

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ТА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

К.А.Поселецька

У статті описані основні компоненти готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації, а саме мотиваційний, діяльнісний та емоційний. Беручи до уваги рівні та показники готовності кожного з вище названих компонентів, розроблено рівневу структуру готовності майбутніх учителів-філологів до професійної самореалізації: високий, достатній, базовий. Описані етапи експериментальної роботи, спрямованої на розвиток готовності студента-філолога до професійної самореалізації.

Ключові слова: професійна самореалізація, готовність до професійної самореалізації, компоненти та рівні готовності до професійної самореалізації.

RESEARCH AND COMPONENTS OF READINESS OF THE FUTURE TEACHERS TO PHILOLOGICAL SPECIALTIES PROFESSIONAL FULFILLMENT

K.A.Poseletska

Summary. The problem of professional self-realization belongs to the main problems of modern scientific researches. Self-realization was described by many scientists but still there is no common understanding of this notion. Personal self-realization represents a qualitatively different level of self-development and is characterized by a change in consciousness, social status and ways of interaction with the outside world. The role of self-activation of the future professionals increases significantly in the process of achieving a high level of professional skills that actualizes the issue of professional self-realization as a prolonged goal of modern training in higher educational establishments. The main components of readiness for professional self-realization are described in the article. They are motivational, operational, emotional. Taking into consideration the main levels and criteria of future philologists' readiness for professional self-realization, the structure of readiness of future teachers of philological specialties was developed and is represented in the article.

Keywords: professional self-realization, readiness for professional self-realization, components and levels of readiness for professional self-realization.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні пред'являє якісно нові вимоги до наявного рівня готовності випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності. Сьогодні суспільству потрібні ініціативні та самостійні люди, здатні до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмінь, освоєння нових сфер діяльності, готові постійно вдосконалюватися.

У зв'язку з цим, підготовка студентів у вищих навчальних закладах повинна якнайповніше забезпечувати процес формування готовності майбутнього вчителя до професійної самореалізації як передумову досягнення високої якості їхньої педагогічної діяльності. Це повною мірою стосується і майбутніх учителів філологічних спеціальностей, професійна діяльність яких передбачає постійне особистісне й професійне зростання, накопичення досвіду та опанування новими технологіями, удосконалення практичних умінь та навичок, творчої самореалізації (І.М.Дичківська, К.М.Дурай-Новакова, І.А.Зимняя, Л.В.Кондрашова, Ю.В.Пелех).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності розробляли чимало вчених, зокрема І.Гавриш, М.Дьяченко, Л.Кондрашова, Г.Троцько, В.Сластьонін, К.Дурай-Новакова, Л.Рибалко, О.Мороз, В.Моляко, А.Імемадзе та ін. Не зважаючи на різнопланові підходи щодо аналізу проблеми готовності до професійної діяльності, цей аспект фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей залишається поза увагою і потребує подальшого вивчення.

Постановка завдання: виокремити основні компоненти та рівні готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійної самореалізації особистості належить до фундаментальних проблем сучасної науки, оскільки саме завдяки процесові індивідуальної самореалізації відбувається включення окремої людини в суспільні відносини. Інтерес до цієї проблематики у вітчизняній науці зростає, однак однозначного розуміння феномена професійної самореалізації й досі не існує. Аналіз наукової літератури свідчить, що ця проблема методологічно пов'язана з розумінням особистості як творця свого життєвого шляху (С.Рубінштейн, Б.Ананьєв, А.Брушлинський). Самореалізація була предметом уваги науковців, зокрема К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, Г.С. Батіщева, О.Ф. Бондаренко, Є.І. Головахи, Л.Когана, Г.С. Костюка, О.О. Кроника, О.М. Леонтєва, П.В. Лушина, В.І.Муляр, В.Г. Панка, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, Л.В. Соханя, Т.М.Титаренко та ін., які розглядали самореалізацію

як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості значною мірою залежить від особистих зусиль самої людини, орієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як невідмінну умову досягнення успіху у житті (С.Д.Максименко, М.І.Пірен, Т.В.Говорун, Л.М.Деміна) [1].

На основі аналізу визначеної джерельної бази можна стверджувати, що в основі професійної самореалізації особистості лежать проблеми зростання, розвитку, самовдосконалення майбутнього фахівця як професіонала [2, с.5].

Самореалізація особистості уособлює якісно інший рівень роботи над собою й характеризується зміною самоусвідомлення, соціального статусу й способів взаємодії з довколишнім світом. Суттєво при цьому зростає роль самоактивності майбутніх фахівців на шляху досягнення високого рівня професійної майстерності, що актуалізує питання професійної самореалізації як пролонгованої мети сучасної професійної підготовки.

Самореалізація майбутнього вчителя філологічних спеціальностей є сенсовизначальною й необхідною умовою його успішної професійно-педагогічної діяльності. Прагнення вчителя до самореалізації розглядається як вияв людської сутності, особистісної форми існування людини в професії, як одна з головних цінностей навчального процесу.

Професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей орієнтована на самостійну ефективну художньо-дослідницьку діяльність з посиленням на міцну теоретичну базу, сформованість аналітико-діагностичних умінь, які зумовлюються наявними особистісними якостями. Набуті знання трансформуються в структурно-функціональну будову уроку, що засвідчує методичну обізнаність та індивідуальну готовність вчителя-філолога до співпраці з учнями. Здатність до імпровізації, креативний підхід до аналізу власних дій та емоційний, естетичний та мотиваційний підходи вказують на високий рівень професійної майстерності вчителя, що досягається в результаті повноцінної самореалізації. Філологічні спеціальності загалом спрямовані на передачу певної інформації, а через організацію спілкування з творами мистецтва впливають на загальний культурний, духовний розвиток, формують естетичні смаки та уподобання. Тому в системі професійної підготовки майбутнього вчителя філологічних спеціальностей має враховуватись різноманітність функцій практичної діяльності: освітньої, виховної, розвивальної, організаційної, комунікативної, стимулювальної, рефлексивної.

З огляду на сказане, варто підкреслити, що в процесі фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей необхідно орієнтуватись на вироблення специфічної форми інтеракції вчителя і учнів – спілкування, що ґрунтується на принципах відкритості, щирості, свободи та рівноправного партнерства [3, с. 83]. Подібна стратегія поведінки в класі не під силу кожному практиканту, оскільки частина із них, остерігаючись несподіванок у діях учнів, вдаються до авторитарного стилю як поширеної форми психологічного захисту. Зважаючи на подібну тенденцію, доцільно формувати у майбутніх учителів філологічних спеціальностей продуктивну позицію фасилітатора, яка активізуватиме ефективну комунікацію й сприятиме професійній самореалізації.

У експериментальному дослідженні процесу підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації представлена загальна логіка експериментальної роботи, яка вибудовувалася відповідно до завдань дослідження, що передбачало визначення етапів дослідження: підготовчий, констатувальний, формувальний та результативний.

У експериментальному дослідженні (констатувальний етап) взяло участь 367 студентів різних типів вищих навчальних закладів, у тому числі: третіх курсів (120 чол.), четвертих курсів (123 чол.), випускників (124 чол.). Були сформовані контрольні та експериментальні групи. Контрольні групи (КГ) включали 243 чол., експериментальні групи (ЕГ) – 124 чол.

У процесі визначення показників, методів обробки результатів експериментальної роботи ми прагнули уникнути однобічності та суб'єктивізму. Наприклад, зупинившись в оцінюванні ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації на методі експертних оцінок, можна було потрапити в залежність від цих таки суб'єктивних оцінок респондентів. Вибрати за критерії оцінювання ефективності даного дослідження лише самозвіти студентів експериментальних груп – значить проігнорувати можливе зниження рівня вимогливості до них, вплив інших чинників. Ураховуючи це в процесі дослідження, ми застосувати окремі взаємодоповнювальні методи, які мали б забезпечити їхню достовірність.

Зміни фіксувались за такими показниками: з метою дослідження *мотиваційного компоненту* професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей було використано дослідження «Мотивації успіху та боязнь невдачі» (опитувальник А. Реана), «Потреба в досягненні» (тест-опитувальник Ю. Орлова), «Самооцінка творчого потенціалу» (Н. Фетіскін); методика виявлення стилю самоактуалізації; методика діагностики готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в

професійній діяльності.

Для дослідження *діяльнісного компоненту* у використовувалось анкетне дослідження щодо ставлення студентів до конфлікту та вибір тактики реагування у конфліктній ситуації (методика модифікована Н. Гришиною); визначення спрямованості особистості (за анкетною Б. Басова); ієрархічна структура цінностей студентів (методика М. Рокича); виявлення сформованих уявлень про кар'єрне зростання студентів вишу як складової частини ціннісних орієнтацій (анкетне опитування), методика виявлення комплексу загрози авторитету (О. Скворчевська).

Дослідження *емоційного компоненту* включало оцінювання рівня тривожності (методика Ч. Спілбергера (адаптована Ю. Ханіним); емоційне задоволення зробленим професійним вибором (анкетне опитування); рівень розвитку емпатійної схильності (опитувальник І. Юсупова).

Таким чином, на констатувальному етапі експериментального дослідження було виявлено наявність об'єктивних факторів, які можуть перешкоджати успішній професійній самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Це, зокрема, підвищена тривожність у 68,1%, відсутність чіткої професійної зорієнтованості у 42,3%, несформованість цінностей професійної перспективи у 82,2%, часткове задоволення (51,5%) та не задоволення зробленим професійним вибором (35,4%). Крім того, сформовані цінності „доступність інформаційних ресурсів” (53,3%), „соціальні гарантії” (52,7%), „цікава робота” (43,9%), „відповідальність” (30,7%), виявлене бажання самовдосконалюватись, осмислення негативних якостей і намагання їх позбутись (52,3%) є доброю передумовою професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців в умовах навчального закладу.

За результатами усіх проведених методик було розроблено рівневу структуру готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації, а саме: *високий, достатній і базовий рівень*.

Показники оцінювання рівнів були визначені за кожним компонентом. За мотиваційним компонентом: мотивація на успіх або на невдачу, або ж мотиваційний полюс яскраво не виражений; сформована потреба в досягненні успіху, або частково виявлена чи відсутня; визнання в себе творчого потенціалу, середній прояв творчих можливостей, або ж їхня відсутність; стиль особистості, що прагне до самоактуалізації, стиль консервативної особистості чи стиль домінуючої особистості; зафіксована сильно виражена потреба в саморозвитку, наявність потреби в саморозвитку, потреба слабо виражена, потреба в розвитку – блокована.

За діяльним компонентом: переважання аксіологічної основи професійної діяльності, організаційної сфери професійної діяльності, сфера професійного спілкування, зорієнтованість на особистісне становлення майбутніх філологів; зацікавленість у розв'язанні справи, насамперед, намагання виконати завдання якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстояти власну позицію заради досягнення наміченої цілі, перевага віддається спільній діяльності, незважаючи при цьому на продуктивність, відзначається висока потреба публічного схвалення, а також залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми, бажання мати винагороду безвідносно до результатів роботи, намагання досягнути високого статусу, схильність до суперництва, роздратованість, інтровертність, прагнення будь-якою ціною зберегти хороші стосунки; виокремлення професійного аспекту в системі особистісних цінностей, зацікавленість майбутньою професійною діяльністю; позитивна тенденція в ставленні до кар'єри, усвідомлення того, що кар'єрне зростання пов'язане із певними труднощами, частину із яких вважають непереборними; надмірне відчуття загрози, схильність відчувати загрозу, сформована захисна позиція, відсутність прагнення набути авторитету.

За емоційним компонентом: високий, середній або низький рівень тривожності; групи студентів, які задоволені зробленим професійним вибором, частково задоволені, не задоволені; дуже високий, високий, низький і дуже низький рівні сформованості емпатійної схильності майбутніх філологів.

Беручи в основу показники кожного компонента, було визначено три рівні готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації: *високий, достатній, базовий*.

Показниками *високого* рівня є мотивація на успіх та сформована потреба в досягненні успіху; визнання наявності в себе творчого потенціалу; сформований стиль особистості, що прагне до самоактуалізації; зафіксована сильно виражена потреба в саморозвитку; виявлено переважання аксіологічної основи професійної діяльності та прагнення до організаційної сфери професійної діяльності; зацікавленість у розв'язанні справи, передусім, намагання виконати завдання якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстояти власну позицію заради досягнення наміченої цілі, перевага віддається спільній діяльності, незважаючи при цьому на продуктивність, відзначається висока потреба публічного схвалення, а також залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми, виокремлення професійного аспекту в системі особистісних цінностей, зацікавленість майбутньою професійною діяльністю; позитивна тенденція у ставленні до кар'єри, усвідомлення того, що кар'єрне зростання пов'язане із певними труднощами; низька тривожність, задоволення зробленим професійним

вибором, хороше емоційне самопочуття, високі показники за параметрами: комунікабельність, урівноваженість, упевненість, відкритість. У поєднанні всі показники дають змогу констатувати схильність до повноцінної адекватної взаємодії, готовність вибудовувати конструктивні стосунки, визначати життєві та професійні перспективи й реалізовувати їх. На констатувальному етапі експерименту таких студентів виявлено у КГ – 7,0%, у ЕГ – 10,8%.

Достатній рівень характеризується тим, що мотиваційний полюс яскраво не виражений; присутнє визнання в себе творчого потенціалу, середній прояв творчих можливостей; сформований стиль домінуючої особистості; потреба в саморозвитку слабо виражена; у ціннісних пріоритетах переваги надані розвитку організаційної сфери професійної діяльності та сфери професійного спілкування; перевага віддається спільній діяльності, незважаючи при цьому на продуктивність, відзначається висока потреба публічного схвалення, а також залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми; позитивна тенденція в ставленні до кар'єри, усвідомлення того, що кар'єрне зростання пов'язане із певними труднощами; сформована захисна позиція щодо загрози авторитету; середні показники тривожності; часткове задоволення зробленим професійним вибором, добрим емоційним самопочуттям; професійно-особистісні перспективи частково окреслені, можуть зазнавати значних змін, причини яких студенти до кінця не усвідомлюють. На констатувальному етапі експерименту таких студентів виявлено у КГ – 41,8% у ЕГ – 43,5%.

Базовий рівень передбачає зорієнтованість студентів на невдачу, або ж мотиваційний полюс яскраво не виражений; спостерігається визнання в себе творчого потенціалу, але при цьому вказується на середній прояв творчих можливостей; сформований стиль консервативної особистості; потреба в саморозвитку – блокована; залежність від думки групи та емоційних контактів з іншими людьми, бажання мати винагороду безвідносно до результатів роботи, намагання досягнути високого статусу, схильність до суперництва, роздратованість, інтровертність, прагнення будь-якою ціною зберегти хороші стосунки; зацікавленість майбутньою професійною діяльністю; позитивна тенденція в ставленні до кар'єри, усвідомлення того, що кар'єрне зростання пов'язане із певними труднощами, частину із яких вважають непереборними; надмірне відчуття загрози авторитету; поєднання середніх і високих показників тривожності, невизначеного ставлення до професійного вибору. На констатувальному етапі експерименту таких студентів виявлено у КГ – 51,2% у ЕГ – 45,7%.

Після проведення формувального етапу експерименту, який передбачав:

– експериментальну перевірку педагогічних умов професійної самореалізації майбутніх учителів філологічних спеціальностей;

– розширення інформаційної складової щодо сутності, механізмів професійної самореалізації майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін;

– апробацію 30-годинної системи занять, спрямованої на розширення аксіологічної складової професійної самореалізації через поглиблення механізмів особистісної рефлексії та розвитку емпатійної схильності;

– включення до програми педагогічної практики різнорівневих завдань з метою поетапного залучення студентів до професійно орієнтованої діяльності, можна відзначити зміни в структурі *мотиваційного* компонента, зокрема за рахунок зменшення кількості тих студентів, що були на початку роботи орієнтовані на невдачу. У межах *діяльнісного* компонента зафіксовані позитивні зміни щодо посилення аксіологічної складової в професійних пріоритетах майбутніх філологів, що проявляється в посиленні зацікавленістю майбутньою професійною діяльністю та готовністю долати труднощі в педагогічній взаємодії, визнання значущості інноваційної діяльності у процесі фахової підготовки. Зміни за *емоційним* компонентом представлені зниженням показників тривожності, розширенням емпатійної схильності та розвитку механізмів рефлексії.

Результати проведеного експерименту подані у підсумковій таблиці рівнів сформованості готовності до професійної самореалізації майбутніх філологів (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів-філологів

Рівень	Тип групи			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	6,0%	13,3%	5,8%	15,4%
Базовий	42,8%	49,4%	43,5%	54,1%
Достатній	51,2%	47,3%	48,5%	40,5%

За результатами підсумкового зрізу можна стверджувати, що зміни після експерименту в ЕГ є суттєвішими. Так показники високого рівня в КГ зросли на 7,3%, а в ЕГ – на 9,6%; відповідно показники

базового рівня в КГ зросли на 6,6%, а в ЕГ – на 10,6%; показники базового рівня в КГ зменшились на 3,9%, а в ЕГ – на 8,0%. Таким чином можна констатувати загальну позитивну тенденцію змін у ЕГ за рахунок зростання показників високого та базового рівнів і відповідно зниження показників достатнього рівня. Отже, запропонована програма формувального експерименту позитивно вплинула на процес підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації.

Висновки. У результаті проведення формувального етапу експерименту нами було виокремлено такі компоненти готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації: мотиваційний, діяльнісний, емоційний. Беручи в основу показники кожного компонента, було визначено три рівні готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації: високий, достатній, базовий. Результати проведеного дослідження засвідчили позитивні зміни в процесі підготовки майбутніх філологів до професійної самореалізації.

Література

1. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах [електронний ресурс], режим доступу: <http://www.social-science.com.ua>
2. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис... канд. психолог. наук. - К., 2005. - 19с.
3. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: Монографія. – Вінниця: Глобус-Прес, 2006. – 348с.