

**ПРОБЛЕМИ  
ЗАГАЛЬНОЇ**



**ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ**



**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ІНСТИТУТУ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА  
НАПН УКРАЇНИ**

**Том XIV,  
частина 3**

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ  
імені Г.С. КОСТЮКА НАЦІОНАЛЬНОЇ АПН УКРАЇНИ



*Т. Максименко*

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
Інституту психології імені Г.С. Костюка  
Національної АПН України

ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ  
ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**Том XIV, частина 3**

За редакцією академіка С.Д. Максименка

**Київ – 2012**

ББК 88я43

ISSN 2077-2289

П 78

Наукове видання

Видається з 1999 р.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації серія КВ № Т5089-3661Р від 21.04.2009 р.

**Редакційна колегія:**

**С.Д. Максименко** (гол. ред.), дійсний член НАПН України, докт. психол. н., **М.-Л.А. Чена** (заст. гол. ред.), канд. психол. н., **Ю.Т. Рождественський** (відповідальний секретар), канд. психол. н., **Н.М. Бугайова** (відповідальний секретар), канд. психол. н., **Н.В. Чепелева**, академік НАПН України, докт. психол. н., **М.Й. Боришевський**, член-кор. НАПН України, докт. психол. н. **В.О. Моляко**, дійсний член НАПН України, докт. психол. н. **Г.О. Балл**, член-кор. НАПН України, докт. психол. н. **Н.Ю. Максимова**, докт. психол. н. **С.І. Болтівець**, докт. психол. н., професор. **В.В. Клименко**, докт. психол. н., професор. **В.В. Москаленко**, докт. філософ, н., професор.

**ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка  
Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XIV, част. 3 –  
К., 2012. – 400 с.

У збірці висвітлюються актуальні проблеми загальної та педагогічної психології. Збірка адресована як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

Внесено до оновленого переліку наукових фахових видань України постановою президії ВАК України від 10.03.10. №1-05/2.

О.І. Кузьменко - літературний редактор

В.С. Пастушенко - технічний секретар

О.І. Кузьменко – коректура

© Інститут психології імені Г.С. Костюка — підготовка, впорядкування, 2012.

© «ГНОЗІС» — видавництво 2012.

**ЗМІСТ**

***З.О. Антонова***

Концептуальні засади економічної соціалізації  
особистості учня підліткового віку \_\_\_\_\_ 7

***Т.І. Білобровко, В.О. Панченко***

Соціалізація студентів в умовах формування практичного розуму  
як складової педагогічної творчості \_\_\_\_\_ 14

***Т.І. Бондаревська***

Зарубіжна психологія конфлікту: діалогічний підхід \_\_\_\_\_ 22

***Л.В. Войчишина***

Цінність особистості в структурі самоствавлення як один з механізмів  
формування соціальної ідентичності \_\_\_\_\_ 29

***І.С. Горбаль***

Соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій у пізній  
дорослості \_\_\_\_\_ 35

***К.Ю. Грачова***

Духовність як основа формування правової свідомості юристів \_\_\_\_\_ 43

***М.О. Гребенюк***

Особливості соціалізації підлітка-делінквента як передумова  
його протиправної поведінки \_\_\_\_\_ 50

***А.М. Грись***

До проблеми визначення психологічних механізмів гармонізації  
образу я соціально дезадаптованх неповнолітніх \_\_\_\_\_ 57

***Т.С. Гутова***

Особливості образу тіла у хворих з пошкодженим хребтом \_\_\_\_\_ 66

***Т.М. Данілова, О.А. Савельєва-Рат, І.Г. Тимошук***

Особистісне значення надання психологічної допомоги \_\_\_\_\_ 72

***Н.М. Дембицька***

Психосемантична модель відносин власності в економічній  
свідомості студентів \_\_\_\_\_ 80

***О.Ю. Дроздов***

З досвіду створення методики дослідження геополітичних  
ментальних карт \_\_\_\_\_ 87

***М.А. Дроздова***

З досвіду впровадження програми курсу «психологія мистецтва» \_\_\_\_\_ 97

<i>О.В. Дудар</i> Методичні рекомендації з розвитку міжособистісної перцепції старшокласників _____	105
<i>Ю.О. Євдокимова</i> Соціалізуюча функція рекреаційно-туристичної активності Особистості _____	113
<i>Л.Л. Жердецька</i> Вплив мотиваційних характеристик особистості на ефективність соціальної адаптації трудових мігрантів _____	119
<i>Д.О. Звонюк</i> Формування професійної ролі учителя у процесі онтогенезу _____	129
<i>Т.А. Зеленська</i> Дослідження загальних змістових характеристик самоідентифікації студентів ступеневої та неступеневої освітньої підготовки _____	136
<i>І. Зубіашвілі</i> Гроші як соціокультурний феномен _____	144
<i>Е.Г. Кочарова</i> Психологічний аналіз світоглядних установок особистості _____	152
<i>Л.Д. Кузьмінська</i> Соціальна адаптація викладачів у педагогічному колективі кафедри: психологічні особливості та умови _____	159
<i>О.В. Лавренко</i> Моральність як фактор розвитку економічної культури особистості _____	165
<i>О.В. Лазаренко</i> Психоемоційна сфера становлення економічної ідентичності як чинник економічної соціалізації в ранній юності (емпіричний аспект) _____	172
<i>О.В. Литвинова, Н.І. Коваленко</i> Психологічні аспекти соціального сприйняття осіб з нетрадиційною сексуальною орієнтацією _____	179
<i>В.І. Сіткар</i> Дитяча субкультура в умовах системних змін _____	190
<i>Л.В. Мар'яненко</i> Особливості особистісної самодетермінації при нормальному і аномальному розвитку особистості _____	199

<b><i>Т.І. Мельничук</i></b> Соціально-психологічні чинники забезпечення ефективності процесу усиновлення дітей іноземними громадянами _____	207
<b><i>О.М. Назарук</i></b> Довіра як передумова формування позитивного соціального досвіду особистості _____	216
<b><i>Я.Г. Невідома</i></b> Динаміка у студентській групі як індикатор розвитку в умовах вторинної соціалізації _____	224
<b><i>О.О. Нестеренко</i></b> Феномен психічної залежності в тоталітарних групах як предмет психологічного аналізу _____	231
<b><i>Л.О. Ніколаєв</i></b> Організаційно-методичні засади психодіагностики асертивності підлітків _____	238
<b><i>А.М. Одінцова</i></b> Теоретичні підходи до розуміння свідомості та її структури _____	246
<b><i>О.О. Онисько</i></b> Проблема віктимності в сучасній психології _____	253
<b><i>Д. Отич</i></b> Результати психологічного дослідження змісту емоційного компонента Я-концепції майбутніх психологів _____	261
<b><i>В.М. Панченко</i></b> Соціальна зрілість студентів-випускників: модель активної адаптивної копінг-поведінки _____	268
<b><i>М.А. Перзеке-Яланська</i></b> Психологічні особливості дітей, що хворіють на онкологічні захворювання _____	276
<b><i>В.С. Пілецький</i></b> Соціально-психологічні аспекти формування іміджу політичного лідера _____	284
<b><i>Ю.Г. Поводюк</i></b> Економічна культура як чинник економічної соціалізації майбутніх працівників податкової служби _____	291

результати внутрішньої конфліктності обернено корелюють з мотивацією на досягнення успіху ( $r = -0,32$ , де  $p < 0,01$ ). Даний факт пояснюється тим, що чим більше індивід схильний до переживання суперечностей, тим менше він мотивований на досягнення успіху.

Інтерпретація результатів кореляційного аналізу на предмет наявності статистично значущого зв'язку отриманих експериментальним шляхом даних дозволяє виявити певні особливості та закономірності впливу тендерного критерію на мотиваційні характеристики особистості.

Позитивна кореляція Пірсона ( $r = 0,39$ ,  $p < 0,01$ , при  $R_{табл.} = 0,156$ ) свідчить про те, що мотиваційні особливості у жінок та чоловіків дещо різняться. Так у жінок-заробітчанонок, в більшій мірі спостерігається вищий мотив досягнення успіху, ніж у представників чоловічої статі. Це свідчить про більші адаптивні можливості у представниць жіночої статі (трудовах мігранток) у порівнянні з мігрантами чоловіками.

З вищенаведених результатів можна побачити чіткий вплив особистісних характеристик особистості мігранта на мотивацію досягнення успіху в процесі адаптації до інокультурного середовища.

**Висновки.** Результати проведеного нами дослідження показують, що мотиваційні характеристики особистості мігранта мають безпосередній вплив на успішність процесу його адаптації до нових іноетнічних умов як у жінок так і у чоловіків. За допомогою кореляційного аналізу отриманих експериментальним шляхом даних ми виявили позитивний кореляційний зв'язок між мотивацією мігрантів обох статей на успіх і результатами їх успішної адаптації в нових соціокультурних умовах; між мотивацією на досягнення успіху у мігрантів чоловіків та жінок і їх емоційною стійкістю, рівнем самоконтролю і мотивацією у суб'єктів трудової міграції. Крім того, нами було встановлено, що прямої кореляції між силою мотиву досягнення успіхів і величиною мотиву уникнення невдачі, у людей які виїхали за кордон, не існує. Це пояснюється тим, що окрім величини і характеру мотиву (прагнення до успіхів), успіхи в процесі адаптації залежать від складності вирішуваних завдань, від досягнень або невдач, які мали місце у минулому, від особистісних характеристик мігранта, від країни перебування, культури та багатьох інших чинників.

*Статья посвящена изучению влияния мотивационных характеристик личности на эффективность социальной адаптации трудовых мигрантов в иноэтнической среде.*

*Ключевые слова: мотивация, мотивационные характеристики, социальная адаптация, трудовые мигранты.*

*The article is devoted to determination of influence of the personality's motivational characteristics on effectiveness of social adaptation of migrant workers in a foreign ethnic environment.*

*Key words: motivation, motivational characteristics, social adaptation, migrant workers.*

*Д.О. Звонок*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РОЛІ УЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ОНТОГЕНЕЗУ**

*У статті розглянуто основні періоди формування професійної ролі учителя у процесі онтогенезу. Визначені основні особливості та чинники формування професійної ролі у той чи інший період.*

*Ключові слова: професійна роль, учитель, формування, розвиток учителя.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Значення рольових позицій педагога у його професійній діяльності зумовлює необхідність вивчення питання щодо формування цих позицій упродовж його життя. Виокремлення загальних етапів та важливих чинників, що зумовлюють рольовий репертуар професійної діяльності учителя, може розкрити й деякі проблеми становлення та функціонування учителя як професіонала, розширити уявлення про професію «учитель» та її значення як для самого учителя, так і для інших учасників педагогічного процесу, а також для інших членів соціуму взагалі.

**Ціллю статті** є теоретичний розгляд формування професійної ролі учителя у процесі онтогенезу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для аналізу загальних чинників формування професійно-рольових позицій необхідно розділити досвід суб'єкта на деякі етапи, які, завдяки різній своїй наповненості, по різному впливали на їх формування. Подібні етапи відрізняються як соціальною ситуацією розвитку особистості учителя, так і рівнем суб'єктності та загального розвитку його особистості. При цьому такий розгляд потребує саме (і насамперед) ретроспективного аналізу, який може надати відомості щодо генези утворення тих чи інших професійно-рольових позицій учителя.

Головним критерієм, за яким буде розділено весь період утворення професійно-рольових позицій на етапи, став характер взаємодії з роллю учителя. Таке розділення не є вичерпним, але надає можливість створити загальне уявлення про значення різних етапів життя учителя до та після професійного самовизначення на якість його професійної діяльності.

Першим досвідом взаємодії з роллю учителя, як правило, є досвід розповідей про цю роль батьків або інших родичів чи близьких людей. При цьому ці розповіді можуть мати суперечливий характер та різну спрямованість. Розповіді цих людей можуть формуватися у залежності від тієї системи, в якій їм свого часу довелося взаємодіяти із роллю учителя: можливо хтось навчався у іншій країні, або, як правило, має досвід навчання у попередній період, який може суттєво відрізнятися від існуючого; і, чим більша часова розбіжність між досвідами тих, хто розповідає, тим більшим може бути і різниця в образах ролі учителя. Наприклад, існування фізичного покарання учнів у минулі часи, на відміну від сучасності, могло створювати більш авторитарний та агресивний образ ролі учителя.

Суперечливість образів, що пропонуються, не обов'язково пов'язана із різними системами навчання, за яких було створено образ для розповіді. Це



може бути пов'язано із віковими та соціальними відмінностями. Наприклад, старший сиблінг, який навчається у середній школі, надасть суттєво відмінний образ ролі учителя від того, який нададуть, наприклад, батьки або діти молодшого шкільного віку.

Хоча подібний досвід взаємодії з роллю учителя через розповіді інших людей є далеко неповним, він створює досить сильний образ, за яким формуються очікування від учителя, експектації дитини до нього, а це вже можна вважати деякою соціальною установкою, атитудом.

Описаний вище досвід було представлено першим, бо може бути надбаний ще до безпосереднього зіткнення дитини із роллю вчителя у школі. Також сюди можна віднести можливу ігрову діяльність зі старшими дітьми у «вчителя та учнів». Цей досвід можна вважати ситуативною взаємодією із роллю вчителя у її репрезентації через ігрову роль, яку, як правило, грає старша дитина.

Близьким чинником, що може вплинути на формування професійної ролі учителя, є навчання у дитячому садку, коли дитина зіптовхується із ситуативною та неповною роллю учителя у «виконанні» вихователя. І, хоча роль вихователя є самостійною та не прив'язана до ролі учителя, вона, все ж таки, схожістю функції може суттєво вплинути на формування та зміст комплексного образу учителя, ставлення до цієї ролі.

Вихователь надає загальні патерни та моделі взаємодії із дорослим, який керує дітьми та при цьому не є їх матір'ю або батьком (чи іншим близьким дорослим, що має безпосередній вплив на виховання дитини). Тому сприйняття ролі учителя у очах дитини багато в чому може бути зумовлено досвідом спілкування з вихователем. Більш того, вихователі у дитячих садках виконують роль учителя, навчаючи дітей елементарним навичкам читання, писання, рахування тощо. В деяких випадках існує і повноцінна підготовка дитини до навчання у школі, де формується не лише образ ролі учителя, але й навички взаємодії з нею в учбовій системі, що робить роль учителя та ставлення до неї більш повною щодо поведінкових та соціальних установок. Саме таким чином дитячий садок стає вагомим соціальною інституцією у формуванні образу ролі учителя та пов'язаних з нею установок у дитини, що в майбутньому стане вчителем. Такі установки, пов'язані з впливом ролі вихователя на якість взаємодії з роллю учителя, мають і негативний вплив на адаптацію до школи. Це зумовлено тим, що дитина звикає до особливостей відносин «вихователь-дитина», які створюються у дитячому садку та намагається реалізувати їх у взаємодії з учителем.

Також не слід забувати про самих батьків та їх участь у формуванні образу ролі учителя. Їх погляди щодо ролі учителя підкріплюються домашньою підготовкою до школи. А так як батьки є найбільш референтними особами для цього віку, вплив такої взаємодії важко було б переоцінити. Трансляція їх уявлень про роль учителя та пов'язані з нею форми взаємодії та діяльності (у першу чергу учбову) можуть створити сильну спрямованість дитини на педагогічну діяльність у майбутньому.

Описані чинники (формування уявлення про роль учителя через розповіді близьких, досвід взаємодії з вихователем та досвід ігрової та ситуативної

взаємодії з роллю учителя) можна об'єднати у один період, який умовно можна назвати **доучнівським**.

Наступним та багато в чому вирішальним для створення образу ролі учителя та пов'язаних з нею установок є навчання у школі. Це зумовлено, насамперед, тим, що саме у цей період формується професійне самовизначення дитини. Величина впливу ролі учителя на психологічний світ дитини відома із вікової психології, особливо це стосується молодшого шкільного віку, коли референтною особою стає учитель. Період навчання у школі умовно назвемо **учнівським**.

Дитина, потрапляючи у школу, стає повноцінним суб'єктом навчального процесу, та вперше зустрічається із роллю учителя повною мірою. Дитина має можливість взаємодіяти з особою, яка в оточуючому її соціумі називається «учителем» та виконує відповідну роль. Тобто це вже не словесний образ, що його надавало оточення, та не набір поведінкових установок, що були надбані у взаємодії з іншими схожими ролями або ретрансльованою роллю учителя у іграх або підготовці до школи, що можуть бути реалізовані при інтеракції з учителем.

Сприйняття ролі у цей період багато в чому зумовлено системою, у якій проходить це сприйняття. Тобто дитина залучається до навчального процесу з усіма його особливостями, які є для неї багато в чому новими та вимагають адаптації. Ця система становиться основним контекстом, у якому проходить формування загального образу учителя та деяких професійно-рольових установок, пов'язаних з відносинами «учитель-учень» та «учитель - батьки учня - учень».

Таким чином можна виділити наступні, характерні для даного періоду, чинники:

- Безпосереднє сприйняття ролі учителя: безпосередня взаємодія учителя та учня; сприйняття взаємодії учителя з іншими учнями. Обидві позиції сприйняття ролі учителя є безпосередніми, але перша є більш емоційно забарвленою, завдяки тому, що учень безпосередньо взаємодіє з цією роллю, у той час як друга передбачає спостереження за взаємодією учителя з іншими учнями, диссоційоване ставлення до процесу взаємодії «учитель-учень».

- Ставлення батьків до учителя та загальні настанови на взаємодію з ним, інтерпретація та пояснення ними поведінки учителя, їх оцінка його дій тощо. Це формує уявлення про соціальне ставлення до вчителя, його суспільну місію.

- Ставлення однолітків до вчителя, яке доповнює соціальний образ та розширює межі уявлень про роль учителя.

- Розвиток уявлень про роль учителя та ставлення до неї в залежності від вікових особливостей дитини.

Слід відзначити ще деякі особливості цього періоду: це зміна уявлень про роль учителя в залежності від досвіду взаємодії з різними учителями та вплив окремої (найбільш значущої) особистості учителя.

З переходом дитини у кожний наступний клас, вона має можливість взаємодіяти із все більшою кількістю учителів. Доповнення ролі учителя здійснюється через досвід взаємодії з кожним із учителів, а значить формування образу ролі залежить як від їх особистісних якостей, так і від дисципліни, що вони викладають. Чим більшим є досвід дитини (мається на

увазі кількість учителів, з якими вона взаємодіє), тим більш гнучким та повним стає образ учителя.

Дитина, формуючи уявлення про роль учителя, виокремлює ті ситуації, у яких поведінка учителя здалась їй найбільш позитивною або негативною. Такий досвід може стати методичною настановою, що згодом може реалізуватися у власних професійних педагогічних ситуаціях. Цей досвід утворює «ідеальні» образи поведінки або пов'язані з ними особистісні якості. Таким чином, модель ролі учителя створюється із окремих якостей та ситуацій, тобто є «збірною».

Ідеалізація ж конкретного вчителя (оцінка його як найбільш привабливого за професійними якостями) може створити цілісний образ ролі, який не буде створено із набору суб'єктивно важливих професійних якостей та ймовірних патернів поведінки у конкретних ситуаціях, а буде відображати повноцінну модель особистості, яка вже реалізувалася як професіонал у педагогічній діяльності.

Завдяки описаному досвіду взаємодії з учителями, у дитини формуються перші компоненти ролі учителя, як ті, що пов'язані із педагогічними функціями учителя, так і ті, що пов'язані із його стилем роботи та особистісними якостями.

Слід зазначити, що у цей період з'являється перший натяк на активну реалізацію ролі учителя. Це відбувається у вже згаданій грі в «учителя-учня» з молодшими дітьми і близькими людьми та копіюванні поведінки вчителя. Це властиво молодшому шкільному віку.

Важливим є й те, що у даний період вже відбувається професійне самовизначення (підлітковий та юнацький вік), а значить, дитина вже може визначитися з вибором професії саме учителя (ми не будемо цілеспрямовано описувати професійне самовизначення учителя після закінчення школи). Проблемою дослідження вибору професії учителя займалася Н.В. Кузьміна. Вибір професії учителя, як своєї майбутньої професії, змінює ставлення до ролі учителя та до самих учителів. Дитина починає ідентифікувати себе з учителем, «приміряючи на себе його роль», залишаючись учнем. Це може вплинути на оцінку дій вчителя та на їх осмислення. Це підтверджується і в дослідженнях Н.В. Кузьміної, де зазначено, що найбільшим чинником вибору професії вчителя є вплив улюбленого в школі учителя [1, 19]

Після професійного самовизначення настає період **професійного навчання**.

Цей період значною мірою «відірваний» від професійної ролі учителя, бо, як і у доучнівський період, безпосередньої взаємодії з роллю учителя майже немає, а якщо і є -- то у обмеженій або змінній формі. Це період накопичення основних знань, необхідних для професійної діяльності учителя.

Професійне навчання вбачається дуже специфічним періодом в становленні ролі учителя. Головним чином це пов'язано із ідентифікацією майбутнього учителя з роллю учителя. Якщо в учнівський період у процесі професійного самовизначення дитина ще не усвідомлює себе як «учителя», а ідентифікація проявляє себе здебільшого на рівні фантазування, то у період професійного навчання ідентифікація вже є повною, за умови того, що майбутній учитель спрямований в подальшому працювати у педагогічній сфері.

Майбутній вчитель, отримуючи знання передбачені учбовим планом, формує загальні уявлення про наповненість діяльності учителя, знання, якими він має володіти, а значить – це формує комплекс експектацій, які він пред'являє до своєї майбутньої професії, що доповнює уявлення про роль учителя. Таким чином, утворюються професійно-рольові уявлення майбутнього учителя, пов'язані із комплексом знань, якими він має володіти для реалізації ролі «учителя» у функціональному розумінні. Ці уявлення мають як характер змісту діяльності (матеріал, який учитель викладає учням та яким користується у конкретних педагогічних ситуаціях, тощо), так і атитюдів та експектацій (оцінки ролі учителя, ставлення до її наповненості, соціальне положення учителя тощо). Як правило, це стосується учбової спрямованості зі спеціальних дисциплін, але стосується і всього спектру соціальних відносин, до яких він залучений. Соціальне оточення майбутнього педагога вже експектує до нього очікування як до учителя, ідентифікуючи його особистість з майбутньою професією. Це ж саме стосується професійно-важливих особистісних якостей вчителя, які цілеспрямовано формуються у процесі навчання. З цих міркувань слід виділити деякі аспекти формування ролі учителя у цей період:

1. Оцінювання майбутнього учителя. Оцінки за знання майбутній учитель отримує уже не як учень, а як майбутній спеціаліст. Таким чином, оцінка за навчання стає мірилом професійної придатності та професіоналізму в цілому. Цей чинник значущий для ідентифікації та становлення ідентичності ролі учителя. «Кращі оцінки є показником кращого учителя».

2. З огляду на таке сприйняття ролі учителя, як експектацій до його рольової поведінки, становиться цікавим розгляд останніх досліджень щодо «образу вчителя», як у історичному контексті, так і в сучасних тенденціях, зумовлених соціальним становищем. Розгляд сталого образу учителя надасть уявлення про комплекс якостей, які експектуються. У даному дослідженні ми не ставимо за мету розкривати зміст образу учителя, лише зацентруємо увагу на значущість у суспільстві та вимоги з його боку до учителів. Так, у своєму дослідженні, С.І. Болтівець вказує на підвищені вимоги до педагогічного фаху та його представників, які працюють з їхніми дітьми [3]. Це ще раз підкреслює силу та ступінь експектацій до ролі учителя.

3. Великий спектр психологічних, педагогічних та соціальних досліджень останнього часу з питань формування особистісних якостей майбутнього педагога також є показником великої кількості вимог до ролі учителя. Ці дослідження можна розділити на: дослідження розвитку позитивних та негативних якостей майбутнього учителя; дослідження якостей психологічного та суто професійного (педагогічного) аспекту. При цьому, останнє розділення є досить формальним, з точки зору цього дослідження, бо в рівній мірі формує комплексне уявлення про «роль» учителя. Що стосується дослідження формування позитивних та негативних якостей майбутнього учителя, то стає цікавим дослідження С.П. Проніна, який виявив деякі показники деструктивної професіоналізації майбутніх вчителів [3]. Це свідчить про існування в процесі професійної підготовки передумов формування негативних психологічних якостей, які можуть привести до жорсткої рольової поведінки.

4. Одними з найважливіших, найбільш референтних у цей час у сфері професійного становлення, є викладачі, які є тими, хто оцінюють діяльності майбутніх учителів, експектуючими до їх професійних якостей та «учительської» ролі взагалі. Так, важливими є установки та експектації, що їх отримує майбутній учитель у вигляді настанов викладачів. Як правило, це стосується двох сфер професійно-рольових настанов: яким має бути учитель та що він має робити. Тобто настанови на прояв особистісних якостей та професійних якостей. З іншого боку, викладач несе в собі роль учителя, взаємодіючи з якою, майбутній учитель доповнює свій рольовий репертуар.

5. Не можна проігнорувати і перший педагогічний досвід майбутнього учителя, який він отримує у процесі проходження практики. При цьому роль учителя закріплюється та повністю ідентифікується з роботою учителя, реальним педагогічним процесом. Майбутній учитель має можливість випробувати себе у ролі учителя, реалізувати накопичений досвід та систему установок, які він надбав у процесі свого життя.

Наступним етапом формування професійної ролі учителя є його безпосереднє включення у трудовий процес в якості учителя. Тобто – **робота учителем**.

Це період реалізації ролі учителя у практичній діяльності та, одночасно, формування усього спектру рольового репертуару учителя. Реалізація стає головним чинником закріплення ролі, а розширення особистого досвіду є головним чинником формування ролі. Проблемою розвитку полірольової поведінки учителя займалася І.Г. Колмакова [4]. В своєму дослідженні вона виявила основні особливості полірольової поведінки учителя та її розвиток.

У процесі включення до трудового процесу роль учителя значно розширюється через включення у нові соціальні відносини, пов'язані із педагогічним процесом. Взаємодія з іншими учасниками педагогічного процесу, такими як керівництво учбового закладу, колеги, батьки дітей та діти складають основний спектр соціальних взаємодій, пов'язаних із професійною діяльністю, а значить і основний спектр формування та реалізації професійної ролі. Кожна система цих взаємодій носить особливий характер та відображує різні сторони професійної ролі учителя та по різному її формують.

Так, у системі взаємодії «керівник-підлеглий» учитель, при взаємодії із адміністрацією школи, отримує ряд прямих вимог та інструкцій, дотримання яких і складають професійну діяльність учителя з формальної точки зору. Це є формальна функціональна сторона ролі учителя, яка відповідає його статусу. З іншого боку, керівництво надає настанови щодо професійної діяльності у вигляді все тих же експектацій. Таким чином, взаємодія у системі «керівник-підлеглий» доповнює рольовий репертуар учителя роллю підлеглого та доповнює загальну роль учителя через настанови.

Взаємодія у системі «колега-колега» у першу чергу надає орієнтовний образ ролі учителя, особливо це стосується молодих спеціалістів, для яких досвід колег є дуже значущим. Їх оцінки та поради значною мірою коригують увесь спектр професійно-рольового репертуару, особливо у тих його аспектах, що мають якісь труднощі. Але передача досвіду від одного учителя іншому не

вичерпує всіх відносин між колегами. Відбувається і неформальне спілкування і взаємодія на статусному рівні, як, наприклад, при проведенні учбових нарад тощо. Ця система відносин «колега-колега», як і система відносин «керівник-підлеглий» формує як рольовий репертуар, так і загальну професійно-рольову позицію вчителя, яка включає в себе і такі елементи як ставлення до своєї професії, уявлення про себе як учителя, поведінковий та діяльнісний аспекти професійно-рольової діяльності.

Відносини в системі «учитель-батьки» також розширюють професійно-рольовий репертуар. Взаємодія з батьками учнів, проведення класних годин, тощо, доповнює рольовий репертуар учителя. Експектації батьків та відповідальність перед ними за дітей значно доповнюють загальну професійну роль учителя.

Взаємодія в системі «учитель-учень» є найбільш впливовою на формування загальної професійної ролі учителя. Досвід взаємодії з учнями закріплює роль учителя, яка залежить тепер як від внутрішніх якостей особистості учителя (професійно-значущі якості), від його стилю роботи, так і від самих учнів. Позиції учнів та їх ставлення до учителя є найбільш значущим для формування професійної ролі учителя, бо сама роль учителя виникла та існує лише у взаємодії з учнями. Тому і роль учителя залежить від якості відносин у цій системі.

Слід також відмітити проблему розширення та звуження рольового репертуару учителя. Л.М. Мітіна вказувала на жорстку рольову поведінку учителя як чинник деструктивної професіоналізації учителя [5]. Тобто: з одного боку ми можемо відмітити розширення рольового репертуару та поглиблення ролі учителя у процесі онтогенезу, а з іншого боку – існує проблема жорсткої рольової поведінки, яка є продуктом та ознакою професійної деформації особистості учителя.

Підсумовуючи усе вище сказане у якості **висновку** можна виокремити такі періоди формування ролі учителя у онтогенезі та їх особливості:

1. Доучнівський період – ситуативне зіткнення із роллю вчителя, опис для дитини майбутнього навчання у школі та розповіді старших дітей, батьків та вихователів про учителів, виконання вихователями деяких функцій учителя.

2. Період навчання у школі – безпосереднє сприйняття ролі вчителя та її трансформація в залежності від досвіду взаємодії з різними вчителями, ставлення до вчителів однолітків та батьків, професійне самовизначення.

3. Період професійного навчання – отримання необхідних для професійної діяльності знань та навичок, отримання установок на педагогічну діяльність у вигляді настанов; досвід сприйняття ролі викладача як учителя; проходження практики та перший особистий досвід як учителя (перетворення ролі учителя з пасивної на активну).

4. Робота учителем – розширення рольового репертуару учителя у зв'язку з організаційними вимогами, особистий досвід учительської діяльності, настанови колег та керівництва, вплив позиції учнів, професійна деформація.

#### Література

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 119 с.

2. Болтівець С.І. Формування психогігієнічної позиції педагога // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №8. – С. 45-48.

3. Проїнин С.П. Исследование психологических факторов деструктивной профессионализации будущего учителя: Автореферат дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук :- Самара, 2000. – 151 с.

4. Колмакова И.Г. Психологические особенности и условия развития полиролевого поведения учителя: Автореферат дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук - М., 2008. - 22с.

5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., 2004. – 320с.

*В статье рассмотрены основные периоды формирования профессиональной роли учителя в процессе онтогенеза. Определены основные особенности и факторы формирования профессиональной роли в тот или иной период.*

*Ключевые слова:* профессиональная роль, учитель, формирование, развитие учителя.

*In the article the basic periods of forming of professional role of teacher are considered in the process of ontogenesis. Basic features and factors of forming of professional role are certain in one or another period.*

*Key words:* professional role, teacher, forming, development of teacher.

УДК: 159.923.2: 316.343.653

*Т.А. Зеленська*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ ЗМІСТОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ СТУПЕНЕВОЇ ТА НЕСТУПЕНЕВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті досліджуються особливості формування самоідентифікації студентської молоді в умовах ступеневої освітньої підготовки. Висувається гіпотеза про те, що умови ступеневої освіти позитивно впливають на формування самоідентифікаційних характеристик особистості. Результати емпіричних досліджень, проведених нами за допомогою методики М.Куна та Т.Мак-Партленда «Хто Я?», підтверджують висунуту в статті гіпотезу.*

*Ключові слова:* ідентифікація, ідентичність, самоідентифікація, рефлексія, валентність, часові характеристики, самооцінка, статева ідентичність, ступенева освіта.

**Актуальність проблеми.** Сучасні умови швидких соціальних змін, пред'являють особливі умови до особистості. Динамічні процеси, що відображаються в суспільно - політичному житті людини, відображаються на самосвідомості особистості, сприйнятті її місця в соціальному середовищі. В сучасній психології в якості одного із основних структурних ключових компонентів особистості, розглядається поняття ідентичності. Багато дослідників підкреслюють [1; 2; 5], що ідентичність є одним із факторів, що

формує свідому поведінку особистості. Досягнення гармонійності особистістю характеризується досягненням нею ідентичності і здатністю до самовизначення. В сучасній вітчизняній та зарубіжній психології проблема ідентичності широко представлена в соціальній, віковій, етнічній та крос-культурній психології [1; 2], у зв'язку із професійним самовизначенням особистості. Не дивлячись на значну кількість досліджень, присвячених феномену ідентичності, недостатньо вивченими залишаються багато питань, що стосуються формування ідентичності, ідентифікації, самоідентифікації, залежно від професійної соціалізації особистості, особливо це стосується галузі ступеневої освітньої підготовки.

Недостатньо дослідженою є проблема формування ідентичності, особистісної самоідентифікації в умовах ступеневої професійної освітньої підготовки, чим обумовлено вибір нашого дослідження. В зв'язку з цим **метою** нашого дослідження ми поставили аналіз та характеристику впливу умов ступеневої освіти на становлення особистісної самоідентифікації студентської молоді.

**Об'єктом** дослідження виступає особистісна самоідентифікація юнацтва під час професійного вибору, та супроводження цього вибору специфічними факторами, обумовленими умовами ступеневої освітньої підготовки.

**Предметом** вивчення є соціально-психологічні особливості самоідентифікації студентів в умовах ступеневої та неступеневої освітньої підготовки.

**Гіпотеза** дослідження полягає в тому, що умови ступеневої освіти позитивно впливають на формування особистісної самоідентифікації студентів. Теоретична значимість дослідження полягає у доповненні знань в галузі формування ідентифікації, самоідентифікації юнацтва під час навчально-виховного процесу, в системі ступеневої освітньої підготовки.

В емпіричному дослідженні загальних характеристик самоідентифікації особистості студентів нами було застосовано методику «Хто Я?» М.Куна і Г.Мак-Партленда. Тест «Хто Я?» використовувався у його класичному варіанті. Загальна кількість самовизначень дорівнювала 1404 (кожен респондент надав від 3 до 20 дефініцій), загальна кількість респондентів – 200 – студенти ТНТУ імені І.Пулюя. Змістові характеристики структури ідентифікаційної матриці студентів ми визначили за допомогою питань, в яких виявлялись характеристики, які свідчать про здатність особистості до розширення ідентифікаційного простору, позитивного сприймання оточуючого світу, входження в нові групи спілкування, що сприяє загальному розвитку особистості, підвищенню її соціальної зрілості. Саме тому в аналізі відповідей на запитання «Хто Я?» ми звертали увагу на такі показники, як рівень розвитку рефлексії, часову ідентичність, валентність ідентичності, самооцінку та визначення статевої ідентичності. Рівень розвитку рефлексії говорить про здатність людини до диференційного сприймання дійсності, що свідчить про її можливість у розширенні системи ідентичності.

Як відомо, рефлексія логічно пов'язана з характеристиками власного сприймання людиною самої себе, тобто з Я-концепцією. В аналізі відповідей на запитання «Хто Я?» ми враховували те, що людина з більш розвинутим рівнем



## **ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**Том XIV, частина 3**

**За редакцією академіка С.Д. Максименка**

Підписано до друку 19.07.2012. Формат 60 x 84/16.

Гарнітура Ukrainian Pragmatica. Патір «Maestro Guttenberg»

Друк виконано на обладнанні RISOGRAPH GR-3750.

Ум.-друк. 21,0 арк., Обл.-вид. 18,0 арк.

Наклад 300 прим.

Фірма «ГНОЗІС»

Україна, 04080, м. Київ, вул. Межигірська, 82А