрямі. Свідоме чи напівсвідоме сприймання людиною себе як цінності, сприяє самоповазі, вибору соціально бажаної альтернативи поведінки, гарантує більш чи менш гармонійне ставлення до себе та оточуючих. Самоприйняття або адекватний образ Я особистості при загальній позитивній установці на себе є необхідною умовою для позитивних змін і реалізації можливостей саморозвитку [7, с. 173].

Формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе як невід'ємної складової особистісної зрілості та умови формування професійно-педагогічної спрямованості, здійснювалось засобами комплексу спеціальних вправ на самопізнання, формування у студентів систематизованого, адекватного уявлення про себе, про свої позитивні і негативні професійно значущі якості, стимулювання позитивного ставлення до себе.

Так, наприклад, з метою розвитку умінь самоаналізу, виявлення особистісних рис нами практикувалася вправа «Самопізнання» [205]. Учасники давали відповідь на запитання «Який Я?». Потім пропонувалося дати відповідь на це запитання таким чином, як, на їхню думку, відповіли б про них батьки, друзі, викладачі. Після того, як відповіді були отримані, пропонувалося порівняти їх, відмітивши, в чому полягає подібність, в чому відмінність і чим вона може бути зумовлена. Проаналізувавши отримані результати, учасники розповідали про свої відкриття та відчуття від виконання вправи.

Важливим є те, що дехто з учасників тренінгу зізнався, що чи не вперше опинився у ситуації, коли потрібно було задуматися над своїми власними особистісними характеристиками, і зробити це неквапливо, маючи вдосталь часу.

Самопізнанню, усвідомленню професійно необхідних якостей, оцінці власних особливостей сприяло також складання психологічного портрета

особистісно зрілого педагога. Ця вправа виконувалася у декілька етапів. На першому етапі методом мозкового штурму складався перелік якостей особистісно зрілої людини. На другому етапі таким же способом складався перелік професійно значущих якостей, необхідних особистісно зрілому учителю. На наступному етапі порівнювалися два складені списки, аналізувалися їх відмінності та подібності. Далі учасники оцінювали, якою мірою їм притаманні професійно значущі якості, що необхідні особистісно зрілому учителю. В обговоренні акцентувалася увага на тих індивідуальних особистісних якостях, які слід розвинути майбутньому вчителю.

Особливо зацікавлено сприймалася вправа «Парадокси» [145], яка спрямована на формування позитивного ставлення до себе, виявлення філософського почуття гумору у ставленні до себе. Учасники тренінгу записували свої негативні риси (близько 5-7) та називали позитивну сторону кожної названої негативної риси, а потім їх оприлюднювали. У результаті студенти формулювали відповіді на запитання «Чим я з своїми недоліками цінний для інших людей?» Значущим є те, що дехто з учасників тренінгу у процесі обговорення дійшов такого висновку: «До цього моменту я увесь час картав себе за те, що володію негативними характеристиками, а зараз замислююся над тим, що, можливо, я просто вирізняюся від інших своєю оригінальністю і неповторністю».

Окрема робота у процесі проведення тренінгу проводилася у напрямку формування **емпатії**, яка розглядається нами як показник рівня здатності до психологічної близькості з іншими людьми, що, у кінцевому рахунку, впливає на рівень особистісної зрілості індивіда. Також емпатія є невід'ємною складовою педагогічних здібностей майбутнього вчителя, які визначають його професійно-педагогічну спрямованість. Так, наприклад, емпатію розглядають як складову комунікативних здібностей [110]. З цього приводу В.А.Крутецький та С.В.Недбаєва зазначають, що до комунікативних здібностей входить здатність проникати у внутрішній світ учня та «здатність встановлювати вірний стиль взаємостосунків із школярем» [110, с. 13].

У структурі емпатії вчені виділяють три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний (мисленнєві операції, фактичні знання про об'єкт чи особу), афективний (емоційні реакції на об'єкт чи особу) та конативний (моторні реакції, поведінкові наміри людини по відношенню до цієї особи чи об'єкту, дії, поведінка людини) та виділяються три форми прояву емпатичних відчуттів: співчуття, співпереживання та співдія. Співпереживання є початковою ланкою в ланцюгу формування емпатії та припускає переживання суб'єктом аналогічних емоцій об'єкта. Співчуття ж вимагає від суб'єкта емпатії певного інтелектуального розвитку та здібності соціально орієнтуватися, результатом чого стає реальна дія, спрямована на вирішення емпатогенної ситуації, що спостерігається [43]. Згідно з думкою Т.П.Гаврилової, співчуття та співпереживання є не лише двома формами емпатії, а й ланками єдиного процесу формування емпатії. Причому остаточною ланкою повинна стати гуманістична емпатія, як найвищий прояв емпатійних переживань, що є

моментальною адекватною активною дієвою реакцією на емпатогенну ситуацію [43].

Серед вправ, що пропонувалися нами студентам для розвитку емпатії, особливе зацікавлення викликала «Зосередься на сусідові» [203]. Учасникам пропонувалося зосередитися на своєму сусіді справа. Згадати всі його прояви під час роботи групи, все, що він говорив, робив. Згадати почуття і ставлення, що виникали до цієї людини. Далі обдумати, який з описів природи, погоди, пори року, з якими зустрічалися в літературі або придумали зараз, відповідає уявленням про цю людину. Потім усі по черзі представляють своєму сусідові цей опис. У процесі обговорення цієї вправи студенти виявляли своє здивування з приводу того, що сусідам зліва досить точно та влучно вдалось підібрати описи-порівняння, які до найменших подробиць передають їх внутрішній світ. Прочитуємо з цього приводу висловлювання одного із учасників: «Я навіть не підозрював, що мої переживання, мене так гарно знають».

Ця вправа дозволяє кожному учасникові одержати особистісно орієнтований зворотний зв'язок, у той же час характер завдання спрямований на розвиток асоціативних механізмів. Виникаючі описи дуже різноманітні: хтось приводить цитати з літературних творів, хтось створює авторські тексти.

Також із метою розвитку навичок розуміння іншої людини, вміння проникати у її внутрішній світ нами використовувалась вправа «Перевтілення» [203]. Учасникам тренінгу давалось наступне завдання: «Зараз у вас з'явиться можливість «вжитися» в іншу людину, спробувати краще її відчувати та зрозуміти. Ви отримаєте картки з іменами тієї особи, в яку вам необхідно буде перевтілитися. У вас є декілька хвилин на те, щоб уважно поспостерігати один за одним та запам'ятати. Через дві хвилини ви станете іншою людиною, від імені якої вам потрібно буде реагувати на питання, які я буду вам ставити. Вашим головним завданням є не стільки дати змістовно правильну відповідь, скільки відреагувати на питання таким чином, як це зробила би людина, в яку ви перевтілилися (ви можете змінити положення тіла, погляд, міміку, жести, висловити певний словесний коментарій)». За реакцією учасника на питання група намагалася визначити, кого він зображує. Під час обговорення вправи учасники ділилися своїми відчуттями від виконання вправи, обговорювали труднощі, які виникали під час перевтілення та відгадування інших людей, що відчували ті члени групи, яких «копіювали».

Ще одним важливим, на нашу думку, феноменом, який визначає здатність до психологічної близькості з іншими людьми як структурного компоненту особистісної зрілості майбутнього вчителя, є **довіра**.

Стосунки між людьми, як зазначає Д.Джонсон, будуються на взаємній довірі. Вона виникає в період «притирання» партнерів, коли вони йдуть на ризик тим, що все більше й більше зізнаються одне одному у своїх помислах, почуттях і реакціях щодо безпосередніх ситуацій і співрозмовника чи своїми проявами прихильності, підтримки та кооперування стосовно один одного. Коли ж, розкриваючи себе перед співрозмовником, вони не отримують тієї

довіри, на яку розраховували, вони можуть розірвати стосунки. Якщо ж до них виявили прихильність, вони будуть і далі ризикувати своїм саморозкриттям і встановлювати стосунки. У міру того, як двоє людей продовжують довіряти одне одному й саморозкриватися, стосунки між ними поглиблюються [53].

Із метою усвідомлення значущості довіри для встановлення гармонійних стосунків вчителя із учнями учасникам тренінгу пропонувалася для аналізу педагогічна ситуація «Відвертість класного керівника» [95]. Наводимо її зміст.

«У школі був «важкий» 7-Б клас. До кінця першого навчального семестру у класі змінилось уже два класні керівники.

Перший був чоловік сильний, вольовий. «Я їх зламаю», - часто говорив він в учительській. Але «зламати» учнів було нелегко. Якось учитель не втримався і вдарив учня. Йому довелося піти із школи.

Другий класний керівник – Н.Д. – глибоко вірила у силу слів і кожного дня вмовляла учнів дати слово бути слухняними, дисциплінованими. Учні давали слово і продовжували порушувати дисципліну.

Після першого семестру до класу призначити нового класного керівника – Валентину Петрівну (В.П.). Вона намагалася відмовитися, але не вдалось. Проводячи урок у цьому класі, хвилин за 10 до перерви, вона сказала учням, що буде у них класним керівником. Зненацька голос Кузнецова із останньої парти:

- Нічого! Побачимо! Не перша, і не остання!

У класі одразу стало тихо. Хтось засміявся. Кузнецов вичікував і дивився на В.П. Що робити? А потрібно щось робити... І швидко, тому що від цього залежить, бути чи не бути їй у класі класним керівником».

Учасникам тренінгової групи пропонувалося спрогнозувати дії вчительки у цій ситуації. Після описів, представлених студентами, відбулося їх обговорення, оцінка правильності дій, зачитувався варіант, пропонований психологами:

«Першим було бажання гримнути дверима і вийти з класу. В.П. переборола себе. Згадалось, що якимось читала, що ще Аристотель говорить: «Якщо людиною оволодіває гнів, рішення її обов'язково стають непридатними»

Спочатку застала себе заспокоїтися, подумала: «Зроблю вигляд, що не почула. Ні, учні не повірять. Як так? Усі чули, а вчителька не чула? Виставити за двері Кузнецова і ще декілька учнів? Тоді я змушу інших слухатися, але чи змушу їх поважати мене? Та і за що виставляти за двері Кузнецова? Може бути, я дійсно у них не остання? Це залежить не тільки від мене, а й від них.

І тоді вона вирішила повністю довіритися учням, бути з ними відвертою.

«Я знаю, - сказала вона, - ви не хочете, щоб я була у вас класним керівником, повірте, що я теж цього не хочу. Я довго відмовлялася. За наказом директора я вимушена була йти до вашого класу. Що б ви зробили на моєму місці?» Клас мовчав. «Ми з вами не у гостях, - продовжувала вчителька, - адже до гостей запрошують того, кого хочуть. А школа – державна установа. Ви сюди прийшли навчатися, а мене призначили вашим класним керівником. Хіба не так?» І додала: «А можливо, ще знайдемо спільну мову? У будь-якому

випадку, я вам обіцяю, що якщо ми не зможемо зрозуміти один одного, я зроблю все, щоб не бути вашим класним керівником».

Після цього вона вийшла з класу і залишила учнів одних.

З часом діти визнали її...»

При обговоренні цієї педагогічної ситуації студенти дійшли висновку, що встановити конструктивні стосунки з дітьми, налагодити контакт, завоювати прихильність класу допомогла вчительці відкритість, готовність довіритися, тому довіра для майбутнього вчителя має важливе значення у встановленні гармонійних стосунків педагогічної взаємодії.

Додамо, що із метою тренування встановлення довіри нами використовувались вправи «Падіння», «Саморозкриття залежно від глибини довіри», «Поводир та сліпець», «Дилема в'язня», «Встановлення довіри» [53].

Учасники тренінгу акцентували свою увагу на тому, що проблема довіри у взаємостосунках з іншим людьми є для них надзвичайно актуальною, у певні життєві періоди вони втрачали здатність довіряти іншим людям, що викликало відсутність взаєморозуміння, незадоволеність стосунками, а відновлення довіри часто викликає утруднення, у окремих випадках взагалі втрачається можливість відновлення довіри до певних людей.

Наступний компонент, виділений нами з метою цілеспрямованого формування, - це **ціннісні орієнтації**, які є невід'ємною частиною смисложиттєвих орієнтацій та визначають життєву установку і виступають структурним компонентом особистісної зрілості майбутнього педагога.

Учасникам тренінгу пропонувалось із метою виявлення їх уявлень про основні, на їх думку, цінності вчителя закінчити речення «Основними цінностями для вчителя повинні бути...» [124]. Для підвищення рівня усвідомлення висловленої інформації застосовувались прийоми активного слухання у формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, що сидів зліва від її автора. Приблизно в такій формі він, наприклад, говорив: «Я зрозумів, що ти вважаєш, що основними цінностями для вчителя повинні бути... (перераховував вказані цінності)». Після цього перший підводив підсумок у вигляді речення: «Так (Ні), ти правильно (неправильно) зрозумів, що я (не) вважаю, що основними цінностями для вчителя повинні бути...».

Наступна вправа була спрямована на виявлення пріоритетних цінностей кожного студента. Аналогічно першій вправі проводилась робота із завершенням речення: «Для мене основними цінностями є...»

Далі студенти аналізували співвідношення своїх цінностей з цінностями вчителя: «Мої цінності співпадають (не співпадають) з основними цінностями вчителя».

Емоційно-оцінний аспект ціннісних орієнтацій реалізувався у формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи ціннісних орієнтацій («Я вважаю мої ціннісні орієнтації...», «Чому це так?») та мотиваційну спрямованість з точки зору того, прагне він чи ні щось виправити.

Пропоновані педагогічні ситуації ставили студентів перед морально-ціннісним вибором та дозволяли опосередковано виявити професійні ціннісні

орієнтації майбутніх учителів. Приведемо для прикладу кілька ситуацій [52].

Ситуація 1. Був я тоді молодим директором — нещодавно прийняв школу. Обходив свої «володіння» і в кабінеті історії звернув увагу на велику кількість поламаних стільців.

* На них не настачиш,— пояснив мені завідуючий кабінетом і почав довго і плутано розповідати, як погано поводять себе учні на уроках, як бешкетують на перервах, не бережуть шкільні меблі.

* Хто ж саме? — спитав я.

* Всі!

* Ну, якщо всі ламали, то й відповідати повинні всі,— вирішив я і запропонував учням, які були в кабінеті, відремонтувати зіпсовані меблі. Це рішення оголосив на нараді класних керівників. Реакція була, прямо скажемо, ненадихаюча.

* Чому мої повинні розплачуватися за інших? — обурилась одна вчителька.— Вони не ламали...

І всі разом накинулися на завідуючого кабінетом: «А для чого ви там? Як могли допустити?»

Мовчала лише одна Валентина Федорівна, класний керівник десятого. Сумним нерозуміючим поглядом стежила вона за колегами, які сперечалися.

* Тобі що...— зауважив хтось із колег,— твій клас не вчиться в цьому кабінеті.

* Але ж збитки нанесено школі,— намагалася заперечити Валентина Федорівна,— відповідальність спільна.

Така ж розмова відбулася і в учкомі. І так само, як Валентина Федорівна на нараді класних керівників, мовчки стежили за суперечкою товаришів її десятикласники. Потім один із них попросив дозволу на хвилину вийти. І незабаром суперечка була перервана появою «представницької делегації» десятикласників.

Дівчина-староста попросила слова:

— Ми не вчимося в кабінеті історії,— мовила вона. Але меблі полагодимо. Просимо дати на це тиждень.

Після уроків десятий клас відправився на станцію розвантажувати платформи з піском і щебінкою. А через кілька днів троє десятикласників разом із завгоспом школи поїхали до міста купувати нові стільці.

...Пам'ятаю таку сцену. Всі класи закінчували свою норму і чекали команди для від'їзду. Один лише сьомий затримався: бур'яниста дісталася їм ділянка. Щоб прискорити від'їзд, прошу працюючих поряд дев'ятикласників допомогти молодшим.

— А чому ми?

— Вони і так втомилися,— втручається класний керівник.— Он яку норму здолали!

Після такої репліки стає зрозуміло, звідки у класу таке запитання: «А чому ми?»...

Усе це почули десятикласники Валентини Федорівни і з веселими жартами попрямували на ділянку семикласників. Староста підходить до мене з проханням: відпустіть їх, якщо втомилися. Ми закінчимо [52].

Обговорення: Порівняйте різні ціннісні орієнтації класних керівників при вирішенні завдань в учнівському колективі. Як впливає система ціннісних орієнтацій вчителя на ціннісні орієнтації учнів?

Ситуація 2. Зібралися з дітьми у ліс. Дивлюся і не впізнаю їх: озброєні, як то кажуть, до зубів. У руках і за поясом сокири, ножі, з кишень стирчать рогатки. Не зразу добереш, куди це вони зібралися — чи на лісозаготівлю, чи на ведмедя.

— Нащо це вам? — запитую, обережно витягаючи у них з-за поясів сокири.

Дивуються.

— Як нащо? Дерева чим рубати будемо?

— А нащо їх рубати?

— Щоб багаття розвести, курінь поставити. Та мало що...

Ледве вдалося переконати учнів, що для багаття потрібні сухі гілки, курінь ставити зовсім не обов'язково, краще узяти з собою намети. І взагалі ліс треба берегти і охороняти.

— Що ж, тоді сидіти, склавши руки? — не розуміють учні.

Сидіти склавши руки не довелося. Було і веселе багаття, і смачний, приправлений димком, лісовий обід, й ігри, і пригоди, які можуть трапитися лише під час походу.

Уже виходячи з лісу, ми несподівано натрапили на грибне місце. Та яке! Білі здоровані-красені стояли, ніби на параді. Що змогли — розсовали у кишені, а всього зібрати так і не зуміли. Тільки вийшли на лісову стежку — літній незнайомиць назустріч. Іде з кошиком, ворушить паличкою мох, але бачить поганенько, весь час зачіпається валянками за грудки. Дід довго дивувався, дивлячись на нашу здобич. Звичайно, поцікавився, де це ми стільки назбирали.

Визнаю, у мене, завзятого грибника була велика спокуса ухильно відповісти, що ліс, мовляв, великий, і гриби ростуть скрізь, але учні випередили мене.

— А он, дідусю, у тому гайку,— показали вони старому,— там багато залишилось, ідіть швидше.

— От спасибі, синочки,— просяв дід і потупцював до гайка.

Я довго дивився йому вслід. Було соромно. Адже тільки що вчив дітей доброти [52].

Обговорення: Які ціннісні орієнтації виявляються у позиції вчителя під час підготовки і проведення походу? Як вони впливають на ціннісні орієнтації учнів?

Ситуація 3. Іде урок у школі. Вчителька викликає до дошки добре одягненого хлопця, дорікає: «Андрію, чому ти знову не вивчив урок? Щоб чогось досягти у житті, потрібно гарно навчатися!»

Той і не думає ніяковіти:

-Ну то й що? Мій батько у школі тільки й «задніх пас», а два фірмових автомобіля біля наших воріт стоять, а не біля ваших...

Ситуація не з приємних. Учителька то блідне, то червоніє, а хлопець хоч би що, ніби перемогу у двобої здобув [52].

Обговорення: Якої шкоди моральним цінностям дітей завдають батьки, влаштовуючись в житті на нетрудові доходи?

Цікавими та якісно результативними щодо розширення ціннісних орієнтацій та оптимізації життєвої установки майбутніх учителів були дискусії щодо сенсу життя як домінуючої спрямованості особистості на реалізацію певних життєвих цінностей. Кожен по черзі відповідав на запитання «В чому сенс мого життя?», «Яка моя життєва місія?»

В якості практичного матеріалу було запропоновано притчу «Про далекі моря і близьке щастя» [235]:

«Це дерево було вже доволі доросле. Про нього не можна було сказати, що це мудре Дерево, але його не можна було назвати і нерозумним. Дерево завжди сумувало і ні з ким не могло потоваришувати. У самих його ніг росла Трава, і скільки було видно оку, росла одна Трава і більше нічого. Правда, на горизонті був ще Пагорб, кожного дня він ворухився, ніби зітхав.

З Травою Дерево товаришувати не хотіло. «Як це банально, - думало воно, - щодня бачити траву та ще й дружити з нею. Таке одноманіття і нічого нового. А Пагорб, окрім того, він також заріс Травою. Ах, як же мені сумно!» Від таких думок Дерево завжди тяжко зітхало і сумно похитувало гілками.

Щодня до Дерева приходило Сонце. Воно багато чого бачило на своєму віку і було дуже-дуже мудрим. Сонце розповідало Дереву про широкі моря, про високі гори, які підтримують небо, про безкрайні пустелі...

- Щодо пустель, я тобі, звісно, вірю, - відповідало йому на це Дерево, - довкола мене і у моєму серці теж пустеля. Але що таке море? Що таке гори?.. Ні, я не можу повірити у те, чого не бачу.

Одного разу Сонце довго не з'являлося, а потім прийшло з кимсь таким чорним кудлатим, але гарним. Це була хмара. Дерево познайомилося з Хмарою, а Хмара привітала його, і Траву, і Пагорб проливним дощем, справжнім проливним дощем!

- Тепер я вірю, що десь на землі є моря, - сказало Дерево, обережно струшуючи з себе краплинки води, - море – це просто дуже багато дощинок...

Воно було хотіло сказати ще щось, але побачило Траву:

- Невже це ти?

- Я, - прошелестіла у відповідь Трава, коли вітер розчісував її довге, щойно вимите дощем волосся.

- О! Так ти навіть говорити вмієш?!

- Так, - несміливо прошелестіла Трава.

А Дерево лише зітхнуло: надто багато вражень було для одного дня.

Зазвичай вночі Дерево спало і тому рідко бачило місяць. Але цієї ночі не спалося... Місяць розповів Дереву про зірки і далекі планети.

- Можливо, і там є моря, океани і гори, - сказав він Дереву під звуки колискової, яку співав вітер, - і трава там теж є. Але не кожен може це побачити.
- Так, не кожний, - зітхнуло Дерево і подумало, що море ніколи не бачило трави і ніколи її не побачить і не почує її шелестіння... У пустинному серці Дерева почав пробиватись маленький паросток...

Вранці, коли Трава прокинулася і вмивалася свіжою холодною росою, Дерево сказало:

- Знаєш, Трава, море мене не бачило, а ти бачиш мене щодня, ти щаслива від цього?
- Щаслива, - прошелестіла у відповідь трава та ласкаво і ніжно посміхнулася.
- І я маю щастя бачити тебе і Пагорб на обрії, адже я расту саме тут! А море – це просто дуже багато дощенок...»

Через аналіз цієї притчі студенти дійшли важливого висновку про те, що від наявності сенсу життя залежить наповненість життя людей та їхня задоволеність життям; щастя не варто шукати десь далеко, чекати на нього завтра; цінне те, що знаходиться поруч або вже є у тобі – і саме це додає людині сенсу існування.

Із метою усвідомлення життєвого призначення, віднайдення того, що дозволяє людині бути щасливою у житті учасникам пропонувалася притча П. Коельо «Дві краплини олії» [235].

«Один купець відправив свого сина до найбільшого мудреця світу, щоб довідатись від нього секрет щастя. Довго блукав хлопчина пустелею, аж вийшов до прекрасного замку, що височів на вершині гори. Там жив Мудрець. Юнак думав, що побачить там святого старця, але натомість, увійшовши до замку, наш герой немов потрапив у вируючий вулик: метушилися купці, по кутках велися розмови, грав невеличкий оркестр, а стіл був заставлений розкішними наїдками. Мудрець постійно говорив з кимсь, і минуло чимало часу, доки підійшла черга юнака.

Мудрець уважно вислухав, з якою метою прийшов юнак, але сказав, що зараз не має часу тлумачити йому Секрет Щастя. Хай він піде оглянути палац і повернеться через дві години.

- Зроби лише послугу, - попросив Мудрець, простягаючи юнаку ложечку з двома краплинами олії, - носи це з собою і гляди, не пролий.

Юнак подався навмання численними залами палацу, не зводячи очей з ложечки, а через дві години прийшов назад.

- Ну що, - запитав Мудрець, - ти бачив перські гобелени у моїй їдальні? А сад, який десять років вирощував мій садівник? А розкішні пергаменти у моїй бібліотеці?

Розгублений юнак зізнався, що не бачив нічого, він дбав тільки про те, щоб не розлити олії, довіреної йому Мудрецем.

- Ще раз піди і оглянь дива мого світу, - звелів Мудрець. – Не можна вірити людині, не знаючи дому, у якому вона живе.

Втішений юнак схопив ложечку й знову подався блукати палацом, не пропускаючи цього разу жодного мистецького твору. Він побачив сад, навколишні гори, красу квітів і те, з яким смаком було все підібрано в замку, а повернувшись, детально про все розповів.

- А де та олія, яку я тобі довірив? – запитав Мудрець.
- Глянувши на ложечку, юнак побачив, що олії там не лишилося.
- Ну що ж, дам я тобі одну пораду, - прорік Наймудріший із мудреців. – Секрет Щастя полягає у тому, щоб побачити усі дива світу, не забувши про дві крапельки олії».

Учасники у процесі обговорення дійшли висновку про те, що щастям для людини є здійснення нею свого певного життєвого призначення, своєї місії (так, наприклад, захоплення справою, успішним виконанням діяльності, зберіганням родинного вогнища) і водночас переживанням радості, задоволення від того, чим ти займаєшся.

Із метою усвідомлення того, що дійсно у житті є значущим, і як хотілось би прожити життя, нами використовувалась вправа «Три роки» [183], яка здійснювалась у кілька етапів. Спочатку потрібно було уявити, що залишилось жити три роки, впродовж яких людина буде абсолютно здоровою, і вирішити, як хочеться провести цей час, як би хотілось прожити ці три роки. Потрібно було відповісти на запитання: де б їх хотіли прожити? з ким би їх хотіли прожити? чи хочете працювати? чи хочете навчатися? які справи хотілося б вирішити? що обов'язково хотілося б зробити у цей період?

На наступному етапі потрібно було порівняти побудовану уявою картину життя впродовж цих трьох років з тим життям, яким учасники живуть зараз і відповісти на запитання: чим вони схожі? чим вони відрізняються? чи є в уявлюваній картині щось таке, що хотіли б включити у сьогоденне існування?

Далі потрібно було, звичайно, відкинути думку про смерть як таку, яка знадобилась тільки для того, щоб виконати вправу. Але залишити від цієї вправи те, що хотілось би зберегти.

У процесі обговорення учасники акцентували свою увагу на тому, що задумалися, як безцільно, безглуздо вони витрачають свій час, який би могли використати більш раціонально; підкреслювали, що вправа допомогла їм зрозуміти, що дійсно у їхньому житті є значущим.

Нагадаємо, що у підрозділі 2.4. ми дійшли висновку, що механізмом розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя є формування його професійно-педагогічної спрямованості. На формування професійно-педагогічної спрямованості впливають нахили, інтереси, здібності, від яких залежить легкість засвоєння знань, умінь у професійній діяльності; покликання, що формується за наявності схильностей та здібностей до діяльності; висока, адекватна, стійка самооцінка, позитивне ставлення до себе; мотиви поведінки та діяльності, ставлення; ціннісні орієнтації. Із формуванням педагогічних здібностей пов'язаний, як уже зазначалося, розвиток емпатії, яка входить до

структури педагогічних здібностей.

Таким чином, блоки вправ на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе, розширення ціннісних орієнтацій, формування емпатії забезпечували вплив як на виділені професійно значущі структурні компоненти особистісної зрілості (ставлення до свого Я (Я-концепції), життєву установку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми), так і на професійно-педагогічну спрямованість майбутнього вчителя.

Окремим блоком ми виділили вправи на формування **педагогічних здібностей**, що визначають професійно-педагогічну спрямованість майбутнього вчителя.

Із метою виявлення педагогічних здібностей, уміння виявляти педагогічний такт, проникати у внутрішній світ учня, вміння швидко реагувати у проблемній ситуації учасникам тренінгової групи пропонувалося вирішення конкретних педагогічних ситуацій. Наводимо для прикладу декілька ситуацій [144]:

Ситуація 1

Ви почали проводити урок, усі учні заспокоїлись, наступила тиша, і раптово у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, здивовано подивилися на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо у вічі, заявив: “Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте заняття”. Як ви відреагуєте на це?

Ситуація 2

На початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень говорить вам: “Я не думаю, що ви, як учитель, зможете нас чомусь навчити”. Якою буде ваша реакція?

Ситуація 3

Учитель дає учню завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: “Я не хочу цього робити!” – Якою повинна бути реакція учителя?

Ситуація 4

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться як слід зрозуміти та засвоїти матеріал, і говорить учителю: “Як ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь учитися на відмінно і не відставати від решти учнів у класі?” – Що повинен на це відповісти йому учитель?

Студентам пропонувалося вирішити, як вони вчинять у тій чи іншій педагогічній ситуації. Кожен пропонував свій варіант. У процесі обговорення робили висновок, як вчинити найправильніше.

З метою розвитку комунікативних здібностей як компоненту педагогічних використовувались дискусія «Спілкування у діяльності вчителя» [96], вправи «Передай предмет по колу» [96], «Правила хорошого слухання» [96], «Чи вміємо ми слухати» [96], педагогічні ігри «Ерудит» [90], «Як привернути та утримати увагу» [90].

Слід зазначити, що кожного заняття у якості домашніх завдань студентам пропонувалися вправи, що були продовженням роботи, яка розпочалась на занятті, у реальних ситуаціях. Основною метою домашніх завдань було

перенесення досвіду, отриманого у процесі роботи групи на інші сфери життєдіяльності.

На заключному занятті відбулося підведення підсумків тренінгу. Студенти висловлювалися щодо власної участі у тренінгу, як реалізувалися їх цілі, що вони зрозуміли у процесі роботи тренінгової групи, чого навчилися. Із цією метою були використані вправи «Збираємо валізу» [23], «Лист з минулого» [235], «Подарунки» [145] та ін., а також студенти відповіли на запитання анкети та написали самозвіти щодо своєї участі у тренінгу та отриманого досвіду.

Наступним етапом у нашому експериментальному дослідженні було здійснення повторної діагностики досліджуваних експериментальної та контрольної груп з метою виявлення ефективності формувального впливу. Кількісні та якісні результати формувального експерименту з розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя представлені у наступному підрозділі.

3.3. Кількісні і якісні результати формувального експерименту з розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя

Впровадження експериментальної програми дало можливість прослідкувати кількісні і якісні зміни, які мали місце у процесі розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Аналіз результатів експерименту дозволяє перевірити припущення щодо позитивного впливу застосування системи вправ і засобів, спрямованих на підвищення рівнів професійно значущих структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя ставлення до свого Я (Я-концепції), життєвої установки, здатності до психологічної близькості з іншими людьми та самооцінки, емпатії, смисложиттєвих орієнтацій, професійно-педагогічної спрямованості, що є показником підвищення загального рівня особистісної зрілості.

Виходячи із завдань дисертаційного дослідження, обробка експериментального матеріалу здійснювалась відповідно у напрямку вивчення загального рівня особистісної зрілості та рівнів розвитку її професійно значущих структурних компонентів: ставлення до свого «Я» (Я-концепції), життєвої установки та здатності до психологічної близькості, а також вивчення адекватності самооцінки, рівнів смисложиттєвих орієнтацій, емпатії та професійно-педагогічної спрямованості.

По завершенні програми розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів визначення рівня особистісної зрілості майбутніх учителів показало значні зміни даного психологічного феномена (див. табл. 3.1; додаток К.3.1.).

Таблиця 3.1

Зміни показників рівня особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

Експериментальна група			Контрольна група		
До експ-ту	Після експ-ту	Різниця	До експ-ту	Після експ-ту	Різниця

Рівень особистісної зрілості	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Дуже високий	-	-	2	6,25	2	6,25	-	-	-	-	-	-
Високий	2	6,25	4	12,5	2	6,25	3	9,37	5	15,63	2	6,26
Задовільний	16	50	22	68,75	6	18,75	18	56,25	21	65,62	3	9,37
Незадовільний	14	43,75	4	12,5	10	31,25	11	34,38	6	18,75	4	12,5

Серед досліджуваних експериментальної групи після формувального впливу 6,25% студентів характеризуються дуже високим рівнем особистісної зрілості, тоді як на початку експерименту досліджувані із дуже високим рівнем особистісної зрілості були відсутні; 12,5% - високим рівнем особистісної зрілості (до формувального впливу ця група складала 6,25%); 68,75% - задовільним рівнем (проти 50%), та 12,5% - незадовільним рівнем (у порівнянні з 43,75%).

По закінченні експерименту збільшилася група досліджуваних, що виявляє задовільний рівень особистісної зрілості (на 18,75%), однак це пояснюється тим, що значно меншою стала група досліджуваних із незадовільним рівнем особистісної зрілості (на 31,25%). Значущим є також те, що збільшилася кількість студентів із високим рівнем особистісної зрілості та з'явилися досліджувані із дуже високим рівнем особистісної зрілості.

Майбутні учителі контрольної групи не показали значущих змін у показниках рівнів особистісної зрілості (0%; 6,26%; 9,37% і 12,5%) (див. додаток К.3.2).

Зміни показників рівнів особистісної зрілості в експериментальній групі демонструє зіставлення середніх характеристик на початку і в кінці формувального експерименту (див. табл. 3.2.). Середня характеристика рівня особистісної зрілості на початку формувального впливу в експериментальній групі була 27,6 балів, у контрольній – 31,59. По завершенні експерименту середня характеристика особистісної зрілості в експериментальній групі збільшилася на 12,59 балів, тоді як у контрольній – на 3,81.

Таблиця 3.2

Середні характеристики особистісної зрілості (у балах)

Група	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Експериментальна	27,6	40,19	12,59
Контрольна	31,59	35,4	3,81

Також для констатації значущості змін, які відбулися в експериментальній групі, ми скористалися порівнянням вибірок за t-критерієм Стьюдента.

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках особистісної зрілості майбутніх учителів у контрольній групі до і після експерименту статистично значущі ($t=2,006$) на рівні $p=0,05$, тоді як в експериментальній групі відмінності у рівнях особистісної зрілості студентів до і після експерименту статистично значущі ($t=9,64$) на рівні $p=0,001$. Вважаємо, що зміни, які відбулися у

контрольній групі не можуть бути задовільними, оскільки вони відбуваються переважно у межах одного рівня, тоді як у експериментальній групі мають здебільшого місце зміни у показниках рівнів особистісної зрілості. Також зміни у показниках особистісної зрілості контрольної групи не супроводжуються статистично значущими змінами у показниках рівнів здатності до психологічної близькості з іншими людьми, емпатії, смисложиттєвих орієнтацій, професійно-педагогічної спрямованості. Звернемося до детальнішого аналізу змін у показниках рівнів структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх вчителів контрольної і експериментальної груп у процесі формувального експерименту.

У результаті роботи, спрямованої на формування позитивного ставлення до себе, адекватної самооцінки, значно підвищився рівень ставлення до свого Я (Я-концепції) (див. табл. 3.3.).

Таблиця 3.3

Показники рівня ставлення до свого Я (Я-концепції) у процесі формувального експерименту

Рівень ставлення до свого Я (Я-концепції)	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Дуже високий	-	-	2	6,25	2	6,25	-	-	-	-	-	-
Високий	2	6,25	4	12,5	2	6,25	2	6,25	5	15,62	3	9,37
Задовільний	2	6,25	12	37,5	10	31,25	11	34,37	13	40,63	2	6,25
Незадовільний	28	87,5	14	43,75	14	43,75	19	59,38	14	43,75	5	15,63

При повторному зрізі кількість майбутніх учителів з високим рівнем ставлення до свого Я (Я-концепції) збільшився з 6,25% до 12,5%; з'явилися досліджувані (6,25%) із дуже високим рівнем ставлення до свого Я (Я-концепції) – на початку експерименту така група була відсутньою. Кількість досліджуваних групи із задовільним рівнем ставлення до свого Я (Я-концепції) збільшилася з 6,25% до 37,5%. Це зумовлено тим, що 43,75% студентів підвищили свій незадовільний рівень до рівня задовільного.

Із наведених у табл. 3.3. показників бачимо, що серед досліджуваних контрольної вибірки значущих змін не відбулося, що також демонструють показники середніх величин рівня ставлення до свого Я (Я-концепції) (див. табл. 3.4.).

Таблиця 3.4

Середні характеристики ставлення до свого Я (Я-концепції) у ході формувального експерименту (у балах)

Група	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Експериментальна	12,56	21,56	9
Контрольна	17,81	20	2,19

На початку експерименту середні показники рівня ставлення до свого Я (Я-концепції) у контрольній групі – 17,81 балів, у експериментальній групі – 12,56 балів. По закінченні експерименту у контрольній групі середня характеристика рівня ставлення до свого Я (Я-концепції) змінилася не значно (на 2,19 балів), а в експериментальній же групі підвищилася на 9 балів.

Відмінності у показниках рівнів ставлення до свого Я (Я-концепції) майбутніх учителів у контрольній групі до і після експерименту є статистично значущими ($t=2,27$) на рівні $p=0,05$, тоді як в експериментальній групі відмінності у рівнях ставлення до свого Я (Я-концепції) студентів до і після експерименту є статистично значущими ($t=7,95$) на рівні $p=0,001$.

Статистично значущі зміни у показниках ставлення до свого Я (Я-концепції) контрольної та експериментальної груп ми пояснюємо наступним. На нашу думку, зміни у показниках експериментальної групи пов'язані з тим, що під впливом формувальної роботи майбутні вчителі реальніше і глибше стали оцінювати свої особистісні якості, глибше стали усвідомлювати роль позитивних та негативних якостей у розвитку власної особистості тощо. Зміни у показниках контрольної групи, на нашу думку, свідчать про вплив, перш за все, навчального процесу на розвиток здатності студентів аналізувати та реально оцінювати свої якості. Однак, це відбувається не такими швидкими темпами і не так продуктивно, як у експериментальній групі.

Звертає на себе увагу також значне зростання кількості студентів, самооцінка яких наблизилася до адекватного значення (див. табл. 3.5.).

Більшість студентів експериментальної і контрольної груп на початку формувального експерименту мали неадекватну самооцінку (93,75% в експериментальній групі і 90,62% у контрольній групі), що є свідченням негативного самоствавлення, невпевненості у своїх силах, незнання самого себе.

Таблиця 3.5

Показники самооцінки у процесі формувального експерименту

Рівень самооцінки	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Неадекватно завищена	14	43,75	6	18,75	8	25	15	46,87	13	40,62	2	6,25
Адекватна	2	6,25	12	37,5	10	31,25	3	9,38	6	18,76	3	9,38
Неадекватно занижена	16	50	14	43,75	2	6,25	14	43,75	13	40,62	1	3,13

Самопізнання, формування адекватного образу «Я», позитивного ставлення до себе сприяло збалансуванню самооцінки студентів експериментальної групи. При повторному зрізі 37,5% досліджуваних характеризувались адекватною самооцінкою (проти 18,76% у контрольній групі), кількість студентів із неадекватно завищеною самооцінкою знизилася із 43,

75% до 18,75%; із неадекватно заниженою, відповідно, з 50% до 43,75%.

Таким чином, запропонована програма розвитку особистісної зрілості позитивно вплинула на рівень і збалансованість самооцінки майбутніх учителів

Одним із важливих напрямків експерименту було формування ефективної життєвої установки. Непродуктивна життєва установка пов'язана із відсутністю визначених цілей у досліджуваних, які надають життю осмисленості та спрямованості, емоційної насиченості, задоволеністю самореалізацією, що гальмує процеси досягнення особистісної зрілості в цілому та професійного становлення зокрема. Тому дуже важливим є помітне зростання рівня життєвої установки в експериментальній групі (див. табл. 3.6.).

Таблиця 3.6

Показники рівня життєвої установки майбутніх учителів у процесі формувального експерименту

Рівень життєвої установки	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Дуже високий	-	-	2	6,25	2	6,25	-	-	-	-	-	-
Високий	4	12,5	2	6,25	2	6,25	2	6,25	5	15,62	3	9,37
Задовільний	10	31,25	24	75	14	43,75	16	50	21	65,63	5	15,62
Незадовільний	18	56,25	4	12,5	14	43,75	14	43,75	6	18,75	8	25

Порівнюючи дані експериментальної і контрольної груп, можна стверджувати, що вони значною мірою відрізняються у ході формувального експерименту. Так, на початку експерименту більше половини досліджуваних експериментальної групи (56,25%) характеризувалися незадовільним рівнем життєвої установки. По завершенні тренінгової програми 43,75% досліджуваних змінили свій незадовільний рівень життєвої установки на задовільний. Водночас, зменшилася група із високим рівнем життєвої установки (з 12,5% до 6,25%). Це пояснюється тим, що 6,25% досліджуваних змінило свій високий рівень життєвої установки на дуже високий.

У контрольній же групі не відбулося значущих змін, що демонструють показники, зафіксовані у табл. 3.6., а також показники середніх величин рівня життєвої установки (див. табл. 3.7.).

Таблиця 3.7

Середні характеристики життєвої установки (у балах)

Група	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Експериментальна	9,56	14,8	5,24
Контрольна	10,9	13,72	2,82

У результаті математичних розрахунків ми виявили статистично значущі відмінності в експериментальній групі до і після експерименту на рівні $p=0,001$ ($t=5,71$), а у контрольній групі статистично значущі розбіжності зафіксовані на рівні $p=0,05$ ($t=2,125$). Зміни у показниках життєвої установки у контрольній групі відбулися за рахунок змін у показниках життєвої установки студентів Інституту історії та філософії педагогічної освіти, що обумовлено, на нашу думку, вивченням дисциплін філософського та релігієзнавського циклу.

Виявлені значущі зміни у показниках рівня життєвої установки в експериментальній групі свідчать про ефективність вправ, спрямованих на формування життєвої установки.

Ефективність життєвої установки визначається рівнем смисложиттєвих орієнтацій. Як показують результати дослідження (див. табл. 3.8.), у процесі формувального експерименту відбулися також зміни у рівнях смисложиттєвих орієнтацій студентів.

Таблиця 3.8

Показники рівня смисложиттєвих орієнтацій у процесі формувального експерименту

Рівень смисложиттєвих орієнтацій	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Низький	14	43,75	8	25	6	18,75	16	50	13	40,6	3	9,4
Середній	10	31,25	12	37,5	2	6,25	5	15,6	9	28,1	4	12,5
Високий	8	25	12	37,5	4	12,5	11	34,4	10	31,3	1	3,1

По закінченні формувального впливу 18,75% досліджуваних експериментальної групи змінили свій низький рівень на середній рівень смисложиттєвих орієнтацій, а 12,5% - із середнього на високий рівень смисложиттєвих орієнтацій.

У контрольній же групі кількісна представленість низького рівня смисложиттєвих орієнтацій зменшується на 9,4%, зростає представленість середнього рівня смисложиттєвих орієнтацій на 12,5%, та не значно зростає кількісна представленість високого рівня смисложиттєвих орієнтацій (лише на 3,1%). Не значущі зміни у контрольній групі демонструють показники середніх величин рівнів смисложиттєвих орієнтацій (див. табл. 3.9.).

Таблиця 3.9

Середні характеристики смисложиттєвих орієнтацій (у балах)

Група	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Експериментальна	97,5	104,5	7
Контрольна	94,19	95	0,81

Як видно з таблиці, середня характеристика рівня смисложиттєвих орієнтацій в експериментальній групі підвищилася з 97,5 до 104,5 (різниця – 7 балів). У контрольній групі вагомих змін середньої характеристики не відбулося (різниця – 0,81 бал).

Також відмінності в експериментальній групі до і після експерименту виявилися статистично значущими ($t_{0,001}=4,52$) і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t=0,47$).

Отже, запропоновані нами вправи на підвищення рівня смисложиттєвих орієнтацій виявились ефективними, що демонструють експериментальні дані.

Професійно значущим компонентом у структурі особистісної зрілості майбутнього вчителя є здатність до психологічної близькості з іншими людьми, оскільки для успішного здійснення навчально-виховного процесу педагогові важливо бути чутливим до проблем своїх вихованців, великодушним, здатним пробачати, бути зацікавленим у ставленні до учнів; а також комунікабельним, уміти швидко встановлювати міжособистісні контакти, намагатися не допускати конфлікти та знаходити компромісні рішення; конструктивно ставитися до критики на свою адресу тощо.

Констатувальний експеримент виявив у переважної більшості досліджуваних незадовільний та задовільні рівні здатності до психологічної близькості з іншими людьми, а тому ми у формульованому експерименті приділяли велику увагу підвищенню рівня цього професійно значущого компонента особистісної зрілості майбутнього педагога.

Дані, отримані у другому зрізі, демонструють результативність проведеної роботи (див. табл. 3.10.).

В експериментальній групі на 37,5% знизилася чисельність досліджуваних, які мають незадовільний рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми (у контрольній групі – лише на 9,38%); значно збільшилася чисельність досліджуваних із високим рівнем здатності до психологічної близькості з іншими людьми (на 18,75%) та з'явилася група студентів із дуже високим рівнем здатності до психологічної близькості з іншими людьми (18,75%). У контрольній же групі ці зміни не значні (див. табл. 3.10.), що відображають середні показники рівня здатності до психологічної близькості з іншими людьми (див. табл. 3.11.).

Таблиця 3.10

Показники рівнів здатності до психологічної близькості з іншими людьми у процесі формульованого експерименту

Рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Дуже високий	-	-	6	18,75	6	18,75	1	3,13	1	3,13	-	-
Високий	6	18,75	12	37,5	6	18,75	9	28,13	10	31,25	1	3,12

Задовільний	6	18,75	6	18,75	-	-	11	34,37	7	21,87	4	12,5
Незадовільний	20	62,5	8	25	12	37,5	11	34,37	14	43,75	3	9,38

Як видно з таблиці, середня характеристика рівня здатності до психологічної близькості з іншими людьми в експериментальній групі підвищилася з 5,44 до 9,63 (різниця – 4,19 балів). У контрольній групі вагомих змін середньої характеристики не відбулося (різниця – 0,94 бали).

Таблиця 3.11

Середні характеристики здатності до психологічної близькості з іншими людьми (у балах)

Група	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Експериментальна	5,44	9,63	4,19
Контрольна	6,44	7,38	0,94

Відмінності в експериментальній групі до і після експерименту виявилися статистично значущими ($t_{0,001}=9,15$) і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t=0,67$).

Значущим також є зростання кількості досліджуваних експериментальної групи, які виявляють високий рівень емпатії (на 31,25%) та зменшення кількості студентів із середнім та низьким рівнями емпатії (на 18,75% і 12,5% відповідно) (див. табл. 3.12.). У контрольній групі, навпаки, на 6,25% зменшилася група із високим рівнем емпатії та на 6,25% збільшилася група із середнім рівнем емпатії, низький рівень емпатії у контрольній групі залишився без змін.

Таблиця 3.12

Показники рівня емпатії у ході формувального експерименту

Рівень емпатії	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Дуже високий	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Високий	-	-	10	31,25	10	31,25	7	21,87	5	15,65	2	6,25
Середній	26	81,25	20	62,5	6	18,75	24	75	26	81,25	2	6,25
Низький	6	18,75	2	6,25	4	12,5	1	3,13	1	3,13	-	-

Відмінності у контрольній та експериментальній групах демонструються також середніми характеристиками рівня емпатії (див. табл. 3.13.).

Середня характеристика рівня емпатії в експериментальній групі підвищилася з 47,12 до 54,75 (різниця складає 7,63 балів). У контрольній групі вагомих змін середньої характеристики не відбулося (різниця складає лише 0,94 балів).

Таблиця 3.13

Середні характеристики емпатії (у балах)

Група	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Експериментальна	47,12	54,75	7,63
Контрольна	53,9	54,0	0,1

Також важливо відмітити, що відмінності у показниках рівнів емпатії майбутніх учителів у контрольній групі до і після експерименту є статистично не значущими ($t=0,161$), тоді як в експериментальній групі відмінності у рівнях емпатії студентів до і після експерименту є статистично значущими ($t_{0,001}=8,98$).

У ході констатувального експерименту нами було виявлено зв'язок особистісної зрілості майбутнього вчителя з його професійно-педагогічною спрямованістю. Тому ми зробили припущення, що формування професійно-педагогічної спрямованості може бути механізмом розвитку особистісної зрілості майбутнього педагога. У формувальному експерименті ми приділили значну увагу підвищенню рівня професійно-педагогічної спрямованості студентів. По закінченні експериментальної роботи нами був виміряний рівень професійно-педагогічної спрямованості.

Результати виявили достатньо велике зростання показників рівня професійно-педагогічної спрямованості досліджуваних експериментальної групи (див. табл. 3.14).

По закінченні формувального впливу 31,25% досліджуваних експериментальної групи змінили свій середній рівень на високий рівень професійно-педагогічної спрямованості. Однак, слід зауважити, що студенти експериментальної групи із низьким рівнем професійно-педагогічної спрямованості (6,25%) так і залишилися із твердим переконанням, що професія вчителя – не їх покликання, вони бачать себе успішними у іншій професійній діяльності, і зумисне навчаються у даному навчальному закладі суто для отримання вищої освіти. Однак, одностайними були у думці, що розвиток особистих педагогічних здібностей є для них важливим.

Таблиця 3.14

Показники рівнів професійно-педагогічної спрямованості у процесі формувального експерименту

Рівень професійно-педагогічної спрямованості	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий	16	51	26	81,25	10	31,25	14	43,75	19	59,38	5	15,63
Середній	14	43,75	4	12,5	10	31,25	11	34,38	6	18,75	-5	-15,63
Низький	2	6,25	2	6,25	-	-	7	21,87	7	21,87	-	-

У контрольній групі також залишається незмінною кількісна представленість низького рівня професійно-педагогічної спрямованості та не значно зростає кількісна представленість високого рівня професійно-педагогічної спрямованості (на 15,63% - у порівнянні із експериментальною групою – це майже вдвічі менше). Не значущі зміни у контрольній групі демонструють показники середніх величин рівнів професійно-педагогічної спрямованості (див. табл. 3.15.).

Таблиця 3.15

Середні характеристики професійно-педагогічної спрямованості (у балах)

Група	До експерименту		Після експерименту		Різниця
	К-сть балів	Рівень	К-сть балів	Рівень	
Експериментальна	13,31	Середній	15	Високий	1,69
Контрольна	10,75	Середній	11,68	Середній	0,93

На початку експерименту середні показники професійно-педагогічної спрямованості у контрольній групі – 10,75 балів, що відповідає середньому рівню; у експериментальній групі – 13,31 балів, що відповідає високому рівню. По закінченні експерименту середні показники професійно-педагогічної спрямованості у контрольній групі змінилися не значно (на 0,93 бали), а в експериментальній групі підвищилися на 1,69 балів.

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках рівнів професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів у контрольній групі до і після експерименту статистично не значущі ($t=0,179$), тоді як в експериментальній групі відмінності у рівнях особистісної зрілості студентів до і після експерименту статистично значущі ($t_{0,01}=2,763$).

Таким чином, порівняльний аналіз показників загального рівня особистісної зрілості майбутніх вчителів, рівнів ставлення до свого Я (Я-концепції), життєвої установки, здатності до психологічної близькості з іншими людьми, самооцінки, смисложиттєвих орієнтацій, емпатії та професійно-педагогічної спрямованості виявив інтенсивну динаміку змін у результатах до і після формувального впливу. Зміни у показниках відбулися на всіх рівнях. І хоча в експериментальній групі студентів із незадовільним рівнем особистісної зрілості залишилось ще 12,5%, отримані результати стали підтвердженням того, що розвиток особистісної зрілості майбутнього учителів можливий за умови цілеспрямованого впливу.

По закінченню тренінгової програми студенти відповідали на запитання: як вплинула робота у групі на моє життя? що дізнався я про себе? які зміни пов'язуєш хоча б частково із участю у групі? Окрім того, учасникам було запропоновано відповісти на запитання закритої анкети та написати у довільній формі самозвіти.

Результати анкетування представлені у табл. 3.16.

Як демонструють дані табл. 3.16, більшість студентів відзначають, що вони повністю чи у цілому досягли зазначених у анкеті цілей тренінгу, які сприяють підвищенню рівня особистісної зрілості.

Таблиця 3.16

Якісно-кількісна характеристика результатів формувального експерименту (абс. к-ть)

№ п/п	Мета	Вдалось досягти			Майже вдалось	Абсолютно не вдалось
		Повністю	У цілому	Частково		
1.	Оволодіння новими методами і прийомами особистісно-професійного зростання	32	-	-	-	-
2.	Розуміти себе та інших	6	21	5	-	-
3.	Прийняття себе та інших, бачення позитивного у кожному	13	15	4	-	-
4.	Інтерес до внутрішнього світу свого та інших	32	-	-	-	-
5.	Поява бажання бути особистісно зрілим та допомогти іншим	32	-	-	-	-
6.	Більш глибоке усвідомлення життєвих цілей, свого життєвого призначення	22	8	4	-	-
7.	Філософський погляд на життєві ситуації	12	20	-	-	-
8.	Впевненість у своїх силах	16	15	1	-	-
9.	Вміння поставити себе на місце іншої людини, перейматися її почуттями	14	18	-	-	-
10.	Відвертість, вміння довіряти іншим людям	8	17	7	-	-
11.	Бажання вдосконалювати педагогічні здібності	25	6	1	-	-
12.	Підсилити бажання навчатися, поява пізнавальних здібностей	32	-	-	-	-

У самозвітах студенти також відзначили зміни у власній поведінці та свідомості, які є свідченням підвищення рівня особистісної зрілості.

«Завдяки тренінгу я навчилася сприймати людей і світ таким, якими вони є, а не такими, якими б я хотіла їх бачити. Дивно, але під час тренінгу у моєму житті дуже багато чого змінилося: люди, які мене оточують; цілі, пріоритети... та взагалі змінилося життя... Тренінг допоміг мені краще розбиратися в людях... Але більше мене радує те, що я навчилася розбиратися у собі, у своїх почуттях, бажаннях, навчилася розуміти себе без упередження...» (В.В.).

«У результаті роботи я зумів краще та глибше зрозуміти, як сприймають мене інші люди, і що у їхньому сприйманні мене відрізняється від мого власного розуміння себе. Цей тренінг допоміг мені звернути увагу на мої позитивні якості, які мені варто у собі розвивати, і ще краще зрозуміти і

усвідомити необхідність долати свої негативні якості. Дуже бажаними для мене є, - і тепер я це ясно побачив, - позбавлення від своєї невпевненості у своїх силах, виховання організованості, сили волі, пунктуальності, уміння досягати мети. Тренінг був для мене цікавим тим, що він допоміг мені заглянути всередину себе самого і побачити себе збоку, тобто побачити з різних сторін. Для мене було важливим розуміти і бачити себе разом з усіма.

Деякі питання я відкрив для себе вперше, наприклад, ті, що стосуються педагогічної діяльності. Так, я зумів виявити своє позитивне ставлення до професії вчителя і визначив собі, як саме я повинен рухатися у цьому напрямі» (Х.В.).

«Я зрозуміла, що моя невпевненість у собі – це не результат того, що про мене думають люди, це результат мого ставлення до самої себе та мого ставлення до інших людей. Я стала більш впевненою у собі. Тренінг допоміг знайти мені у собі сили; зрозуміти, що в моєму житті залежить все від мене» (Р. Л.).

«Я стала хороброю, впевненою, розкутою, натхненною, задоволеною собою, щиро, вільно почуваю себе у будь-якому оточенні, вільно висловлюю свої думки, дарую людям своє тепло, любов, турботу. Але не забуваю про серединний шлях!» (З.Д.).

«Стала активнішою, впевненішою. Стала краще навчатись, раціональніше використовую свій вільний час. У мене зміцнішала воля. Замість тривожитися про щось, я обираю діяти. Я побачила, що хочу вдосконалити, тільки б не розгубити натхнення. Теми тренінгу пробуджували почуття. У повсякденних проблемах змінилось бачення. Я самовизначилась, подорослішала» (Ч.К.).

Самозвіти учасників тренінгової групи ще раз підкреслюють ефективність проведеної роботи, метою якої був розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя.

Висновки до третього розділу

1. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя реалізується за комплексного підходу, у якому умовно виділяються два аспекти (умовно тому, що вони взаємообумовлені і взаємопов'язані): 1) безпосередній розвиток тих сторін, компонентів особистісної зрілості, які мають першочергове значення для успішного здійснення педагогічної діяльності і розвинені недостатньо (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми); 2) опосередкований розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя засобами формування професійної спрямованості майбутнього вчителя.

2. Ефективним засобом розвитку особистісної зрілості є соціально-психологічний тренінг, який дозволяє удосконалити ті параметри особистісної зрілості, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є професійно-значущими для особистості майбутнього педагога (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з

іншими людьми), і формувати професійно-педагогічну спрямованість.

3. «Тренінг особистісної зрілості» має проводитись за напрямками роботи з розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, які мають бути спрямовані на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе, розвиток емпатії, формування довіри, розширення ціннісних орієнтацій, розвиток педагогічних здібностей.

4. Результатом впровадження тренінгової програми стало підвищення рівнів професійно значущих структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя ставлення до свого Я (Я-концепції), життєвої установки, здатності до психологічної близькості з іншими людьми та самооцінки, емпатії, смисложиттєвих орієнтацій, професійно-педагогічної спрямованості, що, у кінцевому рахунку, призвело до підвищення загального рівня особистісної зрілості та підтвердило висунуту нами гіпотезу і продемонструвало ефективність запропонованої програми, спрямованої на розвиток особистісної зрілості майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. *Темрук О.В.* Формування професійно-педагогічної спрямованості як засобу розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Зб. матеріалів ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 25-27 квітня 2006 р. / Редкол.: Тимошенко І.І. (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2006. – Т.3. – С. 232-234.

2. *Темрук О.В.* Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя методами активного соціально-психологічного навчання. // Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія: Психологія. – Вип. 18. – Х.: ХНПУ, 2006. – С. 158-168.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження проблеми розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, яке проявилось у виявленні рівнів розвитку та динаміці особистісної зрілості майбутнього вчителя впродовж навчання у ВНЗ, у дослідженні особливостей прояву структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя, у виявленні зв'язку особистісної зрілості майбутнього вчителя з його професійно-педагогічною спрямованістю, в обґрунтуванні, розробці та апробації програми розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі.

1. Необхідність розбудови гуманного демократичного суспільства ставить вимоги до формування зрілої, повноцінної особистості. Одне із провідних місць у формуванні дитячої особистості належить школі. Ефективне здійснення шкільного навчально-виховного процесу вимагає висококваліфікованих вчителів-професіоналів, які для високоякісного виконання своїх функцій мають не тільки володіти певними знаннями, уміннями, навичками, а й розвиненими особистісними якостями, бути особистісно зрілими.

2. До визначення поняття особистісної зрілості та її структурних компонентів у психології існує багато підходів, що не суперечать один одному, а розглядають різні сторони цього складного психологічного явища. Ми розглядаємо особистісну зрілість як складне структурне утворення, що включає в себе мотивацію досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепцію), почуття громадянського обов'язку, життєву установку та здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

3. Юнацький вік є сенситивним періодом для формування особистісної зрілості. Особистісна зрілість у юнацькому віці визначається розвитком Я-концепції, яка, у свою чергу, характеризує формування громадянської свідомості та самосвідомості; формуванням ідентичності, рівня домагань, ціннісних орієнтацій, мотивації досягнення тощо.

4. За особливостями сформованості окремих структурних компонентів особистісна зрілість індивіда може характеризуватися дуже високим, високим, задовільним та незадовільним рівнями. Більшість студентів педагогічного вищого навчального закладу мають на початковому етапі навчання у вузі незадовільний та задовільний рівні особистісної зрілості і ці показники впродовж навчання практично не змінюються. Аналіз динаміки особистісної зрілості майбутнього вчителя за окремими шкалами свідчить про те, що деякі з них впродовж п'яти років навчання у вузі практично не набули змін (почуття громадянського обов'язку, життєва установка), інші – навіть дещо знижуються (загальний рівень особистісної зрілості, мотивація досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепції), здатність до психологічної близькості з іншими людьми), що є результатом дії комплексу як соціальних, так і індивідуальних чинників.

5. Розвиток окремих шкал особистісної зрілості відбувається нерівномірно і має свої особливості. Переважна більшість майбутніх учителів виявляє задовільний та незадовільний рівні мотивації досягнення, яка у більшості випадків характеризується тим, що висновок про домінування у структурі мотивації досягнення мотиву прагнення успіху чи мотиву уникнення невдачі зробити не можна, або ж переважанням мотиву уникнення невдач. Ставлення до свого Я (Я-концепція) характеризується переважно неадекватно заниженою або неадекватно завищеною самооцінкою, протиріччями у Я-концепції. У студентів переважають неефективні життєва установка та смисложиттєві орієнтації, які характеризуються відсутністю у житті досліджуваних цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи, незадоволеністю життям, відсутністю сенсу життя, невірою у свої сили контролювати події власного життя, впевненістю у тому, що життя людини непівладне свідомому контролю. Виявлена недостатньо розвинена здатність до психологічної близькості з іншими людьми, яка характеризується переважанням середнього рівня емпатії, що може викликати труднощі під час спілкування з іншими людьми, зокрема з учнями та батьками, утруднення при встановленні міжособистісних контактів з ними, неможливість встановлювати емоційно теплі, близькі стосунки як особистісного, так і професійного плану. Водночас, близько половини майбутніх учителів мають дуже високий і високий рівні почуття громадянського обов'язку, які характеризуються високим почуттям патріотизму, небайдужістю за долю своєї батьківщини, відповідальністю при виконанні своїх обов'язків, що може бути значною опорою у професійному та особистісному становленні завтрашнього спеціаліста.

6. Особистісна зрілість майбутнього вчителя тісно пов'язана із його професійно-педагогічною спрямованістю: чим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, тим вищий рівень особистісної зрілості майбутнього вчителя, і навпаки. Це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього вчителя як один із показників особистісної зрілості, що характеризує її життєві та професійні установки.

7. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя реалізується комплексним підходом, спрямованим як на безпосередній розвиток тих сторін, компонентів особистісної зрілості, які мають першочергове значення для успішного здійснення педагогічної діяльності і розвинені недостатньо (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми), так і на опосередковане становлення особистісної зрілості майбутнього вчителя засобами формування професійної спрямованості майбутнього вчителя.

8. Ефективним засобом розвитку особистісної зрілості є соціально-психологічний тренінг, який дозволяє удосконалити ті компоненти особистісної зрілості, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є професійно-значущими для особистості

майбутнього педагога (ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми), і формувати професійно-педагогічну спрямованість. «Тренінг особистісної зрілості» має проводитись за напрямками роботи з розвитку окремих компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів та містити вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе та майбутньої професії, розвиток емпатії, формування довіри, розширення професійно-ціннісних орієнтацій, розвиток педагогічних здібностей, гуманістичної спрямованості, особистісне зростання.

Підтвердженням результативності впровадження тренінгової програми є підвищення рівнів професійно значущих структурних компонентів особистісної зрілості майбутнього вчителя, зокрема, ставлення до свого Я (Я-концепції), життєвої установки, здатності до психологічної близькості з іншими людьми та самооцінки, емпатії, смисложиттєвих орієнтацій, професійно-педагогічної спрямованості, що, в кінцевому рахунку, призводить до підвищення загального рівня особистісної зрілості.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя. Подальшого вивчення потребують питання щодо гендерних відмінностей особистісної зрілості майбутніх учителів, зв'язок особистісної зрілості майбутніх учителів із іншими особистісними характеристиками, виявлення значущості різних чинників у становленні особистісної зрілості фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2000. – 624 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности / Психология формирования и развития личности / Ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. *Алексеева М.І.* Формування потребо-мотиваційної сфери громадянської свідомості та самосвідомості особистості / Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості. / АПН України, Інститут психології імені Г.С.Костюка / За ред. М.Й.Боришевського. – К.: Дніпро, 2001. Т.2. – 308 с.
5. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

6. *Андреева А.Д.* Мотивы учения старшеклассников. // Формирование личности старшеклассника. / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
7. *Андрійчук І.П.* Психолого-педагогічні умови становлення позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів / Психологія: зб.наук.пр.. – Вип.. 15. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – С. 273-282.
8. *Андрущенко В., Табачек І.* Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент: український науковий журнал. - №1 (10). – 2005. – С. 58-69.
9. *Антонова Н.А.* Ценностные ориентации в системе личностных качеств студентов высшего педагогического учебного заведения.- Дис...к. психол.н. – К., 2003. – 200 с.
10. *Анцыферова Л.И.* К психологии личности как развивающейся системы / Психология формирования и развития личности / Ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
11. *Асадуллина С.Х.* Влияние самооценки на формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя: Автореф. дис. ... к. психол. н. – М., 1986. – 16 с.
12. *Асмолов А.Г.* Психология личности. - М.: МГУ, 1990. - 369 с.
13. *Асташова Н.А.* Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технология развития: Дис. ... д.пед. н. – Брянск, 2001. – 498 с.
14. *Балл Г.О.* Про психологічний зміст вільного розвитку особистості // Психологічні аспекти гуманізації освіти. – Київ-Рівне, 1996. – С. 5.
15. *Бардин Ю.П.* О разработке категории «социальная зрелость» личности: (Социологическое исследование). – Вестник Харьковского университета, 1984. - №261. – С. 44-48.
16. *Белая О.П.* Влияние смены профессии на направленность личности: Дис. ... к. психол. н. – Ставрополь, 1996. – 200 с.
17. *Белозерова Л.И.* Формирование профессионально-педагогического самосознания в процессе обучения студента в вузе / Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в ВУЗе / Ред. Г.В.Акопов и др. – Куйбышев: Куйбышевский государственный педагогический институт имени В.В.Куйбышева, 1989. - С. 38-39.
18. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
19. *Бех И.Д.* Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: РИО управления по печати, 1991. – 146 с.
20. *Бех И.Д.* Психологические основы нравственного развития личности: Дис. ... д.психол.н.: 19.00.07 – К., 1992.
21. *Бех І.Д.* Категорія становлення в контексті розвитку “Образу-Я” особистості // Педагогіка і психологія. – 1992. - №3. - С. 9-21.
22. *Бирюлина Е.В.* Формирование профессионально-педагогической направленности студентов-первокурсников: Дисс....к.пед.н. – Брянск,

2005. – 244 с.
23. *Битянова Н.Р.* Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
 24. *Блинова Е.Е.* Формирование открытости к общению у будущего учителя: Дис...к.психол.н.: 19.00.07. / Херсон: Херсонский государственный педагогический университет, 2000. – 184 с.
 25. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека / <http://www.hpsy.ru>
 26. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
 27. *Божович Л.И.* Психологический анализ условий формирования и построения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 257-284.
 28. *Большов В.М.* Формирование профессиональной направленности студентов педагогического колледжа в системе взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности: Дис. ... к. пед. н. – Ульяновск, 1998. – 228 с.
 29. *Бондаренко А.Ф.* Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
 30. *Боршневський М.Й.* Моральність як продукт творчості й самотворення особистості // Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції «Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога». – К.: Гнозис. – 27-29 квітня, 1998. – С. 58-71.
 31. *Боршневський М.Й.* Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – К.: Наукова думка. - №3. – 1996. – С. 26-33.
 32. *Бочелюк В.Й.* Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання. – Дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998.
 33. *Бочелюк В.Й.* Психологічний аналіз специфіки педагогічної діяльності. / Психологія: зб.наук.пр. – Вип. 1(8). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – С. 234-240.
 34. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. - №5. – С. 3-19.
 35. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке. // Психологический журнал. – 1993. - №6. – С. 3-15.
 36. *Булах І.С., Долинська Л.В.* Викладач – студент: психологія міжособистісних взаємодій: Навч.-метод. посібник. – К.: НПУ імені М. П.Драгоманова, 2005. – 106 с.
 37. *Булах І.С., Долинська Л.В.* Духовність і креативність як потенціали становлення професійної культури майбутніх вчителів. // Психологія: зб. н. пр. – Вип. II. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 87-92.

38. *Василишина Т.В.* Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування; Дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2000. – 235 с.
39. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – М.: Издательство «Ось-89», 2003. – 224 с.
40. *Воробель Г.* Свобода вибору як критерій зрілої особистості. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти; Л.: Львівський науково-практичний центр, Національний університет «Львівська політехніка», 2003. - №4. – С. 132-138.
41. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
42. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1983.
43. *Гаврилова Т.П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии (исторический обзор и современное состояние проблемы) // Вопросы психологии. – 1975. - №2. – С. 147-158.
44. *Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М.* Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
45. *Гильбух Ю.З.* (ред.) Тест-опросник личностной зрелости. - К.: Научно-практический центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. - 23 с.
46. *Гинзбург М.Р.* Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах // Мир психологии. – 1998. - №1. – С. 21-26.
47. *Гоноболин Ф.Н.* Книга об учителе – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
48. *Гоноболин Ф.Н.* О некоторых психологических качествах учителя // Вопросы психологии. - №1. – 1975. – С. 100-111.
49. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. – 5-е изд., испр. и доп. – СПбб: Речь, 2003. – 655 с.
50. *Грейліх О.О.* Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії: Дис...к. психол. н: 19.00.07. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2000. – 162 с.
51. *Григорян Е.А.* Развитие уровня профессиональных притязаний студентов в процессе обучения в педвузе: Автореф. дис. ... к.психол.н. – М., 1986. – 16 с.
52. *Даниленко М.В., Даниленко Л.І.* Педагогічні задачі. – К.: Вища школа, 1991. – 197 с.
53. *Джонсон Д.* Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного спілкування / Переклад В.Хомика. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2003. – С. 74-94.
54. *Дмитрова Т.В.* Образ «Я» як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності: Автореф.дис...к.психол.н: 19.00.07. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 1995. – 18 с.

55. *Долинська Л.В.* Діалогічна взаємодія викладача зі студентами як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. // Психологія: зб. н. пр.. – Вип. II. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 93-97.
56. *Долинська Л.В.* Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідуального навчання. / Зб. н. праць «Наукові записки» НПУ імені М.П.Драгоманова. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – С. 93-98.
57. *Долинська Л.В.* Особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя // Матеріали 14 об'єднаної наукової медико-технічної к-ції. – Київ-Вінниця, 1996. – С. 78-79.
58. *Долинська Л.В.* Особливості професійного самовизначення студентів педвузу подвійних спеціальностей. / Зб. н. праць «Психологія», НПУ імені М.П.Драгоманова, Вип. 2(9). - Ч. II. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – С.148-155.
59. *Долинська Л.В.* Принцип активності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя / Зб. н. праць «Філософія, соціологія, психологія» – Івано-Франківськ: вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2000. – Вип. 5, Ч. II. – С. 65-69.
60. *Долинська Л.В.* Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. // Психологія: зб. н. пр. – Вип. III. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 65-71.
61. *Долинська Л.В.* Умови забезпечення особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. / Зб. наукових праць НДІ «Проблеми людини», «Духовність як основа консолідації суспільства», Т.16. – К., 1999. – С. 503-506.
62. *Долинська Л.В., Бочелюк В.І.* Діагностика психологічної готовності вчителя до особистісно-орієнтованого навчання / Психологія: зб. н. праць. - Вип. 1(4). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998.
63. *Долинська Л.В., Бочелюк В.Й.* Особистісно-орієнтоване навчання як психолого-педагогічна проблема. / Психологія: зб.наук.пр. – Вип. 2(5). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – С. 79-85.
64. *Долинська Л.В., Бочелюк В.Й.* Психолого-педагогічні засади особистісно-орієнтованого навчання. / Придніпровський науковий вісник. - № 25(92). – Дніпропетровськ, 1998. – С. 15-20.
65. *Долинська Л.В., Максимчук Н.П.* Динаміка життєвих та професійних цінностей майбутнього вчителя // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. – Збірник Всеукраїнської науково-практичної к-ції. – Дрогобич, 1998 – С. 156-159.
66. *Долинська Л.В., Темрук О.В.* Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості. // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологія. - Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. - №7 (31). – С. 207-212.

67. *Долинська Л.В., Уварова Ю.В.* Формування стильових особливостей педагогічного спілкування у майбутніх учителів: Навчально-методичний посібник. – К.: Аверс, 2005. – 48 с.
68. *Долинська Л.В., Яремчук С.В.* Усвідомлення студентами педвузу завдань та вимог майбутньої діяльності. // Психологія: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – Вип. 1. – С. 3-7.
69. *Долинська Л.В., Яремчук С.В.* Формування у майбутніх вчителів спрямованості на підвищення психолого-педагогічної компетентності // М-ли Всеукраїнської науково-практичної к-ції. – Мелітополь, 1995. – С. 159-163.
70. *Долинська Ю.Г.* Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: Дис. ... к. психол. н.: 19.00.07. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – 196 с.
71. *Драганов М.* Переход к зрелости как этап социализации личности. – В кн. Идеологический процесс и воспитание личности. – М., 1980. – 325 с.
72. *Дубовицкая Т.Д.* Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. // Психологическая наука и образование, 2004. - №2. – С. 82-86.
73. *Дьоміна Г.А.* Мотиваційно-ціннісний компонент особистісної зрілості старшокласників стосовно подружнього життя // Психологія: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – Вип. 21. – 2003. – С. 196-204.
74. *Дьоміна Г.А.* Особливості відповідальності старшокласників як одного із структурних елементів особистісної зрілості / Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 12: Психологія. – Вип. 4(28). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005 – С. 33-38.
75. *Дьоміна Г.А.* Особливості емпатії у ранньому юнацькому віці як одного із структурних елементів особистісної зрілості / Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 12: Психологія. – Вип. 5(29). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005 – С. 58-62.
76. *Дьоміна Г.А.* Особливості поведінкового компонента в структурі особистісної зрілості старшокласників стосовно подружнього життя. / Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 12: Психологія. – Вип. 7(31). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005 – С. 70-78.
77. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы. – 2-е изд. – М.: Изд-во БРУ, 1981. – 383 с.
78. *Елканов С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
79. *Емельянов Ю.И.* Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 168 с.
80. *Євтаф'єва К.О.* Самооцінка студентів педучилища як фактор професійного самовизначення: Автореф. дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1997. – 19 с.
81. *Жданов Р.П.* Воспитание профессиональной направленности в учащихся техникумов // Исследования по педагогике и психологии /

- Отв. ред. В.А.Трояновский. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический институт. – 1972. – Вып. 4. – С. 47-57.
82. *Заброцький М.М.* Основи вікової психології. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 112 с.
 83. *Занюк С.С.* Мотиваційний тренінг (Як учитися спонукати себе та інших до ефективної діяльності). – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волинського державного університету імені Лесі Українки, 1998. – 64 с.
 84. *Здравомыслов А.Г., Ядов В.А.* Отношение к труду и ценностные ориентации личности / В кн.: Социология в СССР. – Т. 2. – М.: Мысль, 1966. – С. 187-207.
 85. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога // Мир психологии. - №4(32). – 2002. – С. 194-203.
 86. *Зелінська Т.М., Воронова С.В.* Формування мотивації досягнення у майбутніх учителів. – 2-е вид. – Черкаси: Вид-во «Сан», 2005. – 103 с.
 87. *Зубкова І.Ю.* Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: Дис...к.психол. н.: 19.00.07. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2000. – 205 с.
 88. *Иващенко А.В., Страва Тадеуш.* Академическая зрелость студентов. – М.: Социум, 2000. – 164 с.
 89. *Ивков Н.Н.* Ориентировка в себе как необходимое условие проявления личностной зрелости в ситуациях возникновения ценностных противоречий // Ежегодник Российского психологического общества. – М.: УМО «Инсайт», 2002. – Т.9. – Вып. 2. – С. 110-111.
 90. *Игры: обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В.Петрусинского.* – Кн.5 . – Педагогические игры. – М., 1994. – 136 с.
 91. *Иконникова С.Н., Лисовский В.Т.* На пороге гражданской зрелости (Об активной позиции современного человека). – Л.: Лениздат, 1982. – 176 с.
 92. *Иванцев Л.І.* Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості: Автореф. дис. ... к. психол. н.: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 18 с.
 93. *Иванцев Н.Г.* Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: Дис. ... к. психол. н.: 19.00.07. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, 2001. – 224 с.
 94. *Ічанська О.М.* Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: Дис. ... к. психол. н.: 19.00.07 / НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 230 с.
 95. *Кайрис Е.Д.* Развитие эмпатии в профессиональном становлении высших педагогических учебных заведений: Дис. ... к. психол. н.: 19.00 .07 / Херсонский государственный педагогический университет МОН Украины. – К., 2002. – 244 с.
 96. *Капська А.Й., Долинська Л.В., Карпенко О.Г., Филипчук В.С.* Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії

- соціального працівника з клієнтом. – К.: ДЦССМ, 2003. – 87 с.
97. *Качикеев Т.Ж.* Динамика профессиональной направленности выпускника педвуза в процессе работы в школе: Автореф. дис...к. психол.н. – М., 1990. – 16 с.
 98. *Козерацька Н.М.* Деякі фактори впливу на ціннісні орієнтації студентів // Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 12. – Вип. 6(30). – Ч. II. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – С. 218-224.
 99. *Коломенский Я.Л.* Изучение педагогического взаимодействия. – М.: Педагог, 1991. – 160 с.
 100. *Комарова Т.К., Кондратьева С.В.* Взаимосвязь самопознания и познания других людей в ранней юности. // Психологический журнал. – Т.12. - №3. – 1991. – С. 30-37.
 101. *Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее сознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
 102. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
 103. *Короткий* психологічний словник. / За ред. проф. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1976. – С. 69.
 104. *Корсак Г.Б.* Влияние межличностных отношений в студенческой группе на формирование профессиональной направленности личности будущего учителя: Автореф. дис. ... к.психол.н. - М., 1986. – 16 с.
 105. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. - К.: Прогрес, 1989. - 412 с.
 106. *Костюк Г.С.* Проблема личности в философском и психологическом аспектах. – Избран. психол. труды. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 94-231.
 107. *Кравець Г.Ю.* Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: Дис...к.пед. н.: 13.00.01. – Иркутск: ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», 2005. – 182 с.
 108. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2003. – 992 с.
 109. *Круглов Б.С.* Социальная направленность личности // Формирование личности старшеклассника. / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
 110. *Крутецкий В.А., Недбаева С.В.* Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование // Психологические проблемы формирования педагогических способностей: Сб.научн.тр. / Под. ред. В.А.Крутецкого. – М.: МГПИ, 1979. – С. 92-100.
 111. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя // Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
 112. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

113. *Кун М., Макпарлэнд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя / Современная зарубежная социальная психология. – М.: МГУ, 1984. – С. 180-187.
114. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
115. *Леонтьев Д.А.* Личностная зрелость как опосредствование личностного роста / Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С.Выготского. – М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 2000. – 287 с.
116. *Леонтьев Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ имени М.В.Ломоносова / Под ред. Б.С.Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56-65.
117. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
118. *Леонтьев А.Н.* Деятельность и личность // Хрестоматия по психологии личности. (Ред. Д.Я. Райгородский). - Т.2. Самара: Изд-во Дом «Бахрах», 1999. - С. 165-196.
119. *Лушин П.В.* Психологія особистісного змінювання. – Дис...д.психол.н. – К., 2003.
120. *Максименко С.Д.* Науково-психологічні основи формування особистості // Радянська школа. – 1991. - №1. – С. 27-31.
121. *Максименко С.Д.* Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження.- К.: НДУП, 1990. - 240 с.
122. *Максименко С.Д., Пелех О.М.* Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). // Рідна школа. - 1994. - №3-4. - С. 68-72.
123. *Максимова В.Н.* Зрелость как акмеологический критерий развития растущего человека // Мир психологии, 2002. - №3(31). – С. 239-245.
124. *Максимчук Н.П.* Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: Дис. ... к. психол. н. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – 221 с.
125. *Максимчук Н.П.* Ціннісні орієнтації та формування особистості майбутнього педагога. // Психологія: зб. н. пр.. – Вип. I. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 33-36.
126. *Маралова Т.П.* Психологические условия формирования профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в студенческом коллективе: Автореф. дис...к.психол.н. – М., 1984. – 16 с.
127. *Марасанов Г.И.* Социально-психологический тренинг. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: Совершенство, 1998. – 208 с.
128. *Маркова А.К.* Актуальные проблемы психологии труда учителя // Советская педагогика. – 1980. - №6. – С. 59-64.

129. *Маркова А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогическая психология. – К., 1991. – С. 164-181.
130. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
131. *Матвійчук О.С., Саханюк С.А.* Скарбничка тренера. На допомогу психологу-початківцю // Практична психологія та соціальна робота. - №11. – 2005. – С. 18-21.
132. *Микитюк Г.Ю.* Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис...к.психол.н.: 19.00.07 / НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
133. *Микитюк Г.Ю.* Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя. // Психологія: зб. н. пр. – Вип. 20. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – С. 255-260.
134. *Мироненко Т.П.* Формування громадянської зрілості у майбутніх вчителів. – Автореферат дис...к. пед. н. – О., 2001. – 19 с.
135. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. - №4. – С. 28-38.
136. *Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
137. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994.
138. *Митина Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. - №3. – 1990. – С. 58-64.
139. *Митина Л.М., Асмаковец Е.С.* Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: МПСИ, Флинта, 2001. – 192 с.
140. *Мороз О.* Особистість майбутнього педагога // Вища освіта в Україні. – 2002. - №3. – С. 50-54.
141. *Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Н.І.* Підготовка майбутнього вчителя. – К., 1997.
142. *Натаров В.И.* Влияние курса социально-психологического тренинга на самооценку «Я-образа» // Психологический журнал, - 1990. – Т.11. - №5 . – С. 74-78.
143. *Науменко Е.А.* Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности: Автореф. дис...к.психол.н. – М., 1997. – 22 с.
144. *Немов Р.С.* Психология. Психодиагностика. – Кн.3. – М., 1993.
145. *Нестерова Е.А.* Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников. – Дис. ...к. психол. н.: 19.00.07. – Курган: Курганский государственный университет, 2005. – 219 с.
146. *Никиреев Е.М.* Структура профессионального самосознания будущего учителя // Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в Вузе // Ред. Г.В.Акопова и др. – Куйбышев: Куйбышевский государственный

- педагогический институт имени В.В.Куйбышева, 1989. – 124 с.
147. *Никиреев Е.М.* Экспериментальное исследование общей и профессиональной направленности личности студента педагогического института // Психологические проблемы формирования социально активной личности советского учителя: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. П.А.Просецкого. – М.: МГПИ, 1983. – С. 14-26.
 148. *Николенко Д.Ф., Шкиль Н.И.* Становление учителя. – К.: Знание, 1986. – 48 с.
 149. *Николенко Д.Ф.* Формування особистості педагога // Психологія особистості радянського учителя. – К., 1973. – 146 с.
 150. *Общая психодиагностика* / Бодалев А.А., Столин В.В. и др. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 440 с.
 151. *Овсянецка Л.П.* До питання про психологічні критерії зрілої особистості // Актуальні проблеми психології. – Т.1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2001. – Ч.2. – С. 105-110.
 152. *Олпорт Гордон В.* Личность в психологии. – М.: «КСП+»; СПб.: «Ювента», 1998. – 345 с.
 153. *Основы педагогики и психологии высшей школы.* / В.С.Аванесов, А.А. Вербицкий, Л.Б.Ительсон и др; Под общ. Ред. А.В.Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.
 154. *Павленко В.В.* Формування професійних переконань у студентів педагогічного вузу. – Дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1995.
 155. *Пенькова О.І.* Моральність у становленні особистості громадянина / Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості. / АПН України, Інститут психології імені Г.С.Костюка / За ред. М.Й.Боришевського. – К.: Дніпро, 2001. - Т.2. – 308 с.
 156. *Петровская Л.А.* Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А. Петровской, О.А.Соловьевой. – 2-е испр. изд.. – М.: Смысл, 1996. – С. 150-167.
 157. *Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
 158. *Петровский А.В.* Психология о каждом и каждому о психологии. – М.: Издательство РОУ, 1996. – 328 с.
 159. *Пичурин В.В.* Структура и динамика жизненной позиции личности студента педвуза: дис. К.пс.н.: 19.00.07 / НИИ психологии Украины, К., 1992. – 155 с.
 160. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: Учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
 161. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

162. *Потапчук Л.В.* Вплив особистісної зрілості на готовність старшокласників до педагогічної діяльності // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства // Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції до 80-ї річниці НПУ імені М.П.Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. – Вип.. 2. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – С. 407.
163. *Потапчук Л.В.* Психологічна зрілість – основа професійного становлення старшокласників // Наукові записки. Серія: Психологія. Педагогіка. – Острого, 2000. – Вип. 1. – С. 66-70.
164. *Потапчук Л.В.* Психологічні особливості становлення особистісної зрілості в різних умовах соціалізації // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. Праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.2. – Ч. 6. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України, 2000. – С. 37-41.
165. *Потапчук Л.М.* Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Дис...к. психол. н.: 19.00.01. – Луцьк: Волинський державний університет імені Лесі Українки, 2001. — 205 с.
166. *Прихожан А.М.* Притязания и зрелость личности. // Формирование личности старшеклассника. / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
167. *Психогимнастика* в тренинге / Под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт тренинга, 2004. – 256 с.
168. *Психологические* программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Академия, 1995. – 123 с.
169. *Психологический* словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат. – 494 с.
170. *Психологічний* довідник учителя: в 4 кн. – Кн..3 / Упорядн. В. Андрієвська. Наук. ред. С.Максименка. – К.: Главник, 2005. – 96 с.
171. *Психологічний* довідник учителя: в 4 кн. – Кн.2 / Упорядн. В. Андрієвська. Наук. ред. С.Максименка. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
172. *Психологічний* довідник учителя: в 4 кн. – Кн.4 / Упорядн. В. Андрієвська. Наук. ред. С.Максименка. – К.: Главник, 2005. – 95 с.
173. *Психологічні* закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: У 2-х т. / АПН України, Інститут психології імені Г.С.Костюка / За ред. М.Й.Боришевського. – К.: Дніпро, 2001. – Т. 1. – 244 с. – Т.2. – 308 с.
174. *Психологія* життєвої кризи / Відп. Ред.. Т.М.Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
175. *Психологія* особистості: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М .Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
176. *Психологія* праці та професійної підготовки особистості: навч. посіб. / За ред. П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.

177. *Радул В.В.* Соціально-педагогічна зрілість. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 248 с.
178. *Радул В.В.* Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія та практика): Дис...д.пед.н.: 13.00.01 / НПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 429 с.
179. *Реан А.А.* Акмеология личности // Психологический журнал, 2000. – Т. 21. - №3. – С. 88-95.
180. *Реан А.А.* Личностная зрелость и социальная практика. Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб.: Изд. СПбУ, 1995. – С. 34-39.
181. *Реан А.А.* Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности // Психологический журнал. – Т.19. - №4.- 1998. – С. 3-12.
182. *Реан А.А.* Психология изучения личности. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
183. *Рейнуатер Дж.* Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. - М.: Прогресс, 1992. - 240 с.
184. *Реммидтд Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
185. *Репринцев А.В.* В поисках идеала Учителя. – Курск, 2000. – 169 с.
186. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: В 2 кн.: - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
187. *Роджерс К.Р.* Становление личности. Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. М.Злотник. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
188. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М.: изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
189. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. - Санкт-Петербург: Питер, 1999. - 705 с.
190. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
191. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. сл. Л.П.Петровской. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
192. *Сапожнікова Л.С.* Як формується моральна зрілість. – К.: Радянська школа, 1988. – 124 с.
193. *Семиченко В.А.* Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей. – Дис...д.психол.н.: 19.00.07. - К., 1992.
194. *Семиченко В.А.* Психологія особистості. – К.: Видавець Ешке О.М., 2002. – 427 с.
195. *Семиченко В.А., Заслуженюк В.С.* Психологічна структура педагогічної діяльності. – Ч.П. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. – 230 с.
196. *Скрипкина Т.П.* Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. – 2001. - №1. – С. 95-101.

197. *Скутіна В.І.* Ціннісні аспекти формування національної самосвідомості старшокласників. // Педагогіка і психологія. – 1997. - №2. – С. 95-102.
198. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976. – 160 с.
199. *Старовойтенко Е.Б.* Жизненные отношения личности: модели психологического развития. – К., 1992.
200. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
201. *Татенко В.О.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. – Т.16. - №3. – 1995. – С. 23-34.
202. *Темрук О.В.* Особистісна зрілість як механізм соціалізації в юнацькому віці. / Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. - Т. VIII. – Вип. 2. – К.: «Гнозис», 2006. – С. 326-331.
203. *Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д.Максименко, М.М.Заброцький.* – К.: Главник, 2005. – 112 с.
204. *Тимошенко В.М.* Формування мотивації досягнення майбутніх вчителів (на матеріалі вивчення іноземної мови). – Автореф. дис...к.психол. н. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – 20 с.
205. *Тимошенко В.М.* Формування мотивації досягнення майбутніх вчителів (на матеріалі вивчення іноземної мови). – Дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – 252 с.
206. *Титаренко Т.М.* Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: Дис...д.психол.н: 19.00.01 / АПН Украины, Институт психологии имени Г.С.Костюка. – К., 1994. – 305 с.
207. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
208. *Титаренко Т.М.* Ранняя молодість: проблеми смислоутворення, подальше професійне й життєве самовизначення / Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. – Вид. 2-е, стереотип.. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
209. *Тодорів Л.Д.* Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): Автореф.дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – 19 с.
210. *Томчук М.І., Лойко Л.С., Завальнюк О.Л.* Мотиваційні цінності студентів педагогічного університету на початковому етапі навчання. / Психологія: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – Вип. 11. – С. 354-360.
211. *Уварова Ю.В.* Особистісні детермінанти стильових особливостей педагогічного спілкування майбутніх педагогів. – Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія 12: Психологія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – Вип. 3(27).

212. *Фастовец И.В.* Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Автореф.дис...к.психол.нак. – М., 1991. – 20 с.
213. *Федотюк Т.І.* Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога / Дис...к. психол.н.: 19.00.07. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1997. – 178 с.
214. *Фельдштейн Д.И.* Психология развивающейся личности. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996 . – 512 с.
215. *Філіпова В.* Формування особистісної зрілості випускника середньої школи як один із пріоритетних напрямків сучасного громадянського виховання // Соціальна робота в Україні і за рубежом. – К., 2000.
216. *Фомічова Л.І.* Проблеми психології вищої школи // Психологія та педагогіка: спеціальні. – К.: «Нора-прінт», 2003. – С. 51-55.
217. *Фромм Э.* Искусство любить / Пер. с англ.; Под ред. Д.А.Леонтьева. – 2 -е изд. – Спб.: Азбука, 2002. – 224 с.
218. *Харитонов А.Н.* Признаки зрелых, трудных и нарушенных семейных отношений // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. – М., 2003. – Т. VIII . – С. 143-148.
219. *Холодова І.С.* Градація значущості характеристик громадянської свідомості та самосвідомості студентів. / Психологія: зб.наук.пр. – Вип. 23. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – С. 269-276.
220. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – 3-е изд. – Спб.: Питер, 2003. – 608 с.
221. *Цзен Н.В., Пахомов Ю.В.* Психотренинг: Игры и упражнения. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 272 с.
222. *Черный Е.В.* Профессиональная идентичность практического психолога // Практична психологія та соціальна робота. - №8. – 2000. – С. 36-39.
223. *Черных А.П.* Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов: Автореф.дис.кандид. пед н.. – Рязань, 1976. – 20 с.
224. *Чернышева Н.С.* Проблемы психологической подготовки студентов педвуза // Мир психологии. - №4(32). – 2002. – С. 222-234.
225. *Черткова А.Е.* Профессионально-педагогическая направленность в структуре личности воспитателя // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе: Сб. научных трудов. – К.: КГПИ имени А.М.Горького, 1984. – С. 20-25.
226. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
227. *Шамионов Р.М.* Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрастах. – Дис...к. психол.наук. – Спб., 1997. – С. 26-140.
228. *Шемелюк І.Я.* Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості // Практична психологія

- та соціальна робота. - №6. – 2000. – С. 26-27.
229. *Шкуркин В.И.* Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза. – Автореф. дис...к.психол.н.: 19.00.07. – М.: Академия пед. наук СССР, 1981. – 20 с.
230. *Штена О.* Формування особистісної зрілості у підлітковому і юнацькому віці // Соціальна психологія. - №1(15). – 2006. – С. 129-146.
231. *Штена О.С.* Особистісна зрілість як динамічна особистісна структура // Практична психологія та соціальна робота. - №9. – 2005. – С. 4-8.
232. *Штена О.С.* Особистісна зрілість як динамічна особистісна структура // Практична психологія та соціальна робота. - №8. – 2005. – С. 10-12.
233. *Штена О.С.* Пропріум зрілої особистості. // Практична психологія та соціальна робота. - №2. – 2004. – С. 26-35.
234. *Штена О.С.* Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання // Практична психологія та соціальна робота. – №1. – 2005. – С. 53-57.
235. *Штена О.С.* Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості» // Соціальна робота та практична психологія. - №2-4. – 2005.
236. *Щербаков А.И.* Некоторые вопросы совершенствования подготовки учителя // Советская педагогика. – 1971. - №9. – С. 82-89.
237. *Щербаков А.И.* Профессиограмма личности учителя советской школы // Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов. – М., 1976. – С. 24-33.
238. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис (Пер. с англ.). – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
239. *Юрченко В.І.* “Я-концепція” як показник особистісного зростання майбутнього вчителя. // Психологія: зб. н. пр.. – Вип. 4(7). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – С. 31-35.
240. *Юрченко В.І.* Тривожність як прояв суперечностей у Я-концепції майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1997. - №1. – С. 191-198.
241. *Юрченко В.І.* Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища: Дис...к.психол.н.: 19.00.07 / Український державний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 190 с.
242. *Яблонська Т.М.* Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: Дис...к.психол.н.: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 203 с.
243. *Яблонська Т.М.* Розвиток здатності до рефлексії як умова професійного та особистісного зростання майбутнього педагога. // Психологія: зб. н. пр. – Вип. 4(7). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – С. 44-49.
244. *Якобсон П.М.* Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал, 1981. – Т.2. - №4. – С. 141-149.
245. *Яремчук С.В.* Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: Дис...к.психол.н.: 19.00.07. – К.:

- НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – 216 с.
246. *Яремчук С.В.* Цілеспрямоване формування психолого-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. / Психологія: зб.наук. пр. – Вип. 1(8). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. – С. 245-252.
 247. *Яценко Т.С.* Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: Дис...д.психол.н.: 19.00.07. – К., 1989.
 248. *Яценко Т.С.* Психологічні основи психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
 249. *Яценко Т.С.* Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.
 250. *Allport G.W.* Pattern and growth in personality. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
 251. *Erikson E.H.* Childhood and society (2 nd ed.) – New York: Norton. – 1963.
 252. *Fromm E.* Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1947.
 253. *Fromm E.* The revolution of hope. - New York: Harper and Row, 1968.
 254. *Fromm E.* The sane society. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1955.
 255. *Maslow A. H.* Self-actualizing people: A study of psychological health. Personality symposia: Symposium #1 on values (pp. 11-34). - New York: Grune & Stratton, 1950.
 256. *Maslow A.H.* Motivation and personality (3rd ed.). - New York: Harper and Row, 1987.
 257. *Rogers C. R.* On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. - Boston: Houghton Mifflin, 1961.
 258. *Thomae H.* Das Problem der "sozialen Reife" von 14-bis 20 jarigen. Arbeitsgemeinschaft fur Erziehungshilfe (AFET). - Hannover, 1973. (Wissenschaftliche jnformationsschriften der AFET, H. 6.).

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест-опитувальник особистісної зрілості

Ю.3.Гільбуха

Інструкція: Вам пропонуються запитання та варіанти відповідей на них. Відповідно кожного запитання вибором фіксується лише одна із запропонованих готових відповідей, індекс якої випикується на окремому аркуші. Відповіді на запитання мають бути максимально правдивими та щирими.

1. **Спосіб, у який більшість моїх учителів спілкується зі мною, такий, що вони:**
 - а) намагаються постійними зауваженнями зробити моє життя нестерпним ;
 - б) виявляють тенденцію критикувати мене скрізь, де тільки це можливо;
 - в) виявляють байдужість до мене до того часу, доки я підкоряюся встановленим ними правилам та виконую роботу задовільно;
 - г) недостатньо вимогливі до моєї роботи;
 - д) мало винагороджують мене за добросовісне виконання обов'язків;
 - е) вказують на мої недоліки та винагороджують, коли я цього заслуговую ;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
2. **Граючи в шахи, шашки та інші ігри, я, зазвичай, на програш реагую так:**
 - а) намагаюся виявити причини неуспіху, щоб удосконалити свої уміння;
 - б) захоплююся майстерністю супротивника, це почуття «забиває» усі інші переживання;
 - в) переживаю почуття власної неповноцінності по відношенню до супротивника;
 - г) усвідомлюю, що натомість я кращий за інших у інших справах і, таким чином, за бажання зможу досягти успіху і в цій грі;
 - д) усвідомлюю відносну незначущість поразки або перемоги у таких видах ігор, а також швидко про це забуваю;
 - е) прагну будь що добитися реваншу;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
3. **Коли змушений відмовитися від якогось плану або домагань (наприклад, перемогти на олімпіаді, розбагатіти, стати кращим студентом групи, відправитися у закордонну подорож тощо), я знаходжу, що:**
 - а) буду нещасним до кінця життя;
 - б) маю стільки інших інтересів, що швидко знайду щось натомість;
 - в) сповнений рішучості досягти здійснення свого плану за будь-яку ціну, навіть якщо на це потрібно буде все життя;
 - г) намагаюся винести із невдачі якнайбільше життєвих уроків;
 - д) ні на що інше не міг сподіватися;
 - е) буду нещасним впродовж певного часу, але здолаю цей стан;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
4. **Міра, якою люди мені подобаються за своїм характером:**
 - а) або дуже висока, або нульова;

- б) при першому знайомстві люди можуть мені подобатись, але не настільки, щоб я одразу ж захотів стати їх найкращим другом;
- в) кожна людина начебто подобається мені при першій зустрічі, але потім я часто переживаю розчарування;
- г) люди мені подобаються тільки у тому випадку, якщо я їх знаю дуже гарно;
- д) мені ніхто не подобається;
- е) багато хто мені певною мірою подобається;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

5. Я схильний повідомляти про свої невдачі, промахи малознайомим людям наступним чином:

- а) розповідаю про них, коли здається, що це викликає у когось щирий інтерес;
- б) як би ненароком розповідаю про свої невдачі і тільки тоді, коли це доречно у процесі розмови;
- в) інколи згадую про свої невдачі з метою вилити душу та викликати співчуття у співрозмовника;
- г) як правило, не згадую про свої невдачі, щоб не створювати проблем для співрозмовника;
- д) часто не можу втриматися від бажання пожалітися на свої невдачі;
- е) свої невдачі намагаюсь видати за успіхи;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

6. Люди, чия думка відрізняється від моєї:

- а) інколи виявляються правими;
- б) зазвичай є достатньо підготовленими і тому впевненими у собі;
- в) просто недостатньо досвідчені;
- г) знаходять для себе задоволення у тому, що мають власну думку;
- д) висловлюють іншу думку з даного питання суто з почуття протиріччя;
- е) нерідко компетентніші та інтелектуально розвиненіші за мене;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

7. Я надаю перевагу у грі або змаганні такому супротивнику, який:

- а) є майстром і виявляє кращі уміння, так як у такому випадку у мене буде більше шансів удосконалити свої уміння;
- б) дещо вміліший за мене; у цьому випадку випробування більше стимулює мене;
- в) є рівним мені за силою; у цьому випадку обидва супротивники показують свій максимум і мають рівні шанси отримати перемогу;
- г) слабший за мене і я знаю, що можу у нього виграти;
- д) буде сам намагатися, щоб я виграв і зберіг віру у свої сили;
- е) дещо слабший за мене, і у мене буде шанс виграти;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

8. Для мене життя варте чогось лише тією мірою, в якій я можу:

- а) досягти успіхів у всій своїх починаннях;
- б) повністю реалізувати свій творчий потенціал;

- в) отримати у своє розпорядження усі необхідні матеріальні блага у готовому вигляді і займатися лише хобі;
 - г) мати можливість добувати засоби для свого власного розвитку;
 - д) мати можливість для порівняно спокійного життя;
 - е) вести забезпечений, безтурботний спосіб життя;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
9. **Моя тенденція дискутувати з колегами виявляється у тому, що:**
- а) мені важко утриматися від суперечки з будь-якого питання;
 - б) зазвичай я приймаю участь у дискусіях, якщо тема мене цікавить;
 - в) я рідко сперечаюсь з будь з ким, тому що зазвичай диспутанти прагнуть не до істини, а до визнання своєї точки зору;
 - г) не люблю втягуватися у дискусії через їх сумбурність;
 - д) не люблю дискусії, тому що рідко виходжу із них переможцем;
 - е) уникаю участі в дискусіях через свою сором'язливість;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
10. **Коли хтось із членів моєї родини критикує мене, то моєю звичною реакцією є:**
- а) проаналізувати причини та мотиви критики;
 - б) поцікавитися у автора критики її обґрунтуванням та врахувати їх у своїх наступних діях;
 - в) нічого не сказати, забути про неї;
 - г) при нагоді самому покритикувати опонента;
 - д) за впевненості у своїй правоті захистити себе;
 - е) нічого не сказавши, затаїти проти критика «зуб»;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
11. **У своїх намаганнях досягти успіху у житті я покладаюсь, у першу чергу, на:**
- а) допомогу сім'ї, батьків;
 - б) власні зусилля та наполегливість;
 - в) відсутність могутніх ворогів;
 - г) везіння;
 - д) наявність впливових знайомих;
 - е) наявність вірних друзів;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
12. **Стосовно довіри до людей я притримуюсь того принципу, що:**
- а) потрібно людям довіряти, але при цьому усіх без винятку перевіряти;
 - б) довіряти не можна нікому, навіть самому собі;
 - в) певною мірою довіряти потрібно кожній людині;
 - г) усе залежить від конкретної людини: одній можна довіряти повністю, іншій – зовсім не можна довіряти;
 - д) люди зазвичай не виправдовують нашої довіри;
 - е) надмірна довірливість – мій найбільший недолік;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
13. **Моя реакція на думку про власну смерть полягає:**

- а) у сильному відштовхуванні цієї думки;
- б) у тому, що я думаю про смерть і мрію, щоб вона була миттєвою;
- в) у тому, що я приймаю це як належне у якості того, чого уникнути неможливо, і часто про це не думаю;
- г) у тому, що я часто про це роздумую, мріючи мати сильну волю для гідної зустрічі зі смертю;
- д) у тому, що я боюся смерті, але не часто говорю про це з іншими;
- е) думаю про смерть і боюся її лише під безпосереднім враженням від звістки про чиюсь смерть;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

14. Міра, якою я намагаюся скласти сприятливе враження на інших людей, виявляється у тому, що я:

- а) будую з цього приводу певні плани та присвячую цьому багато часу;
- б) рідко заздалегідь планую робити це, але, якщо представляється можливість, намагаюся скласти хороше враження;
- в) присвячую цьому мало часу;
- г) не люблю цієї тенденції в інших і ніколи не роблю цього сам;
- д) **дуже глибоко та довго страждаю, якщо виявляється, що про мене склалось несприятливе враження серед людей, яких я поважаю;**
- е) переживаю приємне почуття, якщо виявляється, що про мене склалось сприятливе враження;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

15. Стикаючись із незвичною проблемою в особистих справах, я:

- а) ніколи не вагаюсь одразу ж звернутися за допомогою до когось, хто знає про це більше, ніж я;
- б) якщо є можливість, одразу ж прошу когось із друзів допомогти мені;
- в) дуже рідко турбую когось із друзів проханням допомогти мені;
- г) ніколи не звертаюсь за допомогою до сторонніх;
- д) докладаю всіх зусиль для її вирішення перед тим, як звернусь до когось за допомогою;
- е) після деяких вагань звертаюсь до друзів за допомогою;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

16. Моє ставлення до родичів і друзів таке, що я:

- а) ціную тих, хто є для мене близькими за своїми духовними інтересами;
- б) ціную тих, хто стимулює мене в інтелектуальному плані;
- в) мені потрібно більше друзів і родичів, ніж я маю на сьогоднішній день;
- г) тієї кількості друзів та родичів, яку я зараз маю, мені достатньо;
- д) вони не є необхідними для мого щастя;
- е) ціную тих, хто, як і я, цікавляться, в основному, матеріальними речами;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

17. Коли хтось із членів моєї родини несправедливо, як мені здається, критикує мене або просто чіпляється до мене, моєю звичайною реакцією є:

- а) обурюватися, але нічого не говорити у відповідь;

- б) підтримувати мир у сім'ї, погоджуючись із критиком і улещуючи його ;
 - в) нічого не говорити, але намагатися згодом звести рахунки;
 - г) **намагатися зрозуміти, чому мене критикують, і, виявляючи витримку, гідно захистити себе;**
 - д) не приймати почуте близько до серця, тому що згодом все владнається ;
 - е) розсердившись, вступити у суперечку;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
18. **Спосіб, у який я реаую на релігію, полягає у тому, що я:**
- а) не потребую ніякої релігії, але думаю, що для більшості людей вона необхідна;
 - б) читаю і роблю висновки у зв'язку з різними релігіями і в результаті згодом вирішу для себе це питання;
 - в) займають пошуком власної релігії, яка, як я сподіваюсь, згодом буде мене влаштовувати;
 - г) маю релігію, яка мене задовольняє;
 - д) вважаю релігію моїх батьків найприйнятнішою для мене;
 - е) приймаю релігію моїх батьків, хоч вона мене й не задовольняє;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
19. **Міра, якою я читаю та вивчаю інформацію про соціально-політичні і економічні зміни в інших країнах, виявляється в тому, що я:**
- а) абсолютно не цікавлюсь такою інформацією;
 - б) надто зайнятий вирішенням власних проблем, щоб багато думати про проблеми, які існують в інших частинах світу;
 - в) роблю це дуже рідко і у випадкових обставинах;
 - г) виявляю до неї інтерес мінімальною мірою;
 - д) роблю це із задоволенням, але без якихось конкретних висновків для своєї країни;
 - е) прагну вивчити умови в інших частинах світу, щоб співставити з ними становище у власній країні та мріяти про його покращення;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
20. **Вимушений публічно виступати, я знаходжу, що:**
- а) це надзвичайно важко та я починаю ніяковіти та заїкатися;
 - б) це важко, але я можу володіти собою без видимих ознак ніяковіння;
 - в) це надзвичайно важко, але оскільки під питанням моя самоповага, не намагаюсь ухилитися;
 - г) зазвичай я можу говорити без особливих зусиль;
 - д) я часто переживаю задоволення, висловлюючись публічно;
 - е) це важко, оскільки я не відчуваю впевненості у благонадійності аудиторії;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
21. **Міра, якою я читаю і вивчаю інформацію про соціальні, політичні або економічні зміни у власній країні виявляється у**

тому, що я:

- а) читаю багато з того, що стосується цієї проблеми, тому що мене глибоко хвилюють події, які відбуваються у нашому суспільстві;
- б) читаю таку інформацію тільки тоді, коли більше нічого читати або коли я вимушений це робити;
- в) читаю таку інформацію відносно систематично;
- г) вважаю це заняття безглуздим, оскільки пересічна людина все рівно ні на що впливати не може;
- д) читаю таку інформацію тільки для того, щоб за нагоди бути здатним прийняти участь у її обговоренні;
- е) глибоко байдужий до всього, що виходить за межі моїх особистих справ;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

22. Моєю реакцією на позитивну публікацію у пресі мого імені або імені когось із моїх рідних та близьких є:

- а) я переживаю задоволення і часто з гордістю показую відповідне місце своїх друзям та знайомим;
- б) в душі переживаю приємне почуття, але утримуюсь від будь-яких його проявів;
- в) при вигляді свого імені у пресі не відчуваю ніякого радісного хвилювання, оскільки розумію нікчемність цієї події;
- г) спочатку переживаю приємне почуття, але одразу ж забуваю про цю подію;
- д) переживаю приємне почуття, хоч і вважаю, що це вияв душевного марнославства;
- е) впродовж деякого часу переживаю приємне почуття, про яке можу стримано розповісти рідним та близьким;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

23. Моє ставлення до передбачень, прикмет, передчуттів виявляється у тому, що:

- а) на своєму життєвому досвіді я впевнився: вони майже завжди знаменують успіх або невдачу у якійсь діяльності;
- б) вони зазвичай знаменують успіх або невдачу у якійсь діяльності;
- в) я не можу вирішити, чи це випадковість, чи вони дійсно знаменують певні події;
- г) я не вірю, що вони щось знаменують, і тому не запам'ятовую їх;
- д) я розумію, що вони хибні, але ловлю себе на увазі до них;
- е) долаючи їх вплив на мене, дію їм всупереч;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

24. Міра моєї активності у групі характеризується тим, що я:

- а) завжди прагну грати провідну роль у дискусіях;
- б) інколи встряю у дискусію, навіть коли не досить компетентний в обговорюваному питанні;
- в) не приймаю участі у дискусіях, якщо не впевнений у істинності та цінності того, про що збираюся сказати;
- г) ніколи не приймаю участі у дискусіях, оскільки не вірю у їх користь;

- д) приймаю участь, якщо потрібно підтримати дискусію, але не керувати нею ;
- е) завжди приймаю участь у дискусіях, хоч і не прагну до лідерства;
- ж) не можу відповісти на це запитання.
- 25. Міра, якою я звертаюся до провидців, виявляється у тому, що вони:**
- а) можуть бути корисними тільки тоді, коли зіштовхуєшся зі складною проблемою і не знаєш, яке прийняти рішення;
- б) інколи можна звернутися і до них – коли знаєш, що друзі також збираються це зробити (заради розваги);
- в) заслуговують на те, що консультуватися у них за кожної нагоди;
- г) ніколи не варто їх відвідувати, тому що вони шахраї;
- д) володіють дивовижною інтуїцією, яка дозволяє їм інколи вірно передбачати долю людини;
- е) непогані психологи;
- ж) не можу відповісти на це запитання.
- 26. Міра, якою я йду на фінансовий ризик, виявляється у тому, що я:**
- а) часто значно ризикую, тому що, якщо виграю, я виграю багато;
- б) йду на серйозний ризик тільки тоді, коли баланс очевидно на мою користь;
- в) не допускаю серйозного ризику і у випадку програшу не підпадаю під владу ніякого азарту;
- г) використовую навіть невеликі шанси, тому що за цих умов у випадку програшу зможу продовжувати свої спроби;
- д) не покладаюся ні на який випадок; надаю перевагу стовідсотковій гарантії;
- е) не можу жити без постійного ризику;
- ж) не можу відповісти на це запитання.
- 27. Моє ставлення до світу у цілому виявляється у тому, що:**
- а) він переповнений злом, і я не чекаю від нього нічого радісного;
- б) він має багато принад, тому важко комусь залишитися безгрішним, але все рівно прагнути цього потрібно;
- в) світ є цікавою панорамою; я прагну докласти всі свої зусилля для його вдосконалення;
- г) світ може бути гарним, якщо життя людей буде наповнене достоїнством та істинною добротою; потрібно докладати всі свої зусилля для цього;
- д) я живу тільки один раз, тому маю намір насолоджуватися життям, а не мріяти про благо усього людства;
- е) я є частиною світу, хороший він чи поганий, тому приймаю його таким , який він є;
- ж) не можу відповісти на це запитання.
- 28. Враховуючи, що кожна людина хоче мати багато грошей для задоволення своїх потреб, я також хочу більше грошей для того, щоб:**
- а) жити, ні в чому собі не відмовляючи, мати найкращий дім, найкращий автомобіль, багато красивого та модного одягу тощо;

- б) здійснити свої життєві плани, такі як удосконалення свого бізнесу або професійних здібностей, отримання високоякісної освіти тощо;
 - в) мати можливість купувати лотерейні білети, жетони для ігрових автоматів тощо;
 - г) мати можливість допомагати родичам та близьким людям, які цього потребують;
 - д) застрахувати своє життя;
 - е) щоб у мене була можливість робити те, що бажаю;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
29. **Читаючи щоденні газети, моє ставлення до матеріалів, що стосуються моєї майбутньої професії, виявляється у тому, що:**
- а) завжди уважно прочитую такі матеріали;
 - б) читаю тільки ті матеріали, які особливо мені цікаві;
 - в) дуже рідко читаю щось про свою професію; мені вистачає того, що я маю в навчанні;
 - г) рідко читаю матеріали про свою професію;
 - д) не читаю такі матеріали, тому що вони видаються мені нудними;
 - е) ненавиджу такі матеріали, тому що не люблю свою професію;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
30. **Як би ви вчинили, якщо б керівництво наполегливо стало пропонувати посаду, для отримання якої у вас, як ви самі розумієте, немає достатніх даних, але яку вам дуже б хотілося отримати:**
- а) рішуче б відмовилися, пояснюючи відмову невідповідністю вашої кандидатури пропонованій посаді;
 - б) погодилися б, боячись викликати своєю відмовою невдоволеність;
 - в) погодилися б, але тільки за умови, що буде наданий тривалий випробний термін, за час якого ви докладете максимум зусиль для заповнення тих пробілів, які у вас є;
 - г) одразу погодилися б, діючи за принципом «не святі горшки ліплять»;
 - д) погодилися б після деяких вагань, виходячи з того, що люди, які займають схожі посади, нічим не кращі за вас;
 - е) погодилися б, але тільки тимчасово виконуючим обов'язки – ніби допомогти справі;
 - ж) не можу відповісти на це запитання.
31. **У будинку відпочинку ви жили в одному номері з людиною, з якою у вас виявилось багато спільного. На прощання обмінялися номерами телефонів. Яка вірогідність того, що у майбутньому ви першим намагатиметесь поновити контакт:**
- а) 100%; б) 80%; в) 60%; г) 40%; д) 20%; е) 0%; ж) не можу відповісти на це запитання.
32. **Якщо б у вас були для цього необмежені можливості, то як часто ви зустрічалися б для сокровенних розмов зі своїми близькими друзями, цікавлячись їх проблемами, намірами:**
- а) щоденно;

- б) приблизно 3 рази на тиждень;
- в) приблизно 2 рази на тиждень;
- г) 1 раз на тиждень;
- д) 1 раз на 2 тижні;
- е) 1 раз на місяць;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

33. ч. (Варіант для юнаків). Як би ви повелися в ситуації нерозділеного кохання за наявності щасливого суперника, щодо достоїнств якого ви маєте великий сумнів:

- а) залишили б цю пару у спокої і намагалися якнайшвидше загасити своє почуття, шукаючи заміну серед інших дівчат;
- б) доклали б усіх зусиль для дискредитації конкурента в очах вашої обраниці;
- в) зберігали б і не приховували своє почуття, але, маючи власну гідність, ніяк би його не нав'язували;
- г) погодилися б із роллю відданого друга, якому ваша обраниця жаліється на те, що їй не відповідають взаємністю (робили б це з надією на її прозріння);
- д) намагалися б стати для цієї пари відданим другом, щоб мати можливість частіше зустрічатися зі своєю коханою;
- е) мовчки і безсило б страждали від горя;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

33. ж. (Варіант для дівчат). Як би ви повелися в ситуації нерозділеного кохання за наявності щасливої суперниці, щодо достоїнств якої ви маєте великий сумнів:

- а) залишили б цю пару у спокої і намагалися якнайшвидше загасити своє почуття, переключивши свою увагу на спілкування з іншими людьми;
- б) доклали б усіх зусиль для дискредитації конкурентки в очах вашого обранця;
- в) зберігали б і не приховували своє почуття, але, маючи власну гідність, ніяк би його не нав'язували;
- г) мовчки і безсило би страждали від горя;
- д) доклали б усіх зусиль для того, щоб виключити можливість навіть випадкових зустрічей зі своїм обранцем;
- е) зберігали би своє почуття, але, маючи власну гідність, у той же час, намагалися би звернути увагу вашого обранця на внутрішні і зовнішні достоїнства, якими ви володієте;
- ж) не можу відповісти на це запитання.

Бали за окремими питаннями виставляються відповідно наведеного ключа:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
а	-3	3	-3	-2	2	1	3	3	-1	2	1	1	-3	-2	-3	3	-1
б	-2	-1	2	2	1	2	2	2	3	3	3	-2	-1	1	-2	2	-2
в	-1	-3	-2	-1	-2	-3	1	-1	1	-2	-2	-1	2	2	1	1	-3
г	3	1	3	3	3	-1	-2	1	2	-1	-3	3	3	3	2	-1	3
д	1	-2	1	-3	-3	-2	-3	-2	-2	2	-1	2	-2	-3	3	-3	2
е	2	2	-1	1	-1	3	-1	-3	-3	-3	2	-3	1	-1	-1	-2	1
ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33ч	33ж
а	-1	-3	-3	3	-3	-3	-3	-2	-2	-2	-3	3	1	3	3	1	-2

б	1	-2	-1	1	2	-2	-2	-1	-1	1	2	2	-1	2	2	-3	-3
в	2	-1	-2	2	-2	-1	3	-3	3	2	-1	-1	3	1	1	3	2
г	3	1	2	-2	-1	3	-1	3	2	3	3	1	-3	-1	-1	2	-1
д	-2	2	3	-1	1	1	2	2	1	-3	1	-2	-2	-2	-2	-1	1
е	-3	3	1	-3	3	2	1	1	-3	-1	-2	-3	2	-3	-3	-2	3
ж	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Оцінкою особистісної зрілості слугує алгебраїчна сума балів, набраних за всіма 33 запитаннями тесту.

Рівневі оцінки *особистісної зрілості*:

99-75 балів – дуже високий рівень;

74-50 балів – високий рівень;

49-25 балів – задовільний рівень;

менше 25 балів – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *мотивації досягнення* (запитання 2, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 26, 27, 29, 30):

33-24 бали – дуже високий рівень;

23-15 балів – високий рівень;

14-7 балів – задовільний рівень;

менше 7 балів – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *ставлення до свого Я (Я-концепції)* (запитання 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 30):

54-42 бали – дуже високий рівень;

41-30 балів – високий рівень;

29-20 балів – задовільний рівень;

менше 20 балів – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *почуття громадянського обов'язку* (запитання 9, 16, 19, 21, 24, 28):

18-12 балів – дуже високий рівень;

11-7 балів – високий рівень;

6-4 бали – задовільний рівень;

менше 4 балів – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *життєвої установки* (запитання 3, 4, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 26, 27, 28):

36-27 балів – дуже високий рівень;

26-19 балів – високий рівень;

18-11 балів – задовільний рівень;

менше 11 балів – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *здатності до психологічної близькості з іншими людьми* (запитання 4, 5, 15, 16, 31, 32, 33ч або 33ж):

21-15 балів – дуже високий рівень;

14-10 балів – високий рівень;

9-7 балів – задовільний рівень;

менше 7 балів – незадовільний рівень.

Додаток Б

Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) (студентів (модифікований варіант)

ІІІ _____

Інститут (факультет) _____

Спеціальність _____

Шановний студенте!

Вам пропонується двадцять тверджень з приводу Вашого професійного вибору та професійних намірів.

Просимо Вас щиро висловити ту думку, яка існує у Вас на даний момент. Виберіть один із варіантів відповідей, який найповніше відображає Вашу позицію.

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка їй подобається, відповідає її інтересам та здібностям:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

2.Якби я мав(ла) можливість почати навчатися заново, то вибрав(ла) би ту ж професію, за якою зараз навчаюсь:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

3. Мій професійний вибір зумовлений не стільки бажанням отримати дану професію, скільки певними обставинами:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

4. Моє бажання отримати дану професію є досить стійким та обґрунтованим:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

5. Навчаюся, перш за все, для того, щоб отримати вищу освіту, отримувана професія мене мало цікавить:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

6. В обраній професії для себе я бачу мало хорошого:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

7. Мої захоплення та заняття у вільний час пов'язані певним чином із обраною професією:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

8. У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

9. Із власної ініціативи я читаю додаткову літературу, шукаю інформацію, яка стосується моєї майбутньої професії:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

10. Після закінчення навчання в університеті буду і надалі удосконалювати та підвищувати кваліфікацію з отримуваної зараз спеціальності, щоб працювати ще продуктивніше:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

11. Обрана професія та робота за фахом навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

12. Намагатимусь вжити всіх заходів, щоб не працювати за отримуваною спеціальністю:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

13. Навіть, якщо це буде важко, після закінчення навчання прагнутиму знайти роботу (і працювати) за обраною спеціальністю:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

14. У даний час працюю (або хочу працювати) паралельно з навчанням за обраною спеціальністю:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

15. У мене немає бажання у майбутньому працювати за обраною спеціальністю:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

16. За будь-якої нагоди прагну познайомитися із досвідом спеціалістів у галузі моєї майбутньої професії:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

17. Якщо я й буду у майбутньому працювати за обраною професією, то недовго:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

18. Робота за обраною професією дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити себе, свої здібності:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

19. Після закінчення навчання набуду іншої спеціальності і буду працювати за нею:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

20. У житті людини не все залежить від неї самої і їй доводиться іноколи зважати на обставини:

- правильно
- напевне, правильно
- напевне, неправильно
- неправильно

Опрацювання результатів

Підрахунок показників опитувальника відбувається у відповідності з ключем, де «Так» означає позитивні відповіді (правильно; напевне, правильно), а «Ні» - негативні (напевне, неправильно; неправильно).

Ключ

Так	2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18
Ні	3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19

Аналіз результатів

- 0-4 бали – низький рівень професійної спрямованості;
- 5-13 балів – середній рівень професійної спрямованості;
- 14-18 балів – високий рівень професійної спрямованості.

1. Справедливість. 2. Доброта. 3. Бережливе ставлення до природи. 4. Взаємодопомога. 5. Щирість. 6. Працьовитість. 7. Турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих. 8. Національна гордість і самоповага. 9. Любов до рідної мови. 10. Здатність до естетичного сприймання природи. 11. Уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій. 12. Інтерес до історії рідного краю. 13. Інтерес до традицій народу. 14. Здатність мислити критично. 15. Патріотизм. 16. Самовіддане служіння Батьківщині. 17. Принциповість. 18. Самокритичність. 19. Самовдосконалення як засіб служіння народові.

Додаток В. Розподіл моральних якостей щодо наявності їх у громадянина майбутніми вчителями з дуже високим рівнем почуття громадянського обов'язку

1. Справедливість. 2. Доброта. 3. Бережливе ставлення до природи. 4. Взаємодопомога. 5. Щирість. 6. Працьовитість. 7. Турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих. 8. Національна гордість і самоповага. 9. Любов до рідної мови. 10. Здатність до естетичного сприймання природи. 11. Уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій. 12. Інтерес до історії рідного краю. 13. Інтерес до традицій народу. 14. Здатність мислити критично. 15. Патріотизм. 16. Самовіддане служіння Батьківщині. 17. Принциповість. 18. Самокритичність. 19. Самовдосконалення як засіб служіння народові.

Додаток Д. Розподіл моральних якостей щодо наявності їх у громадянина майбутніми вчителями з високим рівнем почуття громадянського обов'язку

1. Справедливість. 2. Доброта. 3. Бережливе ставлення до природи. 4. Взаємодопомога. 5. Щирість. 6. Працьовитість. 7. Турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих. 8. Національна гордість і самоповага. 9. Любов до рідної мови. 10. Здатність до естетичного сприймання природи. 11. Уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій. 12. Інтерес до історії рідного краю. 13. Інтерес до традицій народу. 14. Здатність мислити критично. 15. Патріотизм. 16. Самовіддане служіння Батьківщині. 17. Принциповість. 18. Самокритичність. 19. Самовдосконалення як засіб служіння народові.

Додаток Е. Розподіл моральних якостей щодо наявності їх у громадянина майбутніми вчителями з задовільним рівнем почуття громадянського обов'язку

1. Справедливість. 2. Доброта. 3. Бережливе ставлення до природи. 4. Взаємодопомога. 5. Щирість. 6. Працьовитість. 7. Турботливе і відповідальне ставлення до оточуючих. 8. Національна гордість і самоповага. 9. Любов до рідної мови. 10. Здатність до естетичного сприймання природи. 11. Уміння вирізнити справжню красу від дешевих імітацій. 12. Інтерес до історії рідного краю. 13. Інтерес до традицій народу. 14. Здатність мислити критично. 15. Патріотизм. 16. Самовіддане служіння Батьківщині. 17. Принциповість. 18. Самокритичність. 19. Самовдосконалення як засіб служіння народові.

Додаток Ж. Розподіл моральних якостей щодо наявності їх у громадянина майбутніми вчителями з незадовільним рівнем почуття громадянського обов'язку

ДОДАТОК 3

ЗМІСТ «Тренінгу особистісної зрілості»

Заняття 1

Тема 1. Цілі тренінгу. Формування групи

Мета: знайомство учасників між собою; створення атмосфери довіри, психологічної безпеки; ознайомлення з метою тренінгу, з основними правилами і принципами роботи у групі.

1. Мета «Тренінгу особистісної зрілості».

Мета: ознайомлення учасників тренінгу з його цілями.

Інструкція: ведучий знайомить учасників із метою тренінгу:

«Кожному із вас знайомі слова: «Він ще не дозрів», «Він поводить себе, як примхлива дитина», «Ця людина не готова зрозуміти», «Цей вчитель гарно викладає предмет, але в особистісному плані він недобра людина», «Він вчинив мудро» тощо. Зрілість є характеристикою не лише овочів та фруктів, але й людини. Зріла людина – це людина, яка досягає високих результатів своєї діяльності, вона знає, як реалізувати власні плани. Така людина уміє приймати рішення та відповідально ставитися до самої себе, до інших та до всього, що її оточує. Їй властивий творчий підхід до справи і толерантне, розуміюче ставлення до людей. Вона вміє знаходити спільну мову з іншими людьми, здатна до психологічної близькості з ними. У неї багатий внутрішній світ та індивідуальна цікава життєва філософія. Ні у кого не викликає сумнівів те, що вчитель має бути особистісно зрілою людиною, позаяк його професія належить до професій типу «людина – людина», де особистісні якості займають чільне місце та визначають успішність професійної діяльності.

Отже, на заняттях тренінгу ми будемо вчитись поводити себе зріло, думати і почуватися, як зріла особа. Навчимося виявляти повною мірою ті особистісні риси, які вже є в нас і, разом із тим, є яскравими рисами зрілої людини. Ми не переробляємо себе, ми вчимося краще себе розуміти, настільки, щоб притаманні нам властивості використовувати у позитивному, конструктивному саморозвитку.

Усе сказане дозволяє чітко окреслити мету тренінгу: це самопізнання, саморозуміння і саморозвиток. Чому «само-?» Тому що для того, щоб стати особистісно зрілим, вам необхідно буде задіяти значні сили для внутрішньої роботи над собою, самоаналіз та самоспостереження. Вам необхідна буде сила волі для того, щоб завершити розпочату цікаву роботу. Необхідна буде мужність, щоб побачити себе об'єктивно, відкритість, щоб обмінятися своїм життєвим досвідом з іншими учасниками тренінгу».

2. *Обговорення правил роботи у групі.*

Мета: формування уявлень про правила роботи у групі.

Інструкція: ведучий пояснює учасникам основні принципи та особливості цієї форми роботи. Члени групи при необхідності обговорюють правила роботи у групі та приймають їх.

Основні правила роботи у групі. Правило «Я», правило довірливого стилю та щирості у спілкуванні, правило “тут і тепер”, правило “зворотного зв’язку”, правило заборони безпосередніх оцінок людини (оцінювати дії людини), правило конфіденційності, правило активності та ін.

10. *Правило «Я»* означає, що усі висловлювання повинні будуватися з використанням власних займенників в однині: «Я відчуваю...», «Мені здається...» Це пов’язано з одним із завдань тренінгу – навчитися брати відповідальність на себе та приймати себе таким, який я є.

11. *Правило довірливого стилю та щирості у спілкуванні.* Обговорюйте особистісно значущі проблеми. Щирість повинна виявлятися у відкритому вияві своїх почуттів та думок по відношенню до дій інших учасників.

12. *Правило “тут і тепер”.* Для багатьох учасників характерне прагнення відійти до загальних міркувань, обговорення подій, які відбулися з іншими людьми тощо. Це спрацьовує механізм психологічного захисту. Головна ж ідея тренінгу – перетворити групу у своєрідне дзеркало, у якому кожен член групи міг би побачити себе за своїх різнобічних проявів, краще пізнати себе та свої особистісні якості. Тому необхідно говорити про ті проблеми, які хвилюють зараз (навіть, якщо вони і відбувалися раніше). Другий аспект цього правила полягає у тому, що необхідно обговорювати ті процеси, які відбуваються у групі (стиль спілкування, взаємостосунки, конфлікти тощо).

13. *Правило “зворотного зв’язку”.* По-перше, намагайтеся дати відчутти тому, хто говорить, як ви ставитеся до його повідомлення. По-друге, той, хто говорить повинен намагатися “вловити” наданий йому “зворотній зв’язок”.

14. *Правило заборони безпосередніх оцінок людини.* При обговоренні того, що відбувається у групі, необхідно оцінювати не учасників, а тільки їх дії (висловлювання). Не можна використовувати висловлювання на зразок: “Ти балакучий...”. Необхідно говорити: “Ти говориш дуже багато і не конкретно...” , або замість фрази “Ти мені не подобаєшся”, правильніше сказати “Мені не подобається твій тон спілкування” та ін. Важливо підкреслити, що замість оцінювати іншу людину, ми повинні говорити про свої почуття, які вона (або її дії) у нас викликає.

15. *Правило “Стоп”.* Не можна змушувати людину говорити про те, чого він не бажає говорити. У цій ситуації кожен може скористатися правилом “Стоп”.

16. *Правило конфіденційності.* Все, що відбувається під час занять, не виноситься за межі групи. Це полегшує включення учасників у групові процеси, сприяє їхньому саморозкриттю. Завдяки дотриманню цього правила, можна не хвилюватися, що ті проблеми, які обговорюються на тренінгу, можуть стати загальновідомими. Звичайно, психологічні знання та конкретні прийоми, ігри

можуть і повинні використовуватися поза групою – у професійній діяльності, у навчанні, у повсякденному житті, при спілкуванні з різними та близькими, з метою саморозвитку.

17. *Правила спільних пошуків.* Говори про те, що відбувається у групі, тут і тепер. Учись довіряти своїм суб'єктивним відчуттям, вони допомагають глибше зрозуміти, що відбувається у самих людях та між ними. Намагайтеся бути відкритим, коли говориш або коли слухаєш інших. Зосереджуйся на тому, що говорять та роблять інші, намагайся усвідомити свої почуття, які виникають у цей момент. Не уникай ризику.

18. *Правило активності* передбачає обов'язкову активну участь усіх членів тренінгової групи. Більшість вправ передбачає включення усіх учасників. Але навіть якщо вправа носить демонстративний характер або передбачає індивідуальну роботу у присутності групи, всі учасники мають право висловити свою думку після завершення вправи [23], [39].

Під час обговорення правил ведучий дає можливість висловитися усім бажаючим, вислухати усі пропозиції, зауваження та обговорити їх.

3. Вправа “Самопрезентація” [23].

Мета: виявлення уявлення учасників групи про себе; формування установки про значущість своєї особистості; створення умов для саморозкриття

Інструкція: ведучий просить усіх учасників по черзі розказати про себе. Важливо говорити не стільки про біографію, хоч це також важливо, скільки про свої особистісні якості. Завдання може бути уточнене, наприклад, назвати 5(10) найбільш характерних особистісних якостей. Акцент необхідно робити на позитивних якостях. (“Самопрезентація”).

Усі члени групи та ведучий можуть задавати питання на зразок: - Твоя найвизначніша позитивна якість? – Чи є в тебе негативні якості? Чи можеш ти їх назвати?

На самопрезентацію однієї людини відводиться 3-5 хвилин.

4. Вправа “Шеренга” [67].

Мета: зняття емоційної напруги, скорочення дистанції в спілкуванні.

Інструкція: учасники групи стають у шеренгу (або дві – у залежності від чисельності групи). Якогомога швидше та водночас точніше необхідно розміститися в шерензі так, щоб з одного боку стояв той, у кого найдовше волосся, з іншого – той, у кого найкоротше. Вправа виконується за допомогою невербальної комунікації. На наступному етапі за тим же принципом розміщуються учасники, що мають найвищий зріст з одного боку, та ті, що мають найменший зріст – з іншого. Модифікації завдань: розміститися за кольором очей, за датою народження тощо.

Обговорення: що допомагало порозумітися в процесі виконання вправи, що заважало?

5. Вправа “Моніторинг цілей” [235].

Мета: чітке формулювання учасниками власних очікувань щодо тренінгу та цілей власної участі у ньому.

Інструкція: учасникам пропонується по черзі висловитися щодо власних очікувань від тренінгу та своїх цілей у ньому. В чому вони хочуть себе зрозуміти, що змінити, чого навчитися?

Обговорення: наскільки подібні цілі учасників групи? Чи є суперечливими? Що об'єднує учасників тренінгу?

6. Вправа «Лист до себе» [235].

Мета: моделювання учасниками власного Я-образу після тренінгу.

Матеріали: папір (А4).

Інструкція: «На окремому аркуші паперу напишіть листа самому собі, якими ви бачите себе наприкінці тренінгу. Опишіть свої очікування від занять, власні цілі, наскільки, у чому, як ви змінитесь. Також запишіть, як ви зараз думаєте, в результаті якої події ви могли б стати більш особистісно зрілим. Це буде ваш лист у майбутнє, який ви відкриєте на останньому занятті. Зверху на згорнутому аркуші намалюйте позначку, за якою ви впізнаєте свій лист. Тоді ж зможете проаналізувати власні очікування. До останнього заняття ваші листи будуть зберігатися у ведучого».

7. Вправа «Знайди одностумців» [23].

Мета: самопізнання та взаємозацікавленість учасників, створення ситуації саморозкриття.

Матеріал: бланки із запитаннями («17 питань Джонсона»)

1. Що для тебе важко робити?
2. Який твій улюблений жарт?
3. Що таке, на твою думку, дружба?
4. Що ти найбільше цінуєш?
5. Коли ти відчуваєшся найкраще?
6. Якби ти не був тим, ким ти є зараз, ким би ти хотів бути?
7. Як ти справляєшся зі своїм гнівом?
8. Куди б пішов, якби захотів побути наодинці?
9. Яка твоя улюблена річ?
10. Про що ти найчастіше мрієш?
11. Кому ти найбільше довіряєш?
12. Коли ти відчуваєшся дуже незручно?
13. За яких обставин ти б сказав неправду?
14. Де б тобі найбільше сподобалося жити?
15. Яка твоя головна мета у житті?
16. Що сказав би про тебе найзапекліший ворог?
17. Що сказав би про тебе твій найкращий друг?

Інструкція: учасникам пропонується письмово відповісти на запитання. Після цього кожен із учасників вибирає із запропонованого переліку 3-4 запитання, найбільш значущі для нього і цікавиться в інших учасників, які відповіді вони дали на ці запитання. Вони, у свою чергу, запитують його.

Обговорення: кожен по черзі говорить, які запитання він вважав за найважливіші, чи знайшов однострумців, що нового дізнався про себе, якими були нові переживання.

8. Обмін досвідом набутим впродовж заняття. Обмін набутим досвідом та обговорення підсумків роботи – обов'язкова частина кожного заняття. Учасники групи обговорюють свої враження про роботу групи та відповідають на питання ведучого: «Що ви отримали у ході сьогоднішнього заняття? Чи допомогла робота в групі зрозуміти вам щось? тощо».

9. Гра «Аплодування» [145].

Мета: символічне закінчення заняття, прояв накопичених, але невиявлених почуттів та емоцій, налаштування на повсякденні справи.

Інструкція: ведучий говорить учасникам: «Ми гарно попрацювали сьогодні, і мені хочеться запропонувати вам гру, при проведенні якої ви аплодуєте спочатку тихо, а потім все гучніше та гучніше».

Ведучий аплодує, повільно підходячи до одного із учасників групи. Потім цей учасник вибирає з групи наступного, якому вони аплодують вони уже вдвох. Третій вибирає четвертого і т.д. Останньому учаснику аплодує уже вся група.

10. Домашнє завдання. Напишіть твір на тему: «Який Я?» Перед тим, як писати твір, подумайте про себе, намагайтеся розібратися у самому собі. Напишіть про те, яким ви собі видаєтеся, що ви думаєте про себе.

Заняття 2-3

Тема 2. Я-концепція

Мета: створення атмосфери довіри, згуртування групи. Розвиток навичок самоаналізу та самопізнання; стимулювання позитивного ставлення до себе та один до одного.

1. Вправа «Привіт, я тебе пам'ятаю» [67].

Мета: сприяє налаштуванню на довірливий стиль спілкування, дає можливість підсилити уявлення про себе від інших учасників.

Інструкція: пропоную звернутися до свого сусіда зліва зі словами: «Привіт, Сашо, я тебе пам'ятаю, ти... (наприклад, любиш готувати)». Коли усі виконають це завдання, звернутися до сусіда зліва.

Обговорення: Який зараз настрій у групі? Як ви відчуваєте себе після виконання вправи?

2. Вправа «Чим ми схожі» [67].

Мета: створення доброзичливої, невимушеної атмосфери, сприяння згуртованості групи.

Інструкція: учасники сидять на стільцях у колі. Ведучий запрошує до кола одного із учасників, підкреслюючи його подібність до себе за певною узагальненою ознакою (наприклад: «Валерія, вийди, будь ласка, до мене, тому, що у нас з тобою однаковий колір волосся»). Названий учасник виходить у

центр кола та викликає іншого, чимось подібного до нього. Вправа триває, доки всі учасники не опиняться у колі.

Обговорення: ведучий підкреслює, що всі учасники чимось подібні, мають спільні риси, тобто вони є гуртом.

3. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

4. Вправа «Самопізнання» [205].

Мета: розвиток умінь самоаналізу.

Інструкція: вправа виконується у декілька етапів. Всі учасники сидять по колу.

1). Ведучий пропонує їм дати 10 відповідей на запитання «Який Я?» Завдання виконується швидко, відповіді записуються у тій формі і у тому порядку, в яких вони спали на думку. Після виконання цього завдання ведучий дає наступну інструкцію: «А тепер дайте відповідь на це запитання таким чином, як, на вашу думку, відповіли б про вас ваші батьки, друзі, викладачі».

Після того, як відповіді отримані, ведучий пропонує порівняти їх, відмітивши, в чому полягає подібність, в чому відмінність, і чим це може бути зумовлене. Проаналізувавши отримані результати, учасники розповідають про свої відкриття та відчуття від виконання вправи. Ведучий може поставити додаткові запитання: Якою мірою ви поводите себе по різному з різними людьми? Які ролі берете на себе у спілкуванні? Чим зумовлені відмінності у сприйнятті вас оточуючими: індивідуальними особливостями інших людей чи вашими власними рисами?

2). На другому етапі ведучий просить членів групи повернутися до характеристик, якими вони наділили себе, та підрахувати кількість позитивних та негативних рис, якостей чи характеристик. Якщо у людини виявляються лише позитивні характеристики, можна говорити про завищену самооцінку; при переважанні позитивних людина характеризується адекватно високою самооцінкою; при домінуванні негативних – неадекватно заниженою.

5. Мозковий штурм на тему: «Якості зрілої особистості та якості особистісно зрілого вчителя».

Мета: виділити та проаналізувати якості особистісно зрілої людини та особистісно зрілого учителя, пізнання і оцінка власних якостей.

Інструкція: учасники перераховують якості особистісно зрілої людини, ведучий записує їх на дошці. Ведучий заохочує до висловлювання своїх думок усіх учасників тренінгу. Спочатку члени групи відповідають на запитання: «Якими якостями повинна володіти особистісно зріла людина?» Ведучий занотовує усі ідеї на дошці. Весь перелік обговорюється групою, яка визначає остаточний список.

На другому етапі учасники за тією ж процедурою складають перелік якостей, які характеризують особистісно зрілого учителя.

На наступному етапі доцільно порівняти два складені списки: чим відрізняється список якостей особистісно зрілої пересічної людини та список якостей, які характеризують особистісно зрілого учителя. Варто обговорити причини відмінностей та подібностей цих списків.

Після того, як список якостей, які властиві особистісно зрілому учителю складений, учасникам пропонується оцінити за десятибальною шкалою, якою мірою їм притаманні дані якості. На дошці і в зошитах складається таблиця:

Якості особистісно зрілого учителя	Я (оцінка за 10-бальною шкалою)

Ведучий наголошує, що оцінку слід проводити, керуючись власними уявленнями про себе, а не думкою інших людей.

Обговорення: члени групи діляться своїми враженнями та відкриттями.

6. Вправа «Чарівний магазин» [145].

Мета: налаштування на самопізнання, самодослідження, створення можливості задуматися про те, які особистісні якості хотілось би розвивати, а які змінити.

Матеріали: ватман, фломастери.

Інструкція: ведучий звертається до учасників тренінгу: «Тепер пограємо в магазин, я буду продавцем. Для продажу я пропоную якості особистісно зрілого учителя. У мене можна купити якість, якої вам не вистачає, натомість залишити якість, з якою вам би хотілось розлучитися, яка вам заважає бути особистісно зрілим. Хто почне?» Продавець викреслює якість, яку купили, замість неї записує якість, яку залишили, і вона теж буде продаватися. В підсумок можна прочитати ті якості, що залишились у магазині. Гру варто закінчити після того, як кожен учасник зробить два-три вибори.

Обговорення: Що відчуваєте після проведення вправи? Про що хотілось би розповісти?

7. Вправа «Дерево мого успіху» [235].

Мета: чітке окреслення своїх сильних сторін, стимулювання позитивного ставлення до себе.

Матеріал: папір, фломастери.

Інструкція: намалюйте дерево, а його складові підпишіть своїми основними рисами, які, на вашу думку, можуть допомогти вам досягти професійного успіху.

Обговорення: учасники демонструють свої малюнки та інтерпретують їх.

8. Вправа «Парадокси» [145].

Мета: виявити філософське почуття гумору у ставленні до себе.

Інструкція: 1) записати свої негативні риси (близько 5-7); 2) назвати позитивну сторону кожної з цих негативних рис (наприклад, коли я запізнююсь, то даю змогу іншим зібратися з думками перед зустріччю зі мною).

Обговорення: учасники за бажанням оприлюднюють деякі зі своїх негативних рис та надають їм позитивної інтерпретації. Якщо друге завдання викликало в учасників труднощі, інші можуть їм допомогти. В результаті учасники формулюють відповіді на питання «Чим я з своїми недоліками цінний для інших людей?», а ведучий дякує усім за сміливість бути відвертим.

9. Вправа «Сонце» [67].

Мета: стимулювання позитивного ставлення до себе.

Інструкція: «На аркуші паперу намалюйте сонце, так як це роблять діти: з колом всередині та променями. В центрі кола напишіть своє ім'я. Біля кожного променя напишіть що-небудь хороше про себе. Головне – написати про себе якомога більше хорошого».

Обговорення: Які відчуття викликала у вас ця вправа? Важко чи легко було хвалити себе? тощо.

10. Вправа «Все одно ти молодець» [67].

Мета: стимулювання позитивного ставлення учасників один до одного.

Інструкція: вправа виконується по парах. (Пари утворюються довільно, або можуть комплектуватися ведучим за певним критерієм, наприклад: виберіть собі пару з того, кого ви, як вам здається, знаєте менше всіх). Перший учасник починає розповідь з таких слів: «Мене не люблять через те, що...». Другий, вислухавши, повинен відреагувати, починаючи словами: «Все одно ти молодець, тому що...» Потім учасники міняються ролями.

Обговорення: Чи всі змогли відреагувати на розповідь партнера відповідним чином? Хто не зміг цього зробити? Чому? Що відчував той, на кого була спрямована підтримка?

11. Обмін досвідом набутим впродовж заняття.

12. Вправа «Подарунок» [67].

Мета: символічне закінчення заняття.

Інструкція: Учасники встають у коло. Ведучий дає їм наступну інструкцію: «Зараз ми будемо дарувати подарунки один одному. Починаючи з ведучого, кожний по черзі засобами пантоміми зображає який-небудь предмет і передає його своєму сусіду справа (морозиво, їжачка, квітку і т.п.).

13. Домашнє завдання. Оберіть одну особистісну негативну рису, яка заважає вам бути особистісно зрілим та подумайте, яким чином можна її подолати; а також оберіть одну рису, яка властива особистісно зрілій людині, і яку вам хотілося б розвинути у собі та подумайте, яким чином це можна зробити.

Заняття 4-5

Тема 3. Емпатія

Мета: розвиток уміння проникати у внутрішній стан іншої людини, мислено ставити себе на її місце, адекватно оцінювати та розуміти її психоемоційні стани, «думати за неї», «вживатися» в її психоемоційні стани, співпереживати їй.

1. Вправа «Цифри» [131].

Мета: зняття емоційної напруги, скорочення дистанції у спілкуванні.

Інструкція: усі учасники сидять у колі. Ведучий називає різні числа. Одразу після того, як число буде назване, повинна встати саме така кількість осіб. Вправа виконується мовчки. Тактику виконання вправи потрібно виробляти у процесі роботи, орієнтуючись на дії інших. На початку виконання вправи доцільно називати більші числа (5-7), поступово зменшуючи їх до 1-2.

Обговорення: Що допомагало вам виконувати завдання? Що заважало? На що ви орієнтувалися, приймаючи рішення вставати? Яка у вас була тактика? Як можна було б організувати виконання вправи, якби у вас була можливість завчасно обговорити тактику?

2. Вправа «Карниз» [67].

Мета: укріплення доброзичливості, відкритості та взаємодопомоги у ставленні один до одного.

Інструкція: на підлозі крейдою накреслюється лінія, яка є втіленням карнизу висотного будинку. Учасники стають у ряд, торкаючись один одного плечима. Носки їхніх черевиків — це край карнизу. Один із учасників повинен пройти по краю та не впасти вниз. Завдання групи — допомагати йому (фізичні контакти, короткі розмови, підбадьорюючі фрази).

Обговорення: учасник, який йшов по карнизу розповідає про свої відчуття: на яких відрізках шляху він відчував підтримку, де йому було важко справитись із завданням і чому. Якщо гравець «впав», то це також обговорюється.

3. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

4. Вправа «Сіамські близнюки» [67].

Мета: розвиток умінь «проникнення» у внутрішній світ іншої людини.

Інструкція: члени групи діляться на пари. Ведучий просить уявити, що вони — єдине ціле і, як сіамські близнюки, приросли один до одного боками. Необхідно обійняти партнера за талію та уявити, що у них лише по одній руці та три ноги. В такому положенні «близнюки» виконують певні дії.

Обговорення: наскільки важко було підлаштовуватися під іншу людину, що викликало труднощі у виконанні вправи, як швидко вдалося дійти згоди у рухах, що цьому сприяло, що заважало?

5. Вправа «Емпатія» [203].

Мета: осмислення у групі проблем взаємної оцінки, сприйняття один одного.

Інструкція: два або три добровольці виходять за двері. Група домовляється про те, хто з учасників буде дивитися на кожного, хто зайшов, з відкритою неприязню, з прихованою неприязню, із симпатією (по одній людині). Решта домовляються дивитися на того, хто зайшов, нейтрально. Ведучий говорить: «Підійди до кожного, подивись йому у вічі. Ми домовились, що деякі члени групи будуть дивитися не тебе не зовсім звично. Скажи вголос, як ставиться до тебе в даний момент кожен із присутніх». Після цього необхідно, щоб ті, хто домовився дивитися на того, хто зайшов, емоційно, розкрили своє завдання.

Обговорення: в обговоренні зазвичай виявляється відомий феномен «вікової тривожності», який змушує переоцінювати кількість емоційних поглядів.

6. Вправа «Відповісти – не відповісти» [203].

Мета: продемонструвати значення уважності, дотримання норм спілкування у стосунках між людьми.

Інструкція: група стоїть в колі. Один із учасників виходить за двері. Ведучий домовляється з групою про те, що коли той входить і вітається з кимсь

, то ця людина демонстративно відвертається або починає говорити з кимсь іншим. Після декількох спроб гра зупиняється, ведучий вибачається перед учасником, який робив спроби привітатися з групою, усі відповідають на його привітання.

Обговорення: Які почуття у вас викликала ця гра? (Про це запитують також у тих, хто у грі не відповідав на привітання). До яких висновків ви прийшли?

7. Вправа «Дзеркало та мавпа» [203].

Мета: розвиток здатності відчувати іншу людину, «вживатися» в неї, передбачати її дії.

Інструкція: виконавці вправи розподіляються парами і стають обличчям один до одного. Один із них робить повільні рухи руками, головою, всім тілом. Завдання другого - намагатися стати «дзеркальним» відображенням свого напарника. Складність рухів і темп їх виконання пари добирають самостійно. Через деякий час виконавці міняються ролями.

Вправу можна ускладнити, не визначивши, хто з виконавців є «оригіналом», а хто «дзеркалом». Необхідність гнучко реагувати на партнера, підігравати йому є хорошим засобом розвитку вміння підтримувати психологічний контакт з іншим.

Виконання вправи та її аналіз дозволяє усвідомити:

- * роботу «дзеркала» буде ефективною лише тоді, коли відображаються не лише рухи рук, голови, тіла, але й міміка, зосередженість, інші особливості психоемоційного стану партнера;

- * між виконавцями вправи досить швидко виникають дуже специфічні взаємини, в основі яких лежить спроможність «дзеркала» перейнятися психоемоційним станом партнера.

Обговорення: наскільки складно було реагувати на рухи партнера, чи вдавалося підтримувати психологічний контакт з ним.

8. Вправа «Спільна мова» [203].

Мета: активізація уміння учасників встановлювати контакт різними способами.

Інструкція: група розподіляється на трійки. У кожній з таких міні груп ролі розподіляються так: «глухий і німий» - нічого не чує, говорити не може, в його розпорядженні зір, жестикуляція й пантоміма; «глухий і паралітик» - може лише бачити й говорити; «сліпий і німий» - може чути, жестикулювати й користуватися пантомімою.

Завдання: не виходячи з приписаних ролей, домовитися між собою про щось (наприклад, про місце зустрічі, подарунок імениннику тощо).

Обговорення: які труднощі викликала це завдання? Які шляхи подолання труднощів вони обрали, з ким із партнерів було найскладніше спілкуватися, чому?

9. Вправа «Зустріч в автобусі» [203].

Мета: розвиток емоційної відкритості учасників тренінгу, розвиток невербальних засобів спілкування.

Інструкція: група ділиться на дві підгрупи, утворюючи дві шеренги так, щоб всі сиділи обличчям один до одного (якщо в групі непарне число учасників, то ведучий також бере участь у виконанні вправи).

Ведучий звертається до учасників тренінгу: «Уявіть собі, що всі ми їдемо в автобусах: одна підгрупа їде в одному, друга — в іншому. Автобуси зупинилися у транспортній «пробці». Ви сидите біля вікна і бачите, що в іншому автобусі прямо напроти вас теж біля вікна сидить ваш знайомий. Це велике везіння, оскільки вам терміново слід передати йому якусь важливу інформацію, і ви, скориставшись ситуацією, намагаєтеся це зробити. Однак здійснити це ви можете лише мовчки, без слів, невербально. Часу у вас небагато. Той, кому передають інформацію, намагається зрозуміти, що йому повідомляє його знайомий».

На першому етапі вправи ведучий пропонує одній шерензі виступити в ролі тих, хто передає інформацію, а іншій, - в ролі тих, хто сприймає повідомлення. Доцільно дати учасникам можливість підготуватися до виконання вправи. Коли всі готові, ведучий пропонує кому-небудь з першої шеренги почати передавати інформацію, а всіх інших просить уважно спостерігати. Після того як інформація буде передана, той учасник групи, кому вона була призначена, розказує, що він зрозумів. Інші учасники у цей час можуть висловлювати свої версії вербалізації даного тексту. Це активізує роботу, дозволяє набути більшого матеріалу для обговорення, знижує напруженість.

По завершенні той, хто передавав повідомлення, говорить, чи правильно його зрозуміли, і за необхідності вносить корективи.

Обговорення: учасники обмінюються досвідом з приводу того, що допомагало вірно зрозуміти інформацію, і якими способами можна зробити інформацію, що передається невербально, зрозумілою.

10. Вправа «Про яку якість йшла мова?»

Мета: пізнання учасниками один одного, розвиток уміння розуміти один одного, спонукання до прояву творчої активності, розвиток уяви, спонукання уваги до того, що повідомляє співрозмовник.

Інструкція: учасники сідають по колу. Їх знайомлять з інструкцією такого змісту: «Нехай кожний з вас подумає над тим, яку якість він більше всього цінує в людях. Після того як ви зробите свій вибір, придумайте (або згадаєте) коротку розповідь, історію, притчу, що несли б інформацію про вибрану вами якість. Почувши вашу розповідь (історію, притчу), інші учасники групи мають зрозуміти, про яку якість йде мова».

Після першої, а також кожної з наступних розповідей ведучий звертається до групи з питанням: «Як вам здається, про яку якість йшла мова?» Після того як учасники групи висловлять свої пропозиції, ведучий звертається

до самого оповідача і просить його сказати, яку якість вибрав він.

Обговорення: учасники тренінгу обмінюються враженнями від виконання вправи.

11. Вправа «Емоції» [203].

Мета: розвиток навичок соціально-перцептивного аналізу; розвиток виразності поведінки.

Інструкція: учасники сідають по колу. Їх знайомлять з інструкцією такого змісту: «Зараз я роздам вам картки, в яких йдеться про ті чи інші емоційні стани. Ті, хто одержить картки, прочитає, що на них написано, але так, щоб напис не бачили інші члени групи, і потім по черзі зобразять цей стан. Ми будемо спостерігати, і постараємося зрозуміти, який стан зображено».

Під час проведення вправи ведучий дає можливість учасникам висловити свої думки відносно зображеного стану, потім називає його.

Обговорення: висловлюються думки про те, які стани важко розпізнаються, що може сприяти їхньому розумінню тощо. Щоразу після того, як стан буде правильно названо (наприклад, радість), можна запитати насамперед у тих, хто дав правильну відповідь, а потім і в інших учасників групи, на які ознаки вони орієнтувалися, визначаючи стан. Таке обговорення дає можливість сформувати «банк» тих невербальних проявів, на які можна орієнтуватися, визначаючи психоемоційні стани людини.

12. Вправа «Зосередься на сусідіві» [203].

Мета: одержання особистісно орієнтованого зворотного зв'язку.

Інструкція: «Зосередьтеся на своєму сусіді справа. Згадаєте всі його прояви під час роботи групи, все, що він говорив, робив. Згадаєте почуття і ставлення, що виникали у вас до цієї людини. Для цього в нас буде дві хвилини».

Коли дві хвилини проходять, ведучий продовжує інструкцію: «Тепер вирішіть, який з описів природи, погоди, пори року, з якими ви зустрічалися в літературі або придумали зараз, відповідає вашим уявленням про цю людину. Коли усі будуть готові, кожен з нас, по черзі, представить своєму сусідіві цей опис».

Обговорення: наскільки влучно учаснику вдалося описати вас? З чим згодні, з чим ні? Які почуття викликали у вас описи учасників?

13. Вправа «Автопортрет» [203].

Мета: розвиток навичок самопізнання, розуміння іншої людини, вміння проникнення у її внутрішній світ.

Інструкція: «Уявіть собі, що ви усі відомі художники, і саме тому вас запросили взяти участь у досить престижній виставці, яка незабаром відкривається в нашому місті. Вас попросили представити на виставку ваш автопортрет. На жаль, готового автопортрета у вас немає, але ви не хочете відмовлятися від участі у виставці і сідаєте за роботу. Зараз я роздам вам «полотна» (ведучий тримає в руках аркуші цупкого білого паперу), і кожний буде мати у своєму розпорядженні певний час для того, щоб написати свій автопортрет. Ви можете самі вирішити, який художній напрямок ви будете

представляти: абстракціонізм, імпресіонізм, символізм, реалізм тощо. Пам'ятайте, що творчість — процес дуже інтимний, тому пишіть автопортрети самотійно, не радячись з іншими і не цікавлячись тим, що зображено на полотнах ваших товаришів. Ви можете сісти там, де вам буде зручно. І ще один важливий момент — не треба підписувати автопортрет, ставити на полотні які-небудь знаки, робити позначки».

Коли роботи готові, ведучий збирає автопортрети, причому намагається запам'ятати (або записує), в якій послідовності вони до нього попадають. По закінченні роботи, усі знову сідають у коло.

«Тепер давайте перевтілимося і уявимо собі, що ми усі відомі мистецтвознавці, яких запросили бути експертами на цій виставці. І от коли до відкриття виставки залишилося зовсім небагато часу, привезли останню партію картин і серед них виявилось не підписане полотно. Це — автопортрет. Робота дуже гарна і було б шкода, якби вона залишилася не представленою на виставці. Але ви висококваліфікований фахівець і можете визначити автора за манерою виконання. Я роздам кожному з вас автопортрети, і ви повинні будете надписати той, що вам дістанеться. Прохання зробити це самотійно, не радячись з іншими «мистецтвознавцями». Я намагатимусь, роздаючи автопортрети, зробити так, щоб до вас не потрапила ваша робота, але якщо це усе-таки відбудеться, скажіть мені, і я поміняю полотно».

Після того, як усі роботи підписані, учасники сідають у більш тісне коло, і кожний по черзі кладе в центр той автопортрет, який він підписував, і пояснює, чому він поставив саме цей підпис. Тренер звертається до усіх із проханням не говорити, правий «мистецтвознавець» чи ні. Автор картини теж ніяк не виявляє себе. Усі тільки слухають, не висловлюючи своїх інтерпретацій, і можуть лише задавати «мистецтвознавцеві» уточнюючі питання.

Після того як усі роботи представлені, тренер бере автопортрети, по черзі кладе їх у центр кола і запитує: «Чий це автопортрет?»

Обговорення: учасники діляться своїми відчуттями від виконання вправи, обговорюють труднощі, які виникали під час відгадування автопортретів.

14. Вправа «Перевтілення» [203].

Мета: розвиток навичок осягнення, розуміння іншої людини, вміння проникнення у її внутрішній світ.

Інструкція: група сидить у колі. Ведучий пояснює завдання: «Зараз у вас з'явиться можливість «вжитися» в іншу людину, спробувати краще його відчутти та зрозуміти. Ви отримаєте картки з іменами тієї особи, в яку вам необхідно буде перевтілитися. У вас є декілька хвилин на те, щоб уважно поспостерігати один одного та запам'ятати. Через дві хвилини ви станете іншою людиною, від імені якої вам потрібно буде реагувати на питання, які я буду вам ставити. Вашим головним завданням є не стільки дати змістовно правильну відповідь, скільки відреагувати на питання таким чином, як це зробила би людина, в яку ви перевтілилися (ви можете змінити положення тіла, погляд, міміку, жести, висловити певний словесний коментарій)». Після інструкції

ведучий роздає усім учасникам картки та дає час на підготовку. Питання, які ведучий ставить членам групи можуть бути наступного характеру: Яким чином ти зазвичай дієш в конфліктних ситуаціях? Чи добре ти розбираєшся в людях? Чи можуть люди, які не подобаються один одному, знайти спільну мову? тощо. За реакцією учасника на питання група намагається визначити, кого він зображує.

Обговорення: учасники діляться своїми відчуттями від виконання вправи, обговорюють труднощі, які виникали під час перевтілення та відгадування інших людей, що відчували ті члени групи, яких «копіювали».

15. Обмін досвідом набутим впродовж заняття.

16. Вправа «Емоційний ланцюжок» [131].

Мета: символічне закінчення заняття, закріплення позитивних результатів, отримання зворотного зв'язку.

Інструкція: Учасники стають у коло, кладуть ліву руку на плече сусіда і по черзі один за одним дякують сусіду зліва за гарну роботу, позитивні емоції, висловлюють побажання тощо. Останнім висловлюється ведучий.

17. Домашнє завдання. Спостерігаючи за знайомими та незнайомими людьми, намагайтеся «читати» їх емоційний стан, спробуйте емоційно «вжитися» в певну людину, спрогнозувати її дії, почуття тощо; проаналізуйте, яке відчуття у вас викликає емоційне включення в інших людей.

Заняття 6-7

Тема 4. Життєва установка

Мета: осмислення власного життя та головних цілей у житті, прийняття авторства життя, усвідомлення обмеженості та володіння нескінченними можливостями; виявлення професійних ціннісних орієнтацій; розширення ціннісних орієнтацій та оптимізація життєвої установки.

1. Вправа «Свято душі» [165].

Мета: сприяння створенню атмосфери довіри та доброзичливості для подальшої конструктивної роботи.

Інструкція: ведучий пропонує підвестися тих, у кого, наприклад, є вдома собака. Якщо в групі є такі люди, то вони підводяться, а інші «купають» їх в оплесках. Після оплесків ті, хто підводився, сідають на місця, а ведучий продовжує «Встаньте ті... (у кого у вухах сережки, оптимістичний характер, сині очі, поетичний талант тощо)».

2. Вправа «М'ячик по колу» [131].

Мета: активізація учасників, підготовка їх до подальшої роботи.

Інструкція: усі учасники стають у коло (руки за спиною). У ведучого у руках м'ячик, який слід передавати по колу з рук в руки якнайшвидше таким чином, щоб м'ячик не впав на підлогу.

3. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

4. Вправа «Цінності вчителя».

Мета: виявлення уявлень про основні цінності вчителя.

Інструкція: учасникам тренінгу пропонувалося закінчити речення «Основними цінностями для вчителя повинні бути...». Для підвищення рівня усвідомлення висловленої інформації застосовуються прийоми активного слухання у формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, що сидів зліва від її автора. Приблизно в такій формі він, наприклад, говорить: «Я зрозумів, що ти вважаєш, що основними цінностями для вчителя повинні бути... (перераховувати вказані цінності)». Після цього перший підводить підсумок у вигляді речення: «Так (Ні), ти правильно (неправильно) зрозумів, що я (не) вважаю, що основними цінностями для вчителя повинні бути...» [124]

Обговорення: учасники висловлюють свої враження стосовно виконання вправи.

5. Вправа «Мої цінності».

Мета: виявлення пріоритетних цінностей кожного студента.

Інструкція: учасникам тренінгу пропонується завершити речення: «Для мене основними цінностями є...».

Далі студенти аналізують співвідношення своїх цінностей з цінностями вчителя, які виявлені у попередній вправі: «Мої цінності співпадають (не співпадають) з основними цінностями вчителя».

Емоційно-оцінний аспект ціннісних орієнтацій реалізується у формі виявлення ставлення кожного студента до своєї системи ціннісних орієнтацій («Я вважаю мої ціннісні орієнтації...», «Чому це так?») та мотиваційну спрямованість з точки зору того, прагне він чи ні щось виправити [124].

Обговорення: учасники обговорюють свої відкриття, діляться своїми міркуваннями, обмінюються отриманим досвідом.

6. Вправа «Педагогічні ситуації».

Мета: виявити професійні ціннісні орієнтації майбутніх учителів.

Інструкція: пропонується педагогічні ситуації наступного змісту:

Ситуація 1. Був я тоді молодим директором — нещодавно прийняв школу. Обходив свої «володіння» і в кабінеті історії звернув увагу на велику кількість поламаних стільців.

* На них не настачиш,— пояснив мені завідуючий кабінетом і почав довго і плутано розповідати, як погано поводять себе учні на уроках, як бешкетують на перервах, не бережуть шкільні меблі.

* Хто ж саме? — спитав я.

* Всі!

* Ну, якщо всі ламали, то й відповідати повинні всі,— вирішив я і запропонував учням, які були в кабінеті, відремонтувати зіпсовані меблі. Це рішення оголосив на нараді класних керівників. Реакція була, прямо скажемо, ненадихаюча.

* Чому мої повинні розплачуватися за інших? — обурилась одна вчителька.— Вони не ламали...

І всі разом накинулися на завідуючого кабінетом: «А для чого ви там? Як могли допустити?»

Мовчала лише одна Валентина Федорівна, класний керівник десятого. Сумним нерозуміючим поглядом стежила вона за колегами, які сперечалися.

* Тобі що...— зауважив хтось із колег,— твій клас не вчиться в цьому кабінеті.

* Але ж збитки нанесено школі,— намагалася заперечити Валентина Федорівна,— відповідальність спільна.

Така ж розмова відбулася і в учкомі. І так само, як Валентина Федорівна на нараді класних керівників, мовчки стежили за суперечкою товаришів її десятикласники. Потім один із них попросив дозволу на хвилину вийти. І незабаром суперечка була перервана появою «представницької делегації» десятикласників.

Дівчина-староста попросила слова:

— Ми не вчимося в кабінеті історії,— мовила вона. Але меблі полагодимо. Просимо дати на це тиждень.

Після уроків десятий клас відправився на станцію розвантажувати платформи з піском і щебінкою. А через кілька днів троє десятикласників разом із завгоспом школи поїхали до міста купувати нові стільці.

...Пам'ятаю таку сцену. Всі класи закінчували свою норму і чекали команди для від'їзду. Один лише сьомий затримався: бур'яниста дісталася їм ділянка. Щоб прискорити від'їзд, прошу працюючих поряд дев'ятикласників допомогти молодшим.

— А чому ми?

— Вони і так втомилися,— втручається класний керівник.— Он яку норму здолали!

Після такої репліки стає зрозуміло, звідки у класу таке запитання: «А чому ми?»...

Усе це почули десятикласники Валентини Федорівни і з веселими жартами попрямували на ділянку семикласників. Староста підходить до мене з проханням: відпустіть їх, якщо втомилися. Ми закінчимо [52].

Обговорення: Порівняйте різні ціннісні орієнтації класних керівників при вирішенні завдань в учнівському колективі. Як впливає система ціннісних орієнтацій вчителя на ціннісні орієнтації учнів?

Ситуація 2. Зібралися з дітьми у ліс. Дивлюся і не впізнаю їх: озброєні, як то кажуть, до зубів. У руках і за поясом сокири, ножі, з кишень стирчать рогатки. Не зразу добереш, куди це вони зібралися — чи на лісозаготівлю, чи на ведмедя.

— Нащо це вам? — запитую, обережно витягаючи у них з-за поясів сокири. Дивуються.

— Як нащо? Дерева чим рубати будемо?

— А нащо їх рубати?

— Щоб багаття розвести, курінь поставити. Та мало що...

Ледве вдалося переконати учнів, що для багаття потрібні сухі гілки, курінь ставити зовсім не обов'язково, краще узяти з собою намети. І взагалі ліс треба берегти і охороняти.

— Що ж, тоді сидіти, склавши руки? — не розуміють учні.

Сидіти склавши руки не довелося. Було і веселе багаття, і смачний, приправлений димком, лісовий обід, й ігри, і пригоди, які можуть трапитися лише під час походу.

Уже виходячи з лісу, ми несподівано натрапили на грибне місце. Та яке! Білі здоровані-красені стояли, ніби на параді. Що змогли — розсовали у кишені, а всього зібрати так і не зуміли. Тільки вийшли на лісову стежку — літній незнайомиць назустріч. Іде з кошиком, ворушить паличкою мох, але бачить поганенько, весь час зачіпається валянками за грудки. Дід довго дивувався, дивлячись на нашу здобич. Звичайно, поцікавився, де це ми стільки назбирали.

Визнаю, у мене, завзятого грибника була велика спокуса ухильно відповісти, що ліс, мовляв, великий, і гриби ростуть скрізь, але учні випередили мене.

— А он, дідусю, у тому гайку,— показали вони старому,— там багато залишилось, ідіть швидше.

— От спасибі, синочки,— просяяв дід і потупцював до гайка.

Я довго дивився йому вслід. Було соромно. Адже тільки що вчив дітей доброти [52].

Обговорення: Які ціннісні орієнтації виявляються у позиції вчителя під час підготовки і проведення походу? Як вони впливають на ціннісні орієнтації учнів?

Ситуація 3. Іде урок у школі. Вчителька викликає до дошки добре одягненого хлопця, дорікає: «Андрію, чому ти знову не вивчив урок? Щоб чогось досягти у житті, потрібно гарно навчатися!»

Той і не думає ніяковіти:

-Ну то й що? Мій батько у школі тільки й «задніх пас», а два фірмових автомобіля біля наших воріт стоять, а не біля ваших...

Ситуація не з приємних. Учителька то блідне, то червоніє, а хлопець хоч би що, ніби перемогу у двобої здобув [52].

Обговорення: Якої шкоди моральним цінностям дітей завдають батьки, влаштовуючись у житті на нетрудові доходи?

7. Дискусія «Сенс мого життя».

Мета: розширення ціннісних орієнтацій та оптимізації життєвої установки майбутніх учителів.

Інструкція: кожен по черзі висловлює свою думку стосовно запитань «В чому сенс мого життя?», «Яка моя життєва місія?».

Обговорення: учасники діляться своїм досвідом з приводу виконання вправи.

8. Вправа «Дерево» [235].

Мета: актуалізувати в учасників сенс життя.

Матеріал: папір, фломастери.

Інструкція: 1) учасники створюють малюнок, на якому були б зображені дерево з маленьким паростком, трава, пагорб, сонце, хмара, дощ; 2) учасники читають оповідання «Про далекі моря і близьке щастя».

«Про далекі моря і близьке щастя»

Це дерево було вже доволі доросле. Про нього не можна було сказати, що це мудре Дерево, але його не можна було назвати і нерозумним. Дерево завжди сумувало і ні з ким не могло потоваришувати. У самих його ніг росла Трава, і скільки було видно оку, росла одна Трава і більше нічого. Правда, на горизонті був ще Пагорб, кожного дня він ворушився, ніби зітхав.

З Травою Дерево товаришувати не хотіло. «Як це банально, - думало воно, - щодня бачити траву та ще й дружити з нею. Таке одноманіття і нічого нового. А Пагорб, окрім того, він також заріс Травою. Ах, як же мені сумно!» Від таких думок Дерево завжди тяжко зітхало і сумно похитувало гілками.

Щодня до Дерева приходило Сонце. Воно багато чого бачило на своєму віку і було дуже-дуже мудрим. Сонце розповідало Дереву про широкі моря, про високі гори, які підтримують небо, про безкрайні пустелі...

- Щодо пустель, я тобі, звісно, вірю, - відповідало йому на це Дерево, - довкола мене і у моєму серці теж пустеля. Але що таке море? Що таке гори?.. Ні, я не можу повірити у те, чого не бачу.

Одного разу Сонце довго не з'являлося, а потім прийшло з кимсь таким чорним кудлатим, але гарним. Це була хмара. Дерево познайомилося з Хмарою, а Хмара привітала його, і Траву, і Пагорб проливним дощем, справжнім проливним дощем!

- Тепер я вірю, що десь на землі є моря, - сказало Дерево, обережно струшуючи з себе краплинки води, - море – це просто дуже багато дощинок...

Воно було хотіло сказати ще щось, але побачило Траву:

- Невже це ти?
- Я, - прошелестіла у відповідь Трава, коли вітер розчісував її довге, щойно вимите дощем волосся.
- О! Так ти навіть говорити вмієш?!
- Так, - несміливо прошелестіла Трава.

А Дерево лише зітхнуло: надто багато вражень було для одного дня.

Зазвичай вночі Дерево спало і тому рідко бачило місяць. Але цієї ночі не спалося... Місяць розповів Дереву про зірки і далекі планети.

- Можливо, і там є моря, океани і гори, - сказав він Дереву під звуки колискової, яку співав вітер, - і трава там теж є. Але не кожен може це побачити.
- Так, не кожний, - зітхнуло Дерево і подумало, що море ніколи не бачило трави і ніколи її не побачить і не почує її шелестіння... У пустинному серці Дерева почав пробиватись маленький паросток...

Вранці, коли Трава прокинулася і вмивалася свіжою холодною росою, Дерево сказало:

- Знаєш, Трава, море мене не бачило, а ти бачиш мене щодня, ти щаслива від цього?
- Щаслива, - прошелестіла у відповідь трава та ласкаво і ніжно посміхнулася.

- І я маю щастя бачити тебе і Пагорб на обрії, адже я расту саме тут! А море – це просто дуже багато дощинок...

Обговорення: Про що це оповідання? Який Ваш настрій зараз? Що відбулося з деревом? Який сенс ви вклали у свій малюнок? Як цей сенс змінився, коли ви прочитали оповідання? Що саме привнесло новий сенс?

9. Вправа «Дві краплини олії» [235].

Мета: усвідомлення життєвого призначення, віднайдення того, що дозволяє людині бути щасливою у житті.

Інструкція: учасникам пропонується послухати притчу П.Коельо «Дві краплини олії».

«Дві краплини олії»

Один купець відправив свого сина до найбільшого мудреця світу, щоб довідатись від нього секрет щастя. Довго блукав хлопчина пустелею, аж вийшов до прекрасного замку, що височів на вершині гори. Там жив Мудрець. Юнак думав, що побачить там святого старця, але натомість, увійшовши до замку, наш герой немов потрапив у вируючий вулик: метушилися купці, по кутках велися розмови, грав невеличкий оркестр, а стіл був заставлений розкішними наїдками. Мудрець постійно говорив з кимсь, і минуло чимало часу, доки підійшла черга юнака.

Мудрець уважно вислухав, з якою метою прийшов юнак, але сказав, що зараз не має часу тлумачити йому Секрет Щастя. Хай він піде оглянути палац і повернеться через дві години.

- Зроби лише послугу, - попросив Мудрець, простягаючи юнаку ложечку з двома краплинами олії, - носи це з собою і гляди, не пролий.

Юнак подався навмання численними залами палацу, не зводячи очей з ложечки, а через дві години прийшов назад.

- Ну що, - запитав Мудрець, - ти бачив перські гобелени у моїй їдальні? А сад, який десять років вирощував мій садівник? А розкішні пергаменти у моїй бібліотеці?

Розгублений юнак зізнався, що не бачив нічого, він дбав тільки про те, щоб не розлити олії, довіреної йому Мудрецем.

- Ще раз піди і оглянь дива мого світу, - звелів Мудрець. – Не можна вірити людині, не знаючи дому, у якому вона живе.

Втішений юнак схопив ложечку й знову подався блукати палацом, не пропускаючи цього разу жодного мистецького твору. Він побачив сад, навколишні гори, красу квітів і те, з яким смаком було все підібрано в замку, а повернувшись, детально про все розповів.

- А де та олія, яку я тобі довірив? – запитав Мудрець.

Глянувши на ложечку, юнак побачив, що олії там не лишилося.

- Ну що ж, дам я тобі одну пораду, - прорік Наймудріший із мудреців. – Секрет Щастя полягає у тому, щоб побачити усі дива світу, не забувши про дві крапельки олії.

Обговорення: про що ця притча? Чим можуть бути для людини у метафоричному значенні дві крапельки олії?

10.Вправа «Три роки» [183].

Мета: усвідомлення того, що дійсно у житті є значущим, і як хотілось би прожити життя.

Інструкція: уявіть, що ви дізналися: вам залишилось жити три роки. Ви будете абсолютно здорові увесь цей час... Якою буде ваша перша реакція на цю звістку? Почали ви одразу вибудовувати плани або засмутились, що у вас залишилось так мало часу?

Замість того, щоб відчувати «ненависть до того, що тьм'яніє світло», або погрузати у трясовині фантазій про деталі смерті, краще вирішіть, як вам хочеться провести цей час, як би вам хотілось прожити ці три роки.

- Де б ви їх хотіли прожити? З ким би їх хотіли прожити? Чи хочете ви працювати? Чи хочете ви навчатися? Які справи хотілося б вам вирішити? Що обов'язково хотілося б зробити у цей період?

Після того, як ваша уява побудує картину життя впродовж цих трьох років, порівняйте її з тим життям, яким ви зараз живете.

- Чим вони схожі? Чим вони відрізняються? Чи є в уявлюваній картині щось таке, що ви хотіли б включити у ваше сьогоденне існування?

Тепер уявіть, що звістка про вашу смерть через три роки – це тільки гра уяви, яка знадобилась, щоб виконати вправу. Відкиньте цю думку. Але залиште від цієї вправи те, що вам би хотілось зберегти. Запишіть, який досвід ви здобули, виконуючи цю вправу.

Обговорення: Який досвід ви отримали, виконуючи цю вправу? Які почуття переживали? Чи з'явилися у вас нові рішення, які висновки ви зробили?

11.Обмін досвідом набутим впродовж заняття.

12.Вправа «Коридор» [131].

Мета: символічне закінчення заняття, підвищення емоційного настрою учасників.

Інструкція: учасники шикуються у дві шеренги, кожен з них йде створеним коридором своїм оригінальним способом.

13.Домашнє завдання. Дайте відповіді на запитання «Яким я бачу себе через один рік, п'ять років, десять років?» у зв'язку із своїми життєвими та професійними цілями.

Заняття 8-9

Тема 5. Довіра

Мета: усвідомлення значущості довіри у встановленні гармонійних стосунків педагогічної взаємодії; виявлення розуміння довіри у стосунках, способів встановлення довіри між людьми; формування навичок вияву та встановлення довіри.

1. Вправа «Поводир і сліпець» [53].

Мета: вияв та встановлення довіри у процесі гри.

Інструкція: кожен член групи підбирає собі пару. Один стає «поводирем», а другий - «сліпцем». «Сліпець» заплющує очі, а поводитир водить його по кімнаті. «Поводир» збоку або ззаду бере «сліпця» за рукав і водить по кімнаті, намагаючись дати йому можливість користуватись усіма органами чуття, крім очей. Різноманітні переживання дотику: відчуття стіни, поверхні крісла, волосся чи обличчя іншої особи - все цікаво.

Довіра до «поводиря» може випробовуватися під час переходу через кімнату, коли «сліпець» іде за «поводирем». Через 15 хвилин поміняйтеся ролями й повторіть усе спочатку.

Обговорення: як ви почували себе, коли були «сліпцем»? Які ваші найяскравіші враження, пов'язані з «поводирем»? Що ви довідалися про «поводиря»? Що ви довідалися про «сліпця»? Як ви почували себе, коли були «поводирем»? Що ви відчуваєте у цю хвилину стосовно одне одного?

2. Вправа «Падіння» [53].

Мета: формування навичок вияву та встановлення довіри.

Інструкція: партнери стоять один за одним. Перший падає, піднявши руки, назад, другий підхоплює його. Відбувається обмін ролями, і все починається спочатку. Можна виконувати цю вправу з різними партнерами з групи.

Обговорення: що ви відчували, коли падали? Чи сумнівалися ви в тому, що партнер справді вас підхопить? Що ви відчували, коли підхоплювали свого партнера? Чи сумнівалися ви в тому, що зможете його підхопити? Як це позначилося на вашій довірі до людей, які вас підхоплювали?

3. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

4. Педагогічна ситуація «Відвертість класного керівника».

Мета: усвідомлення значущості довіри у встановленні гармонійних стосунків педагогічної взаємодії.

Інструкція: учасникам пропонується для аналізу педагогічна ситуація «Відвертість класного керівника».

«У школі був «важкий» 7-Б клас. До кінця першого навчального семестру у класі змінилось уже два класні керівники.

Перший був чоловік сильний, вольовий. «Я їх зламаю», - часто говорив він в учительській. Але «зламати» учнів було нелегко. Якось учитель не втримався і вдарив учня. Йому довелося піти із школи.

Другий класний керівник – Н.Д. – глибоко вірила у силу слів і кожного дня вмовляла учнів дати слово бути слухняними, дисциплінованими. Учні давали слово і продовжували порушувати дисципліну.

Після першого семестру до класу призначити нового класного керівника – Валентину Петрівну (В.П.). Вона намагалася відмовитися, але не вдалось. Проводячи урок у цьому класі, хвилин за 10 до перерви, вона сказала учням, що буде у них класним керівником. Зненацька голос Кузнецова із останньої партії:

- Нічого! Побачимо! Не перша, і не остання!

У класі одразу стало тихо. Хтось засміявся. Кузнецов вичікував і дивився на В.П. Що робити? А потрібно щось робити... І швидко, тому що від цього залежить, бути чи не бути їй у класі класним керівником».

Учасникам тренінгової групи пропонується спрогнозувати дії вчительки у цій ситуації. Після описів, представлених студентами, відбувається їх обговорення, оцінка правильності дій, зачитується варіант, пропонується психологами:

«Першим було бажання гримнути дверима і вийти з класу. В.П. переборола себе. Згадалось, що якимось читала, що ще Аристотель говорив: «Якщо людиною оволодіває гнів, рішення її обов'язково стають непридатними»

Спочатку заставила себе заспокоїтися, подумала: «Зроблю вигляд, що не почула. Ні, учні не повірять. Як так? Усі чули, а вчителька не чула? Виставити за двері Кузнецова і ще декілька учнів? Тоді я змушу інших слухатися, але чи змушу їх поважати мене? Та і за що виставляти за двері Кузнецова? Може бути, я дійсно у них не остання? Це залежить не тільки від мене, а й від них.

І тоді вона вирішила повністю довіритися учням, бути з ними відвертою.

«Я знаю, - сказала вона, - ви не хочете, щоб я була у вас класним керівником, повірте, що я теж цього не хочу. Я довго відмовлялася. За наказом директора я вимушена була йти до вашого класу. Що б ви зробили на моєму місці?» Клас мовчав. «Ми з вами не у гостях, - продовжувала вчителька, - адже до гостей запрошують того, кого хочуть. А школа – державна установа. Ви сюди прийшли навчатися, а мене призначили вашим класним керівником. Хіба не так?» І додала: «А можливо, ще знайдемо спільну мову? У будь-якому випадку, я вам обіцяю, що якщо ми не зможемо зрозуміти один одного, я зроблю все, щоб не бути вашим класним керівником».

Після цього вона вийшла з класу і залишила учнів одних.

З часом діти визнали її...» [95].

Обговорення: що допомогло вчителю встановити конструктивні стосунки з дітьми, налагодити контакт, завоювати прихильність класу? Яке значення відкритості, готовності довіритися у встановленні гармонійних стосунків педагогічної взаємодії?

5. Гра «Дилема в'язня» [53].

Мета: набути досвід, при якому довіра або встановлюється і підтримується, або знижується і втрачається.

Інструкція: Гра, в яку ви будете грати, називається «Дилемою в'язня». Кожен гравець має обирати один із двох можливих варіантів: або вигравати самому, або забезпечувати виграш собі та своєму партнерові спільно. Назва гри пов'язана з такою ситуацією:

Двоє підозрюваних взяті під варту й ув'язнені в різні камери. Прокурор упевнений у тому, що вони винні, але в нього немає відповідних доказів, щоб обвинуватити їх під час судового процесу. Кожному обвинувачуваному він вказує на два можливих альтернативних варіанти: зізнатися в злочині, який, на переконання міліції, вони безперечно скоїли, або не зізнатися. Якщо обидва обвинувачені не зізнаються, то прокурор висуне проти них незначне обвинувачення (наприклад, дрібна крадіжка чи нелегальне переховування зброї), за яке вони отримають найменше покарання. Якщо обидва зізнаються, то буде порушено судову справу проти них, але прокурор вимагатиме пом'якшення вироку. Якщо зізнається один з обвинувачених, а інший не зізнається, до відповідальності буде притягнений лише той, хто не зізнався у злочині.

Таким чином, жоден з обвинувачених не знає, яке рішення прийме інший. На рішення кожного великий вплив матиме власний прогноз із приводу того, що зробить інший обвинувачений. Рішення обох сильно залежать від того, наскільки кожен вірить у те, що спільник не зізнається. Найважливіші особливості цієї дилеми відображені в матриці «Дилема в'язня».

Матриця «Дилема в'язня»

З матриці зрозуміло, що кількість очок, яку отримає кожен, залежить не тільки від його особистого вибору, а й від вибору його спільника. Якщо перша особа вибирає А, то кількість її очок залежить від того, вибере друга особа В чи Г. Якщо перша особа вибирає А, а друга – В, то кожен отримає по 10 очок. Якщо перша особа вибирає А, а друга – Г, то перша втратить 25 очок, а друга стільки ж отримає. Якщо перша особа вибирає Б, а друга – В, то перша отримує 25 очок, а друга стільки ж втрачає. І якщо перша особа вибирає Б, а друга – Г, то обидва втрачають по 10 очок. Вивчайте цю матрицю доти, доки не зрозумієте її.

		<i>Перша особа</i>	
		<i>А</i>	<i>Б</i>
<i>Друга особа</i>	<i>Г</i>	+10	+25
	<i>В</i>	+10	-25
		-25	-10
		+25	-10

Дайте відповіді на такі запитання:

1. Якщо друга особа вибирає В, а перша – А, то перша отримує ___ очок, а друга - ___ очок.
2. Якщо друга особа вибирає В, а перша – Б, то перша отримує ___ очок, а друга - ___ очок.
3. Якщо друга особа вибирає Г, а перша – А, то перша отримує ___ очок, а друга - ___ очок.
4. Якщо друга особа вибирає Г, а перша – Б, то перша отримує ___ очок, а друга - ___ очок.

Правильні відповіді: 1. +10, +10; 2. +25, -25 ; 3. -25, +25; 4. -10, -10.

У кожного має бути аркуш паперу й олівець.

Хід проведення гри

1. Знайдіть собі партнера в групі. Сядьте спиною один до одного, щоб ви не бачили свого партнера. Один буде першою особою, другий – другою.
2. Коли ведучий дає сигнал, кожен має зробити свій вибір (перший вибирає між А і Б Другий – між В і Г). Потім за сигналом ви через плече передаєте аркуш паперу зі своїм вибором партнерові. Вам не можна розмовляти. Ніяке інше спілкування також не дозволяється.
3. Це повторюється 10 разів. Кожен гравець записує одержані бали і вибір один одного.
4. Після 10-го вибору обидва партнери можуть обговорити все, що вони бажають, протягом 10 хвилин.
5. Зробіть ще 10 виборів, дотримуючись послідовності, описаної в пункті 2.
6. Після 20-го вибору підрахуйте всі свої виграші та програші.

Заповніть опитувальник «Враження від поведінки партнера».

Основна психологічна особливість гри «Дилема в'язня» полягає в тому, що при відсутності умов для взаємної довіри індивідуальна «раціональна» поведінка неможлива. Кожен гравець зазнає втрат, якщо обирає Б чи Г, щоб гарантувати максимальну вигоду чи найменшу втрату для себе. Вибирати іншу альтернативу (А та В) також немає сенсу, оскільки втрата може бути максимальною, якщо ви не довіряєте партнерові. Якщо ви граєте в цю гру до кінця, то ви або намагаєтесь досягти взаємодовіри, або прирікаєте себе на поразку, змагаючись з іншим (тобто вибираючи Б та Г), для того, щоб звести до мінімуму свої втрати.

Довіру часто дуже важко завоювати, але легко втратити. Два гравці можуть затратити чимало часу для того, щоб досягти моменту, коли обидва послідовно вибирають А та В, а будь-яке відхилення до Б та Г може звести нанівець усі можливості спільного розв'язання дилеми.

Безпідставна довіра може бути такою же дисфункційною, як і відсутність довіри взагалі. Коли одна особа послідовно здійснює вибір довіри (А або В), а інша – постійно вибирає Б або Г, то гравець, спекулюючи довірою першої особи, часто не відчуватиме себе винним, вважаючи, що той, хто робить себе вразливим, заслуговує на те, щоб цим скористатися.

Від способу осмислення ситуації гравцями залежить те, як легко досягається довіра між ними. Коли гра трактується як проблемна ситуація, яку двом індивідам треба розв'язати в ході гри, довіра встановлюється легко. Якщо ж гра сприймається як суперництво, в якому кожному хочеться набрати собі якомога більше очок, довіра завойовується досить важко.

Таким чином, у ситуації, коли ви намагаєтеся підтримувати довіру, ви можете уникати втрати довіри партнера, запевняючи його в тому, що ситуація сприймається вами як проблемна, а не як суперницька. Якщо ж він постійно поводитьься так, що не заслуговує на вашу довіру, то ви не довіряєте йому.

Обговорення: які почуття та думки про себе й партнера з'являлися у вас впродовж гри? Скільки балів ви набрали під час гри? Скільки балів – ваш партнер? Як ви характеризуєте поведінку партнера під час гри? Як він описав вашу поведінку під час гри? Чи довіряли ви одне одному? Чи ви обидва заслуговували на довіру? Що ви відчували, коли ваша довіра не виправдалося (якщо це сталося з вами)? Що ви відчували, коли не виправдалася довіра до вас? Як встановлювалася довіра під час гри (якщо це було)? Який вплив на гру справило десятихвилинне спілкування з партнером? Чи вплинуло воно на ваше ставлення до поведінки партнера? Якого досвіду ви набули у цій грі?

Записи результатів гри «Дилема в'язня»

№ п/п	Ваш вибір	Вибір партнера	Ваш виграш чи програш	Ваш рахунок	Виграш чи програш партнера	Рахунок партнера
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Враження від поведінки партнера

Визначте ваше враження від поведінки партнера під час гри, вказавши на відповідні прикметники. Якщо ви знали партнера раніше, забудьте все, що ви думали про нього у минулому, й оцінюйте лише ваше враження про його поведінку під час гри.

<input type="checkbox"/> сердечне	<input type="checkbox"/> холодне
<input type="checkbox"/> варте довіри	<input type="checkbox"/> не заслуговує на довіру
<input type="checkbox"/> правдиве	<input type="checkbox"/> несправедливе
<input type="checkbox"/> великодушне	<input type="checkbox"/> егоїстичне
<input type="checkbox"/> споріднене за духом	<input type="checkbox"/> відчужене
<input type="checkbox"/> співробітницьке	<input type="checkbox"/> суперницьке
<input type="checkbox"/> добре	<input type="checkbox"/> недобре
<input type="checkbox"/> довірливе	<input type="checkbox"/> недовірливе

6. Вправа «Саморозкриття залежно від глибини довіри» [53].

Мета: розкриття один одному свого розуміння глибини довіри у стосунках між членами групи.

Інструкція: 1) Виберіть людину, якій ви найменше довіряєте, і утворіть з нею пару. Впродовж 15 хвилин обміняйтеся своїми думками з приводу того, чому рівень довіри у ваших стосунках низький. Намагайтеся не бути ворожим і не займати захисних позицій. Спробуйте якомога краще зрозуміти, чому партнер так ставиться до вас. Впродовж наступних 10 хвилин поділіться своїми міркуваннями про те, як можна зміцнити рівень довіри у ваших стосунках. Разом з партнером дайте відповіді на такі запитання: а) якою мірою брак саморозкриття з боку однієї чи обох осіб позначається на відносно слабкому рівні довіри у стосунках? б) якою мірою брак підтримки і прихильності з боку одного чи двох партнерів позначається на відносно низькому рівні довіри у стосунках?

2) Оберіть у групі людину, якій ви довіряєте найбільше, й утворіть з нею пару. Впродовж 15 хвилин обговоріть зі своїм партнером, чому рівень довіри у ваших стосунках високий. Спробуйте якомога краще зрозуміти, чому це так. Впродовж 10 хвилин поділіться своїми враженнями з приводу того, як можна зробити ваші стосунки ще довірливішими. Ви можете сказати, як збираєтеся змінити свою поведінку чи якою ви хотіли б бачити поведінку партнера. Будьте якомога точнішими й конкретнішими. Разом зі своїм партнером дайте відповіді на такі запитання: а) наскільки рівень саморозкриття одного чи обох партнерів позначається на відносно високому рівні довіри у ваших стосунках? б) наскільки вияв прихильності та підтримки з боку одного чи обох партнерів позначається на відносно високому рівні довіри в стосунках?

У цій вправі є два важливі моменти встановлення та підтримки довіри в стосунках. Перший – той ризик, на який ви та ваш партнер пішли під час саморозкриття. Другий - ваша і вашого партнера реакція на факт ризику з боку другого члена пари. І ризик, і реакції є рушійними силами у встановленні довіри в стосунках.

Якщо саморозкриття містить чотири умови, ви маєте прекрасні можливості для успішного просування по шляху до тісніших стосунків:

1. *Висловлювання своїх намірів.* Наприклад: «Я стурбований нашими стосунками, мені хочеться зробити щось таке, що допомогло б нам стати кращими друзями».

2. *Висловлювання своїх побажань проте, як би вам хотілося, щоб партнер реагував.* Наприклад: «Можливо, тобі незручно, що я порушив це питання, але я сподіваюсь, що ти будеш слухати і старатимешся зрозуміти мої слова».

3. *Висловлювання про те, як ви будете поводитися, коли партнер не виправдає ваших сподівань.* Наприклад: «Якщо ти мене ігноруватимеш, я ображусь і відповідно реагуватиму».

4. *Висловлювання про те, як буде відновлюватися між вами довір'я, коли партнер не виправдає ваших побажань і вам доведеться на це реагувати.* Наприклад: «Якщо ти будеш мене перебивати і я змушений буду на це реагувати, нам доведеться провести цілий вечір за розмовами про давні добрі часи, щоб знову стати ближчими один до одного».

Для встановлення довіри в стосунках вирішальною є ваша реакція на ризиковані кроки стосовно вас з боку партнера. В свою чергу, співрозмовник буде безпечно почувати себе, коли йде на ризик у саморозкритті з вами настільки, наскільки відчуватиме, що ви не знехтуєте ним, а надасте йому підтримку, коли виникне необхідність у цьому, і виявите свою прихильність.

Щоб ваші стосунки зміцнювались, вам необхідно:

1. Запевнити партнера у вашій підтримці, коли він ітиме на ризик.
2. Якщо ви не погоджуєтесь з тим, що він говорить, слід дати зрозуміти, що ви відкидаєте його ідеї, а не його самого.
3. Впевнитись у тому, що ви зізнаєтесь у своїх помислах і почуттях відносно ваших стосунків. Завжди відповідайте відвертістю на відвертість, коли ви маєте справу з друзями чи з тими, з ким бажаєте встановити глибші стосунки.

7. Вправа «Встановлення довіри» [53].

Мета: виявлення способів встановлення довіри між людьми.

Інструкція: учасники розділяються на підгрупи по чотири особи в кожній. Ведучий звертається до учасників: «Визначте 10 найважливіших кроків, які треба виконати для поглиблення довіри в стосунках. Поділіться своїми міркуваннями з усією групою. Наприкінці вправи виділіть 10 ознак установа довіри від найменш до найбільш важливих». «Чи враховано у вашому переліку наступне: поступове саморозкриття перед партнером; впевненість у послідовності власної поведінки стосовно партнера; дотримання слова, даного партнерові; вияв теплоти та прихильності до партнера; уникнення ролі судді стосовно партнера; намагання бути гідним довіри партнера».

8. Обмін досвідом набутим впродовж заняття.

9. Вправа «Компліменти» [131].

Мета: символічне закінчення заняття, закріплення позитивних результатів заняття.

Інструкція: учасники стають у коло, обіймають один одного за плечі, повільно й розслаблено похитуються ліворуч-праворуч. А потім говорять один одному компліменти.

10. Домашнє завдання. Визначте, якими вміннями, що характерні для поведінки, яка заслуговує на довіру і завдяки якій встановлюється довіра, ви володієте, якими вміннями необхідно оволодіти?

Оцінка	Уміння
	вияв теплоти та намірів спільно діяти
	виправданий ризик саморозкриттям
	реагування на саморозкриття співрозмовника прихильністю та підтримкою
	відповідь взаємністю на саморозкриття співрозмовника

Визначте уміння, які ви будете удосконалювати.

Заняття 10-11

Тема 6. Педагогічні здібності

Мета: виявлення в учасників педагогічних здібностей: вміння виявляти педагогічний такт, проникати у внутрішній світ учня, вміння швидко реагувати у проблемній ситуації; розвиток комунікативних здібностей.

1. Вправа «Поміняймося місцями» [67].

Мета: створення у групі атмосфери працездатності.

Інструкція: ведучий пропонує помінятись місцями тим людям, у кого, наприклад, є рідна сестра. Якщо у групі є такі учасники, то вони міняються місцями. Ведучий продовжує: «Поміняйтесь місцями, у кого: є рідний брат, гарний настрій, у вухах сережки, сині очі, карі очі, оптимістичний характер, поетичний талант, чималий довід роботи, хобі – співи, є бажання працювати на тренінгу, хто на сьогодні закоханий».

2. Вправа «Плутанина» [131].

Мета: сприяти подальшій роботі.

Інструкція: стоячи у колі і тримаючись за руки, учасники утворюють своєрідне переплетіння – «плутанину», не розриваючи рук, як у відомій дитячій грі. Один із учасників (обраний за власним бажанням) не спостерігає за процесом заплутування і має відновити вихідне правильне коло, не рознімаючи рук учасників.

3. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

4. Вправа «Педагогічні ситуації» [144].

Мета: виявлення в учасників педагогічних здібностей: вміння виявляти педагогічний такт, проникати у внутрішній світ учня, вміння швидко реагувати у проблемній ситуації тощо.

Інструкція: учасникам пропонується вирішити, як вони вчинять у тій чи іншій педагогічній ситуації. Кожен пропонує свій варіант. Обговорюється, як вчинити найправильніше.

Ситуація 1

Ви почали проводити урок, усі учні заспокоїлись, наступила тиша, і раптово у класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, здивовано подивилися на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо у вічі, заявив: “Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте заняття”. Як ви відреагуєте на це?

Ситуація 2

На початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень говорить вам: “Я не думаю, що ви, як учитель, зможете нас чомусь навчити”. Якою буде ваша реакція?

Ситуація 3

Учитель дає учню завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: “Я не хочу цього робити!” – Якою повинна бути реакція учителя?

Ситуація 4

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається у своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться як слід зрозуміти та засвоїти матеріал, і говорить учителю: “Як ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь учитися на відмінно і не відставати від решти учнів у класі?” – Що повинен на це відповісти йому учитель?

Ситуація 5

Учень говорить учителю: “На два ваших уроки, які попереду, я не піду, так як у цей час хочу сходити на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях у якості глядача, просто відпочити від школи)”. – Як необхідно відповісти йому?

Ситуація 6

Учень, побачивши вчителя, коли той зайшов у клас, говорить йому: “Ви виглядаєте дуже втомленим”. – Як на це має відреагувати учитель?

Ситуація 7

“Я відчуваю, що заняття, які ви проводите, не допомагають мені”, - говорить учень учителю і додає: “Я взагалі думаю покинути заняття”. – Як на це має відреагувати учитель?

Ситуація 8

Учень говорить учителю, демонструючи зайву самовпевненість: “Нема нічого такого, що я не зумів би зробити, якби захотів. Також мені нічого не коштує засвоїти предмет, який ви викладаєте”. – Якою повинна бути на це репліка вчителя?

Ситуація 9

У відповідь на відповідне зауваження учителя учень говорить, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет, йому не потрібно багато працювати: “Мене вважають достатньо здібною людиною”. – Що повинен на це відповісти йому учитель?

Ситуація 10

Учень говорить учителю: “Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання тощо”. – Як слід відреагувати на це учителю?

Ситуація 11

Учень у розмові з учителем говорить йому: “Я хотів би , щоб ви ставились до мене краще, ніж до інших учнів”. – Як повинен відповісти учитель на таке прохання учня?

Ситуація 12

Учень, який виявляє свої сумніви з приводу можливості хорошого засвоєння предмету, який він викладає, говорить: “Я сказав вам про те, що мене хвилює. Тепер ви скажете, в чому причина цього і як мені бути далі?” – Що повинен на це відповісти учитель?

Ситуація 13

Учень говорить учителю: “Мені не подобається те, що ви говорите на заняттях”. – Якою повинні бути відповідь учителя?

Ситуація 14

Учень, демонструючи своє погане ставлення до когось із своїх товаришів по класу, говорить: “Я не хочу працювати (навчатися разом із ним”. – Як на це повинен відреагувати учитель?

Варіанти відповідей у педагогічних ситуаціях, які свідчать про наявність в учасників високорозвинених педагогічних здібностей:

Ситуація 1

«Люблю веселих людей».

«Я радий (а), що викликаю у тебе такий веселий настрій».

Ситуація 2

«Мені цікаво дізнатися, чому ти так думаєш?».

«Давай обговоримо це детальніше. У моїй поведінці, напевне, є щось таке , що викликає у тебе таку думку?»

Ситуація 3

«Не міг ти пояснити чому?»

«Давай обговоримо – можливо, ти маєш рацію».

Ситуація 4

«Давай обговоримо і визначимо, у чому проблема».

«Багато залежить від того, як ми будемо з тобою працювати».

Ситуація 5

«Мені цікаво знати, чому відвідування концерту (прогулянка з друзями, відвідування змагань) для тебе цікавіше, ніж заняття у школі».

«Я тебе розумію: відпочивати, ходити на концерти, бувати на змаганнях, спілкуватися з друзями дійсно цікавіше, ніж навчатися у школі. Але я, разом із тим, хотів (ла) б знати, чому це так для тебе?»

Ситуація 6

«Ти не хвилюйся, це не буде заважати нашим заняттям».

«Ти – дуже уважний, дякую тобі за піклування».

Ситуація 7

«Давай разом попрацюємо над вирішенням твоєї проблеми».

«Можливо, твою проблему можна вирішити іншим шляхом».

Ситуація 8

«Не маю сумнівів, оскільки знаю, що якщо ти хочеш, то у тебе все виходить».

Ситуація 9

«Це ще більше повинно спонукати тебе докладати більше зусиль у навчанні».

Ситуація 10

«У тебе, напевне, не було для цього можливості?»

«Як ти думаєш, чому я кожен раз нагадую тобі про це?»

Ситуація 11

«Якби я тобі сказав (ла), що люблю тебе більше, ніж інших учнів, ти б почував себе від цього краще?»

«Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюсь?»

Ситуація 12

«Давай зачекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цього питання через певний час. Я думаю, нам вдасться його вирішити».

«Не хвилюйся, у мене свого часу теж нічого не виходило».

Ситуація 13

«А тобі самому що подобається і ти готовий це захищати?»

«Як ти думаєш, чому я про це говорю і чому захищаю?»

Ситуація 14

«Я думаю, що ти не правий».

Обговорення: учасники діляться досвідом з приводу виконання вправи.

5. Дискусія на тему: «Спілкування у діяльності вчителя» [96].

Мета: усвідомлення значущості ефективного спілкування у діяльності вчителя, пізнання учасниками один одного, стимулювання творчої активності, розвиток професійної уяви, розвиток умінь активного слухання.

Інструкція: у ході дискусії обговорюються такі проблемні питання:

- Яку роль виконує спілкування у діяльності вчителя?
- Чи завжди спілкування є ефективним?
- Що необхідно, щоб встановити контакт з людиною?
- Чи залежить ефективність роботи вчителя від його умінь спілкуватися?
- Як необхідно поводити себе в різних професійних ситуаціях?

- Які комунікативні знання, уміння, навички та якості необхідно мати сучасному вчителю?

Закінчити дискусію можна *вправою* «*Про яку якість йшла мова?*» [96].

Інструкція: за результатами обговорення, усвідомлення одержаної інформації та на основі власного досвіду зробіть висновок, яка комунікативна якість чи уміння найбільше (в першу чергу) необхідна у професійній діяльності педагога? Після того, як ви зробите свій вибір, придумайте (чи пригадайте) коротке оповідання, історію, ситуацію, притчу, прислів'я чи приказку, які несли б інформацію про вибрану вами якість чи уміння. Запишіть у зошиті і зачитайте групі написане, не називаючи цієї якості чи уміння. Почувши ваше оповідання (ситуацію, прислів'я) всі інші учасники групи повинні зрозуміти, про що йшла мова. Після кожного сповіщення ведучий запитує групу: "Як вам здається, про яку якість іде мова?" і т.д. Після того, як члени групи висловлять свою думку, ведучий звертається до розповідача і просить його сказати, яку якість (чи уміння) він обрав, потім записує її на дошці. По закінченню записаний ряд комунікативних умінь та якостей група рангує на основі голосування за значущістю. Перший ранг присвоюється якості, за яку проголосувала найбільша кількість членів групи і т.д. У результаті виробляється груповий комунікативний ідеал вчителя.

Обговорення: учасники обмінюються отриманим досвідом у процесі проведення дискусії та виконання вправи.

6. Педагогічна гра «Як привернути та утримати увагу» [90].

Мета: оволодіння прийомами привертання та утримання уваги.

Інструкція: ведучий звертається до учасників: «Уміння завойовувати та утримувати увагу аудиторії, без сумніву, одне із важливих професійних якостей педагога. Кожен із вас, напевне, має свої улюблені прийоми із метою утримання уваги слухачів. Деякі прийоми, з якими ви познайомитесь у цій грі, напевне, вам відомі: але одне діло знати, зовсім інше – вміти використовувати. Отже, візьміть аркуші із переліком та змістом прийомів керування увагою. У вас 10 хв. для того, щоб ознайомитися із написаним і вибрати по 2-3 прийоми, які ви будете демонструвати перед іншими учасниками групи. В якості підручника ви можете використати книги науково-популярного змісту, можете також, якщо це дозволяє вибраний вами прийом, робити повідомлення на будь-яку довільну тему навіть типу «Чи є життя на Марсі» або «Україна – батьківщина страусів». Зараз важливий не зміст, а форма проведення заняття. Таким чином, ми як би моделюємо ситуацію у класі або аудиторії: один із вас буде, граючи роль педагога, робити своє повідомлення або викладати тему за підручником, використовуючи прийоми привертання уваги, вибрані вами за таблицею, а інші – будуть грати роль слухачів. Проте, можна використовувати під час виступу і інші відомі вам прийоми привертання уваги».

Прийоми привертання та утримання уваги
Ознайомтеся із основними прийомами утримання уваги:

№ п/п	Назва прийому	Зміст прийому
1.	Голосова та емоційна модуляція	Зміна інтонації, тембру, висоти, гучності голосу (від крику до шепоту)
2.	Модуляція темпу мовлення	Витримування паузи; зміна темпу від повільного мовлення до скоромовки. Різка зміна швидкості мовлення.
3.	Переривання мовлення, використання антиципації (здогадки)	Переривання мовлення на словах, досить очевидних для аудиторії із вимогою проговорювати вголос усіх, хто здогадався, на якому слові перерване мовлення. Активність слухачів заохочується на словах або оцінкою (балами).
4.	«Провали пам'яті»	Немовби забування достатньо очевидних для аудиторії елементів повідомлення: дат, імен, термінів, назв тощо, - з проханням допомоги пригадати, заохочення активних.
5.	Жестикуляція	Супровід мовлення мімікою та адекватною змісту емоційною та ілюстративною жестикуляцією. Долоні відкриті, жести широкі та вільні.
6.	Риторичні запитання	Повторення основних моментів повідомлення у формі запитання, на яке, після невеликої паузи дає сам відповідач.
7.	Контрольні запитання	Задається запитання по тільки що викладеному матеріалу з вимогою вичерпної відповіді; заохочення активних.
8.	Навідні запитання	У випадку утруднення з відповіддю на контрольне запитання, задається запитання, яке опосередковано описує зміст викладеного раніше фрагменту повідомлення.
9.	Запитання-пропозиція. Змістова антиципація. Висновки	На основі викладеного, задається запитання-пропозиція, яке вимагає для відповіді смислової здогадки про що буде йти далі мова і які висновки можна зробити із викладеного матеріалу.
10.	Уточнюючі запитання. Зустрічні запитання	Слухачам пропонується після кожного смислового фрагменту повідомлення ставити уточнюючі запитання із викладеної теми або зустрічні запитання на здогадку: про що буде йти мова далі. Активність заохочується оцінкою (балами).
11.	Вільне конспектування. Переказ	Пропонується слухачам складати по ходу викладання конспект у вільній формі. Контроль у вигляді почергового переказу теми із використанням особистого конспекту.
12.	Конспектування опорних (ключових) слів	Слухачам пропонується записувати опорні (ключові) слова повідомлення. Один із слухачів може це робити на дошці. Контроль: зачитування по черзі опорних слів із підкресленням у слухачів слів, що повторюються; пояснення відмінності опорних слів від слів контексту.
13.	Конспект-малюнок. Асоціативний малюнок	Слухачам пропонується замалювати виникаючі по ходу викладу матеріалу асоціації, які розкривають розуміння їх суті. Контроль у вигляді конкурсу малюнків, їх обговорення.
14.	Активне асистування. Засвоєння. (Конвеєр).	Викладач починає зачитування матеріалу, потім передає підручник одному із слухачів, який продовжує зачитування. Потім підручник передається іншому слухачеві і т.д.
15.	Активне асистування. Закріплення. (Естафета)	Викладач починає переказ матеріалу, потім передає естафету переказу (олівець, указівку і т.ін.) одному із слухачів, а той, за командою викладача (плескіт у долоні), наступному слухачеві і т.д.
16.	Активне асистування. Контроль. (Бейсбол)	Викладач ставить запитання і кидає м'яч одному із слухачів. Той відповідає (повна відповідь – 3 бали, вірна – 1 бал), ставить своє запитання і кидає м'яч іншому слухачеві або викладачу. Хто перший набирає 10 балів, той отримує оцінку (залік).
17.	Тренування короткочасної слухової пам'яті. (Ехо).	Викладач зупиняє розповідь на півслові і вимагає від будь-кого із слухачів повторити сказане останнє речення без змін.
18.	Екстраподразнювачі (звуки або світлові сигнали не пов'язані зі змістом повідомлення). Несподівані подразники викликають орієнтувальну реакцію та активізують увагу.	Головна умова – несподіваність: як би ненароком впустити книгу, олівець, перекинути стілець; включити на мить магнітофон, радіоприймач; включити або виключити світло, проєктор, опустити або підняти порт'єри; гучно закрити вікно, двері і т.п.
19.	Тренування уваги. (Карта острова скарбів). Неспецифічна активізація уваги опосередковано допомагає утримувати увагу на навчальному матеріалі.	Викладач пропонує слухачам намалювати план класу і під час уроку відмічати його переміщення по класу: лінії – рух, коло із хрестиком всередині – зупинки. Там, де він буде зупинятися найменше, захований «скарб» (сувенір, іграшка, ласощі). Приз отримує той, хто назве місце і чия карта охайна і детальна.

Обговорення: Які прийоми видались вам найбільш ефективними і, якщо є потреба, можна доповнити перелік і зміст прийомів.

7. Педагогічна гра «Ерудит» [90].

Мета: розвиток комунікативних здібностей.

Інструкція: ведучий звертається до учасників: «Сучасна освічена людина вільно може розмірковувати на безліч тем, які не мають вузькоспеціалізованого характеру. Однак, багато людей мають масу внутрішніх бар'єрів говорити про те, в чому вони не почувають себе спеціалістами, бояться виступити експромтом. Але для педагога дуже важливо навчитися говорити експромтом на різноманітні теми. Зараз ведучий назве тему повідомлення. Після хвилинних роздумів бажаючий виступити із коротким повідомленням на цю тему може вийти в центр кола. Темі можуть бути досить різноманітними, наприклад: «Екологічні проблеми», «Проблема глобального потепління на Землі», «Міфи Стародавньої Греції», «Кити», «Життя Т.Г.Шевченка». Ваше завдання: швидко зреагувати, що цінне ви можете повідомити з даного питання, а також продумати, як зробити так, щоб ваші пробіли у знаннях, (які є у всіх людей), не заважали вам вільно розмірковувати та будувати розповідь. Виявляючи творчість, ми можемо обійтись мінімумом фактичного матеріалу. В кінці кінців, можна придумати гумористичну історію, і це також буде виходом із ситуації. Отже, ваше завдання: діяти оптимально і вийти переможцем над самим собою – здолати бар'єри скутості і консерватизму».

Обговорення: учасники оцінюють повідомлення один одного, відмічають позитивні і негативні сторони виступів, діляться отриманим досвідом.

8. Вправа «Передай предмет по колу» [96].

Мета: усвідомлення відповідальності за передану інформацію та того, що вона по-різному може бути інтерпретована.

Інструкція: Всі сідають в коло спиною до ведучого. «Нехай хтось із вас задумає який-небудь предмет, який ми будемо невербально передавати по колу. Предмет повинен бути таким, який в реальності можна передавати один одному. Тепер той, хто задумав, нехай передасть цей предмет сусідові зліва. При цьому він, а потім і ми всі, будемо користуватися лише невербальними засобами, а той, кому предмет передається, повинен зрозуміти, який предмет він отримав. Той, хто отримав предмет, в свою чергу передає його сусідові зліва і т.д. Таким чином, предмет буде рухатись по зовнішньому колу проти часової стрілки і в кінцевому рахунку повинен повернутися до першого учасника, якщо всі будуть уважні і не допустять яких-небудь перетворень предмета. До цієї хвилини всі учасники будуть стояти обличчям до кола, оскільки кожен, передавши предмет, повинен повернутися обличчям в коло».

Після того, як предмет повернеться, ведучий, рухаючись від останнього члена групи, але тепер уже за часовою стрілкою (в зворотному напрямку) запитує всіх по черзі, що кожен отримав і передав.

Обговорення: що сприяє чи заважає взаєморозумінню? Обговорюємо те, що в спілкуванні кожен з учасників несе відповідальність за результат. Той, хто

передає інформацію, повинен намагатись зробити це чітко, зрозуміло для іншого, тобто той, хто передає інформацію, затрачує певні зусилля для обдумування того, як використовувати ним жести, рухи можуть бути сприйняті, зрозумілі, інтерпретовані людиною, якій вони передаються. З іншої сторони, той, хто отримав інформацію, повинен, перш за все, подумати над тим, який зміст міг вкласти в той чи інший жест його партнер і не поспішати з інтерпретацією.

9. Вправа «Чи вміємо ми слухати?» [96].

Мета: усвідомлення того, чи вдається нам слухати інших людей, тренування умінь активного слухання.

Інструкція: зараз кожен із вас по черзі буде розповідати про якусь свою проблему. Завдання другого – зрозуміти сутність проблеми, розібратись у ній, використовуючи прийоми активного слухання: мовчазне слухання, уточнення, переказ, подальший розвиток думок співрозмовника.

Перш ніж приступити до виконання вправи, ведучий знайомить групу з прийомами активного слухання:

Мовчазне слухання – поза очікування, нахил вперед до співрозмовника, підтримуючий вираз обличчя, кивки головою як ознака готовності слухати далі.

Уточнення – звертання з проханням до співрозмовника доповнити, пояснити щось із того, що він говорив, щоб точніше зрозуміти його.

Переказ – виклад своїми словами того, що сказав співрозмовник; на початку розмови детальніше, а потім виділяючи й зберігаючи те, що видалось йому основним.

Подальший розвиток думок співрозмовника – вербалізація підтексту висловлювань співрозмовника.

У другому варіанті ускладнюється вправа: слухачеві дається картка, на якій зазначені назви перерахованих в інструкції прийомів. Кожного разу, перш ніж вступити в розмову, він повинен вибрати і показати своєму співрозмовникові картку з назвою прийому, який він збирається використати. Це підсилює об'єктивацію поведінки і, як наслідок, тренувальний ефект.

Обговорення: учасники обговорюють враження, частоту та труднощі у використанні тих чи інших прийомів, усвідомлення результатів їх застосування.

10. Вправа «Правила хорошого слухання» [96].

Мета: відпрацювання умінь зосереджуватись на партнерові, на вербальних засобах спілкування, безоцінкового ставленні.

Інструкція: Зараз ми будемо виконувати вправу, під час якої потрібні правила хорошого слухання. Запишіть їх:

1. Повністю сконцентруй свою увагу на співрозмовника. Звертай увагу не лише на слова, але й на позу, міміку, жести.
2. Перевір'яй, чи правильно ти зрозумів слова співрозмовника, застосовуючи з цією метою прийоми активного слухання.
3. Не давай порад.
4. Не давай оцінок.

Вправу будемо виконувати в парах. Виберіть собі того, кого хотіли б пізнати краще. Тепер розподіліть між собою ролі: один з вас буде говорити, а другий слухати.

Завдання складається з кількох етапів:

1. Той, хто говорить, за домовленістю, впродовж п'яти хвилин розповідає слухачеві про свої труднощі, проблеми в спілкуванні. Особливу увагу він звертає на ті якості, що породжують ці труднощі. Слухач виконує правила хорошого слухання і тим самим допомагає товаришу розповісти про себе. Через п'ять хвилин ведучий зупиняє бесіду.

2. Тепер той, що розповідав про себе, впродовж хвилини повинен сказати тому, хто слухав, що в його поведінці допомагало відкрито висловитись, розповісти про себе, а що заважало йому вільно висловлюватись. Ставтеся, будь ласка, до цього завдання дуже серйозно, тому що саме від вас ваш співрозмовник може дізнатись, що в його поведінці спонукає інших людей висловлюватися відкрито, говорити про себе, а що ускладнює таку бесіду, оскільки знати кожному це дуже важливо.

3. Тепер (через хвилину) впродовж п'яти хвилин той же учасник групи розповідає "слухачеві" про свої сильні сторони у спілкуванні, про те, що йому допомагає встановлювати контакт, будувати взаємовідносини з людьми. "Слухач", дотримуючись правил хорошого слухання, повинен враховувати ту інформацію, яку він отримав від товариша впродовж хвилини на другому етапі. Через п'ять хвилин ведучий зупиняє бесіду.

На цьому етапі "слухач" впродовж п'яти хвилин повинен повторити товаришеві, що він зрозумів з двох його розповідей про себе, тобто про труднощі й проблеми в спілкуванні та про його сильні сторони. Впродовж цих п'яти хвилин автор розповідей мовчить і тільки рухами голови показує, згоден він з тим, що говорить "слухач", чи ні. Якщо він робить заперечувальний рух головою в знак того, що його неправильно зрозуміли, то "слухач" повинен виправлятися до того часу, поки не отримає підтвердження правильності своїх слів. Після того, як "слухач" скаже все, що він запам'ятав з двох розповідей товариша, останній може сказати, що було пропущено, що викривлено.

У другій частині вправи співбесідники обмінюються ролями.

Обговорення: обговорюються питання про те, як вдавалось виконати запропоновані правила, яке з них було виконувати легше, а яке — важче, про що складніше було говорити: про труднощі в спілкуванні чи про свої сильні сторони, як сприймалися різні ролі, яка з них справилася сильніше враження.

Результати свідчать, що в процесі цієї вправи вдається відрефлексувати процес спілкування, сформувані вміння слухати іншого, а також усвідомити бар'єри слухання, такі як оцінювання, бажання дати пораду, розповісти щось з свого власного досвіду. На закінченні вправи майбутні вчителі роблять висновок про значення активного слухання у педагогічній діяльності, про його вплив на встановлення контакту з учнями, батьками та колегами.

11. Обмін досвідом набутим впродовж заняття.

12. Гра «Аплодування» [145].

Мета: символічне закінчення заняття, прояв накопичених, але невиявлених почуттів та емоцій, налаштування на повсякденні справи.

Інструкція: ведучий говорить учасникам: «Ми гарно попрацювали сьогодні, і мені хочеться запропонувати вам гру, при проведенні якої ви аплодуєте спочатку тихо, а потім все гучніше та гучніше».

Ведучий аплодує, повільно підходячи до одного із учасників групи. Потім цей учасник вибирає з групи наступного, якому вони аплодують вони уже вдвох. Третій вибирає четвертого і т.д. Останньому учаснику аплодує уже вся група.

10. Домашнє завдання. Співвіднесіть особливості спілкування знайомих вам людей з їх різними професіями. У чому виявляються ці особливості? Чи бачите недоліки, які заважають ефективному досягненню ними успіху? Які їх сильні сторони спілкування? Щоб ви зробили інакше?

Заняття 12

Тема 7. Збираємося в дорогу

Мета: підведення підсумків та узагальнення результатів роботи тренінгу, отримання зворотного зв'язку, створення установки на реалізацію та прийняття активної життєвої позиції.

1. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

2. Вправа «Лист з минулого» [235].

Мета: гармонізувати мету і результат участі у тренінгу.

Інструкція: учасники отримують «листи самим собі», написані на першому занятті, і пишуть на них відповідь.

Обговорення: учасники по черзі висловлюються щодо власної участі у тренінгу, як реалізувались їх цілі, що вони зрозуміли на тренінгу, чого навчилися. Чи змінилися вони впродовж усього циклу занять, які емоції сповнюють учасників у даний момент.

3. Вправа «Збираємо валізу» [23].

Мета: налаштування групи на закінчення занять, надання можливості обмінятися враженнями один про одного, отримати побажання групи.

Інструкція: один із членів групи виходить із кімнати, а решта починають йому збирати у дальню дорогу «валізу». У цю «валізу» збирається те, що, на думку групи, допоможе людині в особистісному та професійному зростанні, усі позитивні характеристики, які група особливо цінує у ньому. Але обов'язково наголошується і на тому, що заважає людині, у чому її негативні прояви, і над чим їй необхідно активно попрацювати.

Вибирається «секретар», він ділить аркуш паперу вертикально рисою наполовину, на одній стороні ставиться «+», на іншій «-». Для хорошої «валізи» потрібно не менше 5-7 характеристик із однієї і другої сторони. Після цього входить член групи і йому зачитується і передається цей список.

Обговорення: учасники діляться враженнями, думками з приводу виконання вправи.

4. Вправа «Нитка, що зв'язує людей» [67].

Мета: отримання учасниками тренінгу позитивного зворотного зв'язку.

Інструкція: учасники тренінгу сидять у колі. Поступово від одного учасника до іншого вони передають клубок ниток, супроводжуючи це звертанням один до одного, яке починається словами: «Я вдячний тобі за те, що...».

5. Вправа «Подарунки» [67].

Мета: створення позитивного зворотного зв'язку між членами групи.

Інструкція: Пропоную обмінятися подарунками. Подумайте, що б ви хотіли подарувати один одному, при цьому потрібно дотримуватися таких умов: подарунок має бути нематеріальним (наприклад, удача, талант, зірка з неба), тобто те, чого у кишеню не покладеш, але можна забрати із собою в себе; подарунок має згодитися учаснику у майбутньому житті, також необхідно пояснити, чому ви робите саме такий подарунок.

Обговорення: Що ви відчували під час проведення цієї вправи? Дійсно вам згодяться зроблені вам подарунки?

6. Заповнення анкети та написання самозвітів.

Членам групи пропонується дати відповіді на запитання закритої анкети з метою виявлення результатів проведення тренінгу.

Анкета

Інструкція: за п'ятибальною шкалою оцініть ті зміни, які відбулися у Вас внаслідок роботи у тренінговій групі, що Вам вдалося та чого не вдалося досягти:

- 1 – зовсім не вдалося досягти;
- 2 – майже не вдалося досягти;
- 3 – вдалося досягти частково;
- 4 – вдалося досягти в цілому;
- 5 – вдалося досягти повністю.

Навпроти кожного пункту поставте відповідний бал, який відповідає Вашим відчуттям про власні особистісні зміни.

Текст анкети

1. Оволодіння новими методами і прийомами особистісно-професійного зростання.
2. Розуміти себе та інших.
3. Прийняття себе та інших, бачення позитивного у кожному.
4. Інтерес до внутрішнього світу свого та інших.
5. Поява бажання бути особистісно зрілим та допомогти іншим.
6. Більш глибоке усвідомлення життєвих цілей, свого життєвого призначення.
7. Філософський погляд на життєві ситуації.
8. Впевненість у своїх силах.

9. Вміння поставити себе на місце іншої людини, перейматися її почуттями.
10. Відвертість, уміння довіряти іншим людям.
11. Бажання вдосконаливати педагогічні здібності.
12. Підсилити бажання навчатися, поява пізнавальних здібностей.

Після цього учасники виконують письмові самозвіти, в яких зазначають свої враження від тренінгу (чи отримали вони певну користь, які зміни в них відбулися тощо).

7. *Вправа «Аплодування»* [145].

Інструкція: пропоную стати в коло. Вправа має назву «Аплодування». Хто хотів би першим побувати у центрі кола? Нехай ця людина вийде, а ми із задоволенням їй поаплодуємо. Після того як він подякує групі, вийде наступний. (Той, кому аплодують може звернутись до групи у цілому або до окремого учасника з побажанням, зізнанням тощо. Висловлювання мають бути щирими та добрими).

Додаток К

Таблиця К.3.1

**Зміни показників рівня особистісної зрілості майбутніх учителів
у процесі професійної підготовки
(експериментальна підгрупа)**

№ п/п	ІІІ	Особистісна зрілість			
		До експ-ту		Після експ-ту	
		К-сть балів	Рівень	К-сть балів	Рівень
1.	К.О.	37	Задовільний	53	Високий
2.	Н.М.	-3	Незадовільний	15	Незадовільний
3.	Р.Л.	12	Незадовільний	37	Задовільний
4.	Х.В.	31	Задовільний	43	Задовільний
5.	Р.С.	30	Задовільний	36	Задовільний
6.	Д.Т.	18	Незадовільний	45	Задовільний
7.	Ч.К.	34	Задовільний	42	Задовільний
8.	Л.Д.	34	Задовільний	45	Задовільний
9.	В.В.	48	Задовільний	54	Високий
10.	П.І.	7	Незадовільний	28	Задовільний
11.	Д.А.	68	Високий	77	Дуже високий
12.	К.А.	28	Задовільний	40	Задовільний
13.	С.А.	24	Незадовільний	38	Задовільний
14.	З.Д.	37	Задовільний	43	Задовільний
15.	Р.К.	23	Незадовільний	32	Задовільний
16.	М.В.	13	Незадовільний	22	Незадовільний

Таблиця К.3.2

**Зміни показників рівня особистісної зрілості майбутніх учителів
у процесі професійної підготовки
(контрольна підгрупа)**

№ п/п	ІІІ	Особистісна зрілість			
		До експ-ту		Після експ-ту	
		К-сть балів	Рівень	К-сть балів	Рівень
1.	Л.В.	30	Задовільний	46	Задовільний
2.	К.О.	26	Задовільний	29	Задовільний
3.	Т.І.	27	Задовільний	34	Задовільний
4.	М.О.	29	Задовільний	32	Задовільний

5.	В.В.	65	Високий	70	Високий
6.	Т.І.	50	Високий	54	Високий
7.	Х.В.	20	Незадовільний	26	Задовільний
8.	П.В.	45	Задовільний	46	Задовільний
9.	Ш.Є.	49	Задовільний	45	Задовільний
10.	К.О.	19	Незадовільний	28	Задовільний
11.	К.А.	27	Задовільний	37	Задовільний
12.	К.М.	38	Задовільний	33	Задовільний
13.	К.С.	36	Задовільний	32	Задовільний
14.	Д.М.	52	Високий	58	Високий
15.	К.О.	24	Незадовільний	18	Незадовільний
16.	Л.А.	24	Незадовільний	34	Задовільний