

УДК 159.923.2; 378.016
doi: 10.15330/ps.8.1.177-183

Ігор Галян

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
halyan@ukr.net

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті представлено авторське бачення професійного становлення педагога в умовах українського освітнього сьогодення. Метою публікації є аналіз особистісних детермінант становлення професіоналізму педагога. Для її досягнення застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного дослідження, з поміж інших, теоретичний аналіз, зіставлення й узагальнення, інтерпретація сучасних теоретико-емпіричних досліджень у вітчизняній і зарубіжній психології. Висвітлено сутність та змістову відмінність таких засадничих категорій освіти, як «педагогічна діяльність» і «освітній процес». Зазначається, що сучасний педагог повинен бути суб'єктом педагогічної діяльності, орієнтуватися на цінність розвитку; прагнути особистісного та професійного саморозвитку; вміти практично працювати з освітніми процесами, будувати розвивальні освітні ситуації, показувати школярам ціннісні образи, що презентують моделі життєвого й особистісного успіху; володіти психолого-педагогічною культурою поведінки у складних, невизначених ситуаціях, позначених різноманітністю і складністю. Зроблено висновок, що професіоналізм педагога виявляється у його здатності реалізувати ідею цінності розвитку школяра, яка наділена вищим пріоритетом порівняно з педагогічною діяльністю та приймається ним (педагогом) як особистісно значуща. Акцентується на важливості ціннісно-сислової та моральної саморегуляції. Констатовано, що пріоритетною в школі повинна стати смислова освіта, яка передає не дискретні значення, а симультанні цілісні простори смислів і мотивації, готуючи молодих людей до змін у сучасному світі.

***Ключові слова:** особистість, педагог, професіоналізм, детермінанти, цінності, смисли, педагогічна творчість, професійний саморозвиток.*

Постановка проблеми. З огляду на зміну змісту освіти, її цілей, що відображені в концепції «Нової української школи», усталені педагогічні категорії, уявлення про професіоналізм педагога і про його критерії зазнають змін. Стосується це перш за все таких категорій, як «педагогічна діяльність» і «освітній процес». Ще з кінця минулого століття багато вчених у своїх працях почали розводити ці категорії, зміст і цільові орієнтири яких раніше повністю співпадали [2; 4; 15; 17]. Зокрема, педагогічна діяльність стає засобом освіти, технологічною оснасткою, що забезпечує цілі освітнього процесу. Таке розрізнення проявляється в різних одиницях їх аналізу та побудови. Зокрема, основу освітнього процесу становить педагогічна задача, тоді як одиницею педагогічної діяльності є педагогічна дія. Предметом педагогічної задачі є людина, яка отримує освіту (дитина). Об'єктом професійної діяльності є не сама по собі дитина, а власне освітній процес. Якщо співвіднести ці різні площини, стає зрозумілим, що педагог реалізує в професійній діяльності цілі і цінності не самої діяльності, а освіти іншого – людини, яка отримує освіту. Тому в становленні професійної діяльності педагога першим постає питання про цілі і смисли розвитку людини, що одержує освіту, і тільки другим – про цілі педагогічної діяльності. Відтак стає очевидним, що сучасна система освіти повинна стати школою передачі смислів, а не лише знань. Саме за таких умов у молоді сформується готовність до змін, а не лише здатність адаптуватися до довкілля.

Узагальнюючи міркування вчених, суспільних інституцій та й результати власного досвіду, можна констатувати, що сьогодні школа потребує фахівця, який, по-перше, є суб'єктом педагогічної діяльності, а не тільки носієм наукових знань і способів їх передачі; по-друге, він орієнтований на розвиток людських здібностей, а не лише на трансляцію знань, умінь і навичок; по-третє, вміє практично працювати з освітніми процесами, будувати розвивальні освітні ситуації, а не просто ставити і розв'язувати дидактичні завдання. Тут необхідно враховувати, що володіння нормами, засобами і способами здійснення педагогічної діяльності (міра суб'єктності в педагогічній

діяльності) – це лише одна із складових його професіоналізму – операційно-технічна. Але повинна бути й інша складова, пов'язана з мірою суб'єктності педагога саме в освітньому процесі, де пов'язуються воедино його професійна діяльність, професійна свідомість і професійна позиція тощо. Отже, діяльність такого професіонала в освітньому процесі протиставляється активності виконавця і вузького фахівця. А найближчою за змістом і сутністю інтегральною характеристикою професіоналізму є категорія «професійна компетентність».

Метою публікації є аналіз особистісних детермінант становлення професіоналізму педагога. Для її досягнення застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного дослідження: аналіз, зіставлення й узагальнення, інтерпретація сучасних теоретико-емпіричних досліджень проблеми.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні стикається з низкою питань, що потребують кваліфікованої відповіді. З огляду на те, що акцент сучасної освіти зміщується з інформаційного на смисловий, досить слушним видається питання, яке часто ставить Г. О. Асмолов у своїх публікаціях і виступах: *заради чого вчити?* Це питання зазвичай опиняється в тіні іншого – *чого вчити?* Яка картина світу виникне у свідомості молодих людей? Третє питання, яке є наслідком перших двох, – *як вчити?* За допомогою яких педагогічних технологій? І нарешті, за *рахунок чого* (яких кадрових, фінансових ресурсів) *вчити?*

Можна пробувати знайти відповіді на поставлені питання, проте жодне з них неможливо вирішити поза розумінням стратегії та цілей розвитку суспільства, поза розумінням його ціннісних пріоритетів. З огляду на сучасні суспільно-політичні та економічні процеси, з основними викликами яких ми стикаємося, – це виклики зростаючої невизначеності, у якій перебуває не лише окреме суспільство, а світ загалом.

Школі доводиться готувати нове покоління до того світу, про який ми не знаємо. Образи майбутнього для покоління, яке сьогодні приходить до школи і яке вже користується сучасними досягненнями інформаційних технологій, живе в інформаційно-мережевому світі, відрізняються від образів їхніх батьків, учителів. Діти спілкуються з батьками, які «не зовсім живуть» у цьому світі, а постійно до чогось готуються. Проте ще більшою проблемою є готовність вчителя працювати з таким поколінням. Сьогодні вчителі досить часто переживають труднощі взаємодії з учнями саме через велику відстань між володінням найновішими інформаційними системами та застарілими методиками навчання, що орієнтовані в основному на передачу знань, які сучасний учень може отримати самотужки.

Ще одна трудність, з якою зустрічається сучасна школа, – мотиваційно-ціннісні орієнтири школярів. Адже досить важко когось навчати, не знаючи його істинних мотивів та ціннісно-смислових орієнтирів. Сьогодні все змінюється, тому ключовим принципом роботи з вихованцями має стати варіативність, можливість різних шляхів їхнього розвитку. За такої умови сформується людина, готова до змін. Орієнтація на ціннісні образи, які показували б моделі життєвого і особистісного успіху, – запорука руху вперед.

Отже, в школі повинна бути смислова освіта, яка передає не дискретні значення, а симультанні цілісні простори смислів і мотивації.

Поставлені питання актуалізують проблему професіоналізму майбутніх педагогів, позаяк обдарований учень починається з обдарованого вчителя. А тому оволодіння практиками викладання, що забезпечують можливість співпрацювати з учнями, потрібно починати з перших ступенів професійної педагогічної підготовки.

Зі зміною розуміння суті професіоналізму повинна посилюватися роль суб'єктної сторони, особистісно-смислових детермінант професіоналізму і змінюватися його критерії. Головним механізмом їх реалізації є особистість педагога, важлива функція якої, як вважає Б. С. Братусь, полягає у співвіднесенні окремих актів діяльності з більш широким контекстом життя [3, с. 86]. Тут «ядро особистості», на думку О. М. Леонтєва, підпорядковує, ієрархізує діяльності, «зшиває» їх між собою [8, сс. 179, 186–187]. Проте,

виявляючись і формуючись у діяльності (у широкому її розумінні), особистість не зливається з нею повністю. Це особливе утворення, істотною характеристикою якого є ціннісно-сміслове ставлення до подій, успішність якого забезпечує здатність особистості до ціннісно-сміислової саморегуляції.

Сміслові структури особистості, вважає Б. С. Братусь, дозволяють оцінювати і регулювати будь-яку діяльність людини не лише з боку успішності досягнення тих чи інших цілей, але й з боку її моральної оцінки, тобто з огляду на те, наскільки адекватними з точки зору принципів, що склалися в цій діяльності, є відношення між мотивами і цілями, цілями і засобами їх досягнення [3, с. 97-98]. Для цього у кожному конкретному випадку відбувається відсіювання неадекватних засобів, пошук нових способів, зміна і зміщення цілей або припинення самої діяльності, незважаючи на її успішність [3, с. 96-97].

З іншого боку, саме смислому рівню особистості належить функція прийняття певної цінності як власне особистісної (особистісно значущої), на відміну від декларованої, не забезпеченої смыслом та емоційним переживанням ставлення до життя. Такі (декларовані) цінності, на думку Б. С. Братуся, не мають прямого стосунку до смислової сфери, більше того, можуть стати бутофорією, що маскує зовсім інші особистісні прагнення [3, сс. 198; 89-90].

Однією з детермінант професіоналізму майбутнього педагога є володіння ним загальнолюдськими цінностями. Адже, як вважає О. С. Газман, такі загальнолюдські цінності, як ідеали християнської моралі, свобода вибору, самостійність, відповідальність, індивідуальність світосприйняття, самоцінність людського щастя стають «основними загальнолюдськими цінностями освіти» [5, с. 16]. Однак слід визнати, що в науково-психологічному контексті ця проблема розроблена недостатньо, а часто і зовсім «зникає» з розгляду. Винятком є дослідження В. Г. Дуб, І. М. Галяна [6, 7], Г. К. Радчук [13], М. В. Савчина [14] та ін. Трудністю утвердження «загальнолюдських» цінностей в освіті є те, що традиційно існувала й існує розбіжність декларованим соціальним замовленням на педагога (педагог – це той, хто здатний присвятити своє життя дітям, це гармонійно розвинена особистість тощо) і особистісними цінностями конкретних педагогів. Подібна розбіжність має не лише суб'єктивні, але й об'єктивні причини, так-як вимоги до особистості, її морально-ціннісного складу, що ніяк не корелюють зі змістом навчальних програм, планів тощо (В. О. Болотов [2], І. М. Галян [7]). Тому в шкільній практиці сьогодні можливий такий парадокс: педагог, що володіє певними знаннями і досвідом, досягає результатів в успішності учнів і демонструє «зовнішні» показники ефективної праці, може одночасно зневажати дитину, не сприяти розвитку її особистості, але, тим не менш, бути визнаним як професіонал.

Отже, педагог-професіонал повинен забезпечувати таку регуляцію діяльності, яка співвідносить у кожному конкретному випадку конкретні засоби і цілі педагогічної діяльності з тим, наскільки вони сприяють розвитку школяра.

У нових освітніх пріоритетах на перше місце виходить самобутність, самоцінність, індивідуальний особистий досвід, свобода і таланти дитини. Тому сьогодні професіоналізм педагога пов'язується зі здатністю враховувати індивідуально-особистісні норми розвитку. При цьому процес розвитку розуміється як саморозвиток (В. І. Слободчиков), вектор якого спрямований на вищий щабель – універсалізацію (В. І. Слободчиков, Г. А. Цукерман). Найважливішим моментом такого розуміння є здатність педагога бачити в учневі цілісне, сутнісне, унікальне буття людини. Запорукою цьому є власна особистісно-смістова організація особистості педагога.

У сучасному розумінні педагог є *суб'єктом культури та історичної дії*, що бере участь у процесах соціогенезу, на чому ще у кінці минулого століття акцентували О. Г. Асмолов [1], В. І. Слободчиков [16]. Найвідомішим проявом такої участі є педагогічна творчість як частина загальнолюдської творчості та загальнолюдської культури (Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, В. В. Давидов, В. А. Кан-Калик,

Н. В. Кузьміна, В. О. Моляко, О. Л. Музика, В. А. Петровський [12] та ін. Аналіз літератури з питань педагогічної творчості засвідчує, що існує принаймні три її (педагогічної творчості) специфічні різновиди: а) творче використання вже наявних засобів педагогічної діяльності, найбільше цей вид творчості виражений в особистісно-орієнтованих і розвивальних технологіях; б) створення принципово нового в освітньому процесі – новаторство; обидва ці види творчості можна віднести до створення нового в педагогічній культурі; в) сприяння розвитку особистості іншої людини через «інобуття» в ній [12], або творчої співпраці особистої культури педагога і людини, яка отримує освіту.

Вважаємо, що професіоналізм учителя в освітньому процесі виражається в його здатності реалізувати через професійну діяльність *цінність розвитку* особистості. А це передбачає: прийняття цінності розвитку як особистісно значущої, а не лише декларованої; здатність бачити в ній цілісне, унікальне, сутнісне буття людини; забезпечення пріоритету цілей і цінностей розвитку над конкретними цілями педагогічної діяльності; здійснення моральної регуляції діяльності, прийняття «загальнолюдських» цінностей як особистісно значущих; здатність до педагогічної творчості (створення нового в педагогічній культурі, робота в особистісно-орієнтованих і розвивальних технологіях тощо).

Становлення професіоналізму педагога неможливе без розвитку його особистості. Йдеться про професійний розвиток, який Л. М. Мітіна характеризує як «... зростання, становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань і умінь, тобто це активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що спричиняє принципово нову його структуру і спосіб життєдіяльності» [9; с. 9-10]. А тому виокремлюється ще один критерій розвитку професіоналізму педагога – взаємне проникнення особистої культури і особистості людини.

Отже, представлені вище міркування засвідчують потребу появи вчителя нового типу, який був би навігатором у світі інформації, майстром мотивування (О. Г. Асмолов) та взірцем культури поведінки. Ключова прерогатива діяльності такого педагога – пробудити бажання дитини навчитися вчитися, оволодівати способами навчання, а не лише набуттям знань, умінь і навичок. Сьогодні вчитель повинен навчати поведінки в складних, невизначених ситуаціях, ураховуючи їхню різноманітність і складність. У світі невизначеності, складності та різноманітності ключова компетентність людини – вміння оновлювати свої компетентності. Це глобальна концепція, що спирається на ідеї Л. С. Виготського і О. М. Леонтьєва, Ж. Піаже і Дж. Брунера, за якою дитина повинна бути мотивована і володіти універсальними навчальними діями.

Але до цього повинні бути готові насамперед учитель та школа. Слід визнати, що школа втратила монополію на трансляцію знань і цінностей, яку замінили засоби масової комунікації. Втрата людської душі при інтенсивному «накачуванні» інформації – така реальна картина сучасної школи. Виходом із цієї ситуації може стати розвиток мотивації до пізнання. Не зубріння, а творчість, пошук смислу того, що вивчається, сприятиме становленню сучасної освіти. Це допоможе розуміти життя, усвідомлювати ціну людської гідності. Сучасна школа має допомагати молодій людині у взаємодії з учителями і однолітками знайти своє «я». У такій школі зростатиме вільна особистість, якою буде важко маніпулювати.

Сучасні процеси глобалізації потребують універсальності особистості. Проте це не повинно торкатися її ціннісно-сміслових пріоритетів. Яким би глобальним не був світ, кожна людина повинна мати особисту систему цінностей, яка ґрунтується на власному суб'єктному досвіді, а тому ніякій глобалізації не підвладна. Це допоможе подолати кризу ідентичності у різних вікових періодах, яка досить часто супроводжує особистісний розвиток сучасного школяра. О. Г. Асмолов вказує на три лінії ідентичності: *перша*, громадянська ідентичність, коли ти відчуваєш себе причетним до тієї країни, в якій ти живеш; *друга*, етнокультурна ідентичність, що засвідчує причетність до тієї культури, в

якій ти народився; *третя* – загальнолюдська ідентичність. До цього шеругу, на нашу думку, варто ще додати *четверту* – національну ідентичність, засадничим елементом якої з поміж інших є мова. Це вищий рівень етнокультурної ідентичності, що сприяє самоусвідомленню суб'єкта як частинки конкретної нації, у якій засадничу роль відіграє мова. В українському сьогоденні це надзвичайно важливо.

На завершення хочу процитувати слова О. Г. Асмолова з одного із його інтерв'ю про те, що освіта, в тому числі й шкільна, працює як механізм – або на усунення різноманітності, і тоді ми маємо справу з породженням тоталітарних систем, для яких цей механізм є типовим, або на підтримку різноманітності, і тоді ми маємо справу з громадянським суспільством, де всі отримують шанси на розвиток. Це своєрідна ідеологія, за якою різноманітність і цінність особистості є найважливішим критерієм її розвитку. Водночас кожен етап особистісного розвитку школяра повинен бути самоцінним (дитинство повинно забезпечувати потреби дитинства, юність – потреби юності тощо), а не лише розглядатися через призму підготовки до наступного етапу життя. Саме у цьому повинен полягати сенс сучасної освіти.

Висновки. Узагальнюючи представлені вище міркування, хочу відзначити таке. Професіоналізм педагога виявляється у його здатності реалізувати цінність розвитку школяра. Це стає можливим за умови, якщо він приймає цінність розвитку як особистісно значущу, визнає її пріоритетність над педагогічною діяльністю, здатний забезпечити ціннісно-сміслову та моральну саморегуляцію, наділений здатністю до педагогічної творчості, здатен працювати в умовах невизначеності. Для аналізу особистості педагога як професіонала доречним є цілісний підхід, що поєднує професійну і загальнолюдську систему ставлень. Сьогодні головною детермінантою забезпечення ефективності навчання в школі повинна стати смислова освіта, яка передає не дискретні значення, а симультанні цілісні простори смислів і мотивації, готуючи тим самим молодих людей до змін у сучасному світі.

1. Асмолов А. Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности / А. Г. Асмолов / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С 239–249.

2. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. 1997. – № 4. – С. 66–72.

3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.

4. Воротникова А. А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущих педагогов. Автореф. дис. канд. психол. наук / А. А. Воротникова. – М. : Институт педагогической инновации, 1998. – 23 с.

5. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – Вып. № 2, – М. : Инноватор, 1995. – 16–45 с.

6. Галян І. М. Психологічні особливості ціннісно-сміслового розвитку майбутніх педагогів : монографія / І. М. Галян, В. Г. Дуб. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка ; В-во ТзОВ «Трек ЛТД», 2016. – 192 с.

7. Галян І. М. Ціннісно-сміслова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування : моногр. / І. М. Галян. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. – 402 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Изд. 2-е / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 303 с.

9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Изд-во «Флинта», 1998. – 201 с.

10. Моляко В. О. Психология творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.

11. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / О. Л. Музика // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. пр. – Київ : НПУ М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 1. – С. 137–143.

12. Петровский В. А. Личность в психологии / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 509 с.

13. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. К. Радчук. – [вид. 2-ге, розширене і переробл.]. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.

14. Савчин М. В. Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології / М. В. Савчин // Психологія особистості. – 2011. – № 1. – С. 191–199.
15. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Сов. педагогика. 1991. – № 10. – С. 79–84.
16. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно ориентированного образования / В. И. Слободчиков // Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. – № 4. – С. 63–72.
17. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (1997). Prakticheskaja psihologija kak faktor konstruirovanija obrazovatel'nogo prostranstva lichnosti [Practical psychology as a factor of building educational space of personality]. *Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetsoj psihologii* [Psychology with a human face: the humanistic perspective in Post-Soviet psychology]. 239-249. Moskva : Smysl (rus).
2. Bolotov, V. A., Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I. & Shajdenko, N. A. (1997). Proektirovanie professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija [Projecting professional pedagogical education]. *Pedagogika* [Pedagogy], 4, 66-72 (rus).
3. Bratus', B. S. (1988). Anomalii lichnosti [Personality anomalies]. Moskva : Mysl' (rus).
4. Vorotnikova, A. A. (1998). Psikhologicheskiye usloviya stanovleniya professional'noy kompetentnosti budushchikh pedagogov [Psychological conditions of the professional competence formation of future teachers]. *Candidate's thesis*. Moskva : Institut pedagogicheskoy innovatsii (rus).
5. Gazman, O. S. (1995). Ot avtoritarnogo obrazovanija k pedagogike svobody [From authoritarian education to the pedagogy of freedom]. In *Novye cennosti obrazovanija: sodержanie gumanisticheskogo obrazovanija* [New values of education: the content of humanistic education], 2, 16-45 (rus).
6. Halyan, I. M. & Dub, V. H. (2016). Psykholohichni osoblyvosti tsinnisno-smyslovoho rozvytku maybutnikh pedahohiv [Psychological peculiarities of the value-sense development of future teachers]. Drohobych : RVV DDPU imeni Ivana Franka; V-vo TzOV «Trek LTD» (ukr).
7. Halyan, I. M. (2016). Tsinnisno-smyslova samorehulyatsiya osobystosti: geneza ta mekhanizmy funkcionuvannya [Value-sense self-regulation of personality: genesis and functioning mechanisms]. Drohobych : RVV DDPU imeni Ivana Franka (ukr).
8. Leont'yev, A. N. (1977). Deyatel'nost', soznaniye, lichnost' [Activity, consciousness, personality]. Moskva : Politizdat (rus).
9. Mitina, L. M. (1998). Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya [Psychology of the professional development of the teacher]. Moskva : Izd-vo «Flinta» (rus).
10. Molyako, V. O. (2004). Psykholohiya tvorchosti – nova paradyhma doslidzhennya konstruktyvnoyi diyal'nosti lyudyny [Psychology of creativity – a new paradigm to study constructive activity of a person]. *Praktychna psykholohiya i sotsial'na robota* [Practical psychology and social work], 8, 1-4 (ukr).
11. Muzyka, O. L. (2005). Sub'yektno-tsinnisnyy analiz osobystisnoho rostu [Agent-value analysis of the personality development]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova Seriya 12. Psykholohichni nauky* [Scientific journal of National Pedagogical Drahomanov University], 12, 6 (30), 137-143 (ukr).
12. Petrovskiy, V. A. (1996). Lichnost' v psikhologii [Personality in psychology]. Rostov-na-Donu : Izd-vo «Feniks» (ukr).
13. Radchuk, H. K. (2014). Aksiopsykholohiya vyshchoyi shkoly [Axiopsychology of higher education]. Ternopil': TNPU im. V. Hnatyuka (ukr).
14. Savchyn, M. V. (2011). Doslidzhennya osobystosti v konteksti dukhovnoyi paradyhmy psykholohiyi [Study on personality in the context of the spiritual paradigm of psychology]. *Psykhohohiya osobystosti* [Personality psychology], 1, 191-199 (ukr).
15. Slastenin, V. A. (1991). Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya [Professional pedagogical training of the modern teacher]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet Pedagogy], 10, 79-84 (rus).
16. Slobodchikov, V. I. (2001). Psikhologicheskiye osnovy lichnostno oriyentirovannogo obrazovanija [Psychological bases of personality oriented education]. In *Luchshiy stranitsy pedagogicheskoy pressy* [Top pages of the pedagogical press], 4, 63-72 (rus).
17. Slobodchikov, V. I. & Isayev, Ye. I. (1995). Psikhologiya cheloveka [Psychology of a person]. Moskva : Shkola-Press (rus).

Ihor Halian

PERSONALITY DETERMINANTS OF THE TEACHER FORMATION IN MODERN SCHOOL

The article presents the author's vision of the professional formation of the teacher in the Ukrainian educational conditions nowadays. The aim of the publication is to analyze personality determinants of professional development of the teacher. To achieve it there have been applied general scientific methods of theoretical research,

among others, theoretical analysis, comparison and generalization, interpretation of modern theoretical and empirical research in Ukrainian and foreign psychology. There has been highlighted the essence and the content difference in such basic categories of education as “pedagogical activity” and “educational process”. It is noted that the modern teacher should be the agent of pedagogical activity, should focus on the value of development; strive for personal and professional self-development; be able to work practically with educational processes, to build developmental educational situations, to show students the value images representing models of life and personality success; to assimilate the psychological and pedagogical culture of behaviour in complex, uncertain situations characterized by diversity and complexity. It is concluded that the professionalism of the teacher is manifested in his/her ability to realize the value of the pupil's development that is endowed with a higher priority compared to the pedagogical activity and is accepted by the teacher as personally significant. The emphasis is on the importance of the value-sense and moral self-regulation. It is stated that the priority in school should be the sense education which conveys not discrete values, but the coherent holistic spaces of sense and motivation, preparing young people for changes in the modern world.

Keywords: personality, teacher, professionalism, determinants, values, sense, pedagogical creativity, professional self-development.

УДК 159.9.072.5

doi: 10.15330/ps.8.1.183-189

Ірина Кривенко (Горбаль)

Український католицький університет (м. Львів)

i.horbal@ucu.edu.ua

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ СНОВИДІНЬ У ПСИХОЛОГІЇ

У статті здійснено огляд сучасної методології дослідження змісту сновидінь. Окреслено два ключові підходи до вивчення феномену сновидінь – об'єктивний, що фіксує особливості активності мозку при появі сновидіння та вивчається у рамках психофізіології, та суб'єктивний, у якому зосереджується увага на основних темах, емоціях, подіях у сновидіннях, а джерелом інформації є самозвіти, малюнки. Проаналізовано сучасні методи аналізу змісту сновидінь у рамках суб'єктивного підходу – методи збору даних та власне аналізу змістового наповнення сновидінь. Окреслено чотири джерела отримання інформації про зміст сновидінь – лабораторії сну, психотерапевтичні сесії, журнали сновидінь, групові дослідження, обґрунтовано їх переваги та недоліки. Доведено, що результати досліджень, отримані у лабораторії та в домашніх умовах, суттєво не відрізняються та є взаємозамінними. Проаналізовано труднощі з об'єктивністю отриманих даних про сновидіння у ході психотерапевтичних сесій. Розглянуто основні техніки вивчення змісту сновидінь при проведенні групових досліджень, зокрема, поширену у західних дослідженнях техніку найостаннішого сновидіння. Розкрито можливості використання вільних асоціацій, метафоричного трактування символів, пошуку повторюваних тем та кількісного обчислення елементів сновидіння як ефективних методів аналізу змісту снів. Описано можливості використання різних математико-статистичних шкал при роботі з даними про зміст сновидінь, позитивні та негативні сторони їх застосування. Як приклад ефективного надійного методу опрацювання змісту сновидінь наведено систему декодування Hall-Van de Castle з нормативами для організації досліджень з її використанням. У висновках розкрито перспективи використання окреслених методів для забезпечення потреб теорії та практики психології.

Ключові слова: сновидіння, сон, методи дослідження, журнал сновидінь, система декодування змісту сновидінь, повторювані теми, метафоричний зміст.

Вступ. Сон та сновидіння споконвіків були загадковими, незрозумілими для людства феноменами. У давнину про сон думали як про стан, близький до смерті, проте відмінний від неї за глибиною (на це вказують перші фізіологічні теорії сну, що пов'язували його зі змінами температури тіла, швидкості кровообігу), який відкриває доступ до надприродних та несвідомих феноменів. Інтерес до тематики сну зріс у час епідемії летаргічного енцефаліту в Європі наприкінці XIX ст.: із понад 4 тисяч публікацій за цією тематикою 98% було написано в I пол. XX ст. [19]. Надалі інтенсивний розвиток природничих наук та прогрес психологічних теорій призвів до осмислення сну та сновидінь як психофізіологічних процесів, що мають визначені біологічні функції та психологічний зміст. Зокрема, відкриття Kleitman та Aserinski [2] фази швидкого сну обґрунтувало, що сон – не монофазний, а складний психічний процес, суб'єктивний зміст якого – сновидіння – має не надприродний, потойбічний, але цілком