

ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК ІНТЕГРОВАНІЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ

З'ясовано категоріальну сутність ключових понять «педагогічна спрямованість», «професійна спрямованість». Запропоновано модель педагогічної спрямованості як інтегрованого чинника формування культури професійного мислення майбутнього вчителя. Наведено результати психолого-педагогічного діагностування педагогічної спрямованості студентів хімічного факультету класичного університету.

Динамічні глобалізаційні процеси, стрімкі зміни, що відбуваються в політичній, економічній, духовній та соціокультурній сферах суспільного життя, швидкі темпи модернізації та інтелектуалізації праці зумовили трансформацію «освіти на все життя» в «освіту впродовж життя». З огляду на це об'єктивно зростає роль педагога, якому суспільство довіряє виховання молодого покоління, здатного до творчої професійної діяльності, готового відповідати на виклики, що постають перед ним та його вихованцями в епоху глобальних змін.

Високо оцінюючи працю вчителя, значна частина студентів педагогічних спеціальностей (30–40%) на майбутнє не пов'язує з нею свою професійну діяльність. Це актуалізує потребу формування позитивної професійної мотивації та професійних переконань, які зумовлюють готовність молоді людини працювати за фахом і досягати успіху в педагогічній діяльності.

Закономірно, що визначальну роль у становленні особистості майбутнього вчителя з високим рівнем професійної самосвідомості, формуванні його готовності до педагогічної діяльності відіграє педагогічна спрямованість. Цю важливу складову педагогічної культури вчителя ми розглядаємо як інтегрований чинник розвитку культури професійного мислення.

Пошуку шляхів вирішення проблеми поліпшення професійної підготовки педагогічних кадрів присвячено чимало досліджень. У контексті порушеної проблеми особливої значущості для нашого наукового пошуку набувають психолого-педагогічні дослідження, які здійснювалися за такими напрямками:

- теорія і практика професійно-педагогічної підготовки (А. Алексюк, Л. Білієнко, І. Богданова, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кічук, В. Лісовська, Е. Левчук, В. Моторна, В. Семиченко, В. Фрицюк, В. Чайка та ін.);
- обґрунтування сутності та структури педагогічної діяльності (Ю. Кулюткін, О. Мороз, В. Сластьонін, Г. Сухобська, П. Щербань, В. Ягупов та ін.);
- формування педагогічної спрямованості (Е. Зеєр, Р. Карпенко, Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Маркова, А. Маслоу, Л. Мітіна, В. Павленко, К. Роджерс, В. Сластьонін та ін.);
- психологічні аспекти мислення (А. Карпов, А. Коваленко, Г. Костюк, С. Максименко, Р. Немов, С. Рубінштейн, М. Савчин та ін.);
- розвиток у студентів професійного педагогічного мислення (Л. Блонський, С. Вітвицька, М. Кашапов, В. Моляко, Г. Нагорна, В. Сагарда, І. Серафимович та ін.);
- професійно-педагогічна підготовка вчителя хімії (В. Арестенко, Н. Буринська, Л. Величко, Т. Іваха, О. Іващенко, Л. Романишина, В. Староста, Н. Чайченко, О. Шишкіна, О. Ярошенко) тощо.

Аналіз цих та інших досліджень засвідчує, що нині недостатньо дослідженими залишаються важливі аспекти формування педагогічної спрямованості майбутнього вчителя. Актуальність наукових пошуків у зазначеному напрямку дослідники цієї проблеми пов'язують з тим, що педагогічна спрямованість відіграє системотворну роль у професійно-педагогічній підготовці. Вона є «каркасом», навколо якого компонуються основні професійно значущі властивості педагога, системою його спонукань, що визначає для нього привабливість педагогічної діяльності й повне залучення до неї всіх сил і здібностей [16, 35–36]. На нашу думку, окреслена проблема набуває особливої актуальності для класичних університетів, оскільки в них професійна теоретична і практична підготовка фахівців у галузі певної науки домінує над професійно-педагогічною.

З огляду на це ми ставили за мету на основі теоретичного осмислення категоріальної сутності педагогічної спрямованості розробити її модель як інтегрованого чинника формування культури професійного мислення майбутнього вчителя.

Відповідно до мети визначено головні завдання дослідження:

- з'ясувати категоріальну сутність педагогічної спрямованості та методологічних підходів до її вивчення;
- розробити модель педагогічної спрямованості як інтегрованого чинника формування культури професійного мислення майбутнього вчителя;
- здійснити психолого-педагогічне діагностування педагогічної спрямованості студентів хімічного факультету університету і визначити шляхи її поетапного формування у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Наші дослідження засвідчують, що ефективність формування культури професійного мислення у майбутнього вчителя хімії суттєво залежить від його спрямованості на педагогічну професію. Це простежується у зацікавленості студентів хімічною наукою, стійкому інтересі до вивчення педагогічних дисциплін, усвідомленні своїх здібностей, бажанні займатися педагогічною діяльністю, потреби в самореалізації, прагненні стати успішним педагогом.

Зазначимо, що спрямованість як явище виявляється у різних сферах. У сучасній філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі на означення цього феномена вживається широкий спектр понять: «спрямованість», «спрямованість особистості», «професійна спрямованість», «спрямованість на професію», «педагогічна спрямованість», «професійно-педагогічна спрямованість», «спрямованість на педагогічну діяльність», «гуманістична спрямованість» тощо. Неоднозначність простежується й у трактуванні сутності цих понять. Так, під спрямованістю розуміють:

- систему домінуючих мотивів [2, 628];
- наполегливий потяг, тяжіння, прагнення до чого-небудь, до досягнення мети, скерованість до якоїсь мети [2, 963].

С. Рубінштейн, визначаючи сутність цього поняття, розглядає спрямованість через призму таких взаємопов'язаних моментів:

- предметного змісту (спрямованість на щось, на якийсь більш чи менш визначений предмет);
- напруження, що при цьому виникає [19, 628].

Спрямованість пронизує весь життєвий шлях людини. Вона є однією з найважливіших властивостей особистості, яка виражається в її цілях і мотивах поведінки, потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, установках тощо. У психологічній науці спрямованість особистості трактують як:

- сукупність стійких мотивів, котрі орієнтують поведінку і діяльність людини незалежно від конкретних умов і ситуацій [18, 340; 3, 61];
- властивість особистості, що становить систему взаємопов'язаних спонукань, які спрямовують та орієнтують її життєвий шлях у соціальному просторі й часі [2, 628];
- сукупність потреб і мотивів особистості, котрі визначають головні напрямки її поведінки [14, 667].

Спрямованість особистості простежується у вибіркового ставленні до дійсності, що її оточує, в ієрархічній системі мотивів. Пробуджуючи сутнісні сили людини, прихований творчий потенціал, вона сприяє формуванню у неї професійно значущих здібностей, особливостей мислення, волі, емоцій та характеру. У цьому контексті йдеться про професійну спрямованість, яку в психолого-педагогічних джерелах визначають як:

- усвідомлену й емоційно виражену зорієнтованість особистості на певний вид і рід професійної діяльності [21, 76];
- інтегральну властивість особистості, яка характеризує ставлення людини до вибраного фаху, що впливає на підготовку до професійної діяльності й успіх у ній [6, 68].

Професійна спрямованість виявляється у сферах різних професій. Ми погоджуємося з думкою Е. Зесра, котрий зазначає, що професійна спрямованість надає всій навчально-трудою діяльності майбутнього вчителя глибоко особистісного смислу, різко підвищуючи якість засвоєння професійних знань, умінь і навичок [6, 68]. У цьому значенні педагогічна спрямованість

розглядається як різновид професійної. Зберігаючи особливості, властиві поняттю «професійна спрямованість», вона має свої специфічні відмінності, що виражають її сутність і зміст.

Професійна спрямованість особистості вчителя включає інтерес до професії вчителя, педагогічне покликання, професійно-педагогічні наміри та здібності [16, 36]. Отож, категоріальну сутність педагогічної спрямованості майбутнього вчителя, виходячи з його соціальної ролі, треба розглядати у площині професійної спрямованості особистості на педагогічну діяльність.

Під педагогічною спрямованістю розуміють:

- інтегровану характеристику праці педагога, в якій виражається його прагнення до самореалізації, професійного зростання і розвитку в галузі професійно-педагогічної діяльності [20, 50];
- прагнення особистості стати, бути і залишатися вчителем, яке допомагає йому долати перешкоди та труднощі у своїй роботі [8, 91];
- систему емоційно-ціннісних ставлень, що визначає структуру стійких домінуючих мотивів особистості вчителя (інтересів, нахилів, переконань та ін.), які спонукають його до утвердження в педагогічній діяльності та спілкуванні [13, 41].

В наукових дослідженнях застосовують різні методологічні підходи щодо визначення сутності головного ключового поняття нашого дослідження та визначення його структури. Так, аксіологічний підхід до розгляду педагогічної спрямованості дає змогу визначати цінності, на які зорієнтована система освіти та педагогічний процес загалом і вчитель зокрема.

Діяльнісний підхід до визначення сутності педагогічної спрямованості передбачає дослідження цього феномена в структурі різних видів педагогічної діяльності (діагностичної, організаційної, практичної, аналітико-оцінної, комунікативно-стимулювальної та ін.), засобів і способів її здійснення тощо.

За антропологічним підходом головною цінністю педагогічного процесу є людина (дитина, учень, студент, педагог). Отже, педагогічна спрямованість має розглядатись у контексті виховання, навчання, освіти, розвитку і формування особистості, визнання її заслуг, досягнень тощо.

Застосування особистісного підходу у вивченні проблеми формування педагогічної спрямованості майбутнього вчителя актуалізує особисті професійні риси педагога, розглядає його як суб'єкта навчально-виховного процесу, здатного до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самореалізації, постійного самовдосконалення, професійного зростання, творчості й ін. Відповідно до цього підходу особливий акцент робиться на формування позитивної позиції вчителя, «Я-концепції» та ін.

І. Смірнов, обґрунтовуючи потребу застосування синергетичного підходу в системі освіти, обстоює потребу переходу від особистісно-зорієнтованого до особистісно-розвивального навчання на засадах створення нової, відкритої системи освіти, що отримує постійні імпульси від суспільства, яке динамічно розвивається [22, 50]. Професійно-педагогічна підготовка становить цілісну, відкриту, нелінійну систему, здатну до самоструктурування і самоорганізації. З огляду на це, формування педагогічної спрямованості майбутнього вчителя доцільно розглядати на засадах синергетичного підходу до пояснення педагогічних процесів та явищ.

Системний підхід, охоплюючи досліджуване явище цілісно, дає змогу:

- з'ясувати сутність педагогічної спрямованості;
- визначати її структуру, що є складною системою, утвореною багатьма взаємопов'язаними компонентами;
- спрогнозувати і змодельовати розвиток педагогічної спрямованості майбутнього вчителя у процесі професійно-педагогічної підготовки тощо.

Світ людини і світ культури органічно інтегровані. Культурологічний підхід у з'ясуванні сутності і структури спрямованості особистості пов'язаний з поняттям «культура», що належить до фундаментальних категорій сучасної науки. У цьому контексті йдеться про культурологічну спрямованість особистості як складову загальної та педагогічної культури вчителя, культури професійного мислення. Вона характеризує ставлення майбутнього педагога до себе, до інших, до майбутньої професійної діяльності тощо.

На нашу думку, необхідність застосування компетентнісного підходу до розуміння сутності педагогічної спрямованості зумовлена цільовими векторами освіти (навчання, учіння, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та ін.). Єдність теоретичної і практичної готовності

майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності виявляється у сформованості професійної компетентності та сукупності компетенцій, що характеризується поняттям «професіоналізм».

Аналіз цих підходів дає змогу з'ясувати категоріальну сутність головного ключового поняття нашого дослідження та визначити його структуру. Під педагогічною спрямованістю ми розуміємо систему усталених домінуючих мотивів, ціннісних орієнтацій особистості молодшої людини, що виражається в усвідомленому виборі професії педагога, потребі оволодіти нею та досягти успіху в педагогічній діяльності.

Зasadничою основою формування педагогічної спрямованості є покликання. Покликання (за С. Гончаренком) — це життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмисленості й перспективності її діяльності [4, 263]. Воно є важливою складовою педагогічної спрямованості. Саме покликання, виступаючи потужним внутрішнім спонуканням і визначальним чинником у виборі педагогічної професії, спрямовує професійний і життєвий шлях молодшої людини. Проведені нами дослідження засвідчують, що усвідомлення майбутнім учителем свого покликання, бачення себе у професії істотно посилює його педагогічну спрямованість, сприяє свідомому осмисленню своїх потреб, формуванню соціально значущих цілей, забезпечує розвиток педагогічних здібностей і культури професійного мислення.

З покликанням органічно поєднана друга складова педагогічної спрямованості — інтерес до професії вчителя. Він виражається у позитивному емоційному ставленні до дітей, батьків, педагогічної діяльності загалом і до конкретних її видів, в прагненні оволодіти педагогічними знаннями і вміннями [16, 36]. Ґрунтовне засвоєння студентами системи професійних знань (психолого-педагогічних, предметних в галузі певної науки та ін.), оволодіння сукупністю важливих професійних умінь (комунікативних, організаторських, дидактичних, перцептивних, сугестивних, конструктивних тощо) посилюють спрямованість майбутнього вчителя на педагогічну діяльність, сприяють формуванню його педагогічної культури та розвитку культури професійного мислення.

У контексті вирішення окреслених завдань дослідження важливого значення ми надаємо актуалізації педагогічних переконань майбутнього вчителя. Дослідники цієї проблеми (зокрема В. Павленко) розглядають педагогічне переконання як ставлення особистості до навчально-виховного процесу на підставі педагогічних обов'язків, у необхідності та життєвій необхідності яких суб'єкт глибоко впевнений та якими керується у своїй педагогічній діяльності [15, 22]. Вчений акцентує увагу на тому, що між психологічною готовністю студентів педагогічного ВНЗ до професійної роботи в школі та сформованістю їхніх професійних переконань існує каузальний зв'язок. Збудована під впливом педагогічних переконань ієрархічна система мотивів створює педагогічну спрямованість особистості. Вчитель стає не лише спрямованим на відповідну діяльність, а й має необхідну для керування своїми діями у педагогічних ситуаціях соціальну основу (знання професійних обов'язків, сформованість ціннісних ставлень, особистісних цілей, установок, глибина суджень тощо).

Майбутній учитель повинен мати не як ґрунтовні професійні знання, сформовані вміння та навички, глибоку педагогічну переконаність, так і чітко визначену професійну позицію. Вона пов'язана з мотивацією педагога, усвідомленням сенсу своєї праці. У формуванні професійної спрямованості як інтегрованого чинника розвитку культури професійного мислення, на нашу думку, професійна позиція відіграє важливу роль.

Під професійною позицією прийнято розуміти стійку систему ставлень учителя (до себе, учня, колег та ін.), що визначає його поведінку [12, 10]. Ця складова педагогічної спрямованості виражає професійну самооцінку, бажання бути вчителем, виявляє рівень його професійних домагань, його ставлення до того місця, яке він займає чи займатиме в системі суспільних відносин у педагогічному колективі. У процесі професійно-педагогічної підготовки необхідно звертати увагу не тільки на формування у майбутнього педагога професійної позиції вчителя-предметника (вчителя біології, географії, фізики, хімії та ін.) чи вироблення позиції вихователя, а й на формування загальнолюдських цінностей, професійних якостей, розвиток професійної самосвідомості, рефлексивних здібностей тощо.

Професійна позиція майбутнього вчителя, на нашу думку, пов'язана з «Я-концепцією» вчителя. Вона становить динамічну систему уявлень людини про себе, яка охоплює як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і самооцінку та власне

сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на неї [5, 521]. Дослідження засвідчують, що наявність у вчителя позитивної «Я-концепції» позитивно впливає не тільки на його поведінку в класі, а й на успішність учнів. Спілкуючись з людиною, впевненою у своїх можливостях, школярі починають виявляти свої здібності повною мірою і набувають відчуття власної цінності [1, 308]. Зазначимо, що «Я-концепція» майбутнього вчителя змінюється в процесі його входження у професію на різних етапах теоретичної і практичної підготовки. Це пояснюється ставленням студента до професії, рівнем його професійних знань і вмінь, розвитком здібностей, культури професійного мислення тощо.

Отже, педагогічна спрямованість є складною системою, у структурі якої можна виокремити такі компоненти (табл. 2).

Осмислення структурних компонентів педагогічної спрямованості засвідчує, що вона є важливою професійно-особистісною характеристикою педагога. У контексті розв'язання завдань дослідження ми розробили модель педагогічної спрямованості як інтегрованого чинника формування культури професійного мислення майбутнього вчителя:

Нами розроблено комплекс психолого-педагогічного діагностування, який дає змогу виявити ступінь сформованості педагогічної спрямованості студентів хімічного факультету класичного університету, рівень педагогічної культури і культури професійного мислення, оцінити стан готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності тощо [7].

Для прикладу наведемо деякі узагальнені результати дослідження мотивації студентів щодо вибору професії. На початку вивчення педагогічних дисциплін (курс «Педагогіка») студентам пропонувалося відповісти на запитання «Якими були Ваші мотиви у виборі професії під час вступу на хімічний факультет Львівського національного університету імені Івана Франка?» [7, 39]. В опитуванні брали участь 76 студентів III курсу. Нижче наводимо отримані результати проведеного опитування:

Таблиця 1

Аналіз мотивації студентів до вибору професії

№ з/п	МОЇ МОТИВИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ	Кількість відповідей	
		Кількість	у %
1	Зацікавленість до вивчення хімії	66	86,84
2	Приклад улюбленого вчителя	26	34,21
3	Сімейна традиція	8	1,31
4	Приклад друга (подруги)	8	1,31
5	Любов до дітей	38	50,00
6	Бажання навчати учнів	40	52,63
7	Бажання навчати студентів	26	34,21
8	Бажання отримати вищу освіту	72	96,74
9	Бажання займатися науковими дослідженнями в галузі хімії	42	55,26
10	Бажання займатися науково-педагогічними дослідженнями	23	30,26
11	Бажання виховувати дітей	32	42,11
12	За порадою батьків	26	34,21
13	Так склалися обставини	23	30,26
14	Порівняно невеликий конкурс	13	17,11
15	Не вступив (-ла) до іншого ВНЗ	3	3,95

Структурні компоненти педагогічної спрямованості майбутнього вчителя
(за Е. Зеєром [6], І. Зязюном [17], Н. Кузьміною [9], Б. Ломовим [11], А. Марковою [12],
Л. Мітіною [13], В. Сластьоніним [21])

Структурні компоненти	Коротка характеристика
1	2
Мотиваційно-ціннісний	Це системотворний компонент у структурі педагогічної спрямованості, що є сукупністю цінностей, мотивів, переконань, почуттів, поглядів особистості. Вони становлять основу формування професійної самосвідомості, визначають змістову складову спрямованості майбутнього вчителя, вибір професії, мотивацію до оволодіння нею, професійну активність, прагнення до саморозвитку, творчої самореалізації у професійній діяльності ставлення до себе, до інших людей, до оточуючої дійсності тощо.
Когнітивний	Його сутнісними характеристиками є система знань, професійних умінь і навичок, досвід педагогічної діяльності, спеціальні педагогічні здібності, розвинута культура професійного мислення. Вони дають змогу майбутньому педагогу вирішувати складні професійні завдання, педагогічні ситуації, здійснювати психолого-педагогічні дослідження.
Діяльнісно-практичний	У професійній спрямованості педагога цей компонент має дві складові: діяльнісну — базові інтелектуальні здібності та вміння (гностичні, дидактичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаторські), які відображають сукупно способи і прийоми розумової діяльності; практичну — сукупність умінь і навичок професійної діяльності (визначати цілі, добирати засоби для їхнього досягнення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, альтернативно мислити, розв'язувати педагогічні ситуації, застосовувати традиційні та інноваційні технології навчання, проєктувати і моделювати, прогнозувати результати діяльності тощо).
Емоційний	Емоції як суб'єктивна форма вираження потреб людини спонукають до діяльності щодо їхнього задоволення та спрямовують її, визначають поведінку тощо. Вони є тією важливою характеристикою особистості вчителя, яка дає йому змогу реалізувати навчальні завдання, виражають його ставлення до конкретної педагогічної ситуації. У педагогічній діяльності особливу роль відіграють емпатія, толерантність, конгруентність, ідентифікація, педагогічний оптимізм.
Рефлексивно-оцінний	Цей компонент має дві важливі характеристики: – критеріальну (уявлення про себе, «Я-концепція», професійна позиція, ставлення до педагогічної діяльності, самооцінка власної готовності до неї); – процесуальну (вміння контролювати свої дії, відстежувати логіку розгортання власних суджень, оцінювати результати педагогічного впливу і власні дії тощо). З огляду на це <i>рефлексія</i> у педагогічній діяльності (розмірковування, самопізнання, самостереження, процес мисленнєвого аналізу ситуації) відіграє особливу роль. Педагогічна спрямованість вчителя виявляється в орієнтації на: – вихованця (на інших людей), що зумовлено турботою про інших, любов'ю до них, прагненням сприяти їхньому розвитку і самоактуалізації тощо; – себе, що пов'язано з потребою в самореалізації, самовдосконаленні, досягненні успіху у професійній діяльності, формуванні професійного іміджу та ін.; – предметний аспект професії вчителя (зміст навчальної дисципліни, методи, засоби і прийоми навчання та ін.)



Рис. 1. Модель педагогічної спрямованості як інтегрованого чинника формування культури професійного мислення майбутнього вчителя.

Розподіл відповідей студентів подаємо у вигляді такої гістограми:

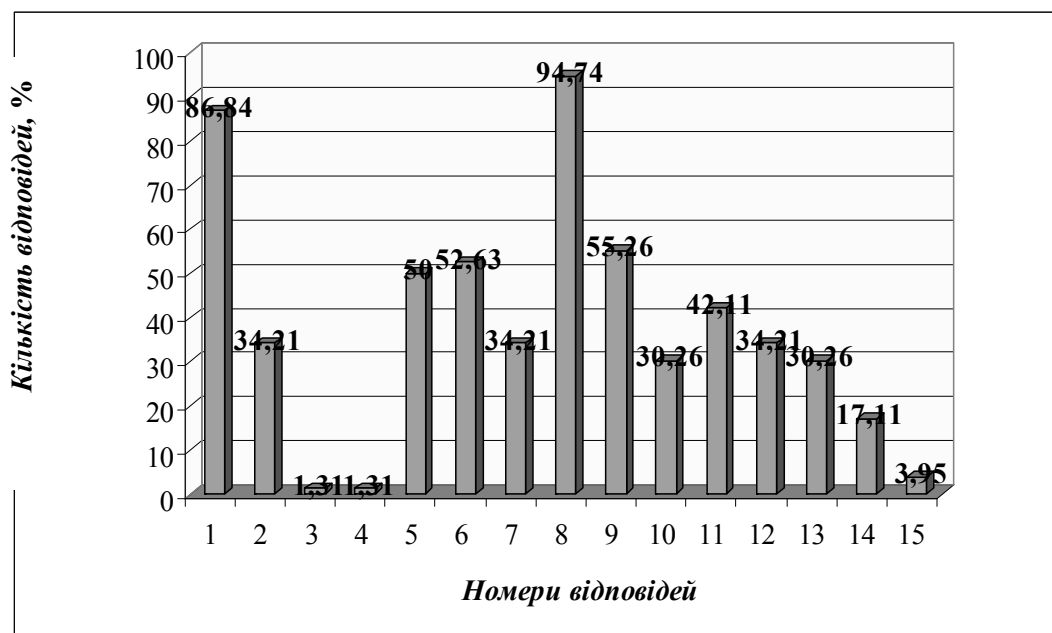


Рис. 2. Розподіл відповідей студентів під час анкетування.

Окрім запропонованих варіантів відповідей, студенти мали можливість записати свої. Ними виявилися такі відповіді:

- «Пов'язати знання хімії та дослідження в галузі медицини і використати це на благо людей» (1 відповідь);
- «Можливість розірвати сімейну традицію і не стати військовослужбовцем» (1);
- «Потреба самореалізації» (3);
- «Успіхи з хімії на олімпіадах» (2);
- «Бажання перевірити свої можливості в науковій сфері» (1);
- «Вважаю, що висока імовірність працевлаштування» (6);
- «Бути корисним для суспільства» (5);
- «Знання з хімії були найкращими з усіх шкільних предметів» (4).

Отримані результати засвідчують, що головними у виборі ВНЗ виявилися соціальні та особистісно-професійні мотиви: «бажання отримати вищу освіту», «зацікавленість до вивчення хімії», «бажання займатися науковими дослідженнями в галузі хімії», «бажання навчати учнів», «любов до дітей». Значний відсоток відповідей припадає й на інші мотиви, пов'язані з інтересом до професії та її змістом: «бажання виховувати дітей», «приклад улюбленого вчителя» (23 студенти вказали, що ним для них є саме вчитель хімії), «бажання навчати студентів», «бажання займатися науково-педагогічними дослідженнями». Існують і ситуативні мотиви («так склалися обставини», «порівняно невеликий конкурс» тощо).

Зазначимо, що формування педагогічної спрямованості відбувається поетапно під час вивчення студентами загальних засад педагогіки (III курс), спецкурсів «Основи педагогічної майстерності» і «Методика викладання хімії у загальноосвітній школі» (IV курс), «Педагогіка вищої школи» (V курс) та проходження педагогічних практик. У процесі вивчення педагогічних дисциплін важливого значення ми надаємо розвитку педагогічного цілепокладання, культури професійного мислення, педагогічної інтуїції, мистецтва педагогічної імпровізації тощо. Цьому сприяють розроблені нами технології навчання, навчальні посібники, тренінги, навчальні проекти, комп'ютерні навчально-контролюючі програми та ін.

Проведені дослідження засвідчують також, що студенти III–V курсів виявляють високу зацікавленість до вивчення педагогічних і хімічних дисциплін (індекс зацікавленості відповідно складав 0,92 і 0,98). Зазначимо, що значна частина студентів має високу мотивацію щодо вибраного фаху, спрямованість на педагогічну діяльність, зацікавленість до вивчення

педагогічних дисциплін, розуміння їхньої значущості. Проте варто також зауважити: більшість студентів V курсу наголошує на тому, що перебуває в кризовому стані, пов'язуючи його з труднощами працевлаштування.

Отже, на формування педагогічної спрямованості майбутнього педагога впливають різні чинники (соціальний статус вчителя у суспільстві, рівень престижності педагогічної професії, соціокультурне середовище вищого навчального закладу і факультету, організація навчання студентів тощо). Проте й не менш значущим є суб'єктивний чинник (покликання, ціннісні та цільові установки, задоволення вибраним фахом, захопленість ним, потреба в самореалізації, творчий потенціал, активна позиція майбутнього педагога).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Я–концепция учителя / Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986. — С. 302–333.
2. Варій М. Загальна психологія. — К., 2007. — 968 с.
3. Гамезо М., Домашенко И. Атлас по психологии. — М., 2001. — 276 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К., 1997.
5. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологический словарь-справочник. — М., 2001. — 576 с.
6. Зеер Э. Профессионально-педагогическая направленность как системообразующий фактор профессионального становления личности студента. — Свердловск, 1987. — 148 с.
7. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: Навч. посібник. — Львів, 2007. — 608 с.
8. Коджаспирова П., Коджаспиров А. Педагогический словарь. — М., 2000. — 176 с.
9. Кузьмина Н. Очерки психологии труда учителя. — Л., 1967. — 217 с.
10. Кулюткин Ю., Сухобская Г. Методы изучения профессиональной направленности учителя. — Л., 1979. — 115 с.
11. Ломов Б. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1999. — 350 с.
12. Маркова А. Психология труда учителя: Книга для учителя. — М., 1993. — 192 с.
13. Митина Л. Психология профессионального развития учителя. — М., 1998. — 208 с.
14. Немов Р. Психология: Учебник: В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии. — М., 2001. — 688 с.
15. Павленко В. Формування професійних переконань у студентів педагогічного вузу Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 1996. — 25 с.
16. Педагогика: Учеб. пособие / В. Слостенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов. — М., 2000. — 512 с.
17. Педагогічна майстерність / За ред. І. Зязюна. — К., 1997.
18. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. Степанов. — К., 2006. — 424 с.
19. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. — М., 1946. — 623 с.
20. Сергеев И. Основы педагогической деятельности. — СПб., 2004.
21. Слостенин В. Педагогика: Учеб. пособие. — М., 2004. — 576 с.
22. Смирнов И. Человек — образование — профессия — личность: Монография. — М., 2002. — 420 с.

Борис МОКІН,
Наталія ЛЯХОВЧЕНКО

ВПЛИВ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ НА РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ ПЕРШОКУРСНИКІВ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У роботі досліджується вплив довузівської підготовки на рівень успішності студентів I курсу технічних ВНЗ та їх адаптацію. Показано, що така підготовка зменшує розрив між рівнем знань, отриманих у школі, та рівнем знань шкільних дисциплін, необхідним для якісного навчання у вищій школі, і прискорює процес адаптації до умов навчання у ВНЗ.

Питання адаптації першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) — одна із багатогранних проблем вищої школи. Ця проблема пов'язана з процесом «входження» вчорашнього учня в систему вузівських відносин, труднощами першого року навчання у ВНЗ і подальшим розвитком особистості, від якого залежить професійне самовизначення, якість засвоєння навчальних дисциплін, кар'єра та особистий розвиток майбутнього спеціаліста. Адаптація до навчального процесу у ВНЗ — багатоаспектне питання, що пов'язане зі знайомством з новим колективом, пристосуванням до нових умов і рівня отримання знань, зі зміною методів навчання, збільшенням обсягу інформації та кількості дисциплін, які не вивчалися у школі, знайомством з викладачами університету та їх вимогами до засвоєння