

2. Obuhov, A. A. (2003). Istoricheski obuslovlennyye modifikatsii obraza mira [Historically conditioned worldview modifications]. *Razvitie lichnosti – Development of personality*, 4, 51–68.

3. Serebryannikov, B. A., Kubryakova, E. S. (Eds). (1988). Rol chelovecheskogo faktora v yazyike; Yazyik i kartinna mira [The role of human factor in a language: Language and worldview]. Moscow: Nauka, 316.

4. Simonenko, S. M. (2007). Analiz kategorii «Obrazu svitu» ta «Kartyna svitu» u konteksti doslidzhennya vizualno-myslennykh stratehii [Analysis of the category Worldview and World image in terms of study of visual and cognition strategies]. *Nauka i osvita – Science and education*, 3, 47–52.

5. Mukhina, V. S. (1999). Kartina mira: individualnyie razlichiya [Worldview: individual differences]. *Fenomenologiya razvitiya i byitiya lichnosti. Izbrannyye psichologich. Trudy – Phenomenology of human's life and development. Collected psychological works. Moscow – Voronezh*, 236.

6. Vyigotskiy, L. S. (1984). Dinamika i struktura lichnosti podrostka [Dynamics and structure of adolescent's personality] Vol. 4. Moscow, 433.

7. Leontev, A. N. (1983). Obraz mira [Worldview]. *Izbr. psicholog. Proizvedeniya – Collected psychological works. Moscow: Pedagogika*, 251–261.

8. Petuhov, V. V. (1984). Obraz mira i psichologicheskoe izuchenie myshleniya [Worldview and psychological study of thinking]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta – Bulletin of Moscow university, Series 14: Pedagogy*, 4, 15.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Симоненко С. М.
Дата надходження рукопису 15.10.2015*

Січка Вікторія Іванівна, методист, Центр практичної психології, соціальної роботи та корекційної освіти, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Волошина, 35, м. Ужгород, Україна, 88000

E-mail: vikasichka@ukr.net

УДК 371.134

DOI: 10.15587/2313-8416.2015.54642

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

© Е. Т. Соломка

В статті розглядаються деякі аспекти професійної підготовленості молодих учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Здійснено психологічний аналіз професійно-педагогічної діяльності молодих учителів.

Продуктивним способом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може бути рефлексивне навчання молодих учителів, при якому забезпечується дослідження ними основ конструювання конкретних педагогічних рішень; організовується активна взаємодія початківців у процесі пошуку продуктивних педагогічних рішень

Ключові слова: адаптація, професійне самовизначення, професійне становлення, професійна підготовленість, професійно-педагогічна діяльність

The article discusses some aspects of professional training of young teachers for vocational and educational activities.

The psychological analysis of professional and educational activities of young teachers is conducted. Productive way of developing the ability to solve educational problems can be reflexive training of young teachers, which ensures them study the basics of designing specific educational decisions and organizes active interaction of beginners in the search of productive pedagogical decisions

Keywords: adaptation, professional self-determination, professional development, professional training, professional and educational activities

1. Вступ

Сучасні проблеми реформування освітнього простору держави значною мірою зумовлені якістю підготовки і професійної діяльності вчителів як однієї з найважливіших ланок у логічному ланцюгу навчально-виховного процесу.

Складність і суперечливість процесів розвитку нашого суспільства загалом породжує низку проблем педагогічної діяльності. Зокрема, проблему творчого потенціалу педагога і можливостей подолання ним педагогічних стереотипів, проблему професіоналізму педагога, його психологічної підготовки тощо.

Протягом останніх десятиліть активно ведеться пошук внутрішніх детермінант професіоналізації загалом і професійної адаптації як невід'ємної складової цього процесу. Сучасні заклади освіти гостро потребують молодих педагогів, які здатні адекватно реагувати на зміну освітньої ситуації, специфіку педагогічних систем, нові умови професійної діяльності.

Початок трудової діяльності – найбільш відповідальний і важливий крок у професійному становленні педагога. Не випадково досвідчені колеги вважають перші кроки педагогічної діяльності головною школою особистісно-професійного виховання.

Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим учителем.

Складність і недостатня розробленість проблеми професійного самовизначення й адаптації молодих учителів якраз і зумовили актуальність дослідження.

2. Постановка проблеми

Перші ж самостійні кроки молодих учителів – учорашніх студентів, виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато у чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовленість – річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим учителем.

Що слід вказати передусім у цьому зв'язку? Змінюється об'єктивний статус молодого вчителя у системі його стосунків з іншими людьми. Основним видом діяльності студента була навчальна діяльність, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все стає зовсім по-іншому, коли мова йде про молодого вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього, професійно-педагогічної діяльності. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи, адаптуватися тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність – відповідальність не лише за себе, але й за інших, за своїх вихованців.

Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл /і серед самих молодих учителів є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок /не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо. Звичайно, у цьому є певний сенс, але думається, що справжні причини труднощів лежать глибше – у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки в ролі педагога, в осмисленні сутності та змісту педагогічних явищ і фактів.

Без відповіді на останні, принципові, методологічні по своїй суті запитання молодий учитель змушений діяти методом спроб і помилок, інтуїтивно

або ж за аналогією з діями інших педагогів. У результаті його педагогічні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець важко адаптується, починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді педагогічних методів та комунікативних навичок.

3. Аналіз публікацій та досліджень

Джерела, в яких започатковано розв'язання проблеми професійного становлення вчителя, є предметом дослідження багатьох авторів, зокрема психолого-педагогічні закономірності професійного становлення молодих спеціалістів, обґрунтування сутності професійної адаптації, її методично-організаційного забезпечення, питання ефективності адаптаційного процесу та зовнішніх детермінантів [1–4]. Особливої уваги заслуговує монографія О. Г. Мороза, в якій розкривається сутність явища, структурні складові, механізми становлення та чинники.

Втім, переважна більшість названих авторів здійснили свої дослідження щонайменше двадцять років тому назад; сьогодні ж в умовах змін ціннісної парадигми суспільства виникла необхідність повернутися до цього питання для нового теоретичного осмислення та емпіричного вивчення.

Мета статті полягала в розкритті основних специфічних чинників соціально-психологічного характеру, які впливають на процес професійного самовизначення й адаптації молодих учителів.

3. Особливості професійного становлення молодого вчителя

Серед нагальних проблем професійно-педагогічної діяльності вчителя-початківця чи не найважливішими є проблеми адаптації до нового соціального середовища, яким є школа з її педагогічним та учнівським колективом. Різноманітні психологічні взаємозв'язки і переходи, і, зокрема, специфічність діяльності молодого вчителя якраз і полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації насамперед у системі "вчитель-учні", адже комунікативний бік професійно-педагогічної діяльності є базовою засадою фахової діяльності.

Звичайно, таке спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, є організатором такої взаємодії; він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з боку вчителя міжособовою взаємодією у системі "Я і учні" у педагогічному процесі. Важливо підкреслити ще одну обставину. Ефективне розв'язання тих завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови якісної професійної адаптації вчителя початківця до шкільної діяльності, що є запорукою його подальшого професійного самовизначення.

Дуже важливим є пристосування на особистісному й професійному рівнях молодого вчителя до процесу (само)управління – продуктивного, рефлексивного – управління, яке полягає у тому, що вчитель має поставити себе й учня у позицію активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній

системі колективної роботи. Слід розвивати можливість у себе та в учнів до самоуправління /саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю/ власною діяльністю; організувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії діалогу з учнями.

Звичайно, без успішної адаптації до освітнього простору школи у початківця-педагога нічого не вийде.

Відповідно до поширеної концепції / Н. В. Кузьміна, В. О. Кан-Калик, М. Д. Нікандров, В. О. Сластьонін та ін. ми будемо розглядати професійно-педагогічну діяльність як неперервний процес розв'язання молодим учителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки.

Дана проблематика вивчається нами крізь призму головної тематичної лінії – дослідження адаптації та професійного самовизначення молодих учителів.

У роботах згадуваних авторів детально аналізується проблема самовизначення особистості як розв'язання молодим учителем педагогічних задач. Відмічається, зокрема, що педагогічна задача виникає кожний раз тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: залучити їх до певного знання, сформуванню умінь, навички або трансформувати одну систему знань, умінь і навичок неправильно сформовану в іншу. Підкреслюється багатозначний характер розв'язання педагогічних задач. Якщо ж педагогічна ситуація однозначна, тобто не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею. Педагогічна задача, пише, наприклад, Н. В. Кузьміна, виникає ще й тоді, коли вчитель-початківець сам визначає міру вдалості чи не вдалості власного професійного адаптування до реальних шкільного навчально-виховного процесу.

Як показує теоретичний аналіз наукової літератури [2, 4–10] професійно-педагогічній діяльності притаманні такі характеристики, як конкретність, ситуативність, цілісність, що вимагає від вчителя не лише оволодіння певними науково-теоретичними знаннями, але й використання останніх у педагогічній практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття педагогічних рішень. Тому про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити, передусім, з того, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач.

У рамках такого підходу оцінка ефективності професійного становлення молодого вчителя пов'язується з виділенням певних видів професійно-педагогічної діяльності, які знаходять своє відображення у відповідних типах педагогічних задач. Відмітимо, що на доцільність використання педагогічних задач для забезпечення оперативного зворотнього зв'язку у процесі підготовки вчителів неодноразово вказувалося у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі [3, 5, 11–14].

Відповідно до виділених вище етапів розв'язання педагогічної задачі можна умовно виділити такі якісно

своєрідні аспекти професійно-педагогічної діяльності, оцінку яких доцільно проводити окремо:

1. *Аналіз* вивчення і характеристика на основі наявних психолого-педагогічних знань особистості окремого учня, дитячого колективу, навчально-виховного процесу, умов педагогічної діяльності.

2. *Планування* постановка цілей, проектування і конструювання змісту, засобів, форм і методів педагогічної діяльності.

3. *Здійснення* реалізація наміченої педагогічної діяльності, тобто педагогічної взаємодії.

4. *Самоаналіз* педагогічна рефлексія, спрямована на вдосконалення своєї діяльності, на професійне самовиховання.

Про освоєння педагогічного аналізу початківцями можна судити по успішності виконання ними завдань на аналіз педагогічних фактів та явищ розв'язання аналітичних задач. Професійно необхідний мінімум таких завдань складе: визначення характеру педагогічної ситуації; визначенням завдань педагогічної взаємодії та її загальної перспективної мети; виділення факторів, що впливають на педагогічну взаємодію; оцінка здійснюваних учителем дій та їх наслідків; співвіднесення своїх спостережень і висновків з наявними психолого-педагогічними знаннями. По суті, мова йде про освоєння цілісного бачення реального педагогічного процесу.

Про освоєння планування можна судити по успішному виконанню молодими вчителями таких завдань: визначення загальної мети і конкретних завдань педагогічної взаємодії; проектування його способів та прогнозування можливих труднощів; проектування варіантів педагогічної взаємодії. Відмітимо, що необхідною умовою успішного розв'язання таких задач є ефективний попередній педагогічний аналіз умов, в яких буде здійснюватися майбутня педагогічна взаємодія, а здійснюватися таке планування може як на основі аналізу умов, представлених у попередньо зафіксованому вигляді, так і на основі спостережень за безпосередньо здійснюваною педагогічною діяльністю.

Про освоєння стану здійснення можна судити по успішному виконанню завдань на реалізацію педагогічної взаємодії як у змодельованих, так і в реальних умовах педагогічної діяльності. Передумовою для цього є успішний аналіз та планування педагогічної взаємодії. Це суттєво покращить процес особистісної та професійної адаптації до школи й колективу.

У ході самоаналізу молоді вчителі мають зіставляти заплановані та реально здійснені дії, оцінювати їх педагогічну доцільність, співставляти педагогічну ситуацію з іншими подібними та відмінними, вияснити фактори, які впливали на досягнення мети, намічати і оцінювати інші, потенційно можливі варіанти здійснення педагогічної взаємодії, робити конструктивні висновки для професійного самовиховання та подальшої педагогічної діяльності.

Відмітимо деякі принципові, на наш погляд, обставини:

1. Слід підходити до підготовленості учителів розв'язувати педагогічні задачі, виходячи з того, що і практичний досвід і теоретичний аналіз свідчать про

неефективність використання з цією метою стандартизованих тестових методик. До аналогічних висновків приходять і зарубіжні вчені, пропонуючи пошук способів оцінки діяльності вчителя, основаних на експертних судженнях з конкретними орієнтирами, які б задавалися певним шкільним колом та вузом, що займається підготовкою учителів.

В основі запропонованого підходу лежить змістовна, якісна оцінка результативності професійного становлення молодих учителів за заданими параметрами; формалізація результатів такої оцінки з метою їх подальшої математичної обробки носить в принципі другорядний характер.

2. У запропонованому підході безпосередня спрямованість на виявлення і оцінку особистісних якостей молодих учителів відсутня; останні оцінюються у знятому вигляді, але не стільки в плані словесних конструкцій, скільки через їх адекватне або неадекватне конкретно-дійове вираження, включаючи і ціннісні орієнтації, афектно-особистісні прояви у стилі педагогічного спілкування.

3. Повинен існувати виражений коригуючий характер, коли діагностика певних труднощів і суперечностей процесу професійного становлення молодих учителів є необхідною передумовою для проведення відповідної корекційної роботи.

У рамках описаного підходу оцінка підготовленості молодих учителів до розв'язання педагогічних задач повинно здійснюватися на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація школи, працівники методкабінетів. Результати оцінки виражалися у балах; числові значення відповідали розробленій градації рівнів підготовленості молодих учителів. Останнім відповідно приписувалися кількісні значення: 0 – нульовий; 1 – низький; 2 – середній; 3 – високий.

Нульовий рівень – дії вчителя не мають необхідного обґрунтування або ґрунтуються на помилкових висновках з попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність у цілому не задовольняє вимог, що витікають із принципів навчання та виховання; дії вчителя, його поведінка у цілому неусвідомлені.

Низький рівень – дії молодого вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу, педагогічна діяльність лише частково задовольняє вимоги принципів навчання та виховання; дії та поведінка усвідомлені лише частково, із значними упущеннями в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо.

Середній рівень – дії молодого вчителя в цілому обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність у цілому відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка у цілому усвідомлені; намічена діяльність виконується своєчасно або з несуттєвими відхиленнями від термінів; проявляється значна міра самостійності.

Високий рівень – дії молодого вчителя повністю обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу; діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії повністю усві-

домлені включаючи співвідношення поставлених цілей і реальних результатів, критичну оцінку власної поведінки тощо; дії повністю усвідомлені; проявляється високий рівень самостійності: намічена діяльність виконується своєчасно.

4. Результати дослідження

У ході дослідження знайшло підтвердження наше припущення про необхідність здійснення на етапі професійного становлення цілеспрямованого формування у молодих учителів інтегрального уміння розв'язувати педагогічні задачі та розвитку їх комунікативної компетентності з метою підвищення ефективності освоєння початківцями функціональним змістом своєї професії.

Продуктивним способом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може бути рефлексивне навчання молодих учителів, при якому забезпечується дослідження ними основ конструювання конкретних педагогічних рішень виробляються різного роду рішення, аналізуються конструктивні принципи і критерії їх оцінки, визначаються умови втілення в практику тощо; організовується активна взаємодія початківців у процесі пошуку продуктивних педагогічних рішень; загальні теоретичні положення співвідносяться зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень у яких дані положення знайшли своє втілення.

У змістовому плані таке навчання має забезпечувати: рефлексію початківцями власних когнітивних труднощів прийняття тих чи інших педагогічних рішень, їх осмислення, узагальнення і корекцію, оволодіння конкретною методологією розв'язання педагогічних задач; розвиток категоріального апарату педагогічного мислення молодих учителів, формування у них конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач; психолого-педагогічний тренінг, спрямований на операціоналізацію психолого-педагогічних знань, формування у початківців інтегрального уміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

В організаційному плані таке навчання доцільно здійснювати з допомогою ділових ігор, в основі яких лежать ідеї групового та колективного розв'язання педагогічних задач аналітичного передусім і конструктивного характеру. По суті, мова йде про розгортання логіки педагогічної діяльності в систему учбових завдань, виконання яких забезпечує оволодіння початківцями функціональним змістом професійної діяльності.

Основний ефект такого навчання виражається у формуванні особистісного ставлення молодих учителів до тих чи інших психолого-педагогічних ідей; зростанні рівня систематичності і осмислення психолого-педагогічних знань, у розвитку у початківців прагнення та навичок.

Основний ефект таких занять виражається процесуально, як динаміка здатності молодих учителів компетентно брати участь у спілкуванні, що

знаходить своє відображення у динаміці стилю педагогічного спілкування в сторону діалогічного.

5. Висновки та перспективи подальших досліджень

Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань державотворення і духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми підготовки вчителів до продуктивної професійної діяльності в сучасних умовах. Особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення молодих учителів, коли вчорашні випускники педагогічних навчальних закладів стають суб'єктами нової для них діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам прийти до висновку, що про адаптацію, ефективність проходження вчителями-початківцями етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити за сформованістю їх умінь розв'язувати педагогічні задачі та розвинутої комунікативної компетентності.

Вважаємо, що перспективами подальших досліджень мають бути проблеми адаптації та професійного самовизначення молодих учителів і вони потребують емпіричного вивчення на рівні констатуючого експерименту.

Література

1. Гергей, И. Т. К характеристике модели решения педагогических задач [Текст] / И. Т. Гергей, Е. И. Машбиц // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 51–59.
2. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
3. Максименко, С. Д. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учня [Текст] / С. Д. Максименко. – К.: Просвіта, 1996. – 254 с.
4. Максименко, С. Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці [Текст] / С. Д. Максименко. – К., 1997. – 245 с.
5. Балаев, А. А. Активные методы обучения [Текст] / А. А. Балаев. – М.: Профиздат, 1986. – 95 с.
6. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Наука, 1983. – 271 с.
7. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Московский университет, 1976. – 150 с.

8. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения [Текст] / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
9. Елканов, С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя [Текст] / С. Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Московский университет, 1980. – 416 с.
12. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
13. Кулюткин, Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.
14. Леонтьев, А. Н. Педагогическое общение [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

References

1. Herhei, Y. T., Mashbyts, E. Y. (1973). K kharakterystyke modely resheniya pedahohycheskykh zadach. Voprosy psykholohyy, 6, 51–59.
2. Kuzmyna, N. V. (1967). Ocherky psykholohyy truda uchytelia. Lviv: LHU, 183.
3. Maksymenko, S. D. (1996). Psykholohichna orhanizatsiia umov rozvytku subiekta uchnia. Kyiv: Prosvita, 254.
4. Maksymenko, S. D. (1997). Psykholohiia v sotsialnii i pedahohichnii praktytisi. Kyiv, 245.
5. Balaev, A. A. (1986). Aktyvnye metody obucheniya. Moscow: Profyzdat, 95.
6. Bodalev, A. A. (1983). Lychnost y obshchene. Moscow: Nauka, 271.
7. Halperyn, P. I. (1976). Vvedenye v psykholohiyu. Moscow: Moskovskiy unyversytet, 150.
8. Hrehnev, V. S. (1990). Kultura pedahohycheskoho obshcheniya. Moscow: Prosveshchene, 142.
9. Elkanov, S. B. (1985). Professyonalnoe samovospytanye uchytelia. Moscow: Prosveshchene, 143.
10. Leontev, A. N. (1975). Deiatelnost. Soznanye. Lychnost'. Moscow: Polytyzdat, 304.
11. Andreeva, H. M. (1980). Sotsyalnaia psykholohiia. Moscow: Moskovskiy unyversytet, 416.
12. Ball, H. A. (1990). Teoryia uchebnykh zadach: Psykholoho-pedahohycheskyi aspekt. Moscow: Pedahohyka, 184.
13. Kuliutkyn, Yu. N. (1986). Tvorcheskoe myshlenye v professyonalnoi deiatelnosti uchytelia. Voprosy psykholohyy, 2, 21–30.
14. Leontev, A. N. (1979). Pedahohycheskoe obshchene. Moscow: Znanye, 48.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Козубовська І. В.
Дата надходження рукопису 23.10.2015*

Соломка Едуард Тіберійович, кандидат психологічних наук, доцент, кафедра психології, Ужгородський національний університет, пл. Народна, 3, м. Ужгород, Україна, 88000
E-mail: Eduard_PS@ukr.net