

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
Інститут педагогіки, психології і мистецтв
Кафедра педагогіки

ДИПЛОМНА РОБОТА
на тему: «Педагогічні умови формування здатності майбутнього
вчителя до професійно-педагогічної самооцінки»

Студента групи МДП
Галузі знань 1801 Специфічні категорії
Спеціальності 8.18010021 Педагогіка вищої
школи****
Рабенчука Дмитра Андрійовича

Керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки
Давидюк М.О.

Національна шкала _____

Кількість балів _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії: _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Члени комісії: _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

_____ (підпис) (прізвище та ініціали)

_____ (підпис) (прізвище та ініціали)

Вінниця-2016

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтенсивні соціально-економічні перетворення в суспільстві обумовлюють пріоритетність питань, пов'язаних з виживанням людства, його виходом з кризи. У цьому ракурсі вкрай важливими виявляються питання освіти. Розуміння освіченості як здобутку особистості, засоби її самовизначення і самореалізації забезпечує зміна ставлення суспільства до ключової фігури освітньої системи — до вчителя і ставлення вчителя до самого себе. При цьому вчителю доводиться зустрічатися з невідповідністю між необхідністю реалізації освітнього процесу, направленою на розвиток особистості учнів, і особистісним сенсом власної професійно-педагогічної діяльності. Особистого сенсу діяльність набуває тоді, коли вчитель аналізує та оцінює її результати, коли поставлені перед ним педагогічні завдання сприймаються їм як свої власні.

У зв'язку з цим, актуальним видається акцент на оцінюванні й самооцінюванні педагога в ході його професійної підготовки, що впливатиме на усвідомлення сьогодишнім студентом майбутньої фахової діяльності, яка тільки формується, стає цінністю й умовою саморозвитку.

Проблема самооцінки як свідомості «власної цінності» (М. Хайдеггер), «моменту обов'язків перед собою» (І. Кант), можливості «удосконалення своєї життєдіяльності» (М.С. Каган) виходитиме з гуманістичної парадигми особистісно орієнтованого освітнього процесу. Осмислення майбутнім учителем власних потреб, здібностей і особистих якостей можливі за наявності в нього рефлексії і оцінного ставлення до себе як до суб'єкта освітнього процесу.

Розв'язання проблеми формування здатності до професійно-педагогічної самооцінки стає особливо актуальним у підготовці майбутніх учителів у середніх професійних навчальних закладах, вік яких є сензитивним для оволодіння засобами управління розумовою діяльністю, аналізу рефлексії, самооцінки. При цьому в студентів педагогічного вишу спостерігаються труднощі у виявленні

суперечностей в процесі виконання діяльності, в переосмисленні особистісного досвіду, у побудові траєкторії свого професійного зростання.

Аналіз наукової літератури показав, що до теперішнього часу в педагогіці і психології накопичений значний об'єм знань, необхідних для постановки й розв'язання проблеми формування названої здатності. Розкритий феномен і зміст самооцінки людини (Б. Ананьєв, Р. Бернс, Л. Божовіч, Л. Бороздіна, У. Джемс, І. Кон, А. Спіркін і ін.), виділені функції самооцінки (В. Агапов, А. Захарова, О.Главінська), у рамках проблем професійної самосвідомості вчителя досліджуються характеристики його професійної самооцінки (М.Боришевський, А. Марков, Л. Мітіна і ін.). Автори сучасних досліджень стверджують, що професійно-педагогічна самооцінка повною мірою виявляється лише в працюючого вчителя, проте її передумови й окремі сторони формуються вже в період навчання. Будучи однією з найважливіших характеристик діяльності майбутнього вчителя, здатність до професійно-педагогічної самооцінки виступає інтегральною якістю особистості, результатом і найважливішою умовою ефективності професійно-педагогічної підготовки. У роботах дослідників (Н. Кузьміної, О.Кульчицької) висловлюється думка про те, що самооцінка, сприяючи сприйняттю себе як активного суб'єкта, є умовою самореалізації студентів, відіграє виховуючу роль (М. Лукьянова, Л. Мнацаканян). Від рівня сформованості самооцінки залежить ступінь «продуктивності й самоефективності» (Л. Рибак), оскільки здатність до самооцінки є найважливішим регулятором поведінки та діяльності.

Відзначаючи значущість та плідність проведених досліджень, необхідно підкреслити, що в педагогічній теорії проблема формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки повною мірою ще не осмислена. Не визначено поняття й не обґрунтований зміст здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки, не виявлені механізм і технології її формування. Маловивченим залишається феномен діяльності самооцінки в професійно-педагогічній діяльності, що розвивається. Розвиток такого роду

знання в педагогічній науці визначає актуальність нашого дослідження.

Суперечність між необхідністю формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки й недостатньою розробленістю в педагогічній науці теоретичних передумов формування названої здатності дозволяє сформулювати **проблему** дослідження. У теоретичному плані — це проблема розробки моделі формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки. У практичному плані — проблема обґрунтування педагогічних умов, що дозволяють формувати спроможність майбутнього вчителя здійснювати професійно-педагогічне самооцінювання.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки в процесі навчання в педагогічному ВНЗ.

Гіпотеза дослідження. Формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки стає можливим, якщо:

- зміст поняття «професійно-педагогічна самооцінка майбутнього вчителя» стає основою для розробки моделі професійно-педагогічної самооцінки вчителя;
- буде забезпечено реалізацію рефлексивного й праксеологічного підходів до формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки, що ґрунтується на еталоні (нормативному орієнтирі оцінки);
- буде розроблено алгоритм професійно-педагогічного самооцінювання, що спиратиметься на розгорнуту оцінку й самооцінку діяльності, яка відбувається в педагогічних ситуаціях, змодельованих на практичних заняттях і реально

прожитих студентом у ході педагогічної практики;

- буде забезпечено таку організацію навчання й педагогічної практики студента, у якій його самооцінна діяльність актуалізуватиметься в творчому розвивальному освітньому середовищі, сприятливому для професійного самовизначення майбутнього педагога.

Завдання дослідження:

1. На основі встановлення етапів еволюції наукових уявлень про самооцінку виявити теоретичні підходи до дослідження поняття «самооцінка», конкретизувати зміст поняття «професійно-педагогічна самооцінка майбутнього вчителя».

2. Розкрити структуру й зміст здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки.

3. Визначити підходи до формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки.

4. Обґрунтувати зміст процесу формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки і виявити оптимальні технології формування цієї здатності.

5. Визначити результативність експериментальної роботи по формуванню здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягає в тому, що:

- конкретизовано зміст поняття «здатність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки» (що являє собою особистісне утворення, яке інтегрує знання, уміння і якості, пов'язані з самооцінюванням, що дозволяють адекватно сприймати та критично оцінювати власні дії, реалізовані в навчальній та професійно-педагогічній діяльності);

- обґрунтовано зміст здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки (його утворюють педагогічна спрямованість, мотивація,

ціннісні орієнтації, потреби й самоствавлення майбутнього вчителя й самооцінні вміння, що виявляються в них, а також особистісні якості. Когнітивну складову становлять знання про професійно-педагогічну самооцінку, уміння й особистісні якості, пов'язані з когнітивними процесами, що виникають в ході самооцінювання. Когнітивна складова містить діяльнісні характеристики — уміння самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю і якості особистості, що виявляються в них);

- визначено підходи до формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки (праксеологічний підхід направлений на формування в студентів здатності оцінювати власну навчальну й педагогічну діяльність, що розвивається; рефлексивний підхід забезпечує навчання студентів управлінню процесами самооцінки в ході діяльності);

- розроблена модель формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки;

- обґрунтовані зміст процесу формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки й технології її формування;

- результати дослідження можуть бути використані як один з можливих шляхів розв'язання проблеми соціально-психологічної адаптації випускників, а також проблеми спадкоємності в ланцюжку: ВНЗ – професійна діяльність у школі – підвищення кваліфікації. Розроблена модель дозволить доповнити наукові уявлення про змістовні і процесуальні аспекти діяльності викладача педагогічного вишу по формуванню названої здатності, а також конкретизувати підходи й технології її формування.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його результати направлені на вдосконалення процесу загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів в плані формування у них названої здатності. Матеріал дослідження може бути використаний для підвищення результативності педагогічного процесу при розробці авторських програм, у ході педагогічної практики.

Методологічну основу дослідження складають філософські й психолого-

педагогічні теорії і концепції самосвідомості й самооцінки особистості, вчення про природу рефлексії свідомості й мислення людини. Дослідження базується на фундаментальних положеннях:

- про єдність особистості і діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, В. Давидов, К. Платонов, Б. Теплов, Х. Хекхаузен, В. Шадріков, І. Якиманська);
- про єдність самосвідомості і діяльності (Л. Божовіч, У. Джемс, І. Кон, О. Леонтєв, С. Рубінштейн);
- зв'язок свідомості, самосвідомості й самооцінки особистості (Г.Акопов, Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Кон, Ю. Кулюткін, В. Мерлін, С. Рубінштейн, І. Чеснокова, П. Чамата та ін.);
- ціннісного підходу до професійної педагогічної діяльності (В. Бездухов, Б. Братусь, Л. Вершиніна, Л.М. Мітіна, В. Сластьонін, В. Отрут);
- про природу рефлексії мислення людини, її самосвідомості й самооцінки (Л. Виготський, Т. Колишева, Ю. Кулюткін, В. Лефевр, С. Степанов і ін.);
- концепції професійного навчання і виховання майбутніх педагогів і діагностики професійно-педагогічних здібностей і компетенцій (І.Бех, Р.Гуревич, А. Маркова, О. Морозова, В.Якунін і ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань і перевірки експериментальної гіпотези використовувався комплекс методів, адекватних предмету дослідження: аналіз наукової літератури, аналіз програмної документації, констатувальний і формувальний експеримент, історіографічний метод, моделювання, соціологічні методи (анкетування, тестування, інтерв'ю, бесіда, експертна оцінка, вивчення продуктів навчальної і позанавчальної діяльності студентів методом контент-аналізу), метод педагогічного спостереження, вивчення педагогічного досвіду; методи математичної статистики.

Організація і етапи дослідження. Робота виконувалася на базі

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Усього в дослідженні на різних етапах взяли участь близько 100 студентів, 15 викладачів, методистів і керівників практики, 5 учителів загальноосвітніх шкіл.

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю початкових теоретичних положень, адекватністю природі феномена, що вивчається, доцільно обраними методами наукового пошуку, опорою на позиції інших дослідників, можливістю повторення експериментальної роботи, експериментальним підтвердженням значущості результатів дослідження, репрезентативністю об'єму вибірки й статистичною значущістю експериментальних даних.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки й результати роботи обговорювалися на консультаціях з навчальної дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти» для студентів магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», на засіданнях наукових гуртків кафедри педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, знайшли віддзеркалення в науковій публікації в збірнику «Педагогічний пошук».

Структура магістерської роботи відповідає логіці дослідження й складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку літератури, додатків.

РОЗДІЛ I. ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМООЦІНКИ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1. Самооцінка як психолого-педагогічний феномен

Проблема самооцінювання особистості народилася з гуманістичної парадигми освіти й необхідності віддзеркалення цієї тенденції в загальнопедагогічній підготовці майбутніх учителів. Перш ніж приступити до дослідження процесу формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки, необхідно знайти відповіді на такі питання: 1) чи визнається самооцінка цінністю, і наскільки високий ступінь її значущості в житті людини; 2) яку роль виконує самооцінка в розвитку особистості; 3) яка функція самооцінки в діяльності людини. Для відповіді на ці питання розглянемо зміст поняття «самооцінка» на різних рівнях її осмислення – філософському, психологічному, педагогічному.

У кожній з названих галузей наукового пізнання самооцінка вивчається насамперед у ракурсі аксіологічному, тобто з погляду ціннісного ставлення до процесу оцінювання людиною себе самої як загальнолюдської цінності.

Філософський рівень аналізу категорії «цінність» задає спрямованість аналізу поняття «самооцінка» на психологічному й педагогічному рівнях, оскільки філософське розуміння цінності припускає її включеність у цілепокладальну та оцінну діяльність людини. Автори філософського словника вважають, що поняття «цінності» неможливо розкрити, не звертаючись до поняття «оцінки» — зіставлення реальних явищ з цінностями. Поняття «самооцінка» має загальну етимологічну й сутнісну основу з поняттями «цінність», «цінний», «оцінка». Оскільки цінності є предметом дослідження особливого розділу наукового знання — аксіології (гр. *axia* — цінність, *logos* — учення), для визначення сенсу й зв'язку названих понять ми розглянемо категорію самооцінки крізь призму аксіологічного підходу, який останнім часом, як відзначає В.П. Бездухов, «набув статусу

міждисциплінарного підходу до дослідження явищ і фактів соціально-етичного характеру. Цей підхід, відображаючи реалії різних сфер життєдіяльності людини, її ставлень до світу, до людей і до себе, фіксує конкретну область застосування...» – науки, що вивчають людину, основною проблемою яких є ціннісна підстава життєдіяльності [59, с.114].

Наше дослідження не припускає проведення історико-філософського аналізу категорії цінності, тому обмежимося розглядом концепцій, що зробили найбільш істотний вплив на формування уявлень про самооцінку як цінність.

Різні питання взаємозв'язку цінності й оцінки (оцінювання) розглядалися в роботах Б.І. Додонова, А.А. Івіна, Р. Ріккєрта, Р. Ейслєра і ін., у яких по-різному проаналізований зв'язок оцінки й цінності: перші вважають ці поняття близькими по суті, другі визначають наявність зв'язку між ними, треті виявляють їхні відмінності. До перших належать представники суб'єктивно-психологічної концепції, серед яких І. Крайбіг, Дж. Мур, Р. Ейслєр, які вважали, що «цінність — це не властивість об'єкта, а певне психічне ставлення суб'єкта до нього, суб'єктивна оцінка... Процес оцінювання здійснюється з опорою на цінність» [87]. «Цінність» і «оцінка» в цьому випадку зв'язуються на основі оцінного механізму й джерел ціннісного.

З позиції об'єктивно-трансцендентальної концепції (У. Віндельбанд, Р. Ріккєрт) цінності утворюють незалежне від об'єкта й суб'єкта, самостійне царство – світ ідеальних значимостей, «чистої нормативності» [там само, с.48]. Цінність трактується як поняття, що виходить за рамки об'єктивної реальності, а оцінка — суб'єктивним психічним актом, що не суперечить цінності.

До третього напрямку, «об'єктивістського аксіологічного» (за визначенням Е.В. Терещенко), відносимо аксіологічні погляди Н. Гартмана, М. Шелєра, які затверджували онтологічну незалежність цінностей від суб'єкта. Цінність як явище зовнішнього світу або факт думки є предмет оцінки, а оцінка — розумовий акт, результат оцінного ставлення до цього предмета [60].

Таким чином, ми бачимо, що цінності у всіх випадках виступають своєрідними критеріями оцінки довколишньої дійсності (крізь призму цінностей ніби фільтрується вся сприйнята інформація, що переробляється особою) і власного життя особистості (головне для людини, за М. Хайдеггером, «упевнитися в своїй власній цінності»). У теорії цінностей звертається увага на ту обставину, що в оцінці важливу роль грає суб'єктивний чинник, підкреслюється роль оцінки в співвідношенні об'єктів зовнішнього світу з потребами й інтересами людини. Питання про співвідношення об'єктивного й суб'єктивного в оцінці набуває принципового значення для засвоєння цінностей, оскільки їх інтеріоризація залежить від того, наскільки об'єктивно вони відбиваються в свідомості суб'єкта, чи сприяє оцінка формуванню особистісних цінностей адекватних загальнолюдським. У процесі самооцінки як своєрідного виду оцінки суб'єктом особового сенсу власних якостей здійснюється засвоєння й перетворення раніше прийнятих цінностей, які лежать в основі механізму цього засвоєння.

До розуміння змісту самооцінки максимально наблизився Й.Г. Фіхте, який розглядав сам принцип самооцінки людини як оцінки її цінності, підкреслюючи, що правильна самооцінка повинна бути не стільки високою оцінкою вільної дії людини, скільки високою оцінкою її характеру, що дозволяє переживати радість від відчуття власної доброти і благородства. Така самооцінка повинна бути «не холодним, спонтанним схваленням себе, на зразок самооцінки моральної, але сповненої тої радості, яка завжди супроводжує неждане відкриття чогось, — радощі з приводу того, що ми хороші» [цит. за 83, с.368]. Таким чином, виявляються дві сторони процесу самооцінки: раціональна (усвідомлення себе) і емоційна (переживання радості з приводу своєї самодостатності).

На початок ХХ сторіччя складається напрям, який у роботах Ю. і В. Перових, Е. Терещенко і В. Шохіна визначається як класична аксіологія, згідно з якою поняття «цінність» визначається як інтерес, відчуття задоволення, задоволення потреби. Для нашого дослідження представляє інтерес визначення

цінності як «значення» (І. Крайбіг, А.фон Майнонг). За твердженням В. Канке, людина, оцінюючи факти свого життя за їхньою значущістю, реалізує ціннісне ставлення до світу [42].

Вітчизняні аксіологічні концепції наповнюються педагогічними ідеями, крізь призму яких особистість людини розглядається як самоцінність і найбільша суспільна цінність, а «творчий процес самопізнання виступає як екстеріоризація духовності», яка є «вищим рівнем освоєння людського світу й відношення до природи, суспільства й самого себе» [22, с.178].

Таким чином, самооцінку можна розглядати як цінність, оскільки вона дозволяє особі переживати й усвідомлювати сенс власного існування (а також соціальної групи, до якої вона належить), оскільки, як підкреслює Р. Бернс, немає для людини більшої цінності, ніж та оцінка, яку вона сама собі дає [15].

Аналіз філософської літератури дозволив виявити, що в більшості аксіологічних поглядів оцінка й самооцінка корелюють з поняттями «цінність», «гідність», «ціннісна свідомість», «ціннісне ставлення». Зв'язок самооцінки з аксіологічними поняттями виявляється більшою мірою тому, що, містячи в собі оцінку ступеня значущості цінності людини по відношенню до самої себе, самооцінка стає, по суті, ціннісним ставленням. На відміну від оцінки, що має «об'єктний» характер, вона відображає суб'єктивне якісно, ціннісно осмислене ставлення до самого себе.

Загальний суспільний інтерес, що склався на початок ХХІ століття до проблем особистості, індивідуальності, самозвеличення, підготував ґрунт для міждисциплінарного вивчення філософських категорій свідомості й самосвідомості та зумовив їх перенесення в сферу соціальних наук: психології, педагогіки, соціології, соціальної, культурної і філософської антропології.

Психолого-педагогічне вивчення самооцінки нерозривно пов'язане з вивченням динамічності самооцінки в процесі онтогенезу особистості в рамках проблем самосвідомості й теорії діяльності. У зв'язку з цим, розглянемо

самооцінку з позиції особистісного й діяльнісного підходів.

Численні дослідження самооцінки реалізовані крізь призму особистісного підходу (Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Захарова, І. Кон, А. Ліпкина, С. Рубінштейн, І. Чеснокова і ін.), суть якого, на думку К. Платонова і І. Чеснокової, полягає в розумінні особистості як воєдино зв'язаної сукупності внутрішніх умов, що є структурою її властивостей і якостей, заломлюючи всі зовнішні дії. А будь-який психічний процес, стан або властивість, у яких ці психічні явища виявляються, можуть зрозуміти тільки у зв'язку з їх особистісною обумовленістю [101, с.47]. У рамках цього підходу самооцінка розглядається як найважливіший компонент самосвідомості і автономна характеристика особи, її центральний компонент, що формується за активної участі самої особи і відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу [40, с.5].

Український психолог П. Чамата розкриває механізм становлення самооцінки. В системі ставлення особистості до зовнішнього предметного світу і до інших людей у процесі інтерсуб'єктної активності, усвідомлення цього людиною як особистістю вчений вбачає психологічну сутність становлення адекватної, а за його термінологією, «правильної» самооцінки. «Усвідомлення людиною своїх взаємовідносин із зовнішнім світом та іншими людьми, що виражається в її здатності визначати своє місце в цьому світі, виділяти себе з нього і протиставляти себе йому, правильно оцінювати свої відношення до інших людей і відношення інших до себе і т.д., допомагають їй правильно оцінювати і саму себе, свої фізичні і психічні властивості, свої позитивні і негативні якості, вчинки і дії, своє місце у житті, у праці, в суспільстві і т.д.» [99]. Як бачимо, П. Чамата акцентував увагу (що є принципово важливим для розуміння сутності й природи самооцінки) на двовекторній спрямованості самооцінки у процесі інтерсуб'єктної взаємодії: оцінювання свого ставлення до інших людей невіддільне від зворотної спрямованості – від оцінювання ставлення інших людей до самої себе. П. Чамата підкреслює, що саме така структура самооцінкового

ставлення забезпечує і становлення в особистості адекватної самооцінки самої себе: допомагає їй, за його висловом, «правильно оцінювати і саму себе». Самооцінку П. Чамата відносить до пізнавальної форми прояву самосвідомості спільно з самовідчуттям, самоспостереженням, самоаналізом та самокритикою. Вчений послідовно розгорнув логіку самопізнання людиною самої себе: від найпростіших до найскладніших її форм. Підтвердження цього дістаємо в подальшому аналізі ним пізнавальної форми прояву самосвідомості: «У них з різною глибиною і повнотою відображаються в мозку людини ті стани, процеси і зміни, які мають місце в її організмі і психіці, а також її дії і вчинки, мотиви і цілі цих дій і вчинків, відношення людини до зовнішнього світу й інших людей. Розпочинаючись з елементарних самовідчуттів, в яких виявляються поверхові, розрізнені знання людини про себе, самопізнання проходить різні ступені і знаходить своє завершення в самооцінці та самокритиці, в яких ці знання набувають глибокого, всестороннього характеру» [там само]. Погляди П. Чамати щодо трьох форм прояву самосвідомості й місця самооцінки в ній надзвичайно цінна, бо саме вона дала початок поширенню в сучасній психології погляду щодо тричленності структури самосвідомості. Продуктивність підходу П. Чамати до проблеми самосвідомості та її структури знайшла своє підтвердження в тому, що навіть через 30 років – у фундаментальному дослідженні І. Чеснокової – яскраво простежується його ідея тричленності структури самосвідомості: її пізнавальної, емоційної та вольової сторін. І. Чеснокова переконливо заявляє: «У структурному відношенні самосвідомість являє собою єдність трьох сторін – пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самоствавлення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція)» [101, с. 30].

У процесі розкриття своєї теорії вчений здійснив трансгресію за власне означене ним завдання дослідження. Це виявилось в тому, що у контексті генезису самосвідомості дитини переддошкільного та шкільного віку П. Чамата вперше у вітчизняній психології розкрив і генезис становлення оцінкової та самооцінкової

сфер дитини. І якщо В. Джемсу належить пальма першості у введенні самооцінки в контекст структури особистості, то наш співвітчизник П. Чамата перший охарактеризував змістову та генетичну лінії самооцінки у структурі проблеми самосвідомості в контексті педагогічної та вікової психології. Розробка П. Чаматою вищеназваної теорії зумовила появу у вітчизняній психології протягом другої половини ХХ століття продуктивних досліджень різних аспектів самосвідомості й самооцінки в онтогенетичному ракурсі (праці М. Боришевського, О. Кульчицької, Л. Подоляк, Л. Сапожнікової, С. Тищенко, Р. Шакурова, О. Яцишин й ін.). Першим ґрунтовним вивченням самооцінки дитини було дослідження Р. Шакурова. Український учений у середині 60-х років одержав цікаві дані про автономність самооцінки від оцінки інших людей вже у дітей 6-річного віку, що суперечило панівній точці зору про переважання залежності самооцінки від оцінки іншої людини в цьому віці. Р. Шакуров підкреслює: «Чим старшою є дитина, чим ширший її моральний світогляд, тим сильніше емоційний ефект зовнішньої оцінки опосередковується самооцінкою, раніше сформованими почуттями, уявленнями. На кінець, формуються стійкі почуття, що ґрунтуються на самооцінці, на самоаналізі: гордість – почуття, переважно спрямоване на конкретні якості та уміння, почуття власної гідності і самоповаги – узагальнені стійкі емоційні ставлення до своєї особистості загалом» [цит. за 30, с. 10].

У зв'язку з предметом нашого дослідження – самооцінкою – заслуговує на увагу підхід І. Чеснокової до вивчення самосвідомості, який здобув визнання з часу появи його у третій чверті ХХ століття [100-101]. Іманентне включення самооцінки у самосвідомість особистості простежується вже у самому визначенні самосвідомості, що, за І. Чесноковою, є «складним психічним процесом, який виявляється передусім у сприйманні людиною численних «образів» самої себе в різних ситуаціях діяльності та спілкування» [101, с. 317]. Саме множинні образи самої себе є стрижнем самосвідомості. При цьому вона віддає першість оцінковим утворенням у становленні цих образів у самосвідомості, а в подальшому –

самооцінковим. Дослідниця зазначає: «Ці «образи» спочатку виникають на основі усвідомлення цією людиною оцінок її іншими людьми, далі – на підставі співвіднесення оцінок інших і своїх власних» [там само]. В уточненій І. Чесноковою інтерпретації структури самооцінки йдеться про перехід від двочленної до тричленної її будови. При цьому особливий інтерес становить психологічне тлумачення І. Чесноковою самооцінки як особистісного утворення. Говорячи про самооцінку в контексті самосвідомості, вона зазначає: «Узагальнені результати пізнання самої себе й емоційно-ціннісне ставлення до себе закріплюються у відповідну самооцінку, яка включається в систему регуляції поведінки у формі саморегулювання» [101, с. 318]. Отже, самооцінку І. Чеснокова розглядає як форму саморегуляції, що об'єднує три складові самосвідомості – самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення людини до самої себе і саморегулювання. Зміст самооцінки характеризується багатоаспектністю і охоплює світ «моральних цінностей, ставлення, можливостей» особистості [100-101]. І. Чеснокова відводить самооцінці роль механізму в саморегуляції поведінки, твердячи: «У цьому контексті особливо підкреслимо роль самооцінки як механізму саморегулювання поведінки особистості. В цьому процесі їй належить особлива роль. Виступаючи «стрижнем» всього процесу саморегулювання поведінки на всіх етапах його здійснення, вона включається у структуру мотивації, визначає спрямованість саморегулювання, вибір засобів його здійснення і, нарешті, значно впливає на інтеграцію досягнутого ефекту поведінки» [101, с. 334]. Вона слушно зазначає, що різні генетичні стадії розвитку саморегуляції мають і різний «коефіцієнт участі самооцінки» в ньому. Тим часом за межами її розгляду залишаються онтогенетичні особливості цього процесу. Принагідно зазначимо, що лише через 30 років вітчизняні вчені С. Тищенко і Ж. Гордєєва дослідили експериментально особливості регулятивних властивостей самооцінки у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Наукові розвідки І. Чеснокової стали підґрунтям для проведення досліджень проблеми самооцінки,

починаючи з 80-х років ХХ століття, вони не втратили своєї актуальності й нині. Окремою лінією інтересів дослідників є вивчення взаємозв'язку між самооцінкою і рівнем домагань з протилежних концептуальних позицій. У дослідженні Л. Бороздіної здійснено спробу з'ясувати ступінь відповідності між рівнем домагань і самооцінкою за такими параметрами, як адекватність, висота і стійкість. Традиційним є визначення Л. Бороздіною самооцінки як «явища оцінювання людиною якої-небудь окремої властивості чи здатності, або оцінювання власного потенціалу загалом» [23, с. 99]. Встановлено, що між рівнем домагань і самооцінкою відсутня лінійна залежність і рівень домагань не може однозначно слугувати індикатором самооцінки за вищезначеними параметрами. На інтерпретацію отриманих даних, певно, впливало і концептуальне бачення дослідниками психологічної сутності досліджуваних феноменів. Самооцінка розглядалася як цілісне утворення, що не розмежовується на окремі складові, – до того з обмеженим колом параметрів.

Діаметрально протилежним до підходу Л. Бороздіної було бачення А. Захаровою самооцінки як складноструктурованого утворення. Її структурно-динамічна модель самооцінки мала опозиційний статус до моноконцептуального бачення самооцінки Л. Бороздіною [40].

Сутнісна важливість самооцінкової сфери рельєфно розкрита і у концепції відповідальності поведінки, запропонованій М. Савчиним. Розглядаючи відповідальність як своєрідну соціально-психологічну настанову особистості спільно з когнітивною, емоційно-мотиваційною та поведінковою (конативною) її складовими, М. Савчин докладно аналізує самооцінкову сферу, її становлення і розвиток. Характеризуючи когнітивну складову відповідальності, вчений включає оцінковий і самооцінковий прояви самосвідомості до другої та третьої (з чотирьох) її підструктур. І якщо у другій підструктурі – усвідомлені особистістю інстанції відповідальності – оцінковий аспект виступає як здатність оцінювати поведінку при сприйнятті особистістю ролі інших, то самооцінковому аспекту

належить третя підструктура: це оцінювання себе як суб'єкта відповідальної поведінки. Остання охоплює, через призму самооцінкової сфери, такі три напрямки: власну систему ціннісних орієнтацій, сенсів, мотивів поведінки; свого досвіду, власної компетентності (загальної чи спеціальної); а також рівень “соціальних домагань та очікувань у сфері відповідальної поведінки” [87, с. 102]. Оцінковій і самооцінковій сфері належить важлива роль у внутрішньому плані поведінкового компоненту, що виявляється в оцінці засобів поведінкових проявів відповідальності, самоаналізі «Я», у формуванні власної позиції у процесі інтерсуб'єктної взаємодії тощо.

Стосовно суто педагогічного контексту осмислення самооцінки майбутнього вчителя, то першим про це почав вести мову В.О. Сухомлинський, утім, у зв'язку з аналізом самооцінки учня. В.О. Сухомлинський вважав, що від того, як учень ставиться до самого себе, яким він бачить себе в світлі праці, залежить його моральне обличчя. Основною метою самоосвітньої діяльності видатний педагог вважав підвищення ідейно-теоретичного рівня вчителя; поглиблення знань у галузі профільних предметів; оволодіння досягненнями педагогічної науки і практики, психології та конкретної методики; підвищення загальної культури вчителя, тобто озброєння педагога всебічними знаннями для поліпшення його творчої професійної діяльності. Розглядаючи самоосвіту вчителя як складну діяльність, педагог-гуманіст наголошував, що слід ураховувати основні її структурні компоненти, а саме потреби, мотиви, самопізнання, самоаналіз, самооцінку, зацікавленість, способи досягнення мети, результат.

О. Газман, виділяючи особливий напрям в теорії і практиці освіти – педагогіку самосвідомості, припускає, що в її сферу повинні бути включені: допомога школяру у формуванні «Я-концепції», в стимулюванні його самопізнання, самооцінки, побудові адекватного образу «Я», здатності оцінювати свою розумову діяльність, зокрема цілепокладання, проектування, планування, рефлексію [27]. Таким чином, педагогічне вивчення самооцінки в розвитку особи

представляє не тільки теоретичний, але й практичний інтерес у зв'язку з формуванням життєвої позиції особистості.

Аналіз літератури показує, що питання самооцінки найчастіше розглядаються в дослідженнях з педагогічної психології і психології особистості. Розкриваючи змістовні характеристики особистісного підходу до самооцінки, необхідно розглянути визначення поняття «самооцінка»:

1. Самооцінка – особистісне утворення, що складається на основі порівняння себе з іншими, їхніми успіхами й досягненнями (К.Абульханова-Славська [1, с.227].

2. Самооцінка – це система оцінних уявлень, що розвивається, про себе в зв'язку з «життєвим планом» і спогадами про минуле, з рівнем домагань і рівнем психічного розвитку (Б. Ананьєв) [6, с.129].

3. Самооцінка – оцінка певної індивідуальної якості стосовно певного ідеального рівня вираженості цієї якості, яка представлена в самосвідомості у вигляді еталону (О. Анісімова) [8, с.16].

4. Самооцінка – це особистісна думка про власну цінність, яка виражається в установках, властивих індивідові (Р. Бернс) [15, с.36].

5. Самооцінка – спеціальна функція і ключовий елемент самосвідомості, який значною мірою може детермінувати особовий комфорт або дискомфорт, виражений в ступені самосприйняття суб'єкта, його задоволеності собою (Л. Бороздіна) [23, с.122].

6. Самооцінка – компонент самосвідомості й найважливіше особистісне утворення, що є формою віддзеркалення людиною самої себе як особливого об'єкту пізнання, що репрезентує прийняті нею цінності, особові сенси, міру орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності (А.Захарова) [40, с.14].

12. Самооцінка – своєрідна когнітивна схема, яка узагальнює минулий досвід особистості й організовує, структурує нову інформацію стосовно цього

аспекту «Я». Виражаючи рівень домагань, самооцінка є засобом самоствердження (І. Кон) [54, с.55].

13. Самооцінка – усвідомлення й оцінка своїх психічних властивостей, пов'язаних із спрямованістю особистості (В. Мерлін) [68, с. 335].

14. Самооцінка – одна з форм прояву самосвідомості, що включає те або інше відношення до себе (С.Рубінштейн) [86].

15. Самооцінка є підсумок самосвідомості, знання про себе, сполучене з певним самоставленням (І. Чеснокова) [101, с.122].

Наведені визначення можна умовно розділити на дві групи залежно від того, компонентом якої (за широтою охоплення) системи (особистості або самосвідомості) є самооцінка. До першої групи належать дослідження, у яких самооцінка розглядається як характерна межа, властивість особистості, найважливіше особистісне утворення, показник її спрямованості, в яких представлені такі особові характеристики, як прагнення до особового зростання, домагання, засіб самоствердження [1; 68; 94].

Вивчення самооцінки як стрижневої характеристики особистості дозволяє розкрити вплив самооцінки практично на всі сторони життя людини, що підсилює внутрішнє усвідомлення особою самою себе.

Другу групу визначень самооцінки характеризує розуміння її як компонента самосвідомості [10; 33; 67]. Як відзначає Л. Бороздіна, за відсутності загальноприйнятого визначення самооцінки в психології сформований достатньо сталий погляд на її онтологічний статус. У рамках дослідження проблем самосвідомості самооцінка характеризується як стрижень цього процесу, показник індивідуального рівня його розвитку, а також як умова і засіб формування таких підсумкових продуктів самосвідомості особи, як «образ Я» і «Я-концепція» [73, с.8-10].

У теоретичних і практичних дослідженнях зарубіжних психологів поняття «самооцінка» (self-esteem) часто замінюється поняттям «Я-концепція» (self-

concept). Поняття ці зв'язуються, але їх взаємозв'язок неоднозначний у рамках різних підходів.

У. Джемс, уперше розглядаючи концепцію особового Я (self) в контексті самосвідомості не виділяє самооцінку як самостійне утворення й відносить до неї відчуття, що характеризують особистість та її емоції. Ч. Кулі в теорії «дзеркального Я» підкреслював перетворювальну роль самооцінки у формуванні Я-концепції, що включає індивідуальні цінності, отримані в результаті інтеріоризації соціальних вимог і норм, які набули вигляду стійкого «образу Я». Е. Еріксон розглядав Я-концепцію крізь призму его-ідентичності, підкреслюючи динамічність самооцінки, що має психосоціальну природу. Д. Роджерс, ідентифікуючи Я-концепцію з системою самосприйняття, замінює поняття «самооцінка» поняттям «Я-концепція», що включає оцінювання людиною свого Я, відносин, у які вона вступає, і цінностей, що формуються в процесі сприйняття якостей і відносин Я. Найбільше наблизився до конкретизації наукового уявлення про самооцінку Р. Бернс, який уважав, що самооцінка має суб'єктивний характер незалежно від власних думок про себе або думок інших, доводячи, що Я-концепція містить сукупність уявлень про себе, зв'язану з їхньою оцінкою, тому самооцінка або ухвалення себе є компонентом Я-концепції, пов'язаним зі ставленням до себе або до своїх якостей [15, с.12].

Таким чином, у зарубіжних дослідженнях Я-концепції відсутнє єдине розуміння самооцінки. Ці терміни використовуються як взаємозамінювані (Д. Роджерс), або самооцінка розглядається як складова Я-концепції (Р. Бернс, С. Семюельс). Виходячи з існуючих поглядів зарубіжних психологів на Я-концепцію та самооцінку, можна говорити про очевидну близькість цих понять, проте необхідно відзначити наступні відмінності: Я-концепція включає швидше описові, ніж оцінні уявлення про себе; самооцінка, навпаки, безпосередньо пов'язана з тим, як людина оцінює свої власні якості, порівнюючи себе з іншими. При цьому сама дефініція «самооцінка» в зарубіжних дослідженнях зустрічається достатньо рідко.

У зв'язку з цим, ми розділяємо думку Л. Бороздіної про те, що самооцінка, будучи спеціальною функцією самосвідомості, не зводиться ні до одного з вищеназваних елементів («образ Я», «Я-концепція») і слугує джерелом поповнення знань людини про себе, знань особливих, таких, що пройшли оцінку, тому мають вищий порядок [23, с.122-123].

У всіх перерахованих вище дослідженнях наголошується, що найбільш виражені зміни в розвитку самооцінки виникають у старшому віці (в основному автори виділяють юнацький вік). Це говорить не тільки про розвиненість психіки й свідомості в хлопців і дівчат, але й про активне включення їх у соціальні відносини, професійне самовизначення. Таку думку ми вважаємо значущою в контексті досліджуваної нами здатності до самооцінки майбутнього вчителя – студента вишу (юнацький вік).

Резюмуючи вищесказане, доходимо висновку: феномен самооцінки багатогранний, і його різні аспекти необхідно вивчати як з позиції індивідуального розвитку особи, так і з погляду її соціалізації. Поняття «самооцінка» включає визначення людиною можливості вивчити власний внутрішній світ з метою його вдосконалення та ідентифікації у взаєминах із соціальним середовищем. На основі аналізу взаємодоповнювальних підходів, присвячених дослідженню самооцінки, виявлений її взаємозв'язок з категоріями «образ Я», «Я-концепція» і «самосвідомість». Розвиток самооцінки в онтогенезі має динамічний характер і пов'язаний з розвитком самосвідомості особи, направленої на ту або іншу діяльність.

Діяльнісний підхід припускає дослідження самооцінки як фактора, що впливає на якість результатів діяльності особистості (І. Кон, І. Чеснокова і ін.), а також як специфічного усвідомленого виду діяльності – діяльності самооцінки (Л. Божовіч, А. Захарова, Л. Мнацаканян, А. Ліпкіна, М. Савчин).

Зв'язок самосвідомості й діяльності простежується в роботах І. Кона, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Століна і ін. Багато хто вказує на зв'язок діяльності

й самооцінки, оскільки самооцінка викликається необхідністю в об'єктивному пізнанні себе і своїх якостей в ході діяльності й спілкування на базі оцінного ставлення до світу. І. Кон, виявляючи взаємозв'язок між діяльністю й самосвідомістю, вважає, що, чим складніша й багатоманітна діяльність індивіда, тим більш диференційованою і тонкою стає його самосвідомість, тим важче підтримка внутрішньої узгодженості й стійкості «Я». Для того, щоб забезпечити таку узгодженість, особа може використовувати ряд прийомів, серед яких особливе місце належить самооцінці [54, с. 248], що виступає в якості спонукального й провідного мотиву діяльності. Наприклад, студент, приступаючи до навчальної діяльності на основі високого рівня домагань, переоцінює свої можливості. Проте в нього може виявитися недостатньою мотивація досягнення, через що відносно просте завдання він вирішує гірше, ніж студент, що реально оцінив свої можливості. Тому самооцінка – мотив і інструмент саморегуляції діяльності.

У процесі впливу самооцінки на результативність діяльності дослідники визначають закономірність: неадекватна (занижена або завищена) самооцінка однаково негативно впливає на діяльність. Завищена — веде до самовпевненості, відсутності самокритичності, очікування легкого результату і, у результаті, до невдачі. Занижена — спричиняє за собою невпевненість у діях, очікування невдачі. Крім того, дослідники [68; 98] підкреслюють зв'язок діяльності з домаганнями особи. Рівень домагань регулює вибір цілей самооцінки за тією властивістю, від якої залежить успішність виконання того або іншого завдання, а відповідність самооцінки й рівня домагань продукує збалансовану особистість, що вирізняється ухваленням себе й відносним внутрішнім комфортом.

У рамках діяльнісного підходу ми можемо проаналізувати діяльність самооцінки як один з видів інтелектуальної діяльності людини. Для цього звернемося до механізму діяльності. У розумовій діяльності О. Леонт'єв виділяє власне діяльність, дії, операції і функції мозку, що реалізують її, підкреслюючи

їх нерозривний зв'язок з потребами й мотивами, спонукаючими суб'єкта до виявлення мети, що вимагає виконання тих або інших дій. Самооцінка, будучи компонентом самосвідомості, розгортається як внутрішня діяльність і має аналогічний механізм.

Оскільки самооцінка – це порівняння себе з якимось еталоном, у процесі аналізу власних і етальонних якостей відбувається виділення загального й різного, потім загальне синтезується, складаючись у певне уявлення про себе. Дія порівняння розкладається на операції самооцінок, направлені на виділення зовнішніх і внутрішніх властивостей особистості, їхній аналіз, оцінку й синтез як встановлення зв'язку між різними елементами оцінюваного об'єкта. У ході усвідомлення відповідності (невідповідності) результатів оцінки з необхідним еталоном виникає емоційна реакція, що викликає корекційні дії, направлені на зміни, що вносяться до об'єкта оцінки (у свої власні якості). Дії ці формують потребу в подальшій діяльності, замикаючи логічний ланцюг самооцінювання. На підставі вищевикладеного конкретизуємо визначення загальної самооцінки особистості, якого будемо дотримуватись у нашому дослідженні.

Самооцінка – компонент самосвідомості, складно структуроване особистісне утворення, що формується в процесі засвоєння людиною знань про себе, інтегрує ціннісне ставлення до себе, власних можливостей, перспектив і діяльність самооцінки суб'єкта.

Таким чином, аналіз змісту поняття «самооцінка» з позиції аксіологічного, особистісного й діяльнісного підходів дозволяє: розглянути самооцінку як оцінку ступеня значущості, цінності людини (аксіологічний підхід), як особистісне утворення й найважливіший компонент самосвідомості, що бере безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки (особистісний підхід); як чинник, що впливає на якість результатів діяльності особистості, і як специфічний усвідомлений вид діяльності — діяльність самооцінки (діяльнісний підхід). Конкретизація визначення поняття «самооцінка» дає можливість в рамках нашого

дослідження розглядати самооцінювання як необхідну професійно значущу якість і здатність майбутнього вчителя.

1.2. Змістові й структурні характеристики поняття «здатність до професійно-педагогічної самооцінки»

Визначаючи зміст поняття «Здатність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки», розглянемо категорії «професійна самооцінка» (ПСО) і «професійно-педагогічна самооцінка» (ППСО) вчителя.

Оскільки ми ведемо мову про професійну самооцінку в контексті педагогічної діяльності, виділимо вузлове поняття, яким будемо послуговуватись у дослідженні проблеми формування здатності студентів до професійно-педагогічної самооцінки, – педагогічна діяльність. Характер і зміст професійної педагогічної діяльності диктують зміст ППСО, що розкривається в педагогічній діяльності вчителя.

Спираючись на наявне в педагогіці й психології знання, ми розумітимемо під педагогічною діяльністю особливий вид професійної діяльності, направленої на створення оптимальних умов для навчання, виховання, розвитку й саморозвитку особистості. Педагогічна діяльність є системою, основу якої складають три напрями: забезпечення внутрішніх умов для розвитку «самозвеличання» (self), для саморозвитку; створення сприятливих зовнішніх умов для психічного й біологічного існування дитини; організацію олюдненого мікросоціального середовища як продукту активності дітей і дорослих [цит. за 90, с.208]. Будучи смисловими векторами діяльності вчителя, ці напрями обумовлюють сутнісну характеристику професійної самооцінки вчителя, яка виражається в розумінні, усвідомленні й оцінці себе як суб'єкта саморозвитку, суб'єкта педагогічної діяльності, суб'єкта спілкування, тобто в усвідомленні своїх

суб'єктних властивостей [там само].

Характеризуючи зміст педагогічної діяльності, А. Маркова виділяє наступні її види: повчальна, виховна, організаторська, пропагандистська, управлінська, консультаційно-діагностична, самоосвітня. Оволодіння вчителем кожним з перерахованих видів формує діяльнісну компетентність, яка містить три ланки: мотиваційно-орієнтувальну, виконавську, контрольну-оцінну. Остання ланка, що є результатом педагогічної діяльності, припускає уявне звернення назад і виявляється через педагогічну рефлексію, самоаналіз і оцінку вчителем власних педагогічних дій, їх корекцію. Цю думку постулює Н. Кузьміна, вважаючи, що будь-яка педагогічна діяльність завжди має оцінний характер, оскільки в цей процес включені самооцінка й уявлення про те, як учасники оцінюють один одного [58, с.8]. У вчителя, що позитивно оцінює себе, підвищується упевненість у собі, задоволеність своєю професією, ефективність роботи загалом. «Такий учитель прагне не тільки самореалізації, але й розвитку позитивної Я-концепції учнів. І, навпаки, вчитель з низькою професійною самооцінкою переживає почуття незахищеності, негативно сприймає оточення крізь призму своїх тривог, звертається до авторитарного стилю як до засобу психологічного самозахисту» [67, с.45]. Автори виділяють наступні аспекти ПСО вчителя: когнітивний (розуміння й усвідомлення своєї педагогічної діяльності, спілкування й особистості в процесі самовиховання); емоційний (емоційне ставлення й оцінка своєї педагогічної діяльності); поведінковий (здібність до дій на основі самооцінки). Аспекти ПСО вчителя представлені в Таблиці 1.

Аспекти професійного самооцінювання

№ п/п	Підстави професійного самооцінювання	У чому виражено	Аспект самооцінювання
1.	Самовиховання	Розуміння і усвідомлення саме себе, своєї педагогічної діяльності, спілкування	Когнітивний
2.	Емоційне ставлення й оцінка своїх особливостей як професіонала	Уявлення про себе як вчителя складається в окремих педагогічних ситуаціях. Формується стійка Я-концепція, що додає відчуття професійної упевненості	Емоційний
3.	Конструктивність і дієвість самооцінки	Здібність до дій на основі самосвідомості	Поведінковий

Становлення ПСО відбувається на етапі професійного самовизначення, коли професійна самооцінка корелює із загальною самооцінкою особистості.

У групі молоді (16-20 років) ПСО дещо завищена (переважають високі цілі). На етапі професійної підготовки самооцінка неадекватна й нестійка, що створює умови для її формування. За період навчання стихійно формується самооцінка навчальної діяльності, яка потім переноситься в професійну сферу.

На етапі входження в професійну діяльність знов зменшується стійкість і знижується рівень ПСО, що веде до закріплення заниженої самооцінки, зниження мотивації і навіть спроби зміни спеціальності. У процесі накопичення досвіду ПСО поступово стабілізується, наголошується посилення когнітивної складової, яка викликає гіперстійкість самооцінки, що знижує прагнення до самоосвіти [12].

Являючи собою складно структуровану динамічну систему, самооцінка функціонує в різних видах і формах залежно від її предмета. Дослідники виділяють такі групи: загальна самооцінка (А. Ліпкина, Л. Рибак, А. Захарова), узагальнена самооцінка (С. Пантелєєв, М. Савчин), професійна самооцінка (А. Маркова, С. Міронова, Н. Никітіна). Але більшість дослідників не виділяють професійно-педагогічну самооцінку.

Спираючись на наведені дослідниками визначення, вважатимемо

професійно-педагогічну самооцінку (ППСО) вчителя компонентом загальної самооцінки особистості, направленої на оцінювання вчителем власної педагогічної праці, а також необхідних для її здійснення якостей і можливостей, що дозволяють регулювати й коригувати зміст і процес педагогічної діяльності.

Включення ППСО в різні види педагогічної діяльності, рівні спілкування, когнітивний і етичний розвиток особистості самого вчителя дозволяє визначити її системність, цілісність і багатоаспектність. Складність вивчення проблеми ППСО пояснюється тим, що, з одного боку, вона розглядається крізь призму зв'язку самосвідомості й самооцінки, а з іншого – у вигляді двох взаємозв'язаних аспектів: змістового й процесуального. Двоєдина природа ППСО знайшла віддзеркалення у визначенні її змісту, що актуалізується через компоненти, механізм, орієнтовну основу, параметри, функції ППСО вчителя.

З метою наукового обґрунтування практичної діяльності з формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки, представимо ППСО вчителя у вигляді теоретичної моделі, головною ознакою якої (моделі), на думку В.В. Краєвського, є чіткий фіксований зв'язок елементів, що припускає певну структуру, відображає внутрішні, істотні відносини реальності [57, с. 335]. Теоретична модель ППСО вчителя включає: компоненти ППСО, механізм здійснення діяльності самооцінки вчителя, орієнтовну основу ППСО вчителя, параметри й функції ППСО. Спираючись на положення про те, що ППСО вчителя має емоційний, когнітивний і дійовий аспекти, здійснюється в педагогічній діяльності, впливаючи на її результати, розглянемо першу складову моделі у вигляді компонентів ППСО вчителя: професійно-педагогічна спрямованість самооцінки; конструктивний; діяльнісний; контрольно-оцінний компоненти ППСО.

Визначаючи першим компонентом *професійно-педагогічну спрямованість* самооцінки, ми виходили з визначень спрямованості як сукупності стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості й характеризуються її інтересами,

схильностями, ідеалами, у яких виражається світогляд людини, і педагогічної спрямованості як властивості особистості вчителя, що виражається в єдності знань, відносин і мотивів поведінки, визначає рівень професійної самосвідомості [70,с.43]. Професійно-педагогічна спрямованість самооцінки включає не тільки усвідомлення й ідентифікацію власних професійних якостей, але й оцінку цілей і завдань, направлених на досягнення потрібного педагогічного результату (виховання особистості учня, забезпечення його саморозвитку), умов і найбільш оптимальних способів досягнення цього результату.

Якісну складову професійно-педагогічної спрямованості самооцінки утворюють ціннісні орієнтації, визначувані В. Сластьоніним як стійкі відносини особистості з довколишнім світом і самим собою у формі фіксованих установок на ті або інші цінності матеріальної або духовної культури суспільства [88, с.128], що розглядаються як одне із структурних утворень професійної і особистісної самосвідомості педагога [там само, 70]. Система цінностей, освоєна вчителем, відзначає В. Бездухов, визначає пріоритети й критерії оцінки, стає основою при визначенні цілей діяльності, розкриває позицію вчителя [13]. Саме ціннісні орієнтації складають основу ставлень учителя до оточення, самого себе, безумовне прийняття особистості школяра, впливають на світогляд і формують професійну Я-концепцію.

Джерелом професійно-педагогічної спрямованості вважається потребово-мотиваційна сфера [8; 16; 21]. Потреба в самоповазі, отриманні впевненості в собі як професіоналові є, по суті, пусковим механізмом діяльності самооцінки. На основі потреби формуються мотиви ППСО, що мають спонукальний і регулювальний характер. Оскільки утворення мотивів відбувається в ході усвідомлення завдань і оцінки ситуації, у якій вони поставлені, мотивами ППСО стають: прагнення вчителя до досягнення професійної впевненості, що виявляється в присвяченні себе вихованню дітей; надання допомоги в отриманні знань (зовнішні мотиви); відповідальність за результат своєї педагогічної

діяльності; професійно-особистісне зростання; самовираження (внутрішні мотиви).

Переживання вчителем самого себе, розвиток його уваги до своїх відчуттів і відчуттів утворюється на основі самоствавлення. Теоретичні основи розуміння самоствавлення як компонента самосвідомості були закладені І. Чесноковою, яка ввела в науковий ужиток поняття «Емоційно-ціннісне самоствавлення», визначуване як специфічний вид «емоційного переживання», що відображає власне ставлення особистості до того, що вона дізнається, розуміє щодо самої себе [101, с. 109]. Самоствавлення вчителя здійснюється на двох рівнях самопізнання: як результат зіставлення себе з іншими людьми (провідними формами є самосприйняття й самоспостереження) і в рамках порівняння «Я-Я» за допомогою внутрішнього діалогу (провідні форми – самоаналіз і самоосмислення).

Виходячи з вищесказаного, у професійно-педагогічну спрямованість самооцінки ми включаємо: ідентифікацію власних професійно значущих особистісних якостей і педагогічних здібностей, осмислення й оцінку цілей, реалізація яких веде до задоволення потреби в педагогічній професії; усвідомлення своїх потреб в педагогічній діяльності (мотивація); осмислення соціальної значущості педагогічної професії і можливості самовдосконалення (цінності); усвідомлення необхідності оцінки своїх можливостей (потреба в самооцінці), самоствавлення.

Розглядаючи компоненти педагогічної діяльності вчителя, Н. Кузьміна, А. Щербаков, В. Сластьонін виділяють конструктивний компонент, який може бути представлений як внутрішньо взаємозв'язані аналітична, прогностична й проектна функції [88, с. 24]. Реалізація цих функцій вимагає від вчителя володіння уміннями цілепокладання, планування й прогнозування. Відповідно до логіки здійснення діяльності в діяльності самооцінки до її початку вчителю необхідно представити предмет (об'єкт, явище), мету й прогнозований результат оцінки. Наприклад, після проведення уроку ППСО спрямовується на виявлення вчителем

власних педагогічних дій; формулювання мети оцінювання (наприклад, виявлення причин недоліків); визначення рівня відповідності своїх дій еталонним. У зв'язку з цим, конструктивний компонент ППСО представлений на трьох рівнях здійснення самооцінки вчителем: орієнтуванні, цільовому й проектному. Охарактеризуємо їхній зміст.

Орієнтовний рівень ППСО припускає отримання об'єктивної інформації про предмет оцінки. Орієнтиром для самооцінки стає уявлення про ідеальний образ вчителя, засноване на еталонному образі «Я-професійне», який визначає напрям особистісного саморозвитку фахівця і, як правило, розглядається як важливий регулятор, зразок, на який вчитель орієнтується в своїй діяльності [18; 70]. Орієнтовну основу ППСО складають також вимоги Державного освітнього стандарту й кваліфікаційної характеристики вчителя, спираючись на які, педагог порівнює свої професійні якості з еталонними характеристиками, визначаючи адекватність власної позиції, коректуючи дії та реакції. ППСО, тим самим, відображає ціннісне ставлення вчителя до власного професійно-особового зростання.

Постановка цілей розвитку й корекції власної педагогічної діяльності представляє цільовий рівень ППСО. Мета є усвідомлений образ результату, що передбачається, на досягнення якого направлена дія людини [52, с.380]. Проте образ або усвідомлення майбутнього результату стає метою тоді, коли виникає потреба в досягненні цього результату. Спираючись на концепцію формування ППСО С. Миронової [70, с.38], визначимо психолого-педагогічні цілі, направлені на формування ППСО вчителя на основі еталонного образу педагога: методичні цілі, орієнтовані на контроль здійснення принципів, форм, методів навчання й виховання учнів; і соціально-етичні цілі, направлені на оцінку якостей, що дозволяють адаптуватися до соціокультурних умов, що змінюються, і здійснювати педагогічну діяльність, побудовану на принципах гуманізму й оптимізації.

Проектний рівень представлений у вигляді проектування вчителем етапів

власного професійно-педагогічного самооцінювання. Проектування — це процес створення образу передбачуваного або можливого об'єкта, стану, передування втіленню задуманого в реальному продукті [53, с. 20]. Заздалегідь сформульована мета вимагає подальшого представлення комплексу завдань і переліку процедур, що дозволяють збудувати логіку зміни об'єкта або явища (обґрунтувати етапність). У зв'язку з цим проектний рівень реалізується через планування (програмування) самооцінювання, що припускає визначення вчителем конкретних завдань і засобів ППСО з вказівкою термінів і можливих результатів самооцінювання. Таким чином, конструктивний компонент ППСО включає: уявлення вчителем образу (об'єкту) самооцінки, формулювання мети й розробку плану (програми) діяльності самооцінки.

Виходячи з того, що діяльність самооцінки має процесуальний характер, оскільки є сукупністю послідовних дій самооцінок і операцій, діяльнісний компонент ППСО утворює тісний зв'язок послідовних стадій розвитку діяльності самооцінки, яка розвивається за алгоритмом організації самоаналізу, що його пропонують деякі психологи [77, с.91]:

1. Самооцінка, здійснювана на основі порівняння своїх дій з орієнтовним зразком, що виступає критерієм оцінної діяльності. Орієнтовна основа (зразок), представлена у вигляді послідовності оцінно-аналітичних дій (наведена нижче), поступово стає установкою на оцінку вчителем власних можливостей.

Д. Узнадзе визначає установку як специфічний стан, що виникає в суб'єкта під впливом об'єктивної ситуації задоволення потреби, приводить його до «цілісної модифікації» і певної активності в ході тієї або іншої діяльності [96, с.73]. Спираючись на закон установки, А. Ліпкина й Л. Рибак [64, с.6] розглядають такі стадії становлення самооцінки: «попередня самооцінка» — віддзеркалення оцінки, яку дають значущі інші — самооцінка зовнішніх дій — самооцінка внутрішніх станів і особистісних якостей.

Таким чином вимальовується основна характеристика ППСО вчителя – її процесуальність, адже спочатку відбувається опертя на орієнтовний зразок, потім відбувається екстеріоризація (оцінка зовнішніх дій) та інтеріоризація (оцінка внутрішніх якостей і станів) з метою аналізу свого педагогічного досвіду й планування подальших дій професійного саморозвитку.

Самооцінка на основі порівняння свого нового результату з попереднім орієнтована на відстеження особистісних і професійних змін. На цій стадії самооцінювання, здійснюючись відповідно до установки, що склалася, самостійно ініціюється вчителем і реалізується як процес самопізнання сутнісних характеристик власної педагогічної діяльності, що забезпечує пошук нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань і подолання стереотипів свого професійно-особистісного досвіду. у результаті спочатку вчитель оцінює свою професійну діяльність, потім аналізує ступінь задоволеності собою як професіоналом і, нарешті, визначає рівень професійної педагогічної компетентності.

Контрольно-оцінний компонент ППСО визначає ступінь інтеграції попередніх компонентів, ефективність вибраних способів контролю й самооцінки педагогічної діяльності, дає можливість аналізувати альтернативні шляхи реалізації у разі відхилення досягнутого результату від очікуваного. Роль даного компонента в структурі ППСО полягає у виявленні вчителем власного рівня володіння навиками рефлексії та самооцінювання, а також ступенем сформованості умінь самооцінювання та рефлексії в учнів. Показниками компонента є саморегуляція й самоконтроль як необхідні елементи контрольно-оцінної діяльності вчителя, що розкриваються в наявності умінь вчителя коректувати й узагальнювати свій професійний досвід, складати розгорнені самохарактеристики, проводити системно-структурний, порівняльний і процесуально-динамічний самоаналіз педагогічної діяльності.

Виявлені компоненти ППСО вчителя обґрунтовані з позиції діяльнісного

підходу змістом процесу самооцінювання, що складаються зі спрямованості – мети — дії — результату й пов'язуються з предметом дослідження — процесом формування здатності майбутнього вчителя до ППСО.

Друга складова моделі ППСО – механізм професійно-педагогічної діяльності самооцінки вчителя, що заснований на механізмі діяльності (представленому в першому параграфі) самооцінки й включає: потребу в ППСО у вигляді переживання необхідності отримання професійної упевненості в собі; мотив, що виражається в прагненні досягти професійної упевненості; мету ППСО — досягнення професійної самоповаги; порівняння себе з еталоном, з іншими, винесення оцінної думки на основі ухваленого рішення; операції самооцінок (виділення зовнішніх і внутрішніх властивостей особи, їхній аналіз, визначення значущості); реакцію, що виникає в процесі переживання відповідності (невідповідності) результатів ППСО з необхідними якостями і коригувальні дії, направлені на зміну (вдосконалення) власних якостей, педагогічних умінь і т.д.

Третя складова моделі ППСО вчителя представлена у вигляді орієнтовної основи ППСО вчителя, що виступає як розгорнена оцінка значущої людини (методиста, керівника, колеги). Така оцінка стає орієнтовною основою в тому випадку, якщо педагогічна діяльність і її компоненти аналізуються за таким алгоритмом: загальна констатація результатів діяльності; позначення позитивних моментів у педагогічній діяльності; виявлення недоліків, що виникли в процесі діяльності, і їхні причин; визначення ступеня самостійності вчителя в реалізації поставлених цілей; виявлення ступеня творчого підходу до вирішення педагогічних завдань; визначення способів корекції подальшої діяльності. Так, орієнтовна основа ППСО направляє самооцінювання вчителя в русло оцінки його професійно-педагогічної діяльності.

У якості четвертої складової моделі ППСО вчителя, ми розглядаємо параметри ППСО, що характеризують властивості самооцінки. А. Захарова відносить до параметрів загальної самооцінки особистості адекватність, висоту,

стійкість, стабільність, реальність [40].

Більшість дослідників поділяють самооцінку на високу, середню й низьку. ППСО також має висоту як міру вираженості відношення вчителя до власних професійно-педагогічних якостей. Висота ППСО пов'язана з її адекватністю. За співвідношенням з реальною успішністю дослідники [23; 40; 87] виділяють три рівні адекватності самооцінки: адекватна висока, неадекватна висока (завищена), адекватна помірна, неадекватна середня (усереднена), адекватна низька, неадекватна низька (занижена). Адекватною вважається об'єктивна ППСО, при якій уявлення вчителя про свої якості і можливості максимально наближене до реального рівня їх розвитку. Неадекватна констатує об'єктивно існуючу розбіжність суб'єктивної самооцінки з представленими в еталонній моделі показниками й об'єктивними думками експертів. Характеристика рівнів адекватності ППСО представлена в Додатку Б.

За особливостями будови виділяють конфліктну й безконфліктну самооцінку. Конфліктна ППСО характеризується як суперечностями, що виникають щодо визначення цілей і вибирання засобів в конкретних обставинах педагогічного процесу, неспівпаданням інтересів, мотивів, поглядів між різними суб'єктами педагогічної діяльності, так і всередині суб'єкта (внутрішньо особистісний конфлікт). Відповідно безконфліктна ППСО припускає відсутність конфліктної активності та емоційної напруженості.

У процесі визначення ступеня сформованості здатності до ППСО майбутніх учителів ми спираємося на оптимальне поєднання таких параметрів самооцінки, як висота, адекватність і безконфліктність (або конструктивна конфліктність), які, як указують дослідники [67; 70], виявляючись в учбовій діяльності, забезпечують ефективне професійно-особистісне становлення педагога.

Процесуальний аспект ППСО розкривається через актуалізацію її функцій, які в своїй сукупності представляють останню складову ППСО. У рамках нашого дослідження спиратимемося на позначення функції як призначення, ролі,

сукупності дій. Характеризуючи структуру особистості, Б. Додонов відзначав, що «структура будь-якої системи нерозривно пов'язана з її функціями» [33, с.42]. Однією з найважливіших функцій ППСО є системотвірна функція. Вивчаючи структурні об'єкти системи, дослідники [42] називають її загальні властивості: цілісність, структурна, взаємозв'язок з середовищем, адаптивність, автономність, множинність опису. Перераховані характеристики системи можна віднести до ППСО вчителя як складної системи, яка складається з компонентів, пов'язана з дією на особистість середовища, пристосовуючись до її змін, відрізняється неповторністю деяких властивостей і зв'язків, має множинний опис різних її відображень. Побудова системи особистих сенсів дозволяє особі формувати ідеальний образ своєї життєвої позиції, емоційно й ірраціонально ідентифікуватися з нею та відповідати цьому зразку [84]. У зв'язку з цим характеристиками системотвірної функції є: комплексна оцінка вчителем своїх професійно-особистісних якостей, що дозволяє педагогові представити себе як особливу ціннісну систему, що розвивається; системні оцінні уявлення про себе та інших, що перетворюються в складні форми культурного розвитку.

Мотиваційна функція ППСО збільшує ефективність педагогічної діяльності, виступаючи як «домінуючий поведінковий мотив у разі виникнення конфлікту між вимогами, що витікають із самооцінки й прагненням до бажаної оцінки з боку інших» [70, с.43], і виявляється в спонуді до самооцінювання в ході педагогічної діяльності й співвідношення реальних її особливостей з можливим успіхом. Самооцінка як особистісне утворення усвідомлюється через аналіз мотивів, що породжують її, оскільки мотив суть «конституційний агент для смислових утворень» [79, с.86].

Конструктивна функція ППСО включає процедури проектування, планування, програмування вчителем цілей і перспектив власного професійного розвитку, а також складання програм дій і відбору оцінних критеріїв результатів діяльності. У цьому випадку продуктом оцінки є не тільки якісно-кількісна думка

про об'єкт, але й конструювання нового об'єкту-плану дій.

Захисна функція ППСО реалізується, як правило, у разі блокування сприйняття зовнішньої негативної дії, що виникає в ході взаємодії з учасниками педагогічного процесу, який веде до спотворення й ігнорування досвіду.

Виконуючи регулятивну функцію, ППСО виступає механізмом саморегуляції, опосередковує інтерпретацію особистого досвіду вчителя, визначає перспективи професійного саморозвитку. У цьому відношенні цікава думка Р. Бернса про думки «значущих інших», що активізують самооцінку. Для вчителя в ролі «значущого іншого» можуть виступати адміністрація, методисти, колеги, учні, батьки. «Схвалення або критика «значущого іншого» справляє негайний вплив на Я-концепцію, унаслідок цього стимулу включається процес регулювання поведінки або діяльності» [15, с.226]. Таким чином, суть регулятивної функції ППСО розкривається в організації та регулюванні вчителем власної педагогічної діяльності.

Функція тимчасової структуризації ППСО пов'язана з існуванням самооцінювання в просторі та часі. Аналіз тимчасової позиції здійснення ППСО — у контексті минулого, сьогодення або майбутнього — представляє необхідну інформацію для розуміння вчителем свого внутрішнього світу й корекції неадекватних установок. На основі тимчасової віднесеності дослідники виділяють проспективну, актуальну й ретроспективну функції самооцінки, які виявляються в оцінці вчителем процесу своєї діяльності (актуальна), створенні власної моделі ідеального вчителя й способів досягнення ідеалу (проспективна), контролі та оцінці отриманих результатів навчання й виховання з позиції їх відповідності поставленим завданням (ретроспективна ППСО).

Оцінна функція розглядається багатьма авторами [2; 45; 67] як когнітивна та емоційно-оцінна функції рефлексії. Зв'язок рефлексії і самооцінки виражається у трьох контекстах: 1) у діяльності самооцінки й рефлексії об'єктом спостереження й оцінки є образ «Я» людини; 2) рефлексія й самооцінка

ґрунтуються на механізмах зіставлення себе з еталоном і з іншими людьми; 3) стимулююча роль рефлексії та самооцінки полягає в аналізі результатів діяльності, вивченні причин її недоліків і достоїнств, коректуванні.

Когнітивний характер ППСО виявляється в усвідомленні вчителем власної діяльності за допомогою здійснення інтелектуальних операцій порівняння себе з іншими людьми, зіставлення своїх професійних якостей з внутрішніми еталонами, оцінки ступеня невідповідності цих двох величин. Таким чином, виявляється залежність когнітивної функції від рівня сформованості в педагога здібностей до само оцінювання.

Емоційний компонент ППСО виражається в переживанні вчителем знань про себе. З окремих емоційних реакцій виникають складніші відчуття гордості, задоволення собою, радощі успіху. Негативна емоційна реакція (самокритичність) дозволяє особі висувати ефективніші способи управління своєю діяльністю і є однією з найважливіших якостей педагога, що виявляється в його афектній реакції на знання про власні професійні властивості. Таким чином, суть оцінної функції ППСО полягає в здійсненні вчителем самоаналізу й оцінки своїх відчуттів, думок, поведінки, що виникають в педагогічних ситуаціях, а також оцінки поведінки, відчуттів і думок інших у цій ситуації.

Названі вище функції реалізуються в тісній єдності. Проте на різних етапах розвитку ППСО та або інша з них домінує. Наприклад, у процесі оцінювання функціонує функція оцінної рефлексії; на етапі афектно-регулювальної реакції підключаються мотиваційна й регулятивна функції; при виявленні відповідності або розбіжності результатів зіставлення наявних у педагога і необхідних від нього якостей бере участь функція тимчасової структуризації. Представлена нами теоретична модель ППСО вчителя, у якій взаємодіють п'ять структурних складових, показана на Вклейці.

У результаті осмислення ППСО ми виділили педагогічні основи й залишили поза увагою власне психологічні аспекти здатності вчителя до самооцінки

(мається на увазі емоційно-потребова сфера, механізм довільної психічної регуляції і ін.) – це означає, що в нашому дослідженні, не зменшуючи значення психологічних аспектів самооцінювання, ми залишаємося в рамках об'єкта педагогічної науки й предмета дослідження — формування здатності майбутнього вчителя до ППСО. Це не стільки звуження предмета дослідження, скільки досягнення мети педагогічного дослідження.

Проведений аналіз змістових і процесуальних характеристик ППСО вчителя дозволяє перейти до розгляду суті й змісту здатності майбутнього вчителя до ППСО.

Проблема здібностей впритул наближається до класичних проблем людського буття, що хвилювали мислителів упродовж тисячоліть. Спроби їх філософського осмислення ми знаходимо в працях Платона й Арістотеля, Аврелія, Августина, Хоми Аквінського, Спінози і ін. Власне психологічне вивчення здібностей і обдарованості отримало освітлення в працях Л. Венгера, В. Дружиніна, В. Крутецького, Н. Лейтеса, К. Платонова, С. Рубінштейна, Е. Торндайка, В. Штерна і ін.

Все різноманіття визначень здібностей можна умовно об'єднати в три групи: 1) здібності як індивідуально-психологічні особливості (властивості) особистості, що є умовою успішного виконання тієї або іншої діяльності, не зводяться до знань, умінь і навиків; 2) здібності як психічні властивості особи, що забезпечують успішне виконання конкретних видів діяльності; 3) здібності як одна з базових якостей психіки, що конкретизують загальну властивість мозку відображати об'єктивний світ, характеризують індивідуальну міру вираженості цієї властивості, віднесеної до конкретної психічної функції [86; 95; 102].

Таким чином, поняття «здібності» включає реалізацію індивідуально-психологічних властивостей особистості функціональними системами головного мозку, у процесі якої (за оптимальних умов) визначається успішність освоєння й виконання однієї або ряду діяльностей.

Відмінною рисою здібностей є їхній діяльнісний характер. Усяка здатність є здібністю до чого-небудь, до якої-небудь діяльності [86, с.535]. До родових характеристик людини відносять її здібність до праці, рефлексії, самооцінки, саморозвитку, тобто ті характеристики, які властиві специфічно людському способу життя. Здібності в розумінні В. Слободчикова і Е. Ісаєва, споріднені способам діяльності, є похідними від способу взаємозв'язку людини й світу. Здібності реалізуються тільки після того, як уберуть в себе систему суспільних операцій або дій, тому здібності розвиваються й удосконалюються в діяльності.

У процесі життєдіяльності людина постійно оцінює предмети, явища, ситуації, вчинки і дії інших людей, формуючи оцінки, впливає на своє оточення. Розкриваючи суть оцінних здібностей, Л. Мнацаканян веде мову про такі характеристики особи, які, з одного боку, дійсно є здібностями у власному сенсі слова, тобто припускають наявність специфічних знань, умінь і навиків, а з іншого — виявляються в оцінках, що даються індивідом іншим людям і людським відносинам [72, с.5]. Про необхідність формування й розвитку оцінних здібностей говорили ще П. Блонський і А. Макаренко, підкреслюючи важливість здібності до соціального орієнтування як «уміння бачити і розуміти всі подробиці». Тому для формування оцінних здібностей необхідне включення особи в орієнтовну діяльність, яка направлена на отримання об'єктивної інформації про предмет оцінки, тобто на пізнання людей, себе і міжособових відносин.

У розвитку оцінних здібностей велику роль грають етичні позиції, цінності і норми, моральні ідеали й установки, а також відносини, що склалися з іншими людьми. Здатність правильно сприймати і оцінювати людей пов'язана з інтелектуальною сферою, оскільки адекватна оцінка оточення полягає в умінні осмислити й проаналізувати наявну інформацію про людину, мотиви її поведінки. Оцінні здібності пов'язані також з мотиваційною сферою людини, з її соціальними мотивами й потребами у визнанні. Таким чином, оцінні здібності - це уміння людини правильно орієнтуватися в людях, адекватно сприймати їхні особистісні

якості, розуміти їхні стани, оцінювати мотиви їхніх учинків, причини тих або інших дій [там само, с.10].

Здібність до самооцінки відносять до різновиду оцінних здібностей. Цю здатність Л. Мнацаканян називає своєрідною «точкою відліку», орієнтуючись на яку, людина сприймає та оцінює все те, що відбувається навколо неї. Інтерпретуючи вчинки інших людей, ми можемо не мати в своєму розпорядженні в достатній кількості інформації для того, щоб точно судити про їх причини. У цьому випадку його особові якості виступають еталоном, стосовно якого він оцінює як себе, так і інших людей. Здібність особи до самооцінки — її найважливіший ресурс розвитку й успішного життєвого самовизначення, продуктивної самореалізації. Слабка розвиненість цієї здатності в людини — джерело її особистісної нестабільності. У ході самооцінки в людини формуються уміння акцентувати увагу на сприйнятті й оцінці власних знань, умінь, ділових якостей, уміння регулювати власну поведінку й взаємини з іншими людьми. На підставі виділених характеристик М.І. Лукьянова визначає здібність до самооцінки як комплекс особливих умінь людини, що забезпечують адекватне сприйняття себе і своїх особових якостей, розуміння своїх станів, потреб і цілей, виявлення причин власних вчинків і вибір відповідно до цього способу поведінки [72, с.52].

Спираючись на положення С. Рубінштейна, ми вважаємо, що формування здатності майбутніх вчителів до професійно-педагогічної самооцінки можливе через формування у них умінь самооцінювання. Поняття «уміння» трактується дослідниками як: освоєний людиною спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю придбаних знань і навиків [86, с. 295]; знання у дії; сформована в особистому досвіді на основі знань здатність людини виконувати певну діяльність. Педагогічні уміння визначаються дослідниками як: педагогічні дії вчителя, що виконуються на достатньо високому рівні, створюючи «техніку» діяльності вчителя [67, с.9]; системи педагогічних дій, зв'язаних певними відносинами і направлених на рішення педагогічних завдань в умовах, що

змінюються.

Оскільки самооцінювання майбутнього вчителя розгортається у внутрішньому плані й має характер інтелектуальної діяльності, доцільним було б розглядати здатність до ППСО з позиції визначення здібностей як функціональних характеристик психіки майбутнього вчителя.

У розгляді змісту поняття «Здатність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки» за відправну позицію ми прийняли формулювання В. Шадрікова, який визначає здібності як «властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру вираженості, виявляються в успішності та якісній своєрідності освоєння й реалізації діяльності» [102, с.177]. Виходячи з такого визначення здібностей, В. Шадріков підходить до аналізу їхньої структури на основі традиційного розділення пізнавальних психічних процесів. Автор виділяє здібності відчуття (сенсорні), сприйняття (перцептивні), пам'яті (мнемічні), уявлення, уяви, мислення, уваги (атенційні), психомоторні здібності. Розглядаючи здібності з позиції категорії загального й одиничного, В. Шадріков визначає, що загальною для кожної здатності є властивість, що реалізовується конкретною психічною функцією і відрізняє одну психічну функцію від іншої. Це властивість, заради якої конкретна функціональна система формувалася в процесі еволюційного розвитку людини. Одиничне автор визначає як міру вираженості властивості: міра відображає діалектичну єдність якісного й кількісного прояву властивості (якісний аспект здатності виділяв Б.М. Теплов). Якісна специфіка може бути пояснена не стільки загальною властивістю здатності, скільки її обумовленістю іншими здібностями [102, с.226].

Розглядаючи здібність до самооцінки, прослідкуємо зв'язок функціональних і операційних її механізмів. Визначаючи самооцінку як компонент самосвідомості і складно структуроване особистісне утворення, що формується в процесі засвоєння особою знань про себе й ціннісного відношення до себе, що реалізуються в діяльності самооцінки суб'єкта, ми виділяємо операційний

механізм. При цьому відсутній функціональний аспект характеристики самооцінювання. Визначаючи функціональні механізми самооцінювання, ми повинні виходити з того, що окремі функціональні системи головного мозку пов'язані з процесами порівняння, аналізу, синтезу, оцінки себе щодо інших людей або еталону, тобто операціями гностик. В цьому випадку властивості функціональних систем, що дозволяють виконати позначені операції за допомогою розкриття істотних зв'язків і відносин, можна розглядати як здібність до самооцінки. Когнітивні процеси тісно пов'язані з отриманням і переробкою нової інформації, а значить, як відзначає В. Шадріков, з процесом сприйняття.

Проблема цілеспрямованого формування здатності майбутнього вчителя до ППСО в процесі навчання є педагогічною проблемою, оскільки здібність студента до самооцінки є передумовою до успішного розвитку й саморозвитку його особистості, а здатність до ППСО спонукає майбутнього вчителя до активності, направленої на формування тих професійно значущих якостей, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності, що формується. Розв'язуючи таку задачу, дамо визначення й розкриємо структуру названої здатності.

На основі наведених визначень самооцінки, професійно-педагогічної самооцінки й здібностей введемо визначення: здатність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки — це особистісне утворення, в якому концентруються знання самооцінок, уміння і пов'язані з ними особистісні якості, що дозволяють адекватно сприймати, критично оцінювати власні дії, що реалізуються в навчальній професійно-педагогічній діяльності, що розвивається, забезпечуючи її успішність.

Вивчаючи будову здатності до ППСО, ми виходимо з положень про те, що структуру самоставлення, загальної і професійної самооцінки складають три компоненти: когнітивний, емоційний і конативний (поведінковий) [67; 68]. Когнітивний компонент самооцінки, на думку А. Захарової, відображає знання людини про себе різного ступеня оформленості й узагальненості — від

елементарних уявлень до концептуально-понятійних; емоційний – відношення людини до себе, «афект на себе», що накопичується у неї, пов'язаний з мірою задоволеності своїми діями, результатами реалізації намічених цілей; поведінковий – співвідноситься з регулятивною функцією самооцінки й виступає механізмом контролю дій і поведінки людини [40, с. 7].

Емоційний компонент — це відношення до себе на фізичному рівні (самоповага, незадоволеність собою і ін.) Конативний компонент виступає як внутрішні дії на власну адресу або як готовність до таких дій. До них можуть належати самовпевненість і самопослідовність, само сприйняття й самозвинувачення, самоконтроль і самокорекція і так далі.

Спираючись на вищевикладені погляди, а також на положення про єдність здібностей, умінь і особистих якостей, розглянемо будову здатності майбутнього вчителя до ППСО у вигляді трьох складових: емоційно-ціннісного, який утворює спрямованість, мотивація, ціннісні орієнтації і самоствавлення майбутнього вчителя, а також уміння самооцінювання, що виявляються в них, і особові якості; когнітивного, який включає знання самооцінок, уміння і якості особи; конативного, утворюваного процесами саморегуляції, самоконтролю й самоаналізу й відповідними ним уміннями та якостями особи.

Емоційно-ціннісна складова здатності до ППСО відповідає першому компоненту ППСО вчителя й складається з умінь і якостей особи майбутнього вчителя, пов'язаних із спрямованістю, мотивацією, ціннісними орієнтаціями, потребами, самоствавленням майбутнього вчителя, вибір яких обумовлений аналізом загальноновизнаних поглядів вітчизняних дослідників щодо характеристики емоцій як своєрідних оцінок дійсності і себе в ній. З погляду А. Смоляр, емоції відображають людські потреби, є мотивами й указують на ступінь або можливість задоволення потреб [90], отже, емоції є «носії сенсу», значення яких в діяльності майбутнього педагога очевидне.

Розглянуті вище характеристики професійно-педагогічної спрямованості

самооцінки дозволяють виділити такі уміння та якості:

- уміння ідентифікувати свою педагогічну схильність, визначення майбутнім учителем власних схильностей, здатностей і схильності до педагогічної діяльності, виявлення власних професійно значущих особових якостей;
- уміння виявляти й усвідомлювати свої потреби, пов'язані з оволодінням педагогічною професією, базується на ідеї О. Леонт'єва про те, що потреба, яка набуває своєї наочності, стає мотивом, спочатку виступаючи передумовою діяльності, але як тільки суб'єкт починає діяти, відбувається її трансформація [62, с.145]. Тому закріплення в свідомості студентів потреби в оволодінні професією вчителя стає смислотвірним мотивом, що спонукає навчальну діяльність;
- уміння виявляти й усвідомлювати потребу в самооцінюванні припускає визначення необхідності самооцінювання як обов'язкового компонента будь-якої діяльності і, зокрема, педагогічної.

Позначені уміння тісно пов'язані з такою якістю особистості майбутнього вчителя, як переконаність у своєму призначенні, власній місії [71, с. 53].

Орієнтація майбутнього вчителя на певні цінності може виникнути тільки в результаті їх попереднього визнання (позитивної оцінки). Такими цінностями в педагогічній діяльності стають, насамперед, учень, учитель і педагогічна професія. Тому ми визначаємо уміння студентів оцінювати педагогічний ідеал з аксіологічних позицій як уміння орієнтуватися в цінностях педагогічної професії в опорі на ціннісні критерії та наявні вимоги до якості, змісту й організації педагогічної діяльності. У процесі формування цього уміння виховуються такі якості майбутнього педагога, як любов до дітей, гуманність, прагнення до самовдосконалення.

Власне емоційний аспект першої здатності, що становить елемент ППСО, виражений через самоствавлення, виявляється у вигляді:

- уміння виявляти через позитивні якості й відчувати задоволення від

відповідності власних дій еталонним. Для майбутнього педагога важливо навчитися в ході власної освітньої діяльності аналізувати передусім успіхи, а не невдачі, «перемкнути» аналіз у позитивне русло. Уміння формується в результаті самоповаги, яка є центральною ланкою і мотивом Я-концепції людини (А. Реан). До самоповаги належить така якість, як відчуття власної гідності або переживання майбутнім учителем відповідності рівня домагань рівню своїх досягнень, визнаних значущими іншими;

- уміння критично ставитися до своєї діяльності, що реалізовується в процесі само ставлення і виражається в готовності майбутнього вчителя формувати «негативну самооцінку» у зв'язку з виявленими недоліками своїх навчальних дій, здатності передбачати їхні наслідки й результати. Позначене уміння тісно пов'язане з критичністю майбутнього вчителя або здатністю оцінювати якість своїх оцінок.

Когнітивна складова здатності до ППСО є основною, оскільки володіє пізнавально-орієнтаційною можливістю, забезпечуючи інформаційне поле щодо власних якостей і дій. Когнітивна складова відповідає конструктивному й діяльнісному компонентам ППСО і включає знання, уміння й особисті якості.

В. Якунін виділяє знання як засіб педагогічної дії, оскільки, входячи в структуру минулого індивідуального досвіду учня, воно перетворює його структуру й тим самим піднімає учня на новий рівень розвитку. Воно не тільки формує новий погляд на світ, але й змінює ставлення до нього. Звідси витікає виховне значення всякого знання [104, с.312]. Наукові визначення видів знань (теоретичні, емпіричні, методологічні, методичні, оцінні й так далі) дозволяють виділити види, які забезпечують інформаційну насиченість ППСО, обумовлюючи відношення майбутніх учителів до значущості цієї діяльності.

На основі знань про властивості функціональних систем (сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага), що формують орієнтовну основу ППСО, базуються наступні уміння самооцінок і якості особистості майбутнього вчителя:

- уміння ідентифікуватися з ідеальним образом педагога («Я-ідеальне професійне»), ґрунтуючись на сприйнятті й самосприйнятті, розкривається через усвідомлення майбутнім учителем своїх відмінностей від інших і переживання цих відмінностей як позитивних — взаємодоповнювальних, таких, які сприяють «загальній справі». Це вміння пов'язане із спостережливістю, що дозволяє помічати в інших і собі те, що має значення для власного розвитку;

- уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати свої педагогічні дії і професійно-особові якості пов'язане з розумовими операціями аналізу, синтезу, класифікації, зіставлення, на основі яких майбутній педагог виробляє оцінювання про ідеального вчителя й про себе як майбутнього вчителя. Це вміння дозволяє студентові не тільки констатувати наявність вироблених у себе педагогічних якостей і умінь, але й формулювати цілі самооцінювання в різних видах навчальної діяльності. На основі цього вміння формується вдумливість — здатність до своєчасних і повноцінних самооцінок;

- уміння передбачати, планувати й заздалегідь враховувати наслідки своїх дій пов'язане з прогнозуванням власних навчальних і практичних дій, складанням плану й програми діяльності самооцінки. На основі позначеного вміння складається якість особистості — відповідальність або здатність і потреба студента заздалегідь враховувати наслідки своїх дій і результати реалізації своїх намірів;

- уміння концентруватися на оцінці власних дій на орієнтовній підставі (розгорненій оцінці інших) дозволяє майбутньому вчителю концентрувати увагу як на власних діях і професійно-особистих якостях, так і на процедурі їхньої самооцінки. Таку концентрацію уваги дослідники називають здібністю до зосередження, вважаючи її умовою контролю власного мислення й свідомості. Це вміння тісно пов'язане з уважністю;

- уміння зіставляти інформацію про свої минулі педагогічні дії з реально відтвореними будується на здатності змінювати оцінки, що склалися, з

урахуванням минулої і реальної ситуації. У основі цього уміння лежить процес цілепокладання, за якого відбувається уявне вибудовування послідовності дій, здатних привести майбутнього вчителя до реального досягнення бажаного педагогічного результату. Уміння пов'язане з принциповістю як здатністю відстоювати свої оцінки перед самим собою.

Конативна складова здатності майбутнього вчителя до ППСО відповідає контрольню-оцінному компоненту ППСО і виявляється в діях, направлених на себе, які здійснюються на основі ставлення особистості до себе як до об'єкта дії або як до суб'єкта дії. Конативна складова виявляється в процесі саморегуляції професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя і в здійсненні самоконтролю, під яким розуміється свідомо оцінка й регулювання власної діяльності, що дозволяють управляти, коригувати й контролювати здійснення наміченого плану дій. Конативна складова розкривається через уміння та якості особистості майбутніх педагогів:

- уміння осмислено оцінювати, коригувати й контролювати свої педагогічні дії (самоконтроль): розробка процедур корекції, направлених на самозміни майбутнього педагога, і використання вольових зусиль, необхідних для організації самоконтролю. Самоконтроль пов'язаний з гнучкістю, яка є здатністю порівнювати самооцінку й оцінки свого оточення в аспекті реалізації мети;

- уміння аналізувати власну педагогічну діяльність, що формується на заняттях і під час практики (самоаналіз), припускає використання студентами всіх видів самоаналізу як можливості виявити й зафіксувати позитивні та негативні моменти своєї діяльності, а також встановити їхні причини. Ефективність самоаналізу залежить від ступеня щирості по відношенню до себе;

- уміння регулювати власну діяльність і досягати поставленої мети (саморегуляція) формується у випадку, якщо успішність як відповідність отриманого результату задуманому досягається при регулюванні своїх мотивів, прагнень і способів дій, які приводять до цього результату й актуалізуються у

вимогах майбутнього вчителя, що задаються їм самим або ззовні. Процес саморегуляції спирається на такі особисті якості, як витримка й самовладання.

На підставі проведеного аналізу характеристик ППСО вчителя і здатності майбутнього вчителя до ППСО визначений зміст ППСО вчителя як інтегративного індивідуального психологічного утворення, що включає компоненти, механізм діяльності самооцінки, орієнтовну основу самооцінювання вчителя, параметри й функції ППСО, і представлено у вигляді теоретичної моделі ППСО вчителя. Ця модель буде покладена в основу нормативної моделі процесу формування здатності майбутнього вчителя до ППСО, що виявляється через уміння самооцінок і особисті якості, які розкриваються в рамках емоційно-ціннісної, когнітивної, конативної складових здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки.

Висновки до першого розділу

Вивчення самооцінки як компонента самосвідомості й особистісного утворення не є новою науковою проблемою. Проте досліджень, проведених в області формування цього феномена в процесі підготовки майбутніх учителів, явно недостатньо. Тому проблема формування здатності майбутнього вчителя до самооцінки вимагає подальшого уточнення й переосмислення.

З метою конкретизації наукового уявлення про самооцінку проведений аналіз цього феномена крізь призму аксіологічного, особистісного й діяльнісного підходів. Зв'язок самооцінки з аксіологічними поняттями виявляється в тому, що, містячи в собі оцінку ступеня значущості, цінності людини по відношенню до самої себе, самооцінка стає ціннісним відношенням. На відміну від оцінки, що має «об'єктний» характер, вона відображає суб'єктивне якісне, ціннісне осмислене ставлення до самого себе, а прийняті особою цінності утворюють ядро самооцінки, визначають специфіку її функціонування як механізму вдосконалення

особистості.

У розділі уточнено поняття «самооцінка» як складно структуроване особистісне утворення й компонент самосвідомості, ціннісне ставлення до себе, що включає також діяльність самооцінки особистості, виходячи з якого, ми можемо розглядати самооцінку як необхідну професійну значущість, якість і здатність майбутнього вчителя.

Конкретизація поняття «професійно-педагогічна самооцінка» (ППСО) дає можливість акцентувати увагу на пріоритетності педагогічної спрямованості професійної діяльності, синкретичності термінів «педагогічний» і «професійний». Встановлено, що ППСО є компонентом загальної самооцінки особистості, направленої на оцінювання власної педагогічної діяльності і необхідних для її здійснення якостей і можливостей, що дозволяють регулювати й коригувати зміст і процес педагогічної діяльності; ключовим компонентом професійно-педагогічної самосвідомості, необхідною умовою формування «Я-концепції» і «образу Я»; певним стимулом у складному процесі самопізнання й самореалізації вчителя.

Виявлені змістові й процесуальні характеристики ППСО послужили відправним моментом для конкретизації наукового уявлення про зміст поняття «здатність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки», яке представляє особистісне утворення, що інтегрує знання самооцінок, уміння й пов'язані з ними особистісні якості, які дозволяють адекватно сприймати, критично оцінювати власні дії, що реалізуються в навчальній професійно-педагогічній діяльності, що розвивається, забезпечуючи її успішність.

РОЗДІЛ П. ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМООЦІНКИ

2.1. Наукові підходи щодо формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки

Здатність до професійно-педагогічної самооцінки, як було відмічено в попередньому розділі, визначається як одна з необхідних для педагогічної діяльності здібностей, стрижень особистісного розвитку майбутнього вчителя. При цьому функціонування здібності до самооцінки як інтелектуальної дії надає їй характеру рефлексії, оскільки саме рефлексія, на думку А.В. Захарової, дозволяє людині спостерігати себе з боку власних відчуттів, внутрішньо диференціювати «я», котре діє, міркує й оцінює. Рефлексивність при самооцінці так само, як і здібність до усвідомлення її засобів, є показником достатньо високого рівня її розвитку [40, с.7].

У зв'язку з цим в процесі дослідження проблеми формування здатності майбутніх вчителів до ППСО нами виділений рефлексивний підхід (В. Бездухов, Л. Борисов, Б. Вульф, Л. Виготський, В. Давидов, Ю. Кулюткін, О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, О. Спіркін, В. Якунін). Цей підхід у контексті нашого дослідження пов'язаний з реалізацією відношення рефлексії майбутнього вчителя до власної навчальної діяльності, її результатів і оцінки цих результатів.

Рефлексивний підхід до формування здатності майбутнього вчителя до ППСО припускає актуалізацію основних ідей філософських теорій рефлексії. Заслугою античних філософів (Сократа, Платона, Аристотеля) є формування рефлексивної позиції по відношенню до світу, а також розробка понятійного апарату рефлексивного мислення. Проте в античній філософії рефлексія не розглядається як засіб осмислення індивідуальної, особистісної духовної активності. Лише у філософії епохи Відродження й Нового часу поняття «рефлексія» стає однією з найважливіших характеристик людського буття,

відображаючи цілісність і можливість розвитку людини як особистості, а також рух і способи його пізнання [47, с.15].

У сучасній науці «рефлексія» розуміється як суть людської свідомості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Семенов, С. Степанов); компонент теоретичного мислення (О. Леонтьєв); одиниця розумової дії (В. Давидов) і евристичного рішення (Ю. Кулюткін); здатність зосередитися на самому собі, аналізувати й переосмислювати свою діяльність (В. Загвязинський, В. Якунін); дослідницька здатність (В. Лефевр); критичний аналіз, сумнів у правомірності та надійності інформації, що надходить до людини, її оцінка (У. Буторін).

Проблема рефлексії в педагогічній науці перебуває на стадії глибокого осмислення й розвитку. Здійснюється усвідомлення понять усередині рефлексії, вивчення рефлексії на різних рівнях і можливому їх перетині, що певною мірою пояснює актуальність використання нами рефлексивного підходу. У педагогічній діяльності рефлексія здійснюється при аналізі педагогічних дій учителя, поведінки учнів, батьків, їхньої міжособової взаємодії, корекції конфліктного спілкування й ін. Професійно-педагогічна рефлексія обумовлює інтенсивність введення новацій учителем, забезпечує переосмислення змісту його свідомості та прийомів педагогічної майстерності [21, с.3].

Розв'язок питання про розвиток професійно-педагогічного самооцінювання й рефлексію набуває актуальності в процесі підготовки студентів у навчальних закладах, оскільки юнацький вік є сензитивним для оволодіння майбутніми вчителями засобами аналізу рефлексії, управління розумовою діяльністю (Н.Гуткіна, І. Дубровіна, І. Кон та ін.), розвитку умінь самооцінок і рефлексій у ході формування у них здатності до ППСО.

Рефлексивність в діяльності починається там, де виникають відхилення від зразка, що приводить до зміни схем діяльності й корекції. Професійно-педагогічну рефлексію ми кваліфікуємо як процес самопізнання вчителем сутнісних характеристик педагогічної діяльності, яка забезпечує вихід за межі традиційного

її виконання, пошук нових нестандартних шляхів вирішення професійних завдань і подолання стереотипів свого професійного й особистого досвіду. Виходячи з цього, можна сформулювати її основні ознаки: процесуальність, відображувальність, диференційованість, інструментальність (бачення педагогом себе як інструмента власної діяльності), когнітивна емпатійність, внутрішня діалогічність, оцінювання (само оцінювання). Позначені ознаки рефлексії безпосередньо пов'язані з процесом професійно-педагогічного самооцінювання, основними властивостями якого є: системність, процесуальність, зв'язок із спрямованістю й мотивацією, прогностичність, рефлексивність. Зв'язок рефлексії і ППСО, дозволяє припускати, що, чим глибше проникнення вчителя в результати своєї педагогічної діяльності, чим точніше аналіз її здійснення, направлений на визначення причин утруднень і корекцію способу діяльності, тим ефективніше використання процесів самооцінювання й рефлексії як особливих об'єктів пізнання, пов'язаних з рішенням педагогічних ситуацій, визначенням сутнісних властивостей особистості педагога.

Процесуальний характер здатності до ППСО виражений у послідовній зміні виділених в попередньому розділі умінь самооцінки: ідентифікувати свою педагогічну схильність; оцінювати педагогічний ідеал з аксіологічних позицій; критично відноситися до своєї навчальної діяльності; аналізувати, порівнювати, узагальнювати свої педагогічні дії і професійно-особисті якості; передбачати, планувати й заздалегідь враховувати наслідки своїх дій і так далі. Взаємозв'язок названих умінь досягається в процесі формування здатності до ППСО, що реалізовується в ході навчання у вигляді наступних стадій:

1. Порівняння студентами результату своєї діяльності з певним орієнтовним зразком (основою), яким виступає алгоритм, заданий викладачем.
2. Колективне (групове) обговорення майбутніми педагогами діяльності, що реалізовується, на навчальних заняттях і під час проходження практики (дія групової рефлексії спирається на попередній алгоритм оцінювання). На рівні

усвідомлення себе як суб'єкта діяльності щодо самостійної діяльності студентів у колективі самооцінка приймає складніший вигляд, оскільки взаємна оцінка, опосередковує оцінкою відношення до загальної колективної діяльності [6, с.122].

3. Парна взаємодія у визначенні взаємної оцінки, що припускає прагнення кожного з учасників досягти вищих результатів, критичне відношення до роботи іншого. Б. Ананьєв указував, що про самого себе ми починаємо говорити з упевненістю тоді, коли розберемося в діях і якостях іншого. Це дозволяє знайти схожість і відмінності з самим собою і спонукає до прагнення перетворювати себе і свою діяльність. У зв'язку з цим образ себе виникає як перетворення образу іншого.

4. Індивідуальне самооцінювання включає самооцінку навчальної діяльності, визначення ступеня задоволеності собою як професіоналом у ході педагогічної практики й оцінку рівня професійної педагогічної компетентності. Процес індивідуального самооцінювання близький по суті до індивідуальної рефлексії, яка розглядається нами як процес самопізнання студентом сутнісних характеристик навчальної діяльності, що забезпечує вихід за межі традиційного її виконання, пошук нових нестандартних шляхів вирішення завдань в різних педагогічних ситуаціях.

Процес формування здатності майбутнього вчителя до ППСО здійснюється на основі принципу спрямованості рефлексії підготовки майбутнього вчителя, суть якого полягає в оцінюванні себе і іншого, своєї діяльності і діяльності іншого, що означає, що в структуру рефлексії вводиться самооцінка. Спрямованість рефлексії виявляється, на думку Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, у практичній взаємодії педагога з учнями, коли вчитель прагне адекватно розуміти й цілеспрямовано регулювати думки, відчуття й вчинки учнів; у ході проектування їхньої діяльності, коли педагог розробляє цілі навчання й конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх просування в розвитку; у ході самоаналізу й самооцінки педагогом власної діяльності й самого

себе як її суб'єкта [59]. Даний принцип обґрунтовує використання викладачами технології рефлексії формування здатності до ППСО, яка сприяє актуалізації потреби в професійно-педагогічних цінностях, в самодослідженні, рефлексії і самооцінюванні. Таким чином, формування здатності майбутнього вчителя до ППСО може бути представлено як цілісний процес оцінної діяльності педагогів університету, оцінній і самооцінці діяльності студентів, що здійснюється протягом всього періоду професійної підготовки – на заняттях і в ході педагогічної практики.

На підставі вищесказаного ми можемо віднести здатність до ППСО до властивостей психіки і якостей особи майбутнього вчителя.

Рефлексивний підхід дозволяє розглядати проблему синтезу рефлексії і здатності до ППСО в контексті модусу «стан». В. Шадріков разом з природними здібностями і здібностями суб'єкта виділяє здібності особи або «духовні здібності», які ґрунтуються на «духовних станах», похідних від особистісних сенсів і виявляються у відносинах з іншими людьми. Духовні стани характеризуються внутрішньою рівновагою, концентрацією на пізнаваній проблемі, зусиллям волі і контролю з боку «Я». Ми бачимо, що «духовний стан» має схожі з самооцінкою прояви.

Формування здатності майбутнього вчителя до ППСО як властивості й стану здійснюється на основі принципу суб'єктності (Г. Коджаспірова, П. Підкасистий), суть якого полягає в розвитку здатності майбутнього педагога усвідомлювати своє «Я» у взаєминах з людьми, світом, оцінювати свої дії і передбачати їхні наслідки, відстоювати свою етичну позицію, протидіяти негативному зовнішньому впливу, створювати умови для саморозвитку власної індивідуальності й розкриття своїх потенційних можливостей. Цей принцип дозволяє забезпечити розвиток здатності студента ставати суб'єктом діяльності, поведінки й власного життя, надаючи йому можливість «сприймати суть явища, що відбувається, тут і зараз, вибудовувати своє відношення до перебігу подій» [80, с.585].

Таким чином, ми вважаємо обґрунтованим вибір рефлексивного підходу до формування здатності майбутнього вчителя до ППСО, який дозволяє розкрити внутрішній аспект її формування: опис механізму здатності майбутніх вчителів до ППСО як процесу професійно-педагогічного самооцінювання; формулювання ознак здатності самооцінки як професійно значущої властивості особистості майбутніх учителів; характеристику стану здатності до ППСО як духовного стану суб'єкта навчальної педагогічної діяльності, що складається.

У процесі формування здатності майбутнього вчителя до ППСО принципового значення набуває праксеологічний підхід (В. Бакштановський, М. Вебер, Дж. Дьюї, Е. Зеєр, Т. Котарбінський, Д. Курода, І. Колесникова), який сполучається з рефлексією в частині, що належить до сприйняття й усвідомлення студентом себе і власних думок і відчуттів у процесі раціональної організованої навчальної педагогічної діяльності, що формується (в ході педагогічної практики). Завдяки такому сполученню, дані підходи стають додатковими у формуванні здатності майбутнього вчителя до ППСО. Суть зв'язку взаємодії праксеологічного і рефлексивного підходів полягає також в тому, що ефективність діяльності залежить від результатів рефлексії, причин, умов і механізмів успішності діяльності. Практиологічний підхід дозволяє виявити етапи, принципи, технології, а також визначити педагогічні умови формування здатності майбутнього вчителя до ППСО.

Термін «праксеологія» (від латів. *praxeus* - дія, діяння і греч. *praxis* - практика) у буквальному розумінні означає «практика людської діяльності», «знання про дії», пізнання практики в її філософському значенні.

Педагогічна праксеологія виступає в системі педагогічного знання як загальна теорія педагогічної діяльності, що розкриває її сутнісну природу, закономірності та умови досягнення раціональності й успішності перетворювальної активності педагога.

Суть праксеологічного підходу щодо формування здатності майбутнього

вчителя до ППСО полягає в здійсненні нормування педагогічної діяльності, вибудовуванні основних її процедур, направлених на підвищення ефективності і корисності професійних дій у процесі формування й коригування характеристик професійної поведінки майбутнього вчителя. Використання праксеологічного підходу до формування означеної здатності обґрунтовується наступними положеннями: здатність – це властивість людини, що забезпечує успішність в тій або іншій діяльності (В. Шадріков); самооцінка в педагогічній праксеології є способом виявлення характеристик педагогічної діяльності (І. Колесникова). Цей підхід, таким чином, припускає підстави для аналізу й оцінки основних використовуваних педагогом у практиці «інструментів», до яких належать діяльність, метод, методика, технологія. Проникаючи в їхню структуру, фахівець дістає додаткову можливість для рефлексії з приводу виявлення успішності своїх дій [53, с. 86-87].

Праксеологічними ознаками «ідеального образу педагогічної діяльності» І. Колесникова рахує якість, успішність, продуктивність, результативність, ефективність, які виявляються в діяльності педагога, якщо при її побудові враховуються: цінності й сенси, норми, цілі, дії і процедури, результати й продукти, помилки, корекція діяльності. Позначені характеристики є праксеологічною основою процесу формування здатності майбутнього вчителя до ППСО, реалізацію якого забезпечує складена нами програма експерименту.

У складеній нами програмі враховані позначені праксеологічні характеристики: цінності й сенси (з першого по завершальний етапи), норми й цілі (на конструктивній стадії формувального етапу), дії і процедури (на процесуальній стадії формувального етапу), результати, виявлення помилок, корекція (на контрольно-оцінному етапі формування здатності майбутнього вчителя до ППСО).

Внутрішнє уявлення студентів про сенс діяльності самооцінки є відправною точкою праксеологічної поведінки майбутнього вчителя. Відкриття сенсу робить

діяльність самооцінки усвідомленою (не стихійною), що дозволяє управляти цією діяльністю на підставі знань про закономірності її розвитку, передбачати результати і коригувати її.

Враховуючи результати діагностики здатності до ППСО студентів, а також виділяючи як основу діяльності самооцінки сенси, цінності й мотиви, ми визначили одним із завдань основного етапу програми експерименту формування мотивації студентів до діяльності самооцінки. З цією метою в курсі дисциплін «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» проводилися практичні вправи й праксеологічні практикуми, направлені на розвиток оцінних, самооцінних і рефлексивних умінь студентів, а також на формування уявлень студентів про цінність і сенс здатності майбутнього вчителя до ППСО в педагогічній діяльності.

Нами було сформульовано *принципи, що стали регулятивами діяльності* по формуванню здатності майбутніх учителів до ППСО.

1. *Принцип ціннісної орієнтації на педагогічну діяльність.* Формуючи ціннісне відношення студентів до педагогічної професії, необхідно не тільки скласти в них уявлення про її суть і зміст, але і навчити їх об'єктивно оцінювати свої можливості для здійснення педагогічної діяльності, аналізувати свої сильні і слабкі сторони, представляти, які професійно значущі якості потрібно буде сформувати в ході навчання, а які - самостійно, в процесі педагогічної діяльності.

2. *Принцип зв'язку теорії і практики* обґрунтовує необхідність формування теоретичних знань студентів про педагогічну діяльність загалом і ППСО як її компонент. Реалізація цього принципу направлена на формування в майбутнього вчителя уміння співвідносити інформацію про свої минулі навчально-педагогічні дії з реально відтвореними й передбачуваними в майбутньому діями. Спираючись на знання про організацію і управління педагогічним процесом на уроках у школі, отримані в процесі практичних занять при вирішенні педагогічних ситуацій і в ході самостійного проведення уроків, студенти дістають можливість планувати і

прогнозувати способи реального досягнення бажаного педагогічного результату. В цьому випадку самооцінка студентів міняється до моменту «вирівнювання» діяльності, приведення її до бажаного результату. Крім того, здатність до ППСО розвивається у студентів в тому випадку, якщо вони усвідомлюють на теоретичному рівні структуру й механізм діяльності самооцінки й осмислено відтворюють алгоритм самооцінки за наявним орієнтовним зразком. У цьому випадку практична реалізація самооцінювання, що спирається на теоретичні знання, відтворюється студентом як знайома для нього діяльність і не викликає утруднень при її здійсненні.

У опорі на даний принцип у студентів формується ще одне уміння — передбачати й заздалегідь враховувати наслідки своїх педагогічних дій, оскільки ці дії неодноразово аналізувалися й оцінювалися як педагогами, так і самими студентами.

3. *Принцип єдності групового та індивідуального навчання* (В. Сластьонін) обумовлений тим, що розвиток особистості студента відбувається, з одного боку, через його спілкування й взаємодію з іншими людьми, а з іншого — через своє прагнення до відособлення. У ході формування здатності студентів до ППСО використовуються процедури колективної (групової), парної та індивідуальної роботи по оцінюванню навчальної діяльності. В.Сластьонін підкреслює, що за реалізації цього принципу в майбутнього вчителя з'являється можливість отримати в процесі групового спілкування досвід оцінки й взаємооцінки, необхідний для структуризації та узагальнення його особистого досвіду, що складається з ситуацій успіху або невдачі в навчальній діяльності. Згодом цей особистий досвід студента стає головним чинником розвитку його рефлексуючої самосвідомості. Крім того, у процесі поєднання групової, парної і індивідуальної діяльності щодо взаємооцінювання й самооцінювання в студентів формується уміння критично ставитися до своєї діяльності.

4. *Принцип активності студентів у навчанні містить* ідею про те, що в

основі ефективної діяльності лежить спосіб дій, що характеризується інтенсивністю перетвореної дії, тобто різноманіттям використовуваних форм, їх оперативною зміною при зміні умов або недостатній результативності. Активність як стратегія діяльності має два аспекти: активність віддзеркалення і активність перетворення. Активність віддзеркалення характеризується ціннісною вибірковістю, тобто здатністю майбутнього педагога диференціювати явища (дії, властивості і так далі) щодо їх значущості для вирішення актуальних суперечностей. Ціннісне віддзеркалення дозволяє виділити інформацію першорядної ваги. Активність перетворення характеризується створенням актуальних суперечностей і їх розв'язуванням. Цей аспект активності реалізується в процесі вирішення педагогічних завдань, аналізу проблемних ситуацій, рольовій взаємодії, тобто за допомогою навмисного створення складної ситуації, її подальшого аналізу, оцінки й пошуку продуктивного рішення, а також програвання ситуацій з оцінкою себе в ній.

5. Принцип створення позитивного емоційного фону педагогічного процесу забезпечує взаємну зацікавленість усіх учасників освітнього процесу в здійсненні спільної діяльності. Створення атмосфери довіри й доброзичливості, ділової співпраці і співтворчості – все це налаштовує майбутнього вчителя на продуктивну навчальну діяльність і створює позитивну мотивацію для здійснення діяльності самооцінки й рефлексії. Реалізація принципу розвиває уміння студентів ідентифікуватися з ідеальним образом педагога, який виробляється в ході моделювання майбутніми вчителями образу ідеального вчителя, а потім порівняння власних якостей з еталоном; складання картограми особистих успіхів. Підтримуючи позитивний емоційний фон, викладачі навчають майбутніх вчителів аналізувати насамперед успіхи, а не провали, регулюючи характер відносин в навчальному колективі, дозволяючи студентам сформулювати позитивну оцінку самих себе, визначити власні позитивні якості та перспективи саморозвитку, підвищити упевненість у собі, задоволеність своєю майбутньою професією,

досягти ефективності в навчальній роботі.

Позначені принципи є нормативними положеннями, на які спирається весь процес формування здатності студентів до ППСО.

Резюмуючи вищевикладене, вважаємо, що взаємозв'язані між собою рефлексивний та праксеологічний підходи до формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки обумовлені необхідністю опису процесу формування позначеної здатності, оскільки відображають внутрішній і зовнішній аспекти формування. Ці підходи покладені в основу розробленої нами моделі формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки, описаної в наступному параграфі.

2.2. Моделювання процесу формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки

Передумовами для проектування моделі формування здатності майбутнього вчителя до ППСО послужили роботи вчених: Б. Ананьєва, В. Бездухова, А. Карпова, І. Колесникової, О. Леонтьєва, С. Миронової, а основу моделі, що розкриває два аспекти процесу формування здатності майбутнього вчителя до ППСО, складають розглянуті вище рефлексія і праксеологічний підходи до формування здатності майбутнього вчителя до ППСО.

Праксеологічний підхід дозволяє змоделювати зовнішній бік організованого педагогічного процесу по формуванню здатності майбутнього вчителя до ППСО для того, щоб надалі перейти безпосередньо до конкретних способів навчання студентів.

Осмислення характеристик підходу рефлексії до формування здатності до ППСО дозволило створити механізм формування даної здатності, суть якого в актуалізації внутрішнього (особистісного) аспекту моделі формування здатності майбутнього вчителя до ППСО.

Зовнішній і внутрішній аспекти моделі взаємозв'язані і розгортаються одночасно в спільній діяльності студентів і викладачів, оскільки формування діяльності самооцінки рефлексії неможливе лише ззовні (при педагогічній дії). Формування здатності до ППСО реалізується як «зовні», так і «зсередини», здійснюючись лише за умови внутрішньої активності самого студента, його особистій зацікавленості, потребі, усвідомленні й ціннісному відношенні до процесу самооцінки. Охарактеризуємо зміст моделі.

Методологічною основою для побудови нормативної моделі формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки (зовнішній аспект формування) послужив праксеологічний підхід, який дозволив розглядати у взаємодії всі структурні компоненти модельованого процесу з позиції організації доцільної діяльності по формуванню позначеної здатності.

Пропонована нами модель представлена у вигляді двох векторів: вертикального (формотворчого), такого, що позначає етапність процесу формування здатності до ППСО, і горизонтального (змістового), такого, що включає зміст кожного етапу. Вертикальний вектор включає мету, підходи до формування, три етапи: діагностичний, формувальний і контрольо-оцінний, протягом яких здійснюється формування компонентів здатності майбутнього вчителя до ППСО і результату процесу формування. Горизонтальний вектор відображає зміст кожного етапу.

Цільова складова моделі відображає стратегію діяльності викладача університету по формуванню здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки в процесі педагогічної підготовки.

Зміст і технології формування розкриті крізь призму підходів рефлексії і праксеологічного з опорою на теоретичну модель ППСО вчителя і зміст поняття «здатність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки».

Діагностичний етап орієнтований на здійснення комплексної діагностики й самодіагностики професійно-педагогічної спрямованості й спрямованості на

діяльність самооцінки майбутніх педагогів. Діагностичний етап є, по суті, пропедевтичним етапом. Мета етапу – діагностування діяльності самооцінки студентів — реалізовувалася в ході вирішення завдань: 1) виявлення у студентів рівня професійно-педагогічної спрямованості й спрямованості на діяльність самооцінки; 2) виявлення умінь студентів оцінювати власну навчальну діяльність; 3) розробки діагностичного інструментарію для проведення дослідження; 4) аналізу зібраних матеріалів і узагальнення отриманих результатів.

На етапі діагностики студенти й експерти отримують інформацію з різних джерел і обробляють її. Процедура діагностування самооцінювання студентів влітається в їхню навчальну діяльність і здійснюється на різних рівнях у вигляді: а) аналізу протоколів експертів, відеозаписів уроків, робіт учнів; б) зіставлення студентами результатів власних навчальних дій з еталоном; в) діагностики результатів спільної діяльності студентів (парна й групова робота на навчальних заняттях і під час практики); г) оцінки результатів діяльності студентів експертами (викладачами, методистами).

Таким чином, на вказаному етапі за допомогою оцінки й самооцінки здійснюється вивчення емоційно-ціннісної здатності до ППСО, яка, як ми вже відзначили, не тільки виявляється, але і формується в навчальній діяльності студентів. Необхідно відзначити, що діагностика здійснювалася впродовж всієї дослідно-експериментальної роботи по формуванню здатності до ППСО (на схемі 5 зв'язок між етапами відбитий прямими стрілками).

Формувальний етап відповідає таким компонентам діяльності позицій праксеологічного підходу, як визначення норм, цілей, завдань, а також дій і процедур формування здатності майбутнього вчителя до ППСО. На даному етапі формуються когнітивна й конативна здібності майбутнього вчителя, що становлять основу ППСО, зокрема, знання в області професійно-педагогічного самооцінювання, уміння самооцінок і пов'язані з ними особисті якості, а також власна поведінка студентів, яка полягає в здійсненні процедур самоаналізу,

саморегуляції й самоконтролю.

У процесі експериментальної роботи нами було також реалізовано загальнодидактичні й виховні принципи: ціннісної орієнтації на педагогічну діяльність, зв'язку теорії і практики, єдності групового й індивідуального навчання, активності, створення позитивного емоційного фону педагогічного процесу, інтеграції педагогічних, психологічних, методичних і наочних знань.

Метою формувального етапу є розвиток здатності майбутнього вчителя до ППСО в процесі педагогічної підготовки. На реалізацію мети направлені наступні завдання: 1) формування уявлень студентів про загальну самооцінку і ППСО; 2) формування мотиваційної готовності студентів до діяльності самооцінки; 3) формування мотиваційної, інформаційної та операціональної готовності викладачів до впровадження підходів рефлексії і праксеологічного до формування здатності студентів до ППСО; 4) вироблення в студентів умінь формулювати цілі й завдання діяльності самооцінки, планувати педагогічні й самооцінні дії; 5) відпрацювання механізму реалізації підходів рефлексії і праксеологічного до формування здатності студентів до ППСО.

Блок планування, заґрунтований на праксеологічному нормуванні, представлений у вигляді алгоритму конструктивної діяльності викладачів і студентів: сумісне вироблення ідеального плану професійно-педагогічного самооцінювання; прогнозування кінцевого результату в ході формування здатності до ППСО; розробка програми реалізації стратегії й тактики діяльності самооцінки в опорі на її сенс, мету і орієнтовну основу.

Інструментальний блок включає дії і процедури, направлені на реалізацію цілей формування здатності до ППСО в студентів, зокрема: 1) технології практико-орієнтованого й рефлексивного навчання, покликані забезпечити формування умінь самооцінки і рефлексії в процесі навчальної діяльності студентів і в ході педагогічної практики; 2) засоби навчання.

Діяльнісно-змістовий блок моделі формування складається зі змісту

загальнопедагогічної підготовки, доповненого науковими знаннями про суть професійно-педагогічного самооцінювання; механізму рефлексії формування здатності до ППСО; педагогічних умов.

Механізм формування здатності майбутнього вчителя до ППСО розроблений, виходячи з концепцій механізмів рефлексій діяльності А. Карпова й цілісної багаторівневої рефлексії вчителя В. Бездухова, і представлений у вигляді описаних в попередньому параграфі рівнів рефлексії і здатності до ППСО, стадій навчання самооцінюванню й принципів педагогічної діяльності, у рамках яких здійснюється формування здатності майбутнього вчителя до ППСО.

Здатність до ППСО як властивість особистості майбутнього педагога комбінаторна за своєю природою і включає комплекс приватних особистих властивостей, що формуються в навчальній діяльності, в ході педагогічної практики. До таких властивостей належать: переконаність у своєму призначенні, прагнення до самовдосконалення, любов до дітей, гуманність, відчуття власної гідності, критичність, спостережливість і ін. Ці властивості особистості виявляються в діяльності й спілкуванні студентів, вони тісно пов'язані з уміннями самооцінки, оскільки виробляються в результаті пильної уваги студента до себе як до майбутнього педагога. Здатність до ППСО як стан, маючи тісний зв'язок зі «станом рефлексування», виступає у вигляді: стану «зверненості на самого себе», що дозволяє презентувати собі самому свої властивості, уміння і так далі з метою майбутньої їх оцінки; стану, похідного від стану рефлексування; переживання, усвідомлення й подальшої оцінки власних домагань у структурі «актуального Я» в контексті педагогічної діяльності, що складається; певного діапазону (від лояльного ставлення до себе до категоричних самооцінок) самооцінки, що указує на наявність інтенсивності цього стану й залежності від зовнішніх і внутрішніх чинників; «універсального регулятора» навчальної і будь-якої іншої діяльності майбутнього вчителя, що дозволяє відновлювати й зупиняти процес самооцінювання. Таким чином, ми продемонстрували зовнішні й внутрішні

зв'язки між елементами механізму, який, будучи проектом розумової діяльності з формування ціннісного відношення до іншого й до себе, дозволяє студентам представити не тільки алгоритм і характеристики власної розумової діяльності стосовно свого знання, але й модель процесу формування умінь самооцінок школярів.

Розглянемо педагогічні умови, що забезпечують формування вищезазначеної здатності і успішне функціонування моделі формування здатності майбутнього вчителя до ППСО.

2.3. Педагогічні умови формування здатності до професійно-педагогічної самооцінки в ході фахової підготовки майбутнього вчителя

Першою умовою є *створення творчого розвивального середовища, що передбачає стимуляцію творчого саморозвитку й особистісно-ціннісного самовизначення* включених у неї суб'єктів. Термін «середовище» означає сукупність умов (суспільних, духовних і матеріальних), що оточують людину і взаємодіють з нею як з особою. Середовище представляється складною системою, у якій людина виступає як активний суб'єкт, здатний своїми діями видозмінювати й добудувувати окремі її частини й елементи [70, с.63]. Під творчим розвивальним освітнім середовищем ми розуміємо таке освітнє середовище, яке здатне забезпечити творчу самореалізацію і саморозвиток всіх суб'єктів освітнього процесу. У педагогічній літературі [41; 105] визначені такі принципи організації освітнього середовища, на які ми опиралися в своїй роботі: принцип організації персонально адекватного освітнього середовища (забезпечення можливості розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей); принцип розвитку партнерських взаємодій на основі використання методів ідентифікації, емпатії, рефлексії; принцип саморегуляції та саморозвитку. Реалізація цих принципів дозволила забезпечити ефективність формування здатності майбутніх учителів до ППСО.

Другою умовою є формування професійної свідомості педагогічного колективу, направленою на реалізацію навчання рефлексії і практико-орієнтованого щодо студентів. Під «педагогічним колективом» ми розумітимемо співтовариство викладачів, зв'язаних між собою спільністю цілей, інтересів, потреб, спільно виконуваною діяльністю. Педагогічний колектив, що працює в оптимальному режимі, повинен поділяти думку про те, що навчальний предмет є основою, а не самоціллю освітнього процесу, і на його матеріалі вибудовувати програми спільної із студентами освітньої діяльності з реалізації навчальних завдань, тому одним з провідних завдань педагогічної діяльності викладачів має стати орієнтування їхньої професійної педагогічної свідомості на реалізацію навчання рефлексії студентів шляхом формування здатності майбутніх вчителів до ППСО. Проте вирішення складних педагогічних завдань неможливе, якщо педагогічний колектив не є колективом односторонців. Для створення такої «команди» необхідна робота за такими напрямками: 1) ухвалення колективом загальної концепції педагогічної діяльності, єдиних цілей і завдань; 2) усвідомлення суті професійної спрямованості дисциплін психолого-педагогічного й наочного блоків; 3) налагодження взаємодії між суб'єктами освітнього процесу на основі навчання рефлексії й практичної спрямованості професійної підготовки; 4) забезпечення єдиної системи оцінювання викладачами, методистами й керівниками практики з метою створення орієнтовного зразка для самооцінки студентів.

Третя умова — забезпечення розвитку професійної педагогічної спрямованості студентів університету, для оптимального розвитку якої необхідно враховувати, що до її зміни можуть привести: суперечності між професійними очікуваннями й дійсністю, високим рівнем домагань і самоповагою, спрямованістю особистості студента на досягнення успіху й недостатній рівень розвитку здібностей і т.д.); неспівпадання ідеального, реального образу професії і самооцінки і ін.

Осмислення можливих негативних проявів у розвитку спрямованості студентів приводить нас до визначення педагогічних вимог, якими необхідно керуватися учасникам педагогічного процесу: а) особистісний і професійний розвиток студента розглядається як головна мета, що змінює місце суб'єкта навчання й припускає активність студента, який сам творить освітній процес і самого себе (реалізація принципу активності); б) орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості студента приводить до зміни співвідношення нормативних вимог до результатів освіти, виражених у стандарті, і вимог до самовизначення, саморозвитку як ціннісних орієнтирів педагогічної діяльності (стандарт – не мета, а засіб для професійного розвитку особи); у) умовою повноцінної організації професійного освітнього процесу стає кооперативна діяльність педагогів і студентів; г) визнається пріоритет самоцінності студента, який спочатку є суб'єктом освітнього процесу (реалізація принципу суб'єктності).

У ході розвитку спрямованості реалізовується комплекс психолого-педагогічного супроводу цього процесу, який включає: 1) на етапі адаптації в процесі пристосування до умов і змісту навчальної діяльності (провідна діяльність — навчально-пізнавальна) проводяться: діагностика готовності до навчальної діяльності, мотивів учіння, ціннісних орієнтацій; надання допомоги педагогами в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічна підтримка в процесі подолання труднощів самостійного життя і встановлення взаємин між учасниками освітнього процесу; 2) на етапі інтенсифікації в ході розвитку здібностей, умінь і самостійності студентів (провідна діяльність — пізнавально-практична), здійснюється: використання прийомів пізнавальної діяльності, форм і методів активного навчання; консультування за рішенням проблем, що виникають у ході педагогічної практики; проведення факультативів і факультативів, що становлять професійний і особовий інтерес для студентів; включення студентів у творчу навчальну й позанавчальну діяльність; надання психологічної допомоги у розв'язанні навчальних проблем і проблем у

спілкуванні; 3) на етапі ідентифікації значущим стає формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої професійної діяльності, закріплення професійної спрямованості (провідна діяльність — пізнавально-практична). На реалізацію цього етапу направлені: надання консультаційної допомоги при проведенні навчально-дослідницької роботи, підготовці до підсумкової державної атестації, з питань продовження навчання; організація зустрічей студентів і працедавців з метою закріплення вакансій за випускниками; надання психологічної допомоги при підготовці до підсумкової державної атестації і до майбутньої професійної діяльності.

Четверта умова — залучення студентів до самовдосконалення професійно значущих особистісних якостей (ПЗОЯ). Провідним механізмом самовдосконалення виступає аналіз рефлексії ПЗОЯ. На підставі запропонованої Т. Юзефавічус класифікації ПЗОЯ ми спільно із студентами виділили чотири групи якостей: домінантні, периферійні, негативні, професійно неприпустимі [103, с.42-43]. Упродовж всього періоду навчання в університеті студенти набувають і удосконалюють свої ПЗОЯ, аналізуючи й оцінюючи їх динамічні зміни. Залучення до самовдосконалення ПЗОЯ відбувається в процесі: системного аналізу кваліфікаційної характеристики вчителя й моделі випускника університету; складання професіограми й портрета ідеального вчителя; виявлення своїх якостей і порівняння їх з домінантними і периферійними педагогічними якостями; розробки програми самовиховання за певними алгоритмами; систематичне оволодіння методологічними, педагогічними, психологічними, спеціальними знаннями й уміннями; вивчення особистості та діяльності видатних педагогів; цілеспрямованої самооцінки особистих і професійних якостей; виконання вправ по самовихованню; усвідомлення власної педагогічної діяльності як творчого процесу вирішення різноманітних за змістом навчально-виховних завдань.

Контрольно-оцінний етап моделі формування здатності до ППСО має такі праксеологічні ознаки: підведення підсумків (результатів) діяльності, виявлення

помилки, що виникали при здійсненні діяльності, проведення її коригування. На контрольно-оцінному етапі проводиться відстеження динаміки розвитку здатності до ППСО у майбутніх учителів. Цей етап націлений на проведення підсумкової діагностики й виявлення рівнів сформованості названої здатності студентів, включає критерії оцінки здатності до ППСО й аналітичного матеріалу, отриманого в процесі підсумкової діагностики. Результатом формувальної діяльності є рівні сформованої досліджуваної здатності.

Таким чином, на підставі праксеологічного й рефлексивного підходів ми розробили нормативну модель формування здатності майбутнього вчителя до ППСО (зовнішній і внутрішній аспекти). Практиологічний підхід дозволив змодельовати зовнішній бік процесу формування здатності майбутнього вчителя до ППСО. Рефлексія — розкрити механізм формування позначеної здатності зсередини, розкриваючи його імпліцитні характеристики. Обидва аспекти взаємозв'язані і припускають реалізацію на рівні всіх суб'єктів освітнього процесу.

Висновки до другого розділу

У розділі встановлено, що діяльність самооцінки майбутнього вчителя розгортається у внутрішньому плані й має характер інтелектуальної діяльності, тому доцільно розглядати здатність до ППСО з позиції визначення здібностей як функціональних характеристик психіки майбутнього вчителя. Аналіз наукової літератури дозволив виявити емоційно-ціннісну, когнітивну, конативну здібності, що становлять основу здатності до самооцінки, взаємозв'язані з виявленими компонентами ППСО.

Нами було проведено констатувальний етап дослідження, націлений на встановлення рівня сформованої здатності до ППСО студентів педагогічного університету; вивчення ставлення викладачів до розвитку діяльності самооцінки студентів університету; діагностування ППСО молодих фахівців. У дослідженні виявлено переважання низької ППСО, оскільки в період навчання студентів було відсутнє моделювання реальної педагогічної діяльності вчителя, що включає здійснення самооцінки; формування здатності майбутніх вчителів до ППСО не має систематичного характеру, використовувані педагогами методи, засоби не спрямовуються на формування загальної самооцінки студентів.

Обґрунтовані наукові підходи до формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки і розкрита їхня сутність.

Визначені й реалізовані принципи педагогічної діяльності по формуванню здатності майбутнього вчителя до ППСО. На основі праксеологічного й рефлексивного підходів, що відображають зовнішній і внутрішній аспекти процесу професійної підготовки, розроблена нормативна модель формування здатності майбутнього вчителя до ППСО. Зовнішній і внутрішній аспекти моделі взаємозв'язані й розгортаються одночасно в спільній діяльності студентів і викладачів. Формування здатності до ППСО реалізується як «зовні», так і «зсередини», здійснюючись лише за умови внутрішньої активності самого студента, його особистої зацікавленості, потреби і ціннісного ставлення до

самооцінки. Механізм формування здатності майбутнього вчителя до ППСО (внутрішній аспект) представлений у вигляді трьох рівнів рефлексії, у рамках яких здійснюється формування здатності майбутнього вчителя до ППСО.

Експериментальне вивчення проблеми здатності майбутнього вчителя до ППСО переконує в необхідності моделювання змісту й пошуку технологій формування здатності майбутніх вчителів до ППСО.

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМООЦІНКИ

3.1. Технології формування самооцінних умінь майбутнього вчителя

Мета дослідно-експериментальної роботи — формування здатності майбутнього вчителя до ППСО в процесі навчальної діяльності студентів шляхом актуалізації моделі формування цієї здатності. Мета конкретизується в наступних завданнях: розробити етапи формування здатності майбутнього вчителя до ППСО; визначити цілі, завдання й основні напрями діяльності для кожного етапу формуючого експерименту; підібрати відповідні технології, методи й методики формування здатності майбутніх вчителів до ППСО.

Дослідженням були охоплені студенти і викладачі ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

На аудиторних заняттях проводяться ігрові вправи на розвиток уваги, сприйняття, мислення, пам'яті і інших пізнавальних процесів студентів. Кожне заняття позначеного завершувалося груповою рефлексією, аналізом і оцінкою власного стану. Для формування здібності до самооцінки, зокрема, загальної самооцінки особистості ми використовували такі методи, як тестування, самопрограмування, метод самохарактеристики. Завданнями тестування було: знайомство з технікою самопізнання й самодіагностики, розвиток умінь аналізувати свої особливості; формування в студентів уміння оцінювати власні якості, враховуючи думки інших про себе (тест «Вплив думки інших на самооцінку особи» [31, с.109-112]); виявлення пріоритетної сфери в образі Я (графічний тест «Сім я в людині» [55, с. 161-162]).

Метод самохарактеристики становить інтерес не тільки як метод збору матеріалу дослідження, але і як формувальний метод, що стимулює самопізнання й здатність до самооцінки індивідуально-психологічних якостей майбутніх

учителів. Метою складання самохарактеристики було вивчення самоствавлення студентів, навчання самоспостереженню, самоаналізу. Для цього студентам пропонувалося в письмовій формі дати собі характеристику довільного характеру, орієнтуючись на запропоновані питання, у яких закладено відношення до власного Я, своїх особистих і навчальних якостей, до своєї майбутньої професії.

Результатом навчання студентів самодіагностиці й розвитку в них умінь самооцінок і аналітичних на даному етапі з'явилося складання Програм самовиховання. Як підкреслює С. Єлканов, для студентів найбільш доцільними бувають письмові варіанти планів роботи над собою, тому що в них матеріалізація і формування завдань виступає більш наочно, вимагає активної думки [37, с. 41]. Програми самовиховання студентів базуються на даних, отриманих у процесі самодіагностики, і відображають всі основні вимоги педагогічної професії до особистості майбутнього вчителя. Складені Програми самовиховання, представлені в Додатках, аналізуються, коректуються й доповнюються студентами впродовж всього періоду навчання в університеті, тому стають, по суті, стратегічними. Проведені заняття формують уміння студентів ідентифікувати свою педагогічну схильність і виявляти і усвідомлювати свої потреби, пов'язані з оволодінням педагогічною професією.

Для прикладу наведемо зміст «Програми самовиховання», складеною студенткою 4 курсу природничо-географічного факультету Валентиною Швець.

- 1. Намагатися адаптувати власні індивідуально-психологічні особливості до вимог педагогічної діяльності.*
- 2. Постійно підвищувати власну професійну компетентність.*
- 3. Розвивати власні моральні якості*
- 4. Розвивати власні здібності, прагнути до професійної самореалізації .*
- 5. Систематично оволодівати методологічними знаннями, вивчати праці класиків психолого-педагогічної науки, читати педагогічну періодику.*

6. Зосередити власні зусилля на вдосконаленні навчального процесу, застосовуючи новітні досягнення психології та педагогіки, передового досвіду. Здійснювати власний науково-педагогічний пошук.

7. Постійно аналізувати стан освітнього процесу, використовуючи критерії оцінки ефективності вчительської праці та своєї власної діяльності.

8. Вдосконалювати власну педагогічну кваліфікацію через аналіз передового педагогічного досвіду, самоосвіту, власний пошук.

9. Формувати й розвивати в собі професійно-важливі якості, працювати творчо, вчитися приймати своїх учнів і вихованців такими, якими вони є.

10. Не конфліктувати з колегами, учнями, батьками учнів, вчитися розв'язувати конфлікти й конструктивно реагувати на критику.

11. Займатися оздоровчою фізичною культурою і спортом, вести здоровий спосіб життя, менше користуватися гаджетами.

12. Шанувати старших колег, не забувати своїх університетських викладачів, підтримувати дружні стосунки з однокурсниками.

На навчальних заняттях використовувалися методи: рольового інсценування педагогічних ситуацій; психогімнастичні вправи; мікровикладання; твори на тему «Я – майбутній учитель». Кожне заняття закінчувалося усною груповою або письмовою індивідуальною рефлексією.

Формувальний етап експерименту представлений у вигляді конструктивної стадії, націленої на формування знань про самооцінку й ППСО і процесуальною, такою, що є основним інструментом формування умінь самооцінок. Обидві стадії зв'язані між собою (знання складають основу для умінь) і реалізуються в ході загальнопедагогічної і наочної підготовки, при вивченні факультативного курсу «професійно-педагогічна самооцінка вчителя», а також у процесі педагогічної практики. На даному етапі формування здатності до ППСО здійснювалося за допомогою практико-орієнтованої і рефлексивної технологій, які, на наш погляд, найбільшою мірою дозволили відобразити суть процесів самооцінювання, а також

реалізації педагогічних умов, що обумовлюють формування означеної здатності.

На практичних заняттях, при аналізі педагогічних ситуацій у формі роботи з текстами (В.Каплінський), а також у вигляді рольових ігор, реалізується принцип активності, що направляє діяльність студентів у русло ціннісного відбиття явищ, що вивчаються. Аналіз педагогічних ситуацій формує в студентів уміння орієнтуватися в змісті педагогічної проблеми, проводити діагностику (виявляти загальні ознаки ситуацій, закономірності їх рішення), прогнозувати наслідки, робити висновки, працювати з алгоритмами аналізу педагогічних ситуацій (В.Каплінський) [43-45]. Розігруючи педагогічні ситуації за ролями, студенти дістають можливість відчувати себе вчителем. У даному випадку, як указує І. Колесникова, відбувається підміна досвіду продукування педагогічної якості переживанням ситуативного досвіду перебування в рольовій (не смисловій) позиції педагога. Звідси стає зрозумілою праксеологічна значущість формування й сприйняття еталонних зразків (образів) діяльності (у тому числі і своїй) вже на ранніх етапах входження у професію. Такі зразки, підкреслює автор, створюють критерійну основу для подальшої оцінки й самооцінки будь-яких професійних дій [53, с. 244].

Аналітико-оцінна робота студентів концентрується в ході складання переліків професійно значущих властивостей, зіставлення моделей: ідеального вчителя, особистісно-професійного розвитку вчителя, випускника університету. У ході порівняльного й факторного аналізу студенти вчать формулювати оцінки еталонного образу вчителя і його діяльності (формування уміння оцінювати педагогічний ідеал з аксіологічних позицій). Результати сумісного із студентами аналізу моделей лягли в основу «Портрета ідеального вчителя», що включив наступні професійні якості: педагогічна спрямованість (інтерес до професії, любов до дітей), загальна культура, моральні якості (чесність, справедливість, гуманність), вольові якості (цілеспрямованість, самовладання, рішучість, ініціативність), інтелектуальні здібності, рівень знань (психолого-педагогічних,

методичних, наочних), конструктивні, організаторські, перцептивні (розуміння внутрішнього світу дітей), комунікативні здібності. До аналізу цих характеристик студенти повертаються і на наступних курсах, коректуючи їх. У цій роботі реалізується педагогічна умова – залучення студентів до самовдосконалення професійно значущих особистісних якостей.

У ході складання «Портрета ідеального вчителя» у студентів формуються методологічні знання про зміст ППСО, теоретичні знання про професійно значущі і особистісні якості вчителя, створюються передумови для формування уміння ідентифікуватися з ідеальним образом педагога (реалізація принципу ціннісної орієнтації на педагогічну діяльність) і особистої переконаності в своєму призначенні. Критерійними показниками оцінки сформованості названих умінь є спрямованість на самооцінку навчальної діяльності з позиції себе як майбутнього вчителя, визнання значущості власної навчальної діяльності в процесі становлення майбутнього педагога.

Для формування уміння ставити мету під час самооцінки, використовується методика «Мета самооцінювання», яка здійснюється у формі роботи в малих групах. Виходячи з того, що мета – це модель результату, студентам на практичному занятті пропонується:

1) письмово відповісти на питання: Навіщо потрібна людині самооцінка? Навіщо потрібна самооцінка вчителю? Що змінює самооцінка в мені: у знаннях і уміннях, в інтелектуальному розвитку, у становленні особистості?

2) вибрати із списку дієслів найбільш відповідні для формулювання мети самооцінки власної навчальної діяльності дієслова: сформулювати, розвивати, визначати, виховувати, спостерігати, порівнювати тощо;

3) продовжити цільове формулювання, направляючи його зміст на необхідні самозміни (у нашому випадку важливо визначити об'єкт, на який спрямована змінювальна дія). Наведемо приклад міркування: «Об'єкт зміни — Я, щоб щось змінити, потрібно захотіти це зробити, тому мета може бути сформульована так:

сформувані в собі прагнення до самовдосконалення» (варіанти формулювань, складених студентами: «визначити найбільш ефективні способи аналізу своєї навчальної діяльності»; «застосовувати само оцінювання до кожного компонента своєї навчальної діяльності» і так далі);

4) сформулювати стратегічні й тактичні завдання, направлені безпосередньо на розуміння й визначення мети діяльності самооцінки майбутнього вчителя; проаналізувати об'єктивні можливості в реалізації мети; вибрати форми, методи й засоби навчання самооцінюванню; спланувати діяльність самооцінки (сумісне з викладачем складання ідеального плану професійно-педагогічного само оцінювання з опертям на механізм діяльності самооцінки (описаний вище).

У якості самостійної роботи студентам пропонувалося, виходячи з поставлених стратегічних завдань, спочатку скласти перспективний план діяльності самооцінки майбутнього вчителя на весь термін навчання, а потім на основі вироблених тактичних завдань скласти план найближчої діяльності з формування й розвитку умінь самооцінювання і якостей майбутнього вчителя. Завершується процес розробкою програми майбутньої діяльності щодо формування ППСО.

На заняттях розглядається роль контролю й оцінки в рішенні задачі підвищення якості освітнього процесу; проводиться аналіз різних видів і форм контролю, систем оцінювання результатів навчальної діяльності: традиційної системи, системи рейтингових оцінок, тестового контролю, технології портфоліо. Майбутні вчителі знайомляться з сучасними системами безоцінного навчання (Ш. Амонашвілі – технологія змістової оцінки й самооцінки), С. Френе (технологія вільної праці), М. Монтесорі (технологія саморозвитку), А. Тубельського (школа самовизначення)), яке пред'являє високі вимоги до здатності вчителя дати розгорнену змістовну оцінку роботі кожного учня. Завданням викладача педагогічних дисциплін є формування знання про механізм процесу оцінювання з метою створення орієнтовної основи для суміжного з оцінюванням процесу

самооцінювання.

На практичних заняттях аналізуються педагогічні ситуації, що ілюструють поведінку вчителів при оцінюванні роботи учнів, вивчаються критерії і показники оцінки навчальної діяльності школярів. Спираючись на сформульований Н. Батуріним алгоритм оцінних дій, майбутні вчителі вирішують педагогічні завдання щодо контролю й оцінки знань учнів. Алгоритмом є визначення предмету оцінювання в кожному оцінному акті; включення критеріїв оцінки результатів навчальної діяльності школяра; співвідношення ходу й результатів навчальної діяльності школярів із зразком-еталоном з опорою на критерії оцінки; вираження результатів оцінювання в певній формі (оцінні думки, відмітки і ін.). Використовуючи даний алгоритм, студенти проводять аналіз педагогічних ситуацій, у ході якого застосовують прийом стимулювання до успіху, індивідуальний підхід до учня, визначають хід оцінної діяльності вчителя за викладеним алгоритмом.

При виконанні подібних завдань реалізується принцип зв'язку теорії і практики з формування оцінних умінь майбутніх учителів, які стають, згідно з теорією Б. Ананьєва, основою умінь самооцінки і, зокрема, уміння оцінювати свої педагогічні дії.

На завершення студентам пропонується написати твір «Чому я вважаю себе особистістю?». На семінарі з педагогіки з теми «Фактори розвитку особистості» проводиться робота в мікрогрупах (по 2-3 людини), у яких організовується обговорення текстів творів (реалізація принципу — єдність групового й індивідуального навчання). Групи готують за текстами творів мультимедійні презентації зі складанням усної анотації, що включає елемент оцінювання. Така робота направлена на формування умінь студентів критично ставитися до своєї діяльності і діяльності своїх однокурсників, а також дозволяє студентам зіставити самооцінку особистості з оцінними думками групи.

В якості індивідуальних завдань студентам було запропоновано

проаналізувати різні характеристики видатних діячів науки і мистецтва, розбити виявлені якості (особистісні та професійні характеристики) на три групи: «якості, що визначають унікальність цієї людини», «якості, якими мені хотілося б оволодіти», «якості, які у мене вже сформовані». На основі складених списків студентам пропонувалося прослідкувати: як змінювалися з часом власні якості (що є в студентів), як вони пов'язані з майбутньою педагогічною діяльністю і до яких наслідків (педагогічних дій) вони можуть привести. Навіть пропонувалося за відведений час пригадати події вчорашнього дня й оцінити себе й власні дії у п'яти подіях (самооцінки описати на листі), через деякий час після початку виконання завдання викладачами були створені перешкоди (включення відеофрагменту рекламного ролика, фрагмента аудіозапису розмови студентів на зміні, зачитування списку номерів кімнат гуртожитку, в якому проживають студенти). Така вправа дозволила виявити ступінь концентрації уваги на самооцінці (56,7% студентів справилися із завданням за відведений час).

Таким чином, вивчення дисциплін «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» дозволило реалізувати завдання конструктивного ступеня формувального етапу дослідно-експериментальної роботи: створити в студентів уявлення про самооцінку, ППСО вчителя; сформувані методологічне (про зміст і механізми ППСО), теоретичне (про професійно значущі особисті якості вчителя), методичне (про особливості формування самооцінки школяра), оцінне (про себе як майбутнього вчителя) знання; спільно з майбутніми педагогами сформулювати цілі й завдання формування здатності до ППСО; розробити плани й програми навчання й розвитку здатності студентів до ППСО.

Важливу роль у формуванні здатності майбутніх учителів до ППСО відіграє пропедевтична практика. Цей курс будується як система практичних робіт, які виконуються на навчальних заняттях. Основне місце в змісті навчання відводиться аналізу й проектуванню педагогічного процесу і його результатів, вирішенню

педагогічних завдань. У практичній діяльності студенти, використовуючи знання з психології і педагогіки, аналізують і оцінюють як власну педагогічну діяльність (здійснювану на педагогічній практиці й у формі ситуативного досвіду), так і діяльність інших педагогів.

Інструментальний блок моделі формування здатності до ППСО включає використання педагогічних технологій: рефлексією, зокрема, технології портфоліо і технології практико-орієнтованого навчання. Розглянемо ці технології в контексті нашого дослідження.

Технологія портфоліо належить до провідних методів оцінки й самооцінки, технологій рефлексії, а також до методів розвитку дослідницьких умінь студентів. Портфоліо як спосіб фіксації, накопичення й оцінки досягнень студентів є способом автентичного оцінювання, оскільки орієнтований на розвиток умінь самооцінки, критичного мислення студентів [90]. Виділяючи такі можливості технології, як пролонгований аналіз динаміки навчального процесу, інтеграцію викладання, учіння й оцінювання, об'єднання кількісної і якісної оцінок здібностей, заохочення оцінки й взаємної оцінки, спрямованість на співпрацю викладача й студента з метою оцінки досягнень, А.І. Смоляр підкреслює поліфункціональний характер технології портфоліо і його спрямованість на професійно-особистісний розвиток майбутніх учителів.

Мета технології портфоліо: розвиток ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, розширення можливості самонавчання, самоосвіти, самовдосконалення. Завдання портфоліо: розвиток навиків рефлексивної та оцінювальної діяльності студентів; формування в них умінь ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність.

Зміст портфоліо: творчо оформлена обкладинка, що відображає наочну спрямованість; зміст матеріалів; письмовий вступ й кожен частину портфоліо; листи цілей оволодіння навчальним матеріалом, різного виду письмові роботи, аналітичні матеріали, дослідницькі роботи (реферати, курсові проекти, тексти

доповідей і публікацій на студентських конференціях); ксерокопії статей; анкети, тести, діагностичні карти; щоденник «рефлексії»; підсумкова самооцінка студента (за наслідками навчання протягом всього курсу); саморекомендації для подальшого вдосконалення й самоосвіти з предмета; рецензія викладача на портфоліо. Будова портфоліо відповідає тематичним розділам навчального курсу дисципліни, в яких представлені матеріали до тем, аналітичні матеріали, самооцінка.

У формуванні здатності майбутніх вчителів до ППСО, ми дійшли висновку, що за її організації необхідне коректування її процесуальної частини. Основним принципом педагогічної практики є принцип зв'язку теорії та практики, який реалізується у різних формах навчання. Єдність теорії і практики полягає в тому, що при формуванні здатності до ППСО ми спираємося на поняття професійно-педагогічна самооцінка й відповідні знання студентів про цей процес. Педагогічна практика володіє найбільшими можливостями формування здібностей майбутнього вчителя не просто до загальної самооцінки особистості, а саме до ППСО. Безпосередня взаємодія з дітьми здійснює функціонування всіх компонентів професійної діяльності, зокрема оцінного для рефлексії. Тому педагогічна практика є засобом закріплення умінь (конативна складова здатності до ППСО — власне поведінка самооцінки майбутнього вчителя) самооцінок і безпосереднім вимірником рівня сформованості здатності студентів до ППСО.

Об'єм даної роботи не дає нам можливості детально описати, яким чином відбувався розвиток здатності студентів до ППСО в процесі всієї педагогічної практики, тому ми зупинимося на окремих її етапах, на наш погляд, найбільш значущих для мети дослідження.

Програма педагогічної практики передбачає як спостереження за роботою досвідчених педагогів, так і самостійне проведення уроків і виховних заходів у школі. Відповідно до логіки організації педпрактики нами був реалізований план-програма формування професійно-педагогічних умінь само оцінювання в

контексті програми практики, який включав такі напрями:

1. Аналіз і оцінка педагогічної діяльності вчителя і особливостей уроку в ході спостереження: заповнення аналітичних карт, колективне обговорення й складання звітів про відвідані заняття з характеристикою стилю роботи вчителя.

2. Аналіз і оцінка роботи однокурсників у ході педагогічної практики, проведення пробних уроків: заповнення «аналітичного розділу» в Щоденнику практики, колективне обговорення за наміченим алгоритмом, складання карток-оцінок і карток-побажань для «Скарбнички оцінок і побажань».

3. Аналіз і оцінка власної практичної діяльності (самоаналіз) під час практики пробних уроків. Після проведення уроків під час обговорення з методистом проводився усний самоаналіз уроку і аналіз власної педагогічної діяльності (включає ступінь вираженості педагогічних умінь і навиків); заповнення листів самооцінок після перегляду відеозапису уроку; заповнення розділів нотатника по ППСО – «Мої помилки», «Мої успіхи».

4. Аналіз і оцінка діяльності студента учнями по завершенню практики.

5. Аналіз і оцінка практичної педагогічної діяльності студентів методистами, керівниками практики, учителями.

6. Розгорнений самоаналіз власних педагогічних умінь і здібностей на початку (самозвіт «Мое уявлення про себе як про майбутнього вчителя») і наприкінці практики (есе-самозвіт «мій власний стиль педагогічної діяльності»), що містить у собі аналіз і оцінку рівня ціннісного ставлення до вибраної спеціальності, ступеня своєї особистісної і професійної готовності і компетентності.

Так, здатність до ППСО в ході практики виявляється в тому, що майбутній вчитель оцінює не тільки свої дії, але і дії інших учасників освітнього процесу. Особливу увагу в ході практики студенти приділяли навчанню самооцінюванню школярів. З цією метою проводилися всілякі діагностичні процедури, що виявляють знання, уміння, здібності школярів з предмета, а також уміння оцінювати власні дії, поведінку, відчуття і думки на уроці. Після проведення

уроку школярі проводили самооцінку своєї участі на уроці і ступені усвідомлення матеріалу.

На підсумковій конференції з педагогічної практики здійснювалася групова й індивідуальна рефлексія, у ході якої студенти проводили самоаналіз і самооцінку своїх професійних умінь і якостей, обговорювали труднощі, роздумували про пошук шляхів подолання різного роду педагогічних проблем, що виникали під час проходження практики. Студенти прийшли до висновку, що оволодіння навичками самооцінювання дозволило їм швидко виявити й відкоригувати власну діяльність.

Контрольно-оцінний етап експерименту націлений на відстеження динаміки розвитку й рівня сформованості здатності до ППСО у студентів університету. На цьому етапі здійснюється аналіз і інтерпретація отриманих в результаті дослідно-експериментальної роботи даних, які детальніше будуть описані в наступному параграфі.

Виконання позначених вище процедур, як показав наш досвід, збагачує професійно-педагогічну діяльність майбутніх вчителів, в процесі якої відбувається формування здатності до ППСО. По суті це і є реалізація поетапного формування умінь самооцінювання, яке здійснюється в період всього навчання в університеті.

3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Висновки про результативність експериментальної роботи дозволяють порівняти результати констатувального й контрольного етапів експерименту й зіставити дані, отримані при вивченні здібності до ППСО в студентів експериментальної і контрольної груп.

Кожен етап дослідно-експериментальної роботи був направлений на якісні та кількісні зміни в спільній навчальній і професійній діяльності викладачів і студентів, що спричинило зміну рівнів сформованості здібності до професійно-

педагогічної самооцінки останніх. Сформованість здатності до ППСО і окремих її складових оцінювалася нами відповідно до розглянутих в першому розділі критеріїв і рівнів, що відображають динаміку змін.

При відборі методів дослідження ми спиралися на викладені вище положення про те, що здібність до професійно-педагогічної самооцінки є комплексом знань самооцінок, умінь і особистих якостей, що забезпечують успішне оволодіння навчальною і майбутньою педагогічною діяльністю; а також про те, що здатність до ППСО забезпечує майбутньому педагогові отримання інформації, що дозволяє осмислити й оцінити ефективність власного індивідуально-особистісного просування в освітньому процесі. Це визначило вибір комплексу методів дослідження (використаних в ході констатувального етапу експерименту), які дозволяють скласти цілісне уявлення про результативність експериментальної роботи щодо формування здатності майбутнього вчителя до ППСО. Вивчення емоційно-ціннісної здатності до ППСО здійснювалося за допомогою тестування, анкетування, спостереження за діяльністю студентів, бесід з викладачами, вчителями, студентами.

Рис. 1

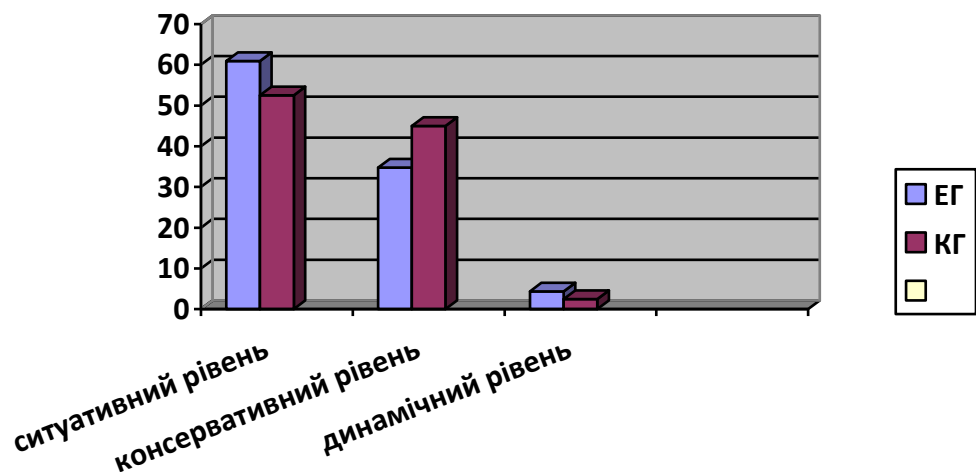
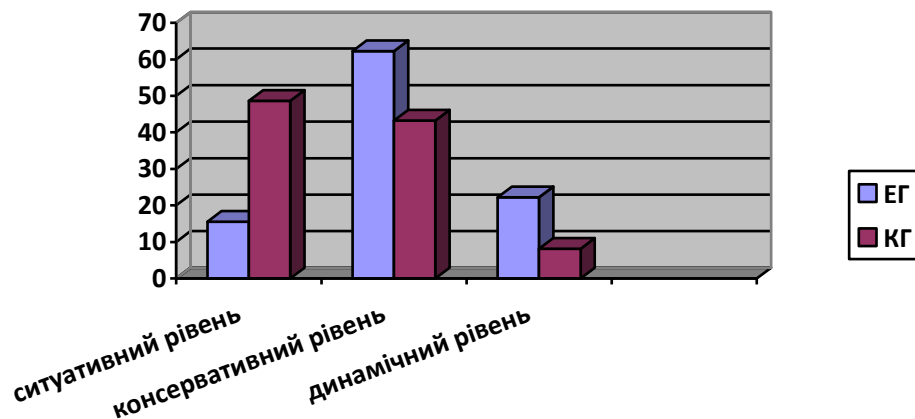


Рис.2



Динаміка сформованості здатності майбутнього вчителя до ППСО: від початку (рис.1) і по завершенню експерименту(рис.2)

Дані, отримані в результаті анкетування студентів експериментальної і контрольної груп, показують, що власне педагогічною спрямованістю володіють 68,89% студентів експериментальної і 29,73% контрольної груп; спрямованістю на предмет володіють 26,67% експериментальної і 67,56% респондентів контрольної груп, і лише 4,44% (у експериментальній) і 2,71% (у контрольній групі) студентів володіють ситуативною спрямованістю і не планують надалі пов'язувати свою діяльність з педагогічною роботою. Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що студенти експериментальної групи більшою мірою, ніж студенти контрольної групи, орієнтовані на реалізацію педагогічної діяльності. Їх приваблює «робота з дітьми та молоддю», «можливість самовдосконалюватися», «відповідність власним здібностям і характеру», «зв'язок з творчістю», тобто зіставлення педагогічних умінь, що набуваються, з власними інтересами, потребами й можливостями. У контрольній групі найбільш високий показник спостерігається в спрямованості на предмет.

Рівень спрямованості на самооцінку навчальної діяльності з позиції себе як майбутнього вчителя ми могли виявити за допомогою спостереження за навчальною діяльністю студентів як під час аудиторних занять, так і під час

педагогічної практики. Експертами в цій роботі виступили викладачі університету, керівники практики. Аналіз даних показав, що студентів експериментальної групи, які самостійно здійснюють самооцінку навчальної діяльності під час аудиторних занять і на практиці — 91,11% (у контрольній групі — 62,16%), характеризують невдачі і здійснюють пошук їх причин - 95,55% (у контрольній групі - 56,75%), самостійно формулюють цілі і планують свою навчальну діяльність, - 82,22% (у контрольній групі - 67,56%). Експертами було відмічено, що при оцінці й аналізі своєї діяльності студенти експериментальної групи демонструють достатню адекватність оцінок (оцінки 97,77% студентів співпадають з оцінками експертів як в якісному, так і в кількісному виразі), що на 62,57% більше в порівнянні з даними пілотажного дослідження. Найбільші складнощі для студентів експериментальної групи викликає оцінка й аналіз власних позитивних якостей (37,77% не можуть самостійно виявити свої позитивні якості), що підтверджується висновком про те, що на завершальному етапі оволодіння професійними навиками посилюється самокритичність майбутніх учителів, підвищується рівень педагогічної рефлексії по відношенню до своїх дій, з'являється незадоволеність досягнутим, прагнення до вищих результатів.

Рівень визнання значущості власної навчальної діяльності виявлявся за методиці діагностики мотивів навчальної діяльності А. Реана і В. Якуніна, яка використовувалася на констатувальному етапі. Аналіз мотивів студентів експериментальної і контрольної груп показав, що в обох групах домінували мотиви «стати висококваліфікованим фахівцем», «успішно вчитися, скласти іспити й заліки на високі бали, «набути глибоких і міцних знань». У порівнянні з результатами констатувального етапу в студентів експериментальної групи підвищилася власне професійна спрямованість щодо навчальної діяльності: 62,16% опитаних своєю навчальною діяльністю хотіли б забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (на констатувальному етапі — 47,82%), 75,55% студентів прагнуть отримати від навчальної діяльності інтелектуальне

задоволення (на констатувальному етапі - 23,91%). При порівнянні рангів всього списку мотивів по двох вибірках була визначена достовірність відмінностей за вираженістю таких мотивів: «добитися схвалення оточення», «уникнути осуду оточення», «отримати диплом». Студенти контрольної групи виділили ці мотиви як значущі, що підтверджує їхню залежність від чужої думки.

Виявлення потреби в самооцінці навчальної діяльності проводилося за допомогою модифікованої методики Ю. Орлова. У порівнянні з констатувальним етапом відбулися такі зміни потреби студентів експериментальної і контрольної груп: високим рівнем потреби в самооцінці володіють 24,40% студентів експериментальної (на вході — 8,69%), середнім — 62,20% (50,0%), слабка вираженість потреби спостерігається у 13,30 (на констатувальному етапі - 41,30%). У контрольній групі: високий рівень - 16,21% (12,50%), середній - 45,94% (52,50%), низький рівень 37,85% - (35,0%).

Виявлення змін ціннісного ставлення до себе й до образу ідеального вчителя проходило за знайомою студентам модифікованою методикою М. Рокича, що дозволила вивчити ціннісні установки студентів відносно себе як майбутніх вчителів (Я-реальне) і щодо прогнозованих ціннісних поглядів ідеального вчителя (Я-ідеальне). Домінуючими цінностями для студентів по завершенню експерименту стали: «упевненість у собі» (R1), «розвиток» (R2), «щастя інших» (R3), «творчість» (R4), тобто ті цінності, які супроводжують майбутнього вчителя, який вступає в самостійне життя. У процесі ідентифікації з образом ідеального вчителя як термінальні цінності студенти висувують на перше місце «щастя інших», на друге - «упевненість у собі», на третє — «розвиток», «суспільне визнання» (R4), «здоров'я» (R5). У порівнянні з вибором термінальних цінностей студентів можна спостерігати такі зміни: якщо на перші місця студенти ставили такі цінності, як «пізнання» (R1), «любов» (R2), «творчість» (R3), то переваги учасників ЕГ на завершення експерименту пояснюються іншими пріоритетами. У списках цінностей спостерігається зсув цінності «любов» на R8, «пізнання» — R6,

що свідчить про те, що до моменту закінчення навчання їхні особисті сенси переорієнтовані на професійно-особисті.

При ранжуванні інструментальних цінностей студенти відносять до домінуючих «самоконтроль», «відповідальність», «ефективність у справах». Показовим є також те, що ранги в списках інструментальних цінностей вчителя і власних цінностей достатньо близькі: «відповідальність» (R1), «самоконтроль» (R2), «тверда воля» (R3). Це дає нам можливість припускати, що, по-перше, студенти почали ідентифікувати себе з ідеальним образом учителя, по-друге, в списках своїх цінностей і цінностей вчителя студенти на перше місце висувають самоконтроль як одну з найважливіших якостей продуктивної діяльності. Порівнюючи ціннісні переваги студентів ЕГ і КГ, ми спостерігаємо зрушення «освіченості» (з R1 на R4), «терпимості» (з R2 на R6), «оптимізм» (з R3 на R9). Таку динаміку можна пояснити розумінням значущості особистої активності й відповідальності за результати майбутньої педагогічної діяльності, на відміну від студентів, які прагнули до здобування освіти, встановлення дружніх взаємин у ході навчання, позитивного світосприймання, усвідомлюючи їх як необхідну даність. Інструментальні цінності вчителя отримали зрушення за такими позиціями: «освіченість» з R1 на R4, «непримиренність до недоліків» з R2 на R5, «оптимізм» з R3 на R8. Отримані результати можна інтерпретувати таким чином: ідеальний вчитель для вчорашнього школяра - це вчитель, що володіє «розумом, ерудованістю, строгістю до учнів і до себе, відчуттям гумору», тобто найчастіше - образ, протилежний тому, з ким в реальності зустрічаються учні в школі. Студент, який брав участь у нашому експерименті, отримавши достатньо глибоке уявлення про те, яким повинен бути учитель, вирішив на педагогічній практиці безліч стандартних і нестандартних ситуацій, самостійно збудував результативну взаємодію зі школярами. На підставі досвіду, що склався, випускники змінюють власне ставлення до педагогічної діяльності, яка направлена на розвиток дитини, - головної фігури педагогічного процесу.

Студенти, що відчули радість від спілкування з дітьми (про що вони неодноразово згадували в наших з ними бесідах), шукають «натхнення, для того, щоб творити нове, але нове укладається в методичні рамки» (Олена А.), розуміючи при цьому, що становлення майстерності можливе тільки в синтезі знання й творчості. Про це свідчить середнє положення цих цінностей в ієрархії (творчість — R4, пізнання - R6), а також виявлений прямий значущий зв'язок між інструментальними цінностями «освіченість» і «ефективність у справах».

У інструментальних цінностях прямі зв'язки виявлені між самоконтролем і непримиренністю до недоліків в собі і інших і відповідальністю. Аналогічні зв'язки спостерігаються і в матриці інструментальних цінностей ідеального вчителя. Виявлені зв'язки указують на значущість в педагогічній діяльності самоконтролю, відповідальності, самокритичності, тобто елементів, пов'язаних з ППСО.

Виходячи з проведеного аналізу, можна дійти висновку, що в системі цінностей, які склалися в процесі формування здатності до ППСО, у студентів простежується спрямованість на педагогічну діяльність, у контексті якої відбувається становлення особистості майбутнього вчителя. Ми вважаємо, що зміни, що відбулися в ціннісній сфері свідчать про ефективність роботи по формуванню здатності до ППСО.

Зміни в самоставленні майбутніх учителів ми встановлювали за методикою В. Століна і С. Пантелєєва. Студентам експериментальної і контрольної груп пропонувалося заповнити реєстраційні бланки, що містять ствердні або негативні відповіді. За допомогою математичної обробки були отримані дані: глобальне самоставлення у студентів ЕГ підвищилося на 47,63% (до експерименту - 43,48%) до середнього й високого рівнів, після експериментальної роботи - 91,11%), у студентів КГ зміни незнані (до експерименту — 70,00%), середнього й високого рівня, після — 78,38%). Показники, що включаються в глобальне самоставлення, зазнали таких змін: у студентів ЕГ рівень самоповаги підвищився на 49,99% (у КГ

- на 23,37%), аутосимпатії - на 41,15% (у КГ - на 7,97%), очікуваного відношення від інших - на 34,64% (у КГ - на 34,64%), інтересу до себе як особистості — на 32,46 (у КГ — на 21,48%). Порівнюючи показники двох груп, можна стверджувати, що в експериментальній групі рівень самоствавлення загалом підвищився на 38,63%, у контрольній - на 23,15%. Найбільша різниця виявлена в показнику «самоповага», що підтверджує зміни, що відбулися, у відповідному компоненті ППСО після проведеної експериментальної дії. Вимірювання вираженості установки на внутрішні дії на адресу «Я» майбутніх учителів привело до наступних результатів: рівень самовпевненості підвищився на 25,8% (ЕГ) і на 17,97%) (КГ); рівень адекватного сприйняття ставлення до інших підвищився на 49,85% (ЕГ) і на 26,28% (КГ); ступінь самосприйняття зріс на 25,84% і на 22,73%) відповідно; рівень самокерівництва збільшився на 45,36% і на 38,37%; самоінтерес піднявся на 43,44% і на 13,37; саморозуміння посилилося на 43,37% і на 22,76% відповідно. Єдиний показник знизився на 7,04% в контрольній групі — це самозвинувачення, при цьому в експериментальній групі даний показник зріс на 14,35%), що свідчить про вищий рівень самокритичності у випускників експериментальної групи. Загалом за наслідками тестування можна твердити, що само ставлення студентів ЕГ змінилося в бік підвищення, що дозволяє нам судити про ефективність виконаної дослідно-експериментальної роботи.

Одним з показників оцінки сформованості емоційно-ціннісної здатності майбутнього вчителядо ППСО є ступінь задоволеності діяльністю самооцінки. Даний показник перевірявся у студентів ЕГ та КГ на початку експерименту й після нього. Задоволеність була виявлена в ході обробки анкет, спеціально розроблених для студентів і обчислювалася за допомогою формули індексу задоволеності. Отримані дані дозволяють дійти висновку про те, що задоволеність студентів експериментальної групи самооцінюванням власних професійно значущих якостей після проведення дослідно-експериментальної роботи значно виросла (констатувальний етап – I_{co} — 0,032, контрольний етап — I_{nco} = 0,811), тоді як у

контрольній групі індекс задоволеності піднявся на 0,058 (констатувальний етап - $I_c = 0,05$, контрольний етап — $I_{nco} = 0,108$). Можна також говорити про залежність показників задоволеності самооцінкою і професією, що набувається. Так, якщо на констатувальному етапі студенти визначали ступінь задоволеності професією практично однаково в експериментальній і контрольній групах (0,467 і 0,437 відповідно), то після проведення дослідно-експериментальної роботи спостерігається позитивна динаміка в ЕГ і її відсутність у КГ. Цей зв'язок указує на те, що майбутні вчителі, здійснюючи самооцінку власних якостей, дій, умінь і так далі, аналізують, насамперед, педагогічну діяльність, що складається, виявляють її достоїнства і недоліки, визначають їхні причини, знаходять способи їх закріплення або корекції.

Вивчення когнітивної здатності здійснювалося за допомогою анкети-тесту, що виявляє знання про ППСО. Відзначимо, що після анкетування ми провели дискусію щодо розуміння ними сутності понять «самооцінка», «професійно-педагогічна самооцінка», «уміння самооцінки», яка дала можливість проаналізувати думки студентів щодо цих понять. Важливо було виявити не стільки знання, скільки ціннісне ставлення майбутніх учителів до знання. Ми націлювали студентів на те, щоб в своїх думках вони відобразили ставлення до учня крізь призму знання про ППСО. Аналіз результатів тестування, підкріплений бесідами із студентами, дозволив дійти певних висновків.

Якщо результати констатувального етапу експериментальної роботи виявили значний розкид думок студентів з обох груп про самооцінку, ППСО вчителя, уміннях самооцінювання, то на контрольному етапі знання випускників з експериментальної групи, що характеризують категоріальний апарат їхнього педагогічного мислення, дозволяють їм показати взаємозв'язок між поняттями (зокрема, між ППСО, педагогічною рефлексією, саморегуляцією, самоконтролем, самоаналізом). Студенти відзначають залежність ППСО і цінностей-цілей вчителя, підкреслюють значення ППСО в житті вчителя (у всіх його аспектах —

професійному, етичному, психологічному і так далі) і в житті учнів, встановлюючи пряму залежність станів, думок, відчуттів, що переживаються школярами в навчальній і позанавчальній діяльності, від ППСО вчителя.

Після проведеної дослідно-експериментальної роботи студенти експериментальної групи, даючи визначення позначеним поняттям, указують на регульовальну й корекційну роль ППСО в педагогічній діяльності й педагогічному процесі (80,00%), на здійснення ППСО не тільки на завершальному контрольно-оцінному етапі педагогічної діяльності, але протягом всього процесу — «на всіх етапах» (86,67%), на спрямованість ППСО не тільки на професійну діяльність, але і на етичні аспекти особистості вчителя (91,11%), на позитивний вплив ППСО вчителя на самооцінку школярів (71,11%). Педагогічну свідомість майбутніх учителів охоплює єдність значень понять «самооцінка», «професійно-педагогічна самооцінка» в контексті педагогічної діяльності. У контрольній групі тільки 51,35% студентів здатні розкрити зміст названих понять, дати характеристику діяльності самооцінки вчителя.

Подальший аналіз отриманого емпіричного знання показує, що студенти, які пройшли експериментальне навчання, на відміну від студентів, що не брали участі в експерименті, здатні виявляти генезис, суть понять, розкрити їхній зміст, вичленувати їхні характеристики. Так, студенти з експериментальної групи відзначають основу рефлексії ППСО, розкривають механізм її здійснення, який включає провідні когнітивні дії і операції, направлені на сприйняття еталонного образу, порівняння з ним своїх якостей, дій, властивостей, виявлення схожості й відмінності, визначення способів коригування педагогічних дій або якостей.

Таким чином, після проведення експериментальної роботи спостерігаються позитивні значення середнього індексу сформованості всього комплексу умінь, що створюють зміст здатності майбутніх учителів до ППСО.

Оскільки здатність до ППСО включає не тільки комплекс знань самооцінок і умінь, але і особисті якості майбутніх учителів, ми використовували

модифіковану методику самооцінки особистісних якостей В. Маралова. Модифікація методики полягала в зміні списку особистісних якостей, які потрібно було оцінити. Розроблений нами на основі класифікації особистісних якостей вчителя Т. Юзефавічус список включав особисті якості, які формуються в майбутніх вчителів у ході діяльності, здійснюваної в освітньому процесі на навчальних заняттях і під час педагогічної практики, а також в діяльності самооцінки. За наслідками самооцінки студентів було виявлено, що в порівнянні з констатувальним зрізом, коли потрібно було оцінити комплекс власних професійно значущих особистісних якостей, найбільші зміни у студентів ЕГ спостерігалися у сфері високої (збільшення кількості студентів на 32,89%) і помірної професійно-педагогічної самооцінки (збільшення на 23,44%), у сфері низької та усередненої ППСО відбулося зниження кількості студентів ЕГ в порівнянні з попереднім дослідженням на 20,56% і на 12,11% відповідно.

При обробці підсумкових результатів дослідно-експериментальної роботи був підведений загальний підсумок за всіма показниками. Значення проміжних і загальних сум дозволили визначити рівні сформованості здатності майбутніх вчителів до ППСО, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2. Розподіл студентів за рівнями сформованості ППСО

	Ряд даних		Всього	Рівень сформованості		
		Параметр		Ситуативний	Консервативний	Динамічний
Експериментальна група	1.	Кількість студентів (абс.)	45	7	28	10
	2.	Кількість студентів (%)	100	15,56	62,22	22,22
Контрольна група	1.	Кількість студентів (абс.)	37	18	16	3
	2.	Кількість студентів (%)	100	48,65	43,24	8,11

Таким чином, на констатувальному етапі експерименту відмінності між групами виявилися незначними, а наприкінці формувального етапу експерименту ми бачимо значущі відмінності. Отже, можемо дійти висновків, що ефект змін обумовлений саме проведенням експериментальної роботи з формування здатності майбутніх учителів до професійно-педагогічної самооцінки.

Висновки до третього розділу

У результаті осмислення змісту поняття «здатність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки» у навчальних дисциплінах «Педагогіка», «Методика виховної роботи» і «Основи педагогічної майстерності» виявлені теми, що володіють найбільшими можливостями при формуванні змісту загальнопедагогічної підготовки на рівні наукового матеріалу. Обмеження, пов'язані з формуванням змісту процесу формування здатності майбутнього вчителя до ППСО на рівні наукового матеріалу цих дисциплін, знімаються на семінарських та лабораторних заняттях, у ході педагогічної практики.

Визначені педагогічні умови ефективної реалізації моделі формування здатності майбутнього вчителя до ППСО. Обґрунтовано, що формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки сприяє аналітико-оцінна робота студентів, яка концентрується в ході аналізу педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних завдань, складання переліків професійно значущих властивостей, професіограм, зіставлення моделей: ідеального вчителя, особистісно-професійного розвитку вчителя, випускника університету, а також робота студентів з науково-педагогічними текстами, виконання оцінних, самооцінювальних і рефлексивних вправ, що дозволяє здійснювати оцінку себе, своїх достоїнств і недоліків, розуміти світ іншого.

Дослідженням встановлено, що найбільш адекватними завданню формування здатності майбутнього вчителя до ППСО є такі форми навчання, як:

лекція проблемного викладу, лекція «прес-конференція», круглий стіл, дискусія, практичні заняття у формі роботи в малих групах, тренінги, вправи творчого характеру, заняття з використанням елементів ігрових і мультимедійних технологій; прийоми: інтроспекції, рефлексії, самохарактеристики, стимулювання до успіху. Аналіз результатів, отриманих в ході дослідно-експериментальної роботи, дозволяє встановити збільшення показників і відповідно перехід на більш високі рівні сформованості здатності до ППСО у студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи.

ВИСНОВКИ

Освіта, будучи найважливішим соціальним інститутом, функціонує з метою задоволення суспільних потреб і тому активно реагує на всі суспільні зміни й процеси. Інтенсифікація процесу підготовки майбутнього вчителя знаходиться в нерозривному зв'язку з формуванням особистості педагога, що готовий постійно самовдосконалюватись і розвиватись. Професійні вимоги, що зростають у зв'язку з цим, ставлять перед педагогічними навчальними закладами важливе завдання формування в майбутніх учителів умінь спостерігати, аналізувати й визначати ціннісну значущість власних дій і професійно значимих особистісних якостей, тобто здібності до професійно-педагогічної самооцінки.

Осмислення проблеми формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки (ППСО) здійснювалося в ході аналізу поняття «самооцінка», проведеного на філософському, психологічному й педагогічному рівнях у контексті аксіологічного, особистісного та діяльнісного підходів.

У результаті аналізу наукової літератури здійснена педагогічна інтерпретація поняття самооцінки як професійно-педагогічної самооцінки вчителя, суть якої полягає в оцінюванні вчителем власної педагогічної діяльності і необхідних для її здійснення якостей. Зміст ППСО представлений у вигляді теоретичної моделі. У дослідженні обґрунтована структура професійно-педагогічної самооцінки і зміст її складових, які послужили основою для розробки змісту педагогічних умов формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки.

Зміст поняття «Здатність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки» базувався на визначенні понять «здатність», «оцінні здібності», «здатність до самооцінки», виділенні знань, умінь і особистісних якостей, які є умовою розвитку здатності майбутнього вчителя до ППСО, розумінні здібності до професійно-педагогічної самооцінки як властивості функціональних систем

психіки майбутнього вчителя.

У дослідженні обґрунтована структура здатності майбутнього вчителя до ППСО і змісту її складових, покладених в основу нормативної моделі формування означеної здатності. Зміст емоційно-ціннісної складової утворюють професійно-педагогічна спрямованість, мотивація, ціннісні орієнтації, потреби, самоствавлення й уміння, що виявляються в них, і особисті якості. Зміст когнітивної складової представлений у вигляді знань про зміст і механізми ППСО, про професійно значущі особисті якості вчителя, про особливості формування самооцінки школярів про себе як майбутнього вчителя й умінь, заснованих на властивостях функціональних систем. Зміст конативної складової утворюють уміння самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції і відповідні ним якості особистості майбутнього вчителя.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що здатність до ППСО належить до загальних здібностей особистості, оскільки самооцінювання властиве кожній людині і здійснюється в будь-якій діяльності, здібність до професійно-педагогічної самооцінки є спеціальною здатністю, оскільки здійснюється в педагогічній діяльності. В результаті аналізу суті здатності майбутнього вчителя до ППСО ми визначили, що вказана здатність є особистісним утворенням, що інтегрує знання стосовно самооцінки, уміння і пов'язані з ними особисті якості, що дозволяють адекватно сприймати, критично оцінювати власні дії, які реалізуються в навчальній педагогічній діяльності й забезпечують її успішність.

Оцінка випускників і молодих фахівців дозволила визначити напрями діяльності навчання майбутніх учителів самооцінюванню, управлінню рефлексією, своєю навчальною і педагогічною діяльністю, конкретизувати зміст нормативної моделі.

Розроблена й апробована в експериментальній роботі нормативна модель формування здатності майбутнього вчителя до ППСО базується на реалізації праксеологічного й рефлексивного підходів, що відображають зовнішній

(раціонально організуючий діяльність) і внутрішній (особистий для рефлексії) аспекти процесу формування здатності майбутнього вчителя до ППСО. Модель формування, що включає мету, підходи до формування, блок планування, діяльнісно-змістовий, інструментальний і контрольньо-оцінний блоки, являє собою цілісний процес, організований з урахуванням праксеологічних закономірностей побудови діяльності (зокрема, аналітичного опису професійно-педагогічних дій), конкретизується через діагностику професійно-педагогічної спрямованості самооцінки майбутнього вчителя, зміст загальнопедагогічної підготовки, механізм рефлексії формування здатності, педагогічні умови, технології і засоби її формування.

Згідно з гіпотезою дослідження, процес формування здатності майбутнього вчителя до ППСО реалізується на основі принципів спрямованості рефлексії підготовки майбутніх вчителів, суб'єктності (рефлексивний підхід), ціннісної орієнтації на педагогічну діяльність, зв'язки теорії та практики, єдності групової і індивідуальної роботи, активності, створення позитивного емоційного фону педагогічного процесу, інтеграції педагогічних, психологічних, методичних і наочних знань (праксеологічний підхід).

Необхідною умовою формування здатності майбутнього вчителя до ППСО є засвоєння змісту загальнопедагогічної підготовки, використання освітніх технологій рефлексії і практичної орієнтації фахових знань, у рамках яких реалізовувались вправи рефлексії, технологія портфолію, такі форми організації навчальної діяльності, як: лекція проблемного викладу, лекція «прес-конференція», круглий стіл, дискусія, робота в малих групах, тренінг, рольова гра та прийоми навчання: аналітико-оцінні, інтроспективні, рефлексії, самохарактеристики, стимулювання до успіху, аналіз відеоситуацій, використовувані в ході аудиторних занять, педагогічної практики й поза навчальної діяльності студентів, розглядається як створення оптимальних умов для формування що рефлексує.

Визначені педагогічні умови ефективної реалізації розробленої моделі формування здатності до ППСО:

- створення творчого розвивального середовища, що передбачає стимуляцію творчого саморозвитку й особистісно-ціннісного самовизначення включених у неї суб'єктів;
- формування професійної свідомості педагогічного колективу, направленою на реалізацію навчання рефлексії і практико-орієнтованого щодо студентів.;
- забезпечення розвитку професійної педагогічної спрямованості студентів університету;
- залучення студентів до самовдосконалення професійно значущих особистісних якостей, провідним механізмом якого виступає аналіз рефлексії цих якостей.

Наукова інтерпретація результатів дослідно-експериментальної роботи дозволяє дійти висновку, що в студентів, які брали участь у експериментальній роботі, відбулися позитивні зміни в змісті здатності до ППСО, що виявляються в зміні професійно-педагогічній спрямованості на власне педагогічну; у підвищенні потреби в діяльності самооцінки й ступені усвідомлення її значущості як однієї з умов успішності майбутньої педагогічної діяльності; у переважанні ціннісних орієнтації на саморозвиток, творчість, щастя іншої людини, упевненість у собі як майбутньому вчителю; у підвищенні інтенсивності прояву умінь само оцінювання, у сформованості таких особистісних якостей, як прагнення до самовдосконалення, критичність, спостережливість, щирість тощо; у збільшенні кількості студентів (близько 86%), що володіють адекватною самооцінкою, яка співпадає з оцінками експертів.

Ми усвідомлюємо, що проведене нами дослідження не вичерпує всіх проблем формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки в процесі їх навчання в педагогічному університеті. Перспективи

подальшої роботи ми пов'язуємо з розробкою питання про формування здатності до професійно-педагогічної самооцінки вчителя в системі підвищення кваліфікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. -М. : Мысль, 1991.-299 с.
2. Агапов В.С. Развитие позитивной самооценки в структуре Я-концепции современных подростков. Монография / В.С. Агапов, С.А. Куненков. -М. : МААН, МОСУ. 2004. - 134 с.
3. Алексеев Н.Г., Ладенко И.С. Направления изучения рефлексии / Н.Г. Алексеев, И.С. Ладенко // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования; Отв. ред. И.С. Ладенко. - Новосибирск : Наука, 1987.- С.3-13.
4. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. - 1995. - № 5. - С.5-17.
5. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. / Ш.А. Амонашвили. - М. : Педагогика, 1984. - 296 с.
6. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. В 2-х т., т. II; Под ред. А.А. Бодалева и др.-М. : Педагогика, 1980. - С. 128-266.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — М.: Наука, 2000.-351 с.
8. Анисимова О.М. Самооценка в структуре личности студента: Дис. ... канд. психол. наук / О.М. Анисимова. — Л., 1984. - 183 с.
9. Антология мировой философии в 4-х т. Т. 1 Философия древности и средневековья. Ч.1. - М. : Мысль, 1969. — 576 с.
10. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник / А.Г. Асмолов. — М. : Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.
11. Бакштановский В.И. Лаборатория в Храме Свободы (III). Аксиология и праксиология этических деловых игр / В.И.Бакштановский. - Тюменский научный

центр Сибирского отделения АН СССР. — Препр. - Тюмень, 1990. - 81 с.

12. Батури́н Н.А. Оценочная функция психики / Н.А.Батури́н. - М. : Издательство ИП РАН, 1997. - 306 с.

13. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / СЕ. Мишина. О.В. Правдина. — Самара: Изд-во СамГПУ, 2001.-132 с.

14. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. — М.-Л. :Лениздат, 1991 — 398 с.

15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне; Под ред. В.Я. Пилиповского. -М. : Прогресс, 1986. - 422 с.

16. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. -М. : Педагогика, 1989. - 192 с.

17. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. - М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 64 с.

18. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 188 с.

19. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.

20. Большой психологический словарь; Сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. - СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 672 с. -(Большая университетская библиотека).

21. Борисова Л.Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Борисова. - Курск, 1999. – 24 с.

22. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок “Еллада”, 2012.

– 608 с.

23. Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки (место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности): Дис. ... докт. психол. наук / Л.В. Бороздина. - М., 1999. - 416 с.

24. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Монография / А.А. Вербицкий. Н.А. Бакшаева. - М. : Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2000. - 200 с.

25. Вершинина Л.В. Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ состояния): Монография / Л.В. Вершинина. - М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. — 180 с.

26. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. — М. : Педагогика, 1991. - 479 с.

27. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. Вып.2. - М. : Инноватор, 1996. — С. 16-45.

28. Галкина Т.В. Особенности оценки и самооценки в ситуации прогнозирования достигаемых результатов / Т.В. Галкина // Вопросы психологии. -1985.- №6.-С.131-138.

29. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования / Б.С. Гершунский. - М. : Педагогическое общество России, 2002. - 512 с.

30. Главінська О. Д. Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / О. Д. Главінська. – К., 2002. – 20 с.

31. Дендеберя Е.В. Как поднять самооценку / Е.В. Дендеберя. - Ростов н/Д : Феникс, 2003. - 352 с.

32. Диагностика успешности учителя: Сборник методических материалов

для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ; Сост. Т.В. Морозова. - М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. -160 с.

33. Додонов Б.И. О системе «личность» / Б.И. Додонов // Вопросы философии. - 1985. - № 5. - С.36-45.

34. Дружинин В.Н. Психология способностей: Избранные труды / В.Н. Дружинин. -М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. - 541 с.

35. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович -Мн. : «Хэлтон», 1998. - 399 с.

36. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. — Спб. : Издательство «Речь», 2004. — 256 с.

37. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. - М. : Просвещение, 1989. - 189 с.

38. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. вые. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. - М. : Издательский центр «Академия», 2001. - 192 с.

39. Залученова Е.А. Соотношение самооценки и уровня притязаний и его влияние на личностные особенности: Дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Залученова. – М., 1995. – 199 с.

40. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. - Минск : РБПК «Белинкоммаш», 1993. — 99 с.

41. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. - М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

42. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

43. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками. – Вінниця, 2010. – 79 с.

44. Каплінський В.В. Використання гальмівних прийомів виховного впливу в процесі розв'язання педагогічних ситуацій // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 9. – Вінниця, 2004. – С. 104-109
45. Каплінський В.В. Навчально-методичні матеріали до державного екзамену з педагогіки (освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст») – Вінниця: ТОВ Нілан-ЛТД, 2010 – 74 с.
46. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; Под ред. А.М. Арсеньевой. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
47. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
48. Келс Г.Р. Процесс самооценки: Руководство по самооценке для высшего образования / Г.Р. Келс; Пер. с англ. в сокр. О. Бухиной. – М. : Московский общественнонаучный фонд; ООО Издательский центр научных и учебных программ, 1999. – 152 с.
49. Киселева Т.Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания / Т.Г. Киселева // Психология профессионального мышления; Под ред. М.М. Кашапова. - М. : Изд-во «Институт психологии РАН». 2003, - 398 с, С.144-186.
50. Китаева М.В. Успешный учитель – успешный ученик. Практическое пособие для педагогов / М.В. Китаева – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2003. — 224 с.
51. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов – Ростов-на - Дону: Феникс, 1996. – 167 с.
52. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «Март», 2005. – 448 с.
53. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А.Колесникова, Е.В.Титова. — М. : Изда-

тельский центр «Академия», 2005. – 256 с.

54. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

55. Королева З. Познай себя. 100 графических тестов / З. Королева. — М. : Изд-во Эксмо, 2003. - 208 с.

56. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский; Пер. с польского Л.В. Васильева и В.И. Соколовского. – М. : «Экономика», 1975. – 271 с.

57. Краевский В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.

58. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

59. Кулюткин Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин. В.П. Бездухов. - Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.

60. Курода К. Праксиология. Философия Субъективности межчеловеческих отношений (К исследованию диалектики Маркса как логики топоса-процесса) / К. Курода. – М. : «Импэто», 2001. – 284 с.

61. Ларионова М.А. Формирование профессиональной самооценки будущего учителя в процессе внеучебной творческой деятельности: Автореф. дисс.... канд. пед. наук / М.А. Ларионова. – М., 1999. – 161 с.

62. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

63. Лефевр В.А. Рефлексия: Сборник / В.А. Лефевр – М. : «Когито-Центр», 2003. – 496 с.

64. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. — М. : Знание, 1976. – 64 с.

65. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии /

Б.В. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 356 с.

66. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г.Маралов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

67. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К.Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

68. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды /В.С. Мерлин; Под ред. Е.А.Климова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 544 с.

69. Меттус Е.В. Живая оценка: Программа «Портфолио в школе» / Е.В. Меттус, А.В. Литвина, О.С. Турта, И.Ю. Гайтукаева, И.Г. Юдина. – М. : Глобус, Волгоград : Панорама, 2007. – 272 с.

70. Миронова С.Б. Педагогическая система формирования общей и профессиональной самооценки студентов вузов: Дисс. ...канд. пед. наук / С.Б. Миронова. – Саратов, 2003. – 193 с.

71. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

72. Мнацаканян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников : Книга для учителя / Л.И. Мнацаканян. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.

73. Молчанова О.Н. Динамика самооценки в зрелом и позднем возрасте: Дисс. ...канд. пед. наук / О.Н.Молчанова. – М., 1994. – 201 с.

74. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения : Учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. — М. : Просвещение, 2003. - 304 с.

75. Морозова О.П. Педагогические ситуации в художественной литературе: Практикум: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.П. Морозова. — М. : Изд. центр «Академия», 2001. — 304 с.

76. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования: Учеб. пособие / Е.М. Никиреев. — М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 192 с.
77. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : Учеб. пособие / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. — М.: Мастерство, 2002. — 288 с.
78. Ноздрина Т.М. Развитие самооценки студентов в процессе вузовского обучения: Дис. ... канд. пед. наук / Т.М. Ноздрина. — М., 2003. — 127 с.
79. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система (спецкурс) / С. Р. Пантелеев. — М. : Изд-во МГУ, 1991. — 108 с.
80. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
81. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии / К.К. Платонов // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1968 — 198 с.
82. Плетенева И.Ф. Проблема самооценки в трудах отечественных педагогов и психологов / И.Ф. Плетенева, Д.Л. Таров // Онтологический подход к развитию личности: Межвузовский сборник научных трудов. — М., 2001. — С.172-179.
83. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Л.Л. Коломенский. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 416 с.
84. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт; Пер. под ред. С.И. Гессена. — М. : Республика, 1998. — 128 с.
85. Роденкова Е.А. Педагогические условия формирования профессиональной самооценки в учебно-воспитательном процессе вуза: Дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Роденкова. — М., 2003. — 186 с.
86. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн.

– СПб. : Питер, 2003 – 512 с.

87. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

88. Слостєнин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостєнин. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. –576 с.

89. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: Школа – Пресс, 1995. – 383 с.

90. Смоляр А.И. Учебное портфолио в развитии профессионального самосознания будущих учителей искусства / А.И. Смоляр // Художественно-педагогическое образование XXI века: анализ состояния и стратегия повышения качества профессиональной подготовки: материалы международной научно-практической конференции – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2007— С.207-211.

91. Смоляр А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: теория и методика: Монография / А.И. Смоляр. — Москва; Самара: Изд-во Самарского ГПУ, 2002. –368 с.

92. Спириин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спириин. – М. : РПА, 1997. – 155 с.

93. Степанов В.А. Педагогическая исследовательская рефлексия в системе формирования самооценочной деятельности будущих учителей: Автореф. дис. ...канд. пед. наук /В.А. Степанов. – Челябинск, 1999. – 168 с.

94. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

95. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Б.М. Теплов; Под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. –

640 с.

96. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; Пер. с грузинского Е.Ш. Чамахидзе; Под ред. И.В. Имедадзе. — М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. — 413 с.

97. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. и примеч. В.В. Бибихина — СПб. : Наука, 2002. — 450 с.

98. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. / Х. Хекхаузен. — М.: Педагогика, 1986 — 210 с.

99. Чамата П. Р. Про природу та суть самосвідомості особистості / П. Р. Чамата // Наукові записки. Праці республіканської психологічної конференції ; за ред. Г. С. Костюка, О. М. Раєвського, П. Р. Чамати. — К. : Рад. школа, 1956. — Т. VI. — С. 5 — 15.

100. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И. И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. — М. : Наука, 1978. — С. 316 — 337.

101. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. — М. : Наука, 1977. — 144 с.

102. Шадриков В.Д. Введение в психологию способности человека / В.Д. Шадриков. — М. : Логос, 2002. — 160 с.

103. Юзефовичус Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.А. Юзефовичус. —М. : Педагогика, 1998 — 98 с.

104. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов / В.А. Якунин. —СПб. : Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. — 639 с.

105. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

ДОДАТКИ

***Характеристика рівнів адекватності-неадекватності
професійно-педагогічної самооцінки вчителя***

Адекватна ППСО:

- *адекватна висока* ППСО припускає: високий рівень професійної самоповаги, упевненість у своїх здібностях і можливостях, внутрішню готовність виконувати поставлені завдання, володіння методиками навчання й виховання, оптимізм, самостійність, креативність, об'єктивну самокритичність, готовність до діяльності в ситуації невизначеності, реагування на педагогічну ситуацію конструктивним конфліктом або компромісом;
- *адекватна помірна* ППСО характеризується достатньою упевненістю у власних здібностях і можливостях, середнім рівнем професійної самоповаги, внутрішньою готовністю до досягнення поставленої мети при сумніві в достатності власної методичної і спеціальної підготовленості, самокритичністю, яка не завжди виправдана реальним положенням справ, ретельним самоаналізом педагогічного процесу. Учителі, що володіють адекватною помірною самооцінкою, частіше використовують у педагогічних ситуаціях компромісні рішення;
- *адекватна низька* ППСО властива педагогам, що володіють невпевненістю у власних здібностях і можливостях, низьким рівнем професійної самоповаги (або його відсутністю), постійним сумнівом в достатності власної педагогічної, методичної і спеціальної підготовленості, різкою самокритичністю, униканням відповідальності. На педагогічну ситуацію реагують униканням або деструктивним конфліктом.

Неадекватна ППСО:

- при *неадекватно високій (завищеній)* ППСО виявляються самовпевненість, відсутність самокритичності, очікування легкого результату, пов'язане з неврахуванням майбутніх труднощів, переоцінка своїх здібностей. Професійна самоповага висока, але ставлення до реальних професійних дій неадекватно високе. Вчитель внутрішньо не готовий до виконання стратегічних і тактичних планів педагогічної діяльності, хоча оцінює себе як методично підготовленого фахівця і задоволений собою як професіоналом, що сформувався. Коригування діяльності в разі завищеної самооцінки не відбувається. Реакція на складні педагогічні ситуації найчастіше виражається деструктивним конфліктом;
- *неадекватна середня (усереднена)* ППСО символізує упевненість у правильності своїх дій при недостатності або відсутності критичності й самокритичності, вираженим конформізмом (підстроюванням), посиленням на успішність (неуспішність) інших у проблемних ситуаціях. Професійна самоповага виражена, проте, такий вчитель не може правильно оцінити власні реальні

професійні дії. У педагогічних ситуаціях виявляється схильність до реагування поступливістю, униканням, компромісом;

- *неадекватно низькою (заниженою) ППСО* володіють педагоги з низьким рівнем професійної і особистої самоповаги (яка знижує рівень домагань особистості, спонукає задовольнятися малим, робить її неконкурентоздатною в соціальному й професійному житті), критичним ставленням до успіхів інших, невпевненістю у власних здібностях і можливостях, слабкою соціальною адаптацією, підвищеною чутливістю до критики, низькою оцінкою своїх методичних і спеціальних знань і умінь, песимізмом, низькою мотивацією до успішності діяльності. У педагогічних ситуаціях такі вчителі схильні реагувати униканням, поступливістю або деструктивним конфліктом.

Анкета для викладачів

Мета: виявити ступінь сформованості професійних якостей майбутніх педагогів

1. Які професійні якості сформовані в студентів, що пройшли практику минулого року? (назвіть із позначенням прізвищ студентів)

Які професійні якості сформовані в студентів недостатньо?

Назвіть аспекти практичної діяльності, які викликали в студентів найбільші труднощі?

Які напрями практичній діяльності реалізовувались успішно? (укажіть, будь ласка, прізвища студентів)

У чому Ви бачите причини недоліків організації практичної діяльності?

Укажіть передбачувані причини недоліків самостійної підготовки студентів до практики.

Чи здійснювалася педагогічна рефлексія під час практики?

Як студенти розв'язували конфліктні ситуації (якщо вони виникали)?

Як студенти реагували на критику? (приклад)

Чи уміють студенти адекватно оцінювати власну професійну діяльність? (якщо ні, то яка їхня самооцінка — адекватна, завищена, занижена)

Чи демонстрували студенти в процесі проведення уроків і виховних заходів навички самоконтролю?

Ваші пропозиції і побажання щодо організації та змісту професійної практики.

***Вивчення професійно-педагогічної самооцінки
за допомогою методики ранжування (за В. Мараловим)***

Список № 1 (складений класифікацією Т. Юзефавічус)

- 1) переконаність в своєму педагогічному призначенні;
- 2) любов до дітей;
- 3) гуманність - прагнення надати педагогічну допомогу й підтримку дітям;
- 4) прагнення до самовдосконалення;
- 5) відчуття власної гідності — переживання відповідності між рівнем домагань і рівнем своїх досягнень, визнаних іншими людьми;
- 6) критичність - здатність оцінювати якість своїх оцінок;
- 7) спостережливість - здатність помічати й виділяти ті особливості людей, які мають значення для власного розвитку;
- 8) принциповість - здатність відстоювати свої оцінки перед самим собою;
- 9) вдумливість - здібність до своєчасних і повноцінних оцінок і самооцінок;
- 10) відповідальність - здатність враховувати наслідки своїх дій;
- 11) уважність;
- 12) гнучкість — здатність порівнювати самооцінку і оцінки тих, що оточують і використовувати найбільш вдалі для саморозвитку оцінки;
- 13) щирість;
- 14) витримка і самовладання - здатність контролювати свої вчинки в будь-яких педагогічних ситуаціях;
- 15) педагогічний оптимізм - віра в учня і його здібності;
- 16) упередженість - виділення з середовища «улюбленців» та «слабких»;
- 17) мстивість - зведення особистих рахунків з учнем;
- 18) зарозумілість - підкреслення своєї переваги над учнями;
- 19) некомпетентність у питаннях навчання і виховання;
- 20) неврівноваженість.

Список № 2

- 1) уміння аналізувати і педагогічну ситуацію;
- 2) уміння здійснювати діагностику;
- 3) уміння визначати етапи навчальної діяльності, розподіляти власний час;
- 4) уміння визначати цілі й завдання навчальної діяльності на основі проведеної діагностики, рівня підготовки, вікових можливостей і індивідуальних особливостей учнів;
- 5) уміння відбирати відповідний навчальним цілям і завданням матеріал і репертуар;

- 6) уміння коригувати завдання в процесі здійснення навчальної і професійної діяльності;
- 7) уміння планувати власні педагогічні дії і діяльність учнів;
- 8) уміння порівнювати й зіставляти;
- 9) уміння аналізувати результати навчання й виховання;
- 10) уміння використовувати на практиці свої професійні знання;
- 11) уміння складати стратегічні й тактичні програми педагогічних дій;
- 12) уміння визначати оптимальні педагогічні умови;
- 13) уміння розв'язувати педагогічні завдання в нестандартних ситуаціях;
- 14) уміння орієнтуватися в різних сучасних програмах і методиках навчання і виховання;
- 15) уміння виявляти успішність і ефективність власної педагогічної діяльності;
- 16) уміння виявляти причини невдач, бачити свої помилки;
- 17) уміння виявляти відхилення від намічених цілей, пояснювати причини відхилень;
- 18) уміння відновлювати дисципліну в дитячому колективі шляхом підвищення голосу, застосування сили;
- 19) уміння пригнічувати волю учнів (вихованців) власним інтелектом, владою;
- 20) уміння бачити в дітях всі їх недоліки і аргументувати ними при оцінюванні їх учбової діяльності.

За кожен позитивну відповідь нараховується 5 балів – чим вища кількість балів – тим більш завищеною є професійно-педагогічна самооцінка майбутнього вчителя

Результати дослідження рівня мотивації
за методикою А. Реана - В. Якуніна
(констатувальний етап)

№	Показники	Контрольна група (до початку експерименту)			Експериментальна група (до початку експерименту)		
		2	Середнє арифм.	S2		Середнє арифм.	S2
1	Стати висококваліфікованим фахівцем	254	5,522	4,006	179	4,475	5,353
2	Отримати диплом	239	5,196	5,211	220	5,500	2,556
3	Успішно продовжити навчання на подальших курсах	235	5,108	2,947	218	5,450	2,547
4	Успішно вчитися, скласти іспити, заліки на «добре» і «відмінно»	260	5,652	4,014	205	5,125	3,448
5	Постійно отримувати стипендію	190	4,130	5,243	191	4,775	3,524
6	Придбати глибокі і міцні знання	277	6,021	2,847	234	5,850	1,727
7	Бути постійно готовим до чергових занять	230	5,000	3,347	211	5,275	2,449
8	Не запускати вивчення предметів	231	5,021	2,968	177	4,425	3,944
9	Не відставати від однокурсників	195	4,239	3,753	165	4,125	3,695
10	Забезпечити успішність майбутньої проф. діяльності	254	5,521	2,107	198	4,950	4,197
11	Виконувати педагогічні вимоги	232	5,043	3,570	190	4,750	2,574
12	Досягти пошани викладачів	248	5,391	2,064	130	3,250	5,049
13	Бути прикладом для однокурсників	233	5,065	2,278	128	3,200	4,46
14	Добитися схвалення батьків і що оточують	225	4,891	2,202	109	2,725	2,790
15	Уникнути засудження батьків і оточення	174	3,782	5,3	114	2,850	2,643
16	Отримати інтелектуальне задоволення	206	4,478	2,929	212	5,300	4,560

Тест вимірювання потреби в самооцінці
(модифікація тесту вимірювання потреби в досягненнях
Ю.М. Орлова

Тест зводиться до формулювання тверджень, що мають відношення до прояву різних аспектів потреби в самооцінюванні: відношення до самооцінки, значущість самооцінки в педагогічній діяльності, самооцінка своїх здібностей, роль самооцінки у вирішенні комунікативних завдань і так далі

На кожне твердження респондентам необхідно дати позитивну або негативну відповідь (при цьому їм не повідомляється, що досліджується потреба).

Інструкція: Проводячи цей тест, ми хочемо з'ясувати ваші інтереси, погляди, а також те, як Ви оцінюєте самого себе. Якщо Ви згодні з твердженням, то ставите будь-який знак в стовпці «Так», якщо не згодні - в стовпці «Ні».

№	Твердження	Так	Ні
1.	Думаю, що легше живеться тим, хто не замислюється про самооцінку		
2.	Якщо я не оцінюватиму себе і свої вчинки, мені складно буде вирішувати багато проблем		
3.	Самооцінка дає людині можливість краще дізнатися про своє оточення		
4.	У самооцінці немає необхідності, оскільки тебе можуть оцінити інші люди		
5.	Думаю, що я упевнена в собі людина		
6.	Більшість людей не вдаються до самооцінки		
7.	У житті мені досить часто доводиться оцінювати себе		
8.	На мій погляд, кожен вчитель повинен володіти адекватною самооцінкою		
9.	Мені набагато простіше надати право оцінити мене іншим		
10.	Я вважаю, що немає необхідності в спеціальному формуванні самооцінки		
11.	Немає сенсу оцінювати себе і свої вчинки в конфліктній ситуації		
12.	Мені здається, що мої друзі біль успішні, ніж я		
13.	Якщо вчитель не використовує самооцінку, то це негативно відбивається на його уроках		
14.	Я не можу не оцінювати свої дії, оскільки це допомагає мені справитися з тією або іншою ситуацією		
15.	Я вважаю, що необхідно наполягати на своїй позиції, навіть якщо вона негативно оцінюється в колективі		
16.	Я вважаю, що самооцінка не потрібна людині, тим більше вчителю		
17.	Я вважаю даремною витратою часу - оцінювати себе і свої вчинки		
18.	Я думаю, що самооцінка дає можливість не тільки оцінювати себе, але і виявляти причини своїх достоїнств і недоліків		
19.	Самооцінка - це шлях людини до самовдосконалення		
20.	Самооцінка веде до пониження упевненості в собі		

Ключ до тесту

<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>	<i>Твердження</i>	<i>Відповідь</i>
1	Ні	11	Ні
2	Так	12	Так
3	Ні	13	Так
4	Ні	14	Так
5	Ні	15	Ні
6	Ні	16	Ні
7	Так	17	Ні
8	Так	18	Так
9	Ні	19	Так
10	Ні	20	Ні

Додаток Е

Підсумкова матриця результатів дослідження за методикою самоствалення В. Століна і С. Пантелєєва

Розподіл по рівнях від 1 до 100: 1-33 - низький, 34-67 — середній, 68 -100 - високий

№	Чинники	Експериментальна група в % (до початку експерименту)			Контрольна група в % (до початку експерименту)		
		низький	середній	високий	низький	середній	високий
S	Глобальне самоствалення	56,52	28,26	15,22	30,00	50,00	20,00
I	Самоповага	54,35	28,26	17,39	45,00	17,50	37,50
II	Аутосимпатія	47,82	36,96	15,22	35,00	40,00	25,00
III	Очікуване ставлення від інших	41,30	34,78	23,91	47,50	37,50	15,00
IV	Самоінтереси	47,82	36,96	15,22	35,00	35,00	30,00
1	Самовпевненість	39,13	36,96	23,91	45,00	35,00	20,00
2	Відношення інших	56,52	21,74	21,74	42,50	30,00	27,50
3	Самоприйняття	36,96	41,30	21,74	52,50	27,50	20,00
4	Самопослідовність	58,69	23,92	17,39	60,00	25,00	15,00
5	Самозвинувачення	54,35	34,78	10,87	20,00	40,00	40,00
6	Самоінтерес	45,66	34,78	19,56	35,00	35,00	30,00
7	Саморозуміння	47,82	39,13	13,05	52,50	22,50	25,00
		48,91	35,81	15,28	45,00	32,92	22,08
		51,09% - високий і середній			55,00% - високий і середній		

Анкета студента

(задоволеність професією вчителя і діяльністю самооцінки)

Шановний студент! Ваші відповіді допоможуть Вам визначитися зі своїм відношенням до майбутньої професії та самооцінки діяльності.

1. Чи подобається Вам вибрана Вами професія?

- А) професія вчителя дуже подобається;
- Б) професія вчителя швидше подобається, ніж не подобається;
- В) професія вчителя швидше не подобається, ніж подобається;
- Г) професія вчителя не подобається;
- Д) до професії вчителя відношуся байдуже.

2. Якби Вам знов довелося вибирати професію, то...

- А) вибір залишився тим самим би;
- Б) вибрав (а) б іншу професію;
- В) не знаю.

3. Чи доводиться Вам оцінювати себе як майбутнього вчителя?

- А) так, постійно;
- Б) іноді;
- В) рідко;
- Г) ні;
- Д) не знаю

4. Чи подобається Вам оцінювати свої професійно значущі якості?

- А) так, дуже подобається;
- Б) швидше подобається, ніж не подобається
- В) швидше не подобається, ніж подобається
- Г) не подобається
- Д) не замислювався про це

Індекс виявлення задоволеності професійною і (або) самооцінкою діяльністю обчислюється за формулою:

$$\frac{g(+1) + 6(+0,5) + 3(-0,5) + d(-) + e(0)}{N}$$

Де /— індекс задоволеності;

N — кількість студентів;

a, b, c, d, e — кількість студентів з певним ступенем задоволеності;

Числові значення відповідають: +1 — максимальна задоволеність; +0,5 — задоволеність; 0 — байдуже відношення; -0,5 - незадоволеність; -1 - максимальна незадоволеність.

