

# **АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ З ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

**УДК 37.015.3**

**Т. В. Матвійчук**

Зміни у системі вищої освіти, пов'язані із соціально-економічними умовами сучасного українського суспільства і поступовою інтеграцією України до європейського та світового співтовариства, висувають якісно нові вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу (ВНЗ). Сьогодні вища школа потребує педагога, здатного на високому професійному рівні самостійно, творчо і відповідально працювати, креативно мислити, професійно діяти у проблемних ситуаціях. Ефективність педагогічної діяльності викладача ВНЗ вирішально-визначальним чином залежить від рівня розвитку його професійних здібностей. Проблематика професійних здібностей є відносно розробленою на пострадянському просторі. Їй присвятили свої праці М. Амінов, Ф. Гोनоболін, Б. Коссов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, М. Левітов, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін. Однак немає єдиного підходу до визначення і сутності критеріїв класифікації компонентного складу, кількості, структури професійних здібностей.

Метою статті є розгляд взаємозв'язку педагогічних здібностей з індивідуально-психологічними властивостями викладача в контексті його професійного становлення у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців.

Найбільш широко робота у цьому напрямку ведеться у межах комплексного підходу до вивчення здібностей, що здійснюється Е. Голубевою [1]. Розглядаючи здібності як одну з найважливіших підструктур індивідуальності й особистості, Е. Голубєва вивчала їх комплексно на трьох рівнях: психофізіологічному, психологічному і соціально-психологічному.

Зокрема, комунікативні здібності, до яких за класифікацією автора належать комунікативно-мовні, педагогічні, музичні, пов'язано зі слабкістю та лабільністю, тобто реактивністю нервової системи. Природні передумови комунікативних здібностей увійшли до складу складних симптомокомплексів: для комунікативно-мовних здібностей – це поєднання високої лабільності, гарної мовної пам'яті і переважання першосигнальних функцій; для музичних здібностей – це слабкість та лабільність, а також домінування мимовільного рівня регуляції; для педагогічних здібностей – це пов'язаність реактивності і соціального інтелекту. У такий спосіб провідними психологічними чинниками у комунікативних здібностях є чутливість, чуйність, уміння оцінювати емоційний стан іншої людини, комунікабельність; фізіологічними – реактивність у вигляді поєднання слабкості та лабільності нервової системи і домінування правопівкульних та першосигнальних функцій [1].

Зупинимось більш докладно на психологічних корелятах педагогічних здібностей. М. Амінов при вивченні педагогічних здібностей старшокласників розглядає такі здібності як протидію розвитку пересичення і збереження емоційної стабільності та вивчає їх психофізіологічні і психологічні передумови [2]. Виявлено зв'язки педагогічної спрямованості з рівнем активації лівої та правої півкулі. Педагогічні здібності статистично вірогідно поєднано з показниками слабкості правої і лівої півкуль та лабільності лівої півкулі, із соціальною орієнтацією до спільної діяльності, орієнтацією на довіру і домінування. У школярів із високим рівнем розвитку педагогічних здібностей виявлено також більш високий рівень соціального інтелекту, тобто більше вираженою є соціальна спрямованість інтелекту та соціальна компетентність у сфері міжособистісних контактів.

В його дослідженнях, що присвячені дослідженню індивідуальних розбіжностей у педагогічних здібностях школярів, було виявлено пов'язаність слабкості нервової системи, тривожності, високого рівня соціального інтелекту з товариськістю. Далі ним було здійснено спробу перевірити виявлені закономірності на контингенті працюючих викладачів. Виявлено, що у

педагогів, які мали достатній рівень педагогічних здібностей і педагогічної мотивації, але низький рівень самоактуалізації, виявилася стійка конфігурація особистісних рис, характерна для педагогів зі сформованим стилем педагогічної діяльності. Факторами, що визначають особистісну організацію педагогів, виявилися: фактор В (високий інтелект); фактор Н (здатність протидіяти втомі при роботі з людьми та витримувати емоційні навантаження), фактор N (ощадливість, обережність, хитрість); фактор Q (тривожність, почуття провини, дефіциту власних можливостей).

У роботах Л. Шевчук [3] і К. Чарнецькі [4], які вивчали професійну придатність до роботи викладача, виявлено провідні показники придатності до педагогічної діяльності. До них автори відносять такі властивості особистості (за 16 PF Кеттелла): фактор С (соціальна домінантність – почуття обов'язку, свідомість, принциповість), фактор В (інтелектуальність – здатність швидко навчатися нового), фактор О (напруженість особистості – схильність до фрустрації, занепокоєння) та фактор Е (незалежність – схильність до незалежності у судженнях або конформності).

Розглядаючи готовність до педагогічної діяльності як показник суб'єктності, Н. Глуханюк виявила, що індивідуальні особливості, характерні для педагога, виявляються у молодих викладачів в основному на психодинамічному рівні, що характеризується більш високими показниками комунікативної й інтелектуальної ергічності, емоційності, інтелектуальної швидкості. Виявлено детермінованість готовності до педагогічної діяльності індивідуальними властивостями молодих фахівців. Причому найбільшою мірою індивідуальними властивостями визначаються мотиваційний компонент, спеціальна і методична підструктури готовності, загальний показник готовності, найменшою – операційний та емоційно-вольовий компоненти, диференційно-психологічна й аутопсихологічна підструктури [5].

Вивчаючи особистісні особливості викладача, Д. Соломон виявив, що: опанування фактичного матеріалу залежало від ясності викладу, виразності і вміння викладача подати матеріал; ступінь розуміння матеріалу залежав від

енергійності, що виявляється викладачем, та його манери викладу матеріалу; доброзичлива атмосфера у навчальній групі залежала від поведінки педагога, який вмів контролювати тих, хто навчається, і допускав відому свободу дій [2]. Серед особистісних детермінант здібностей педагога також виокремлюються: суб'єктність, основу якої складають особливості самосвідомості та комунікативні характеристики педагога; незмінність інтересу до предмета пізнання, до розширення і поглиблення цього пізнання, результативність роботи, самостійність у вирішенні проблем; система мотиваційних механізмів; професійно-педагогічна спрямованість і тип її співвідношення з педагогічними здібностями; спрямованість (як сукупність ціннісних орієнтацій, інтересів, установок, мотивів та відносин) і компетентність.

Аналіз літератури з проблеми співвідношення здібностей та індивідуальності педагога свідчить, що сьогодні також ставиться питання про вплив навчальної дисципліни, яка викладається педагогом, на специфіку його здібностей, характер праці, особливе сприйняття навколишнього світу через призму свого предмета, структуру особистісних якостей педагога. Однак емпіричних досліджень, присвячених цьому питанню на сьогоднішній день украй мало. При дослідженні розбіжностей між поглядами на важливість окремих якостей особистості у педагогів Є. Роговим виявлено як подібність, так і відмінність у перевагах викладачів залежно від навчальної дисципліни, що викладається ними. Так, як найбільш значущі всі педагоги традиційно включають такі характеристики, як інтелектуальність, культура, організованість, професійні знання. І водночас біологи до цієї групи враховують прагнення до творчості, філологи – спостережливість, математики – високу моральність. Більшу стереотипність переваг викладачів автор пов'язує з тим, що практика підготовки викладача спрямовує основні зусилля “на нівелювання цих особистісних розбіжностей, не на підготовку фахівця-професіонала як суб'єкта діяльності, а на тиражування виконавця, що повністю відповідає якійсь ідеальній моделі” [6].

Окрім цього, взаємозв'язок педагогічних здібностей з індивідуальними властивостями особистості викладача розглядається в контексті його професійного становлення. Як зазначають С. Максименко та Т. Щербан, професійне становлення викладача сьогодні розглядається як цілісний безперервний процес, основу якого складає комплекс механізмів, що розвиваються, взаємодіють між собою і послідовно змінюють один одного [7]. Практика та численні дослідження свідчать, що процес професіоналізації починається ще до професійного навчання, триває під час і після нього, досягає найвищого рівня на стадії самостійної діяльності. У буквальному тлумаченні “становлення” означає виникнення, утворення чого-небудь у процесі розвитку. У психології під професійним становленням розуміється “формування” особистості, адекватної вимогам професійної діяльності [5]; цілісний безперервний системний процес, форма індивідуалізації та соціалізації, частина життєвого шляху особистості, специфічна форма розвитку, одна з провідних форм вияву активності особистості [8].

Аналіз основних напрямків досліджень професійного становлення, які склалися у російській і зарубіжній психології, надав можливість Ю. Поварьонкову виокремити основні групи досліджень за двома основами: за предметом та за способом вивчення професіоналізації [8]. За предметом вивчення професіоналізації можна виокремити два основних напрямки. Це дослідження, спрямовані на вивчення самого процесу професійного становлення людини, психологічні зміни, що відбуваються з нею під час професійного становлення і дослідження, розробку способів та засобів управління даними процесами у межах професійної орієнтації, професійного відбору, професійного навчання, професійної атестації тощо. З погляду способу вивчення професіоналізації було виокремлено дві великі групи робіт: аналітичні і комплексні.

В аналітичних дослідженнях вивчено окремі сторони, етапи та форми професіоналізації. Напрацьовано великий фактичний матеріал, визначено провідні поняття психологічної теорії професіоналізації, досліджуються

психологічні проблеми допрофесійної підготовки, психологічні механізми професійної підготовки (професійного навчання) і психологічні проблеми, які виникають на стадії самостійної професійної діяльності. У комплексних дослідженнях здійснюються спроби осмислити процес становлення професіонала у цілому, від початку до кінця, з урахуванням усього різноманіття чинників, що діють на нього. “Розробка цілісних концепцій становлення професіонала є відображенням незадоволеності теоретиків і практиків пояснювальними можливостями аналітичних підходів та є етапом розвитку теорії професіоналізації, який створив необхідні теоретичні і методологічні передумови для організації комплексних досліджень професійного розвитку як такого, що найбільше відповідає сучасним запитам практики та теорії” [8, с. 21]. Із цим твердженням Ю. Поварьонкова важко не погодитися, оскільки створення комплексної теорії професіоналізації передбачає проведення великої попередньої аналітичної роботи. Однак розглядати аналітичний напрямок вивчення професійного становлення лише як підготовчий етап становлення комплексних теорій, на наш погляд, неправомірно. Оскільки, на нашу думку, відношення аналітичного і комплексного напрямків аналізу професіоналізації відповідає відношенню частини до цілого. Дослідження частин будь-якого процесу, явища не лише випереджає дослідження цілого, але й поглиблює, збагачує розуміння цілого. Тобто аналітичний та комплексний підходи у дослідженні професійного становлення не протистоять один одному, не є лише етапами пізнання, а взаємно збагачують і доповнюють один одного, надають можливість розглядати явище з різних точок зору. Комплексні дослідження професійного становлення у психології радянського та пострадянського періоду пов’язано з вивченням професійної придатності (К. Гуревич, М. Левітов; К. Платонов), готовності до праці (В. Сериков, О. Смирнов), створенням цілісних концепцій професійного становлення (В. Бодров, Н. Глуханюк, О. Гура, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поварьонков, В. Шадріков та ін.).

У зарубіжній психології розробка цілісних концепцій професійного становлення здійснюється в основному в межах психології кар'єри (psychology of career) або кар'єрного розвитку (career development). Серед найбільш відомих теорій кар'єри можна виокремити психодинамічну модель вибору кар'єри (І. Бордін, Е. Рое), теорії розвиваючої перспективи (Д. Сьюпер, Е. Гінзберг), особистісних рис (Р. Девіс, Л. Лофквікс, Д. Холланд), соціального научіння (підкріплення) (А. Мітчел, А. Бандура, Дж. Роттер). Останнім часом теорія кар'єри була суттєво доповнена концепцією поліваріантної кар'єри Д. Холу і Ф. Мірвіса. Особливість цього підходу полягає у перевазі унікальності шляху розвитку кожного працівника, на відміну від універсальної моделі для всіх.

Найбільш послідовно цілісна концепція професіоналізації особистості у знаходженні нею соціальної зрілості розробляється Т. Кудрявцевим [9]. Професійне становлення розглядається ним як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, що складається з чотирьох основних стадій. Перехід до кожної чергової стадії співставляється під час попередньої та супроводжується виникненням у суб'єкта низки протиріч і нерідко навіть кризових ситуацій. У концепції виокремлено три основні лінії професійного розвитку: розвиток мотиваційно-потребнісної сфери професіонала, формування операційно-технічних елементів професійної діяльності, професійне самовизначення. Але недостатньо уваги, на наш погляд, приділяється розвитку професійних здібностей. Автор виокремлює такі стадії професіоналізації: виникнення та формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до діяльності; входження у професію, її активне освоєння та знаходження себе у трудовому колективі; повна реалізація особистості у професійній праці. Стадії професійного становлення автор пов'язує з етапами життєвого шляху людини, а не з можливою зміною професії і перепідготовку.

Значний інтерес у плані вивчення проблеми професійного становлення викликають дослідження Н. Глуханюк [5] та Е. Зеєра [10]. Автори визначають професійне становлення як продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, становлення її суб'єктності, освоєння та самопроекування

професійних видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізації себе у професії і самоактуалізації свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Динаміка професійного становлення підпорядкована загальним закономірностям психічного розвитку: єдності свідомості та діяльності, наступності, гетерохронності.

Основою для виокремлення таких стадій професійного розвитку як оптація, професійна підготовка, адаптація, первинна і вторинна професіоналізація, майстерність Е. Зеєр називає соціальну ситуацію та рівень провідної діяльності. На стадії оптації відбувається професійне самовизначення; на стадії професійної освіти – перебудова навчально-пізнавальної діяльності у професійно орієнтовану; на стадії адаптації починається самостійна трудова діяльність, а на стадії первинної професіоналізації виникає потреба у професійному рості і при відсутності його перспектив – внутрішній дискомфорт, психічна напруженість. Подальший професійний розвиток фахівця призводить до його вторинної професіоналізації [10]. Особливістю цієї стадії є високопродуктивне виконання професійної діяльності, а небезпекою – стагнація професійного життя й особистості. Завершує класифікацію розвитку професіонала стадія майстерності – творчий рівень виконання діяльності. На нашу думку, заслуга Е. Зеєра полягає в тому, що він показав варіативність темпу і траєкторії професійного становлення, їхню обумовленість віковими, індивідуально-психологічними, соціально-економічними та професійно-технологічними чинниками.

Професійне становлення у сучасній психології розглядається як складний динамічний процес, який має свою траєкторію розвитку. Ця траєкторія багато в чому залежить від логіки (моделі) професійного розвитку, основу якої складає той чи інший спосіб існування людини: життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина (при цьому сама людина перебуває всередині самого життя: усяке її ставлення – це ставлення до окремих явищ життя, а не до життя у цілому), або вихід за межі безпосередніх зв'язків, поява ціннісно-сміслового визначення життя.

Огляд підходів до визначення і характеристики рівнів професійного розвитку та становлення педагога був би не повним без аналізу їх позиції акмеології. Акмеологічний підхід спрямовано на вивчення досягнень, розвитку професійних сил, що трактуються як зрілість розвитку людини, її досконалість в різних аспектах самовияву і функціонування, а психологічний стан особистості характеризується досягненням найбільш високих показників у діяльності та творчості (Б. Ананьєв, А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна та ін.). У цьому підході для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності використовується поняття “професійна зрілість” [11].

Дослідження професійного становлення тісно пов’язано з вивченням криз професійного розвитку (А. Маркова, Р. Ахмеров, Т. Кудрявцев, Е. Зеєр, Н. Глуханюк). Кризи професійного становлення виражаються у зміні темпу і вектора професійного розвитку особистості. Чинниками, які детермінують кризи, є: вікові психофізіологічні зміни, зміна соціально-професійної ситуації, якісна перебудова способів виконання професійної діяльності, тотальна заглибленість у соціально-професійне середовище, соціально-економічні умови життєдіяльності, службові та життєво важливі події. Кризи у професійному розвитку розглядаються Е. Зеєром як явище нормативне, невід’ємний атрибут динамічного процесу професійного становлення особистості. Ступінь усвідомлення особистістю криз є індивідуальною. Вона залежить від способу кризової ситуації, що відбувається, оскільки при благополучному її розв’язанні людина рідко усвідомлює це явище як кризу [10].

Вивчаючи кризи професіоналізації педагогів, Н. Глуханюк виявила, що рівень усвідомлюваності криз педагогами є достатньо високим: приблизно 98% респондентів відзначають кризові явища; існує помітний вплив на усвідомлюваність криз вікових особливостей педагогів і стажу їхньої педагогічної діяльності; найбільш вираженими у професійній свідомості педагогів є кризи професійного росту, навчально-професійної орієнтації та професійних експектацій; середній рівень виразності виявився у криз професійної кар’єри; найменш вираженою виявилася криза вибору професії [5].

Розглядаючи професійне становлення викладача як тривалий процес, С. Вершловський виокремлює три етапи професійної діяльності педагога: адаптація (молодий педагог, 23–30 років); професійна зрілість (досвідчений педагог, 30–50 років); завершення професійної діяльності (після 50 років) [12]. У межах першого етапу автор виокремлює три підетапи: входження у нову діяльність, її освоєння, утвердження у професійній діяльності і такі типи молодих педагогів, як “незадоволені”, “ті, що самостверджуються”, “захоплені”. При цьому він вважає, що педагог не буває початківцем: адже в 22–23 роки у нього може бути така ж навчальна аудиторія і ті ж обов’язки, що й у колеги з більшим стажем. Він відзначає такі характерні для молодих педагогів якості, як підвищена відповідальність, недостатньо реалістичне ставлення до себе й учасників освітнього процесу; потреба у самоствердженні (особливо у викладачів-чоловіків). Однією з основних характеристик молодого викладача автор вважає контрастність.

Отже, найбільш показовим, на нашу думку, буде дослідження структури педагогічних здібностей викладачів гуманітарних (філологія) і природничо-математичних (математика) навчальних дисциплін у процесі їхнього професійного становлення, а саме на таких етапах професійної діяльності: етап опанування професії (студенти випускних курсів), етап професійного вдосконалення (5–10 років педагогічного стажу) та етап професійної зрілості (15–20 років педагогічного стажу).

### **Список використаної літератури**

1. Голубева, Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям / Э. А. Голубева // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – №4. – С. 75–86.
2. Аминов, Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 71–77.
3. Шевчук, Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : дис. ... кандидата

пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Шевчук ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 398 с.

4. Чарнецькі, К. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / Казимеж Чарнецькі ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 48 с.

5. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 219 с.

6. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. – М. : Изд. Центр Владос, 1998. – 496 с.

7. Максименко, С. Д. Професійне становлення молодого вчителя : навч. посібник для студентів пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.

8. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

9. Кудрявцев, Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 86–93.

10. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 280 с.

11. Гура, О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навчальний посібник / О. Г. Гура. – К. : Центр навчальної літератури. – 2005. – 224 с.

12. Вершловский, С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя : в помощь лектору / С. Г. Вершловский. – Л. : Знание, 1983. – 32 с.

*Рецензент: кандидат психологічних наук Андрущук О. Ю.*