

затвердженого спільним наказом Міністерства праці України, Міністерства юстиції України, Міністерства фінансів України від 28.06.93 р. № 43 та зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30.06.93 р. за № 76 «педагогічна робота з погодинною оплатою праці в обсязі 240 годин на рік не вважається сумісництвом».

Висновки. Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можемо зазначити, що якість реалізації профільного навчання та допрофільної підготовки досить тісно пов'язана й залежить від ефективності процесу вдосконалення управлінської діяльності керівників кожного навчального закладу, що розташований у межах певної територіально досяжної місцевості. Згадка нами психолого-педагогічних проблем, що супроводжують процес створення мережевої освіти з метою профілізації, мала на меті доведення думки, що багато в чому їх вирішення залежить від бажання саморозвитку керівників та актуалізації їх прагнення до пошуку партнерів та однодумців.

Список джерел:

1. Аксёнова, Э.А. Школьные советы в Европе и их поддержка как нововведения в демократизации

образования [Текст] / Э.А. Аксёнова // Школьные технологи. – 2012. – № 3. – С.86-95.

2. Карамушка, Л.М. Психология управления заведениями средней освіти [Текст] [монографія] / Л.М.Карамушка. – К.: Ніка центр, 2000. – 332 с.
3. Клепко, С.Ф. Интегративна освіта і поліформізм знання С.Ф.Клепко. – Київ, Полтава, Харків: ПОПОП, 1998. – 360 с.
4. Российское образование. Сетевой поход [Текст] // Совместный выпуск журнала «На стороне подростка». – 2003. – № 3 – Сельская школа со всех сторон. – 2003. – № 9,10.
5. Юрчук, Л.М. Механізм утворення освітніх округів / Л.М.Юрчук. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10ylmuoo.pdf>.
6. Ястребова, В.Я., Варецька, О.В., Гашенко, І.О., Кондратова, Л.Г. Феномен сільської школи в освітньому просторі України: науково-методичний посібник [Текст] / В.Я.Ястребова, О.В.Варецька та ін. – Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2010. – 204 с.
7. Ястребова, В.Я., Варецька, О.В., Кондратова, Л.Г., Бабко, Т.М. Управління освітою сільської місцевості: науково-методичний посібник [Текст] / В.Я.Ястребова, О.В.Варецька та ін. – Запоріжжя: Акцент Інвест-Трейд, 2012. – 266 с.

КОВАЛЕНКО С.О.,

старший викладач кафедри охорони праці

та інженерної педагогіки

Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378

ЦІНІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АКТИВНОСТІ ПЕДАГОГА В СИТУАЦІЯХ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ: ЗНАЧЕННЯ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Аналізуються фактори, що впливають на процес прийняття рішення педагогом. Визначається значимість ціннісних детермінант його активності в ситуаціях прийняття рішення. Пропонуються шляхи формування ціннісних детермінант в умовах вищої школи.

Ключові слова: прийняття рішення, рівні активності педагога при прийнятті рішення, розвиток духовного потенціалу педагога.

Анализируются факторы, влияющие на процесс принятия решения педагогом. Определяется значимость ценностных детерминант его активности в ситуациях принятия решения. Предлагаются пути формирования ценностных детерминант в условиях высшей школы.

Ключевые слова: принятие решения, уровни активности педагога при принятии решения, развитие духовного потенциала педагога.

Factors influencing on the process by teacher's decision-making are analysed. Signification of value determinants of teacher's activity is determined in the situations of decision-making. The ways of value determinants in higher school are offered.

Keywords: decision-making, levels of teacher's activity at a decision-making, development of teacher's spiritual potential.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Зростання темпів життя, соціально-економічні протиріччя і кризові явища у суспільстві є суттєвими чинниками виникнення складних питань навчання й виховання підростаючого покоління. Змінюється

світогляд нових поколінь, їх ставлення до дійсності, змінюються ціннісні орієнтири, що зумовлює виникнення принципово нових, інших, порівняно з минулими етапами розвитку нашого суспільства, проблемних ситуацій взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Одним із суб'єктів навчально-виховного процесу є педагог,

який постійно перебуває у стані впливу, а часом – і тиску на нього різноспрямованих вимог, зумовлених змінами суспільного життя в цілому, і освітньо-педагогічної інфраструктури – зокрема. Виходячи з досліджень діяльності педагогів можна зробити висновок, що вони відчують суттєві труднощі при вирішенні напружених, проблемних педагогічних ситуацій. Не всі рішення на практиці є ефективними, педагогічно виправданими. Частіше за все вони призводять до створення несприятливих умов для особистісного розвитку того, хто навчається, викликають у них деструктивні емоційні переживання, посилюють відчуження між педагогом та тими, хто навчається. Прийняття ефективного рішення – процес складний, багаторівневий, на який впливає цілий ряд детермінант. Одними із них є ціннісні детермінанти активності педагога в ситуаціях прийняття рішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. «Прийняття рішення» як термін широко використовується у багатьох галузях науки – в філософії, психології, кібернетичі, нейрофізіології тощо. Тому й підходи до дослідження процесу ухвалення рішення мають різні рівні. На філософському рівні проблема розглядалася в різноманітних варіантах: у античних та середньовічних філософів – Сократа, Платона, Демокріта, Августина, М.Лютера, у філософів-класиків – Б.Спінози, Г.В.Ф.Гегеля, Ф.Ніцше, А.Шопенгауера, Е.Гартмана, екзистенціалістів – Ж.П.Сартра, Е.Гусерля, С.К.Еркегора, російських християнських філософів – М.Бердяєва, В.Соловйова, С.Франка, І.Львіна, а також у сучасних авторів – П.Тейяра де Шардена, Е.Фрома, С.Левицького, Б.Вишеславцева, Г.Левіна, М.Мамардашвілі та ін. На рівні загальнонаукової методології прийняття рішень розглядається як динамічно-функціональна властивість активних систем (Акофф Р., Емері Ф., Анохін П.К., Швирков В.Б., Наумова Н.Ф.). На рівні соціально-психологічних досліджень процесу прийняття рішень розгляд цього поняття проводиться в контексті соціальної поведінки та соціальної взаємодії людини (Е.Дюркгейм, Г.Андреева, А.Петровський), а також у рамках досліджень умов і алгоритмів прийняття управлінських та політичних рішень (Карпов А.В., Беспалов В.А., Литвак Б.Г., Коломінський Н.Л., Анисимов О.С., Дегтярьов А.А.; Колпаков В.М.). На рівні конкретно-психологічного аналізу процесу прийняття рішення вивчаються з боку детермінант і механізмів їх забезпечення у конкретних сферах психічної активності людини.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дослідити чинники, що впливають на

процес прийняття рішення. Показати значимість ціннісних детермінант активності педагога в ситуаціях прийняття рішення в умовах вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У широкому розумінні прийняття рішення у психології розуміється як формування дій та операцій, що знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації. Цей процес вивчається в контексті різних видів діяльності людини, тому відповідно до галузі психолого-педагогічного дослідження розглядають управлінське, творче, оперативне, пізнавальне або педагогічне рішення. Крім того розрізняють також інтелектуальні, емоційні та вольові рішення. З точки зору методологічних засад психологічних досліджень можна виділити різні підходи до аналізу поняття рішення. З позицій *системного підходу*, психологічні механізми рішення розглядаються як багаторівневі системні утворення [4], у яких кожний рівень, утримуючи загальний зміст процесу рішення, має свою специфіку. Найнижчий рівень – це формування рефлексорних реакцій, який не передбачає повного усвідомлення напрямку дій, оскільки вибір засобу реагування та його реалізація здійснюються без залучення свідомості. Механізми більш високих рівнів актуалізуються, коли здійснюється вибір у процесі прийняття частково або повністю усвідомлюваних рішень. Тому психологічні механізми багаторівневих процесів у складі прийняття рішень мають ієрархічну структуру, рівні якої взаємопов'язані [5,6]. *Функціональний підхід* до аналізу прийняття рішення пов'язаний із традиціями дослідження розв'язання задач, що розглядається у психології як розгорнутий у часі процес, який має певні стадії. У загальному вигляді він складається з виявлення проблемної ситуації; перетворення її на задачу, або формулювання мети подальших дій; надання різних варіантів рішення (гіпотез); оцінки й порівняння висунутих варіантів; вибору такого з них, який забезпечує досягнення необхідного результату [16]. Важливою й цікавою є *концепція особистісного вибору* Ф.Василюка [3]. Автор розглядає вибір як здійснюваний людиною у просторі свого життєвого світу. На основі типології життєвих світів він окреслив ознаки «чистої культури вибору», що складає функціонування внутрішньо складного і зовнішньо легкого світу. Вибір як такий має місце лише в умовах ціннісного конфлікту або протиріччя, вирішення якого можливе, тільки якщо людина повністю усвідомить, між якими альтернативами вона обирає. Розгляд прийняття рішення як *діяльнісного* процесу найбільш властивий вітчизняній психології радянського

часу. Психологічна теорія діяльності, яка базується на сутнісному зв'язку категорій суб'єкта, мети, потреби, мотиву, розкрила процесуальну і структурну будови цілеспрямованої активності людини, що дозволяє глибоко дослідити механізми цього процесу (О.Леонт'єв, С.Рубінштейн). У діяльній будові процесу прийняття рішення виділяють мету, результат, засоби досягнення результату, критерії оцінки та правила вибору. Мету складає певний позитивний результат, досягнення якого обіцяє корисний ефект. За П.Анохіним, фізіологічне і психологічне розуміння прийняття рішення буде недостатнім без мотивації, що повинна бути задоволена. Мотивація є обов'язковим фактором, який визначає і встановлює тип рішення [1]. У психології існує також підхід до розгляду прийняття рішення як процесу, пов'язаного з активністю особистості. Кожного разу, коли людина стоїть перед проблемою морального, ціннісного, сенсожиттєвого самовизначення, обирає вчинок, вона знаходиться у ситуації прийняття рішення [12]. У цьому контексті прийняття рішення часто пов'язують з вольовими процесами. У зарубіжній психології особистості поняття прийняття рішення пов'язується з внутрішнім конфліктом (З.Фрейд, К.Г.Юнг, К.Горні та ін.). Процес прийняття рішення може бути розглянутий також у контексті вчинкового підходу, що склався в українській психології [17] і містить у собі окремі положення теорії вчинку М.Бахтіна [2]. Прийняття рішення визначається тут як важливий момент вчинку людини. Ситуація, в якій приймається рішення, характеризується як своєрідний комплекс зовнішніх і внутрішніх умов розгортання активності індивіда, що складається під впливом як зовнішніх факторів, так і внутрішнього світу людини, й у певний момент зумовлює характер її дій. Попередній аналіз підходів до розгляду проблеми прийняття рішення у психології приводить нас до необхідності розгляду процесу прийняття педагогічних рішень з погляду психологічних чинників, які обумовлюють, спрямовують і регулюють його. Психіка має системно-рівневу будову, тому інтрапсихічні утворення, що здатні виконувати функцію детермінант і регуляторів активності, вибудовані в ієрархічні структури. Активність педагога має рівні, на яких процес прийняття рішення функціонує по-різному й набуває різних змістових й операціональних характеристик. Прийняття рішення як поведінковий акт педагога – це процес формування дій у проблемних педагогічних ситуаціях, детермінований особливостями зовнішньої ситуаційної стимуляції, яка порушує почуття цілісності Я-педагога та актуалізує його захисну активність, що

супроводжується тимчасовим відходом від реалізації педагогічної мети. Поведінковий рівень прийняття рішення базується на механізмах причинної детермінації психічних дій.

Таким чином, причинними факторами поведінки, в першу чергу, є зовнішні подразники, вплив яких викликає активність індивіда. По-друге, до цієї групи детермінуючих чинників належить минулий досвід, акумульований у вигляді когнітивних і афективних структур, функціонування яких підпорядковане певним механізмам динаміки внутрішнього психічного життя, що актуалізуються під впливом зовнішніх стимулів.

Насамперед, потребують аналізу ті ознаки проблемних ситуацій, які виступають у ролі «зовнішнього поштовху» та спонукають, точніше – «провокують» педагога діяти певним чином, відступаючи від цілеспрямованої діяльній стратегії.

У психолого-педагогічній літературі існують різні позначення ситуацій, ознаки яких впливають на загальний напрямок активності суб'єкта; їх називають *напруженими, екстремальними, проблемними, конфліктними, стресовими* [7, 11, 13]. За Т.Корниловою, головною ознакою таких ситуацій є невизначеність, яка відбиває розбіжність передбачень, очікувань, з одного боку, і реальних подій, – з іншого [6].

Існують певні об'єктивні характеристики вказаних ситуацій. До них зароховують фактори часових обмежень, дефіциту інформації, надходження хибної або невизначеної інформації, несподіваності зовнішніх подразнень.

Але у будь-якому разі характеристика таких ситуацій (як напружених та екстремальних) пов'язана не стільки з їх об'єктивними властивостями, скільки з суб'єктивним сприйняттям їх індивідом. Тобто якостей напруженості й проблемності такі ситуації набувають лише на суб'єктивному рівні, у свідомості суб'єкта [13]. Кажучи про поняття «напружена ситуація», визначають його як «таке ускладнення умов діяльності, що набуло для особистості, колективу особливої значущості. Інакше кажучи, складні, об'єктивні умови діяльності стають напруженою ситуацією тоді, коли вони сприймаються, розуміються й оцінюються людьми як складні, небезпечні і т. ін.».

Згідно з пануючим у вітчизняній психології уявленням, напруженість – це психічний стан, викликаний екстремальними для даної особистості умовами діяльності. У сучасній психологічній літературі з'явився термін «нерівноважні стани» («неравновесные» – рус). За О.Прохоровим, вони виникають у критичних, складних ситуаціях життя людини; їх актуалізація

може стати причиною нерациональної, неадекватної, агресивної поведінки [15].

Напруженість як психічний стан має різні ступені вираженості. К.Платонов виділяє незначну напруженість, що швидко зникає та незначним чином впливає на процес діяльності; довготривалу й виражену напруженість, яка значною мірою впливає на процес діяльності, але її можна усунути за сприятливих умов; виражену напруженість, яка має ситуативні ознаки, тобто виникає тільки після певної ситуації; довготривалу, яскраво виражену напруженість, при виникненні якої суб'єкта необхідно відлучити від травмуючої діяльності.

Виділяються наступні важливі суб'єктивні фактори, які визначають ступінь напруженості ситуації:

- сила мотивації,
- значущість ситуації для суб'єкта діяльності,
- наявність досвіду подібних переживань,
- ригідність психічних функціональних структур, що залучені до діяльності [16].

Характерною рисою будь-якої напруженої ситуації є виникнення або наявність більш чи менш складної для суб'єкта задачі (проблеми), яка і спричиняє стан напруженості. Кожна напружена ситуація може бути охарактеризована наступними загальними ознаками: раптовістю, несподіваністю, руйнуванням усталених стереотипів діяльності [там само].

Залежно від того, який вплив чинить стан напруженості на ефективність діяльності, виділяються стани операційної та емоційної напруженості. В основі операційної напруженості переважають процесуальні мотиви діяльності, тому вона позитивно впливає на суб'єкта і зберігає високий рівень його працездатності, спрямовує дії на конструктивне подолання ускладнень. Емоційній напруженості притаманне яскраво виражене негативне афективне забарвлення поведінки, руйнування мотиваційної структури діяльності, внаслідок чого її ефективність знижується [там само].

У вказаному розрізненні операційної та емоційної напруженості яскраво виражається вплив різних детермінуючих чинників на психічну активність людини. Емоційна напруженість, на нашу думку, виникає внаслідок переважання *причинних* детермінант, які завжди пов'язані з актуальними в даній ситуації потребами індивіда (емоція, за П.Симоновим, є функцією потреби). Ю.Забродін також зазначає, що поведінка людини в певній ситуації істотно залежить не тільки від співвідношення образу наявної ситуації з минулим досвідом суб'єкта, а й від того, як він співвідноситься з її відображеною потребою [4]. Неможливість задоволення потреби

внаслідок перешкод, що раптово виникли, викликає негативні емоції та стає провідним чинником психічної активності людини в даній ситуації. Оскільки педагогічна діяльність здійснюється як процес спілкування педагога з учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу (тобто має інтерактивний характер), то напружені ситуації частіше актуалізують *соціальні* потреби педагога. Теоретичний аналіз цієї групи потреб дозволяє виділити серед них потреби безпеки та захисту (тобто стабільності, порядку та передбачуваності), потреби належності та любові, самоповаги й поваги з боку інших (за А.Маслоу). Вказані потреби можуть виявлятися на нормальному та патологічному рівнях. Якщо активність із їх задоволення набуває гіперкомпенсованого вигляду, вони стають невротичними потребами у владі, схваленні, експлуатаванні інших, у визнанні, честолюбстві (А.Адлер, К.Горні). Загострення цих потреб залежить від раннього досвіду індивіда, в дорослому віці вони набувають ознак усталених індивідуальних властивостей людини. У ситуаціях, які ставлять під загрозу можливість їх задоволення, індивід виявляє готовність до дій, що компенсують фрустровану потребу. Оскільки ж емоція є функцією потреби, то актуалізована потреба викликає негативний емоційний стан, тобто виникає емоційно напружена ситуація. Дії індивіда підпорядковуються в даному випадку ситуативній домінанті (емоційному стану та актуальній потребі), тому вони неповно усвідомлюються й рефлексуються, а отже відповідають ознакам поведінкового рівня активності.

Якщо ж домінує спрямованість суб'єкта на досягнення мети діяльності, то незадоволення потреби стає другорядним фактором; суб'єкт долає перешкоди або труднощі, що мають місце при операційній напруженості. Цей рівень активності детермінується, на наш погляд, діяльнісно-цільовими чинниками.

Активність даного рівня є кардинально відмінною за своїми механізмами від поведінкової активності. Діяльнісний рівень прийняття педагогічних рішень розгортається під керуванням усвідомлюваних психічних процесів, найважливішими серед яких є цілеутворення та цілепокладання.

У традиційному для вітчизняної психології підході діяльність розуміється як активність, керована свідомо поставленою метою. Розглядаючи будову розумової діяльності, О.Леонтьєв відзначав, що так само, «як і практична діяльність, вона складається з дій, підпорядкованих свідомим цілям» [8].

Поняття мети визначається у психології через «усвідомлений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія людини» [16]. Метою ще називають свідоме, тобто виражене у словах передбачування майбутнього результату дії.

Таким чином, поняття мети співвідноситься з поняттям дії. Дію С.Рубінштейн вважав «клітинкою», в якій можна знайти зародки всіх елементів і сторін психіки у їх єдності. О.Леонтьєв розглядав дію як найважливішу «утворюючу» людської діяльності, її момент.

Оскільки діяльність людини завжди спрямована на отримання конкретного продукту, дія також спрямована на досягнення конкретного результату. Разом з тим, за С.Рубінштейном, одна й та ж сама дія може дати певну кількість різних результатів: деякі з них можуть мимовільно впливати з неї. Але, оскільки діяльність людини є усвідомленою, один з цих результатів безпосередньо відповідає усвідомленій меті діючого суб'єкта. «Свідомий, цілеспрямований характер людської дії є специфічною її рисою». Положення про наявність мимовільних та усвідомлених, передбачуваних результатів дій повністю відповідає нашому уявленню про поведінковий та діяльнісний рівні прийняття педагогічних рішень. Оскільки рішення реалізується в певній дії або їх сукупності, то одні з цих дій можуть детермінуватися неусвідомленими психічними процесами і тому бути мимовільними, інші – керуватися свідомою метою. Перші становлять поведінкові рішення, другі – діяльнісні.

У механізмі прийняття рішень на діяльнісному рівні важливу роль відіграє актуалізація й утримання у свідомості педагога загальних цілей його діяльності, але скоригованих особливостями даної конкретної ситуації. На наш погляд, зовсім інакше, ніж на поведінковому рівні, тут відбуваються й когнітивно-інформаційні процеси. Розгортання (проробка) проблемної педагогічної ситуації як діяльнісної вимагає від учителя адекватної оцінки ймовірності досягнення оптимального педагогічного результату (мети) у наявних умовах, для чого необхідно правильно оцінити тенденції їх розвитку та власні можливості й ресурси.

Таким чином, педагог, який діє у напрямку до досягнення педагогічних цілей, організує та планує діяльність, а також здійснює спроби перетворення непередбачуваних напружених професійних ситуацій, виходячи із уявлень про оптимальне функціонування своєї діяльності, які містяться у цільових педагогічних орієнтирах. Пошук адекватних дій у звичайних та порушених умовах діяльності у процесі накопичення

педагогічного досвіду підвищує компетентність педагога, формує у нього готовність до оптимальних дій, у тому числі – до прийняття ефективних педагогічних рішень, які узгоджуються з метою його діяльності.

Аналіз змістових характеристик цілеутворення у педагогічній діяльності вимагає розгляду тих систем, на перетині яких функціонує діяльність педагога (як окрема система), і у межах та під впливом яких відбувається оформлення мети, її фіксування у його свідомості. По-перше, найширшою з таких систем є суспільство на тому рівні його соціально-економічного розвитку, в якому ми розглядаємо педагогічну діяльність. На думку О.Маркової, «педагогічне цілепокладання – це здатність вчителя виробляти сплав із цілей суспільства і своїх власних і потім пропонувати їх для прийняття й обговорення учнями» [Маркова А.К., 1993]. Таким чином, мета педагогічної діяльності завжди і обов'язково наповнюється просоціальним змістом. Суспільство, виходячи із домінуючих у ньому культурно-ідеологічних та моральних орієнтацій, здійснює певне замовлення системі освіти на той «продукт» у вигляді особистості певного типу або рівня розвитку, якого вона потребує. Другою системою, у межах якої відбувається змістове наповнення мети діяльності педагога, є система реальної педагогічної практики. Навчальний заклад як «життєве середовище», в якому існують у своєрідній динамічній взаємодії педагоги та учні, характеризується, по-перше, своїми загальними, більш чи менш універсальними для даного суспільства особливостями, і, по-друге, специфічними ознаками, притаманними конкретному закладу з його атмосферою, «духом» та ін.

Третьою системою, у межах якої відбувається змістове оформлення мети педагогічної діяльності, є особистість самого педагога. Слід сказати, що постановка та прийняття мети педагогом не відбувається в умовах повної свободи вибору. Сам момент прийняття чи неприйняття мети, безумовно, лишається вільним, але її смислове наповнення визначається змістовими властивостями самої педагогічної діяльності. Але як і які саме цілі професії будуть привласнені педагогом, що буде виділятися ним як головне та другорядне (наприклад, інформаційно-інтелектуальні, особистісно-виховні або організаційно-комунікативні цілі), залежить від узгодження мотиваційної сфери його особистості з ціннісно-смісловим змістом професійної діяльності педагога.

Але раніше, ніж у свідомості самого педагога, мета його професійної діяльності отримує стійку презентацію, він у процесі становлення себе як суб'єкта цієї діяльності проходить ряд етапів,

вбудованих у ланцюг ціннісних життєвих виборів.

Мова йде, насамперед, про вибір педагогічної діяльності у процесі професійного самовизначення, що здійснюється в юності. Безумовно, дуже важливими є мотиви такого вибору, які (і ми це добре розуміємо) не завжди пов'язані з усвідомленням цінності професії педагога. Сказане підтверджується сучасними дослідженнями ціннісно-смыслового ставлення до педагогічної професії майбутніх та працюючих педагогів. Так, Д. Завалишина виявила у студентів – майбутніх педагогів чотири типи значимого ставлення до обраної професії: захоплення, покликання, розчарування й відчуження. При цьому відзначається, що з початком трудової діяльності ставлення суб'єкта до професійної діяльності стає богатоваріативним. Також дослідження Т.Максимової показало, що педагогічна діяльність може займати різне місце у структурі сенсожиттєвих орієнтацій педагогів: по-перше, вона може становити головний сенс існування, по-друге, не досягаючи рівня головного сенсу, бути «вагомим» компонентом цієї структури, і, по-третє, значимість педагогічної професії може бути периферійним компонентом структурної ієрархії сенсу життя. За даними Т.Максимової, сприятливим є такий варіант, коли професія виявляється домінуючим компонентом структурної ієрархії сенсу життя [9].

На ціннісно-смысловому рівні функціонує й більш високий рівень психічної регуляції, на якому педагог трансцендує за межі професійних інтересів – у простір визначальних основ своєї життєдіяльності, де виявляє себе як людина, яка осмислює й будує процес свого буття на певних ціннісно-смыслових засадах, що не обмежуються егоцентричними або професійно-педагогічними інтересами, а, навпаки, ієрархічно надбудовані над ними й виконують роль регуляторів, які опосередковують активність нижчих рівнів.

Процес прийняття рішення на ціннісно-смысловому рівні активності визначається не тільки педагогічними цілями й орієнтирами педагога, але і його життєвими цінностями та принципами, моральними переконаннями й настановами. Тут активність педагога виступає як антитеза поведінковим механізмам, які забезпечуються функціонуванням неусвідомлюваних афективних патернів захисної спрямованості. Дії педагога на цьому рівні не спонукаються і не «підштовхуються» егоцентричними мотивами враженого Я, а «тягнуться» до цінностей.

При включенні у процес прийняття рішення регуляторів ціннісного рівня, активність педагога зберігає свої діяльнісно-суб'єктні характеристики,

при цьому у змістовому відношенні наповнюється не тільки професійними смислами, а й буттєвими, гуманістичними цінностями, у світлі яких педагогічні ідеали виступають як окремий прояв родових, загальнолюдських устремлінь. Процеси вибору рефлексії й осмислення під час прийняття рішень стають за таких умов більш глибокими і свідомими, а отже – більш суб'єктивними. Ставлення до учня виявляється тут не просто з часткою професійної, педагогічної позиції педагога, а вираженням тих принципів, на основі яких він свідомо будує свої відносини з людьми. Дитина сприймається не тільки як учень, з проблемами розвитку якого пов'язані професійні функції педагога, а як людина, особистість, яка розглядається з позицій і перспектив її майбутніх життєвих задач, відносин зі світом і людьми.

Тому сьогодні пріоритетом розвитку суспільства повинно стати духовне вдосконалення людини задля переходу людства на новий виток еволюційного розвитку: від людини розумної (Homo Sapiens) до людини моральної, духовної (Homo Moralis). Важливу роль у цьому відіграє система професійної підготовки педагогічних кадрів. Вища школа повинна не лише прищеплювати майбутнім фахівцям ґрунтовні професійні знання, уміння й навички, а й формувати в них висококультурну, гуманну і моральну особистість, удосконалювати громадські якості. Головним системоутворювальним чинником виконання цих завдань є навчальний процес, який розвиває соціальні якості й моральність особистості. Виховання через навчальний процес робить розвиток особистості студента цілеспрямованим і конкретним, обмежує стихійний вплив середовища. Результатом виховання має бути засвоєння майбутніми педагогами соціальних (духовних) цінностей, моральних, етичних і естетичних уявлень. У педагогічному процесі вищої школи потрібно посилити увагу на розвитку не тільки інтелектуального, а й морального та культурного потенціалу особистості, допомогти студентові зрозуміти самого себе, мотиви його поведінки, правильно визначити свої життєві позиції, реалізувати творчі можливості у своєму житті та майбутній педагогічній професії.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших пошуків у даному напрямку. Процес прийняття рішень має декілька рівнів:

- *рівень дій, що спонукаються причинними детермінантами* – на цьому рівні прийняття рішень виступає як поведінковий акт, у якому зв'язок між “стимулом” і “реакцією” забезпечується неусвідомлюваними процесами;

- *рівень діяльності* – на цьому рівні активність педагога стає усвідомлюваною, тому вона не визначається несвідомими процесами та системою психологічного захисту;

- *ціннісно-смісловий рівень* – цей рівень активності визначається не тільки педагогічними цілями й орієнтирами педагога, але і його життєвими цінностями і принципами, моральними переконаннями і настановами. Ставлення до учня виявляється тут не просто часткою професійної, педагогічної позиції педагога, а є виразом тих принципів, на основі яких він свідомо буде свої відносини з людьми.

Подальші дослідження будуть спрямовані на більш глибоке вивчення механізму прийняття рішень педагогом, а також факторів, які впливають на нього.

Список джерел:

- 1 Анохин, П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии [Текст] / П.К.Анохин // Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – С.7-16.
- 2 Бахтин, М.М. К философии поступка [Текст] / М.М.Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М.: Наука, 1986. – С.92-116.
- 3 Василюк, Ф.Е. Психотехника выбора [Текст] / Ф.Е.Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 284-314.
- 4 Забродин, Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами [Текст] / Ю.М.Забродин – М.: Финстатинформ, 2002. – 360 с.
- 5 Завалишина, Д.Н., Ломов, Б.Ф., Рубахин, В.Ф. Уровни и этапы принятия решения [Текст] / Д.Н. Завалишина, Б.Ф. Ломов и др. – М.: Наука, 1976. – С. 16-32.
- 6 Корнилова, Т.В. О функциональной регуляции принятия интеллектуальных решений [Текст] / Т.В.Корнилова // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 73-84.
- 7 Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Н.Д.Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-129.
- 8 Леонтьев, А.А. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.А.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
- 9 Максимова, Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114-118.
- 10 Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
- 11 Маришук, В.Л., Евдокимов, В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст] / В.Л. Маришук, В.И.Евдокимов. – Санкт-Петербург: Изд. дом «Сентябрь», 2001.
- 12 Москаленко, А.Т., Сержантов, В.Ф. Смысл жизни и личность / А.Т. Москаленко, В.Ф.Сержантов. – Новосибирск: Наука. (Сиб. отделение), 1989. – 205 с.
- 13 Павленко, В.В. Психологічний зміст поняття “стрессова педагогічна ситуація” [Текст] / В.В. Павленко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2003 – т. V, ч. 7. – С. 203-210.
- 14 Подоляк, Л.Г., Юрченко, В.І. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
- 15 Прохоров, А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности [Текст] / А.О.Прохоров // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 32-43.
- 16 Психология. Словарь [Текст] / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494. с.
- 17 Татенко, В.О., Роменець, В.А. Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології [Текст] / В.О.Татенко, В.А.Роменець // Основи психології / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця, – К.: Либідь, 1995. – С. 161-194.