

Національна Академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КОСТЕНКО ОЛЕНА РОСТИСЛАВІВНА

УДК 378.091.212:159.947.23(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

19.00.07 – педагогічна і вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело. Роботу виконано в Міжрегіональній Академії управління персоналом, кафедра загальної і практичної психології, м. Київ та Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ.

_____ О. Р. Костенко (підпис)

Науковий керівник

Коломінський Наум Львович професор, доктор психологічних наук

Туриніна Олена Леонтіївна,
кандидат психологічних наук, професор,
Міжрегіональна Академія управління
персоналом, заступник завідувача кафедри
загальної і практичної психології, м. Київ

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Костенко О. Р. Психологічні чинники розвитку відповідальності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук, 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. – Національна Академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка, Київ, 2021.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі вивчення психологічних чинників розвитку відповідальності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

На основі теоретичного аналізу природи і сутності відповідальності, розкритих зарубіжними і вітчизняними психологами гуманістичного, когнітивно-генетичного, діяльнісно-поведінкового напрямків, відповідальність характеризується як складне психічне утворення, провідна морально-вольова якість особистості, в структуру якої входять когнітивні, афективно-мотиваційні, діяльнісно-поведінкові компоненти. В роботі обґрунтовано доведено високу соціальну значущість відповідальності вчителя.

Теоретичний аналіз психологічної сутності відповідальності зумовили створення автором психологічної моделі відповідальності майбутнього вчителя. Базовим у її структурі є система всіх типів ставлення особистості: до людей, до професії, до себе, до навколишнього природного середовища, і відповідно система чотирьох підструктур відповідальності: (соціальна, професійна, відповідальність за саморозвиток, екологічна) з їх когнітивними, афективно-мотиваційними й діяльнісно-поведінковими компонентами.

У процесі констатувального експерименту, проведеного зі студентами перших курсів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, виявлено чотири рівні прояву відповідальності: високий, вище середнього, середній, низький із значним домінуванням середнього і низького у всіх підструктурах (найбільш виражені в екологічній відповідальності й відповідальності за саморозвиток).

Вивчення навчальних планів факультетів університету, аналіз даних анкетування, письмових робіт, психологічних бесід, проведених із викладачами і студентами, дали можливість з'ясувати об'єктивні та суб'єктивні чинники, що зумовлюють труднощі у вихованні відповідальності студентів.

Розроблена і апробована програма розвитку відповідальності студентів – майбутніх учителів. Теоретико-методологічна основа програми: психологічний принцип розвитку особистості в діяльності і спілкуванні (залучення студентів до активної пізнавальної, творчої, громадської діяльності), принцип єдності психічних явищ. Програма формуального експерименту включала: проведення лекцій, психологічного спецсемінару з проблематики відповідальності; психологічний тренінг; психологічне консультування; заняття студентів у науково-практичному Клубі імені В. О. Сухомлинського; диспути, ділові ігри; психологічна робота студентів із дітьми в дитячому садочку і школі; участь студентів у благодійних акціях; розробка студентами проєкту «Школа майбутнього»; аутотренінг, складання та виконання програми «Самопізнання і самовдосконалення особистості» та ін.

Кількісний аналіз результатів формуального експерименту показав загальну тенденцію зниження середнього та низького рівнів в експериментальній групі і збільшення в ній показників високого і вище середнього на 31,7 % (разом). Якісні зміни виразилися в: поглибленому інтересі студентів до професії вчителя; усвідомленні її специфіки і труднощів, соціальної цінності; розумінні цілісної структури відповідальності; збільшенні проявів емпатії, інтернального локусу контролю, самокритичності, впевненості; психологічній установці на допомогу дітям і дорослим; більш сформованому умінні брати на себе відповідальність і уникненні «пастки» відповідальності; доброзичливих стосунках із однокурсниками і друзями; мовленнєвій культурі; еконормативній поведінці; відповідальності за здоровий спосіб життя; психологічній готовності до шлюбу і сім'ї; постійній потребі самопізнання і самовдосконалення.

Включення студентів експериментальної групи у різносторонні види пізнавальної, творчої, громадської діяльності, складання студентами програми

самопізнання і самовдосконалення та її реалізація на практиці створили сприятливі умови розвитку когнітивних, афективно-мотиваційних і діяльнісно-поведінкових компонентів усіх чотирьох підструктурах відповідальності, що є важливим фактором ефективності професійної підготовки майбутніх учителів.

В дисертаційному дослідженні доведено, що розвиток більш високого рівня відповідальності не є стихійним процесом, а можливий за умови безпосереднього психологічного впливу на систему ставлень студентів (до людей, до професії, до себе, до навколишнього природного середовища) і зміни позиції студента як пасивного об'єкта навчального процесу на позицію активного суб'єкта пізнавальної, творчої і громадської діяльності зі стійким і глибоким інтересом до самопізнання і самовдосконалення.

Ключові слова: відповідальність, відповідальність майбутнього вчителя, компоненти відповідальності, самовдосконалення, самопізнання, структура відповідальності.

ABSTRACT

Kostenko O. R. Psychological factors of the future teachers' responsibility development in the process of professional training. – Qualifying scientific work, manuscript.

Thesis for the Degree of Candidate of Psychological Sciences, Specialty 19.00.07 - pedagogical and developmental psychology. National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Institute of Psychology named after G. S. Kostiuk, City of Kyiv, 2021.

The thesis research is concerned with the problem of psychological factors examination of the future teachers' responsibility development in the process of professional training.

On the grounds of theoretical generalization of different approaches to unlock nature and essence of responsibility by the domestic and foreign psychologists, the author considers the responsibility as the complex social-psychological phenomenon, a person's leading moral-volitional feature characterized by variety of cognitive, affective-motivational, activity-related and behavioral components. It is emphasized that

a modern school imposes very high requirements to a teacher, in particular, to his/her responsibility.

The author defines the term of «teacher`s responsibility», which is based upon consideration of multifunctional pedagogical activity, psychological principle of consistency and development of psychic phenomena.

The ascertaining experiment performed amongst the general academic schools` teachers (264 those surveyed) showed up the common difficulties and downsides of the teachers` activity, specified by external as well as internal reasons.

A future teacher`s psychological model of responsibility was developed which describes the system of all the relationship type of a person and four sub-structure of responsibility respectively: to people (social one); to profession (professional one); to natural environment (ecological one); to yourself (responsibility for personal development and realisation of personal potential) with the above-mentioned components. Besides, the model structure specifies forms, methods and procedures of students` responsibility development.

On the grounds of the ascertaining experiment`s results (first-year students, 308 participants) there amongst the students the significant prevalence of lower and medium levels including all the components of the four sub-structures of responsibility was ascertained. Intrinsic and human factors negatively influencing on the students` responsibility development were analyzed. Comprehensive program to improve level of the future teachers` responsibility development was worked out and tested (154 students).

Comparative statistical analysis of summarized quantitative characteristics of experimental and control groups before and after conduction of the forming experiment showed decrease of the low and middle levels in the experimental group: the high level increased by 11,6 %; above the middle level: 20,1 %, as the result they together amounted to 56,1 %.

Main important psychological factors of the first and second years `students responsibility development were evoluted: recognition by the students of social value of a teacher`s responsibility; change-over of the students` position as passive objects of

academic activity to the position of active objects of cognitive, creative, social activity featured by enduring and profound interest to self-actualization and self-improvement.

Qualitative changes in the responsibility development manifested themselves through more keen understanding of psychological essence and the responsibility's structure, skills of genial, facile interpersonal communication, improvement of speech culture and elocution, improvement of initiative, persistence, confidence, improvement of internal locus of control level, improvement of managerial abilities and communication skills, creation of mindset aiming to render psychological aid to children and adults; eco-normative behavior, reasonable attitude to health and capacity to work, improvement of psychological readiness for marriage and family life.

The thesis research results figured that formation of higher level of the students' responsibility is one of the key conditions of their educational work effectiveness in the future.

Keywords: components of responsibility, structure of responsibility, responsibility, self-actualization, self-improvement, student's responsibility.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

Статті у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:

1. Кваша, О. Р. (2006). Особливості розуміння вчителями компонентів самовдосконалення своєї особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 1. С. 122-129.
2. Кваша, О. Р. (2007). Інтернальний локус контролю як показник соціальної відповідальності майбутніх вчителів. *Соціальна психологія*. № 2 (22). С. 139-144.
3. Кваша, О. Р. (2007). Особливості усвідомлення майбутніми педагогами соціальної відповідальності. *Соціальна психологія*. № 6 (26). С. 111-117.
4. Кваша, О. Р. (2008). Відповідальність майбутніх учителів за самопізнання і самовдосконалення особистості. *Наука і освіта*. № 3. С. 76-80.
5. Кваша, О. Р. (2009). Відповідальність майбутнього педагога за своє здоров'я і працездатність як важливий фактор ефективної професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук, праць. Т. 7, вип. 18. С. 181-184.

6. Костенко, О. Р. (2010). Відповідальність й емпатія як професійно значущі якості практичного психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки*. Т. 2, вип. 4, С. 152-157.

7. Костенко, О. Р. (2011). Аналіз психологічних аспектів дослідження відповідальності в зарубіжній і вітчизняній літературі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки*. Т. 2, вип. 7. С. 167-182.

Статті у наукових виданнях інших держав:

8. Костенко, О. Р. (2015). Соціально-психологічні особливості розвитку відповідальності студентів – майбутніх учителів. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*. III(37). Issue: 75. Budapest. P. 104-109.

Статті у наукових нефахових виданнях:

9. Кваша, О. Р. & Костенко Л. Д. (2005). Сухомлинський про покликання до праці вчителя та його професійне самовиховання. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія Педагогічні науки*. Т. 1, вип. 10. С. 65-70.

10. Кваша, О. Р. (2007). Соціальна цінність професійної відповідальності майбутнього вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. С. 209-214.

11. Кваша, О. Р. (2007). Про відповідальність як важливий чинник успішного керівництва в галузі освіти з погляду Н. Л. Коломінського. *Коломінські читання : матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського*. С. 342-345.

12. Кваша, О. Р. (2008). Соціально-психологічні особливості рівнів відповідальності студентів – майбутніх учителів. *Наукові праці МАУП*, вип. 2(18). С. 275-279.

13. Кваша, О. Р. (2008). Відповідальність як одна з найважливіших якостей особистості вчителя. *Вересень: науково-методичний журнал*, № 3-4 (44-45). С. 69-74.

14. Кваша, О. Р. (2009). Діалектична єдність виховання і самовиховання відповідальності майбутніх учителів. *Гуманітарно-економічні дослідження*, Т. 5. С. 371-377.

15. Кваша, О. Р. (2009). Комунікативні та організаторські уміння в структурі відповідальності вчителя. *Коломінські читання : матеріали II Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського*. С. 287-293.

16. Костенко, О. Р. & Костенко, Л. Д. (2010). Усвідомлення майбутніми вчителями труднощів педагогічної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Педагогічні науки*. Т. 2. С. 148-154.

17. Костенко, О. Р. & Костенко, Л. Д. (2011). Розуміння нейрофізіологічних причин неуспішності учнів – важлива умова професійної майстерності майбутнього вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки*. Т. 2, вип. 7. С. 171-176.

18. Костенко, О. Р. (2020). Психологічний аналіз труднощів розвитку відповідальності майбутніх учителів. *Вересень: науково-методичний журнал*. № 1. С. 71-74.

Матеріали доповідей на науково-практичних конференціях:

19. Кваша, О. Р. & Костенко, Л. Д. (2005). Психокорекція особистості студента в процесі оволодіння елементами життєвої компетентності. *Стратегія соціально-психологічного та медико-біологічного забезпечення життєдіяльності людини : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Миколаїв*. С. 80-88.

20. Кваша, О. Р. (2007). Відповідальність майбутнього педагога за своє здоров'я і працездатність як важливий фактор ефективності професійної діяльності. *Стратегія психологічного, біомедичного та соціального розвитку особистості» в рамках щорічних міжнародних наукових зустрічей «Якість життя в Україні – 3000: реабілітаційні та рекреаційні аспекти : тези III наук.-практ. конф., Миколаїв*, С. 36.

21. Костенко, О. Р. & Костенко, Л. Д. (2008). Відповідальність і емпатія як професійно значущі якості практичного психолога. *Психолого-педагогічні аспекти формування та розвитку майбутнього фахівця* : тези II Міжнар. наук.-практ. конф. Миколаїв. С. 34-35.

22. Кваша, О. Р. (2007). Соціальна цінність професійної відповідальності майбутнього вчителя. *Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина* : матеріали XIV Всеукраїнських педагогічних читань, Слов'янськ.

23. Кваша, О. Р. (2008). Відповідальність майбутніх учителів за самопізнання і самовдосконалення особистості. *Теоретико-методологічні та прикладні проблеми педагогічної взаємодії* : тези Міжнар. наук.-практ. конф, Одеса, с. 10.

24. Кваша, О. Р. (2008). Діалектична єдність виховання і самовиховання відповідальності майбутніх учителів. *Гуманітарно-економічні дослідження* : тези наук.-практ. конф. Секція «Суспільні дисципліни», Миколаїв.

25. Костенко, О. Р. & Костенко, Л. Д. (2010). Усвідомлення майбутніми вчителями труднощів педагогічної діяльності. *Розвиток педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін* : тези X Всеукр. наук.-практ. конф. Секція «Психологічний супровід підготовки вчителя», Миколаїв.

26. Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. Budapest. Presents this Certificate of Participation to O. R. Kostenko. For Participation in: *Scientific and Professional Conference Pedagogy and Psychology in the Age of Globalization*. 2015. Held in Budapest on 22th of November, 2015. Head of Organising Committee.

27. Костенко, О. Р. (2020). Особливості формування відповідальності майбутніх учителів. *Національна школа Якова Ченіги (до 145-річчя з дня народження Я. Ф. Ченіги)* : тези доповідей обласних педагогічних читань, Миколаїв. С. 71-76.

28. Костенко, О. Р. (2020). Психологічний аналіз труднощів розвитку відповідальності майбутніх учителів. *Сучасна педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень*: тези Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, ч. 2. С. 89-92.

ЗМІСТ

Вступ	11
Розділ 1 Теоретико-психологічні засади дослідження проблеми відповідальності майбутнього вчителя	19
1.1. Теоретичний аналіз основних наукових підходів до психологічного аспекту дослідження відповідальності зарубіжними і вітчизняними вченими	19
1.2. Психологічні особливості і цінність відповідальності вчителя .	34
1.3. Концептуальна модель психологічних чинників формування відповідальності майбутнього вчителя	49
Висновки з першого розділу	62
Розділ 2 Психологічні особливості прояву відповідальності у представників педагогічної професії.	64
2.1. Організація та методика дослідження (констатувальний експеримент)	64
2.2. Психологічний аналіз усвідомлення вчителями і студентами специфіки й труднощів педагогічної діяльності.	80
2.3. Діагностика наявного рівня відповідальності студентів	101
Висновки з другого розділу	114
Розділ 3 Психологічні чинники розвитку відповідальності студентів у процесі професійної підготовки	116
3.1. Методологічні принципи, організація та методика проведення формувального експерименту	116
3.2. Психологічні особливості роботи по розвитку відповідальності майбутніх учителів.....	123
3.3. Якісно-кількісний аналіз рівнів розвитку відповідальності студентів після проведення формувального експерименту	137
Висновки з третього розділу	161
Загальні висновки	162
Список використаних джерел	165
Додатки	186

ВСТУП

Актуальність дослідження. Українське суспільство в умовах соціально-економічних перетворень, необхідності підвищення інтелектуального потенціалу нації, зміцнення її культурних і моральних цінностей ставить до вчителя особливо високі вимоги. Можна відзначити, що педагогічна професія набуває дедалі більшої соціальної цінності, оскільки від майстерності вчителя, його особистісних рис залежить розвиток громадянської самосвідомості, моральної вихованості, естетичності; фізичного, психічного й духовного здоров'я; конкурентоздатності молодих людей.

На нашу думку, серед багатого арсеналу позитивних рис особистості вчителя перші місця посідають любов до дітей і відповідальність. Відповідальність вчителя має специфічний, яскраво виражений характер: учитель відповідає за найцінніше – дитину; він зобов'язаний бути такою духовно багатою, високорозвиненою, творчою особистістю, яка могла б мати глибокий вплив на учнів. Тому вчитель відповідальний за свою професійну майстерність, саморозвиток і самореалізацію, за гармонію відносин із соціальним і природним середовищем, за постійне власне самовдосконалення.

Багато аспектів професійної підготовки майбутніх учителів достатньою мірою вивчаються психологами й педагогами, але відповідальність як одна з найбільш важливих рис учителя залишається малодослідженою. Існує незначна кількість досліджень, які стосуються цієї проблеми (Т. П. Васянович, І. О. Зімня, Л. Ф. Пашко, В. В. Радул, М. В. Савчин, В. А. Семиченко, М. І. Сметанський, В. О. Сухомлинський, Г. П. Татаурова). Крім того, практика навчання та виховання у педагогічних ЗВО, наше експериментальне дослідження показують, що студенти недооцінюють відповідальність.

Отже, значущість, актуальність і недостатня розробленість теоретичних і прикладних аспектів проблеми зумовили вибір нашої теми дослідження: **«Психологічні чинники розвитку відповідальності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри загальної і практичної психології Міжрегіональної Академії управління персоналом за проблемою «Соціально-психологічні основи професійної підготовки психологічних кадрів» (державний реєстраційний № 01061U1002456, 2006-2008 рр.).

Тему затверджено вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 5 від 31 травня 2006 року) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 26 вересня 2006 року).

Об'єкт дослідження: відповідальність як риса особистості.

Предмет дослідження: психологічні чинники розвитку відповідальності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження: розвиток більш високого рівня відповідальності майбутніх учителів не є стихійним процесом, а можливий за умови безпосереднього психологічного впливу на систему ставлень особистості студента (до людей, до себе, до професії, до навколишнього природного середовища).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості розвитку відповідальності майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки, розробити психологічну модель її формування та реалізувати на практиці програму підвищення рівня відповідальності студентів.

Відповідно до мети дослідження та висунутого припущення були поставлені такі **завдання:**

1. Дослідити основні теоретичні концепції та підходи у розкритті природи й сутності відповідальності вітчизняними і зарубіжними психологами.
2. Виявити психологічні особливості відповідальності студентів, об'єктивні і суб'єктивні труднощі її розвитку.
3. Створити психологічну модель відповідальності майбутніх учителів.

4. Розробити та апробувати комплексну програму підвищення рівня відповідальності студентів в умовах закладів вищої освіти і дослідити результати її впливу.

Теоретико-методологічна основа дослідження: положення про психологічні особливості педагогічної діяльності (О. І. Бондарчук, О. В. Брюховецька, О. І. Власова, І. О. Зімня, І. А. Зязюн, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, В. А. Крутецький, А. К. Маркова, А. С. Москальова, В. А. Семиченко, В. О. Сухомлинський); концептуальні положення професійної підготовки студентів (Г. О. Балл, О. О. Бодальов, Г. С. Костюк, Н. Л. Коломінський, С. Д. Максименко, В. А. Семиченко, В. В. Рибалка, О. Л. Туриніна, Н. В. Чепелева); психологічні концепції природи й сутності відповідальності (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, Г. С. Костюк, Г. В. Ложкін, Д. Майєрс, С. Д. Максименко, А. Маслоу, Н. О. Мінкіна, К. К. Муздибаєв, І. В. Опанасюк, Р. В. Павелків, Дж. Роттер, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин, Ж. Сартр, Дж. Скотт, В. Франкл, З. Фройд, Ф. Хайдер); психолого-педагогічні концепції специфіки розвитку відповідальності в старшокласників і студентів (І. Д. Бех, М. Т. Дригус, І. О. Зімня, В. М. Оржеховська, О. П. Патинок, Л. Ф. Пашко, В. В. Радул, М. І. Сметанський, І. О. Сяська, Г. П. Татаурова, Л. П. Татомир, В. І. Тернопільська, І. Г. Тимошук, Л. О. Хомич, Т. В. Шиян).

Методи дослідження.

Теоретичні: аналіз, синтез та узагальнення теоретичних й емпіричних досліджень природи і сутності відповідальності, соціальної значущості відповідальності вчителя, психологічних особливостей розвитку відповідальності майбутніх учителів.

Емпіричні: цілеспрямоване психологічне спостереження, психологічна бесіда, психологічне консультування, опитування, анкетування; психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня розвитку окремих компонентів відповідальності студентів: «Опитувальник багатовимірного функціонального аналізу рівня відповідальності» (В. П. Прядеїн), опитувальник «Риса відповідальності» (Л. М. Собчик); методика виявлення рівня самооцінки

(Н. Б. Берхін, С. Ф. Спичак); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) на виявлення в студентів розуміння рангового місця риси відповідальності в комплексі ціннісних орієнтацій; тест «Оцінка рівня розвитку типових рис особистості» (Дж. Кеттелл), зокрема, досліджувалися такі риси, як впевненість, колективізм; опитувальник «Шкала локус-контроль» (Дж. Роттер, адаптація В. Ядова), опитувальник «Діагностика здібностей до емпатії» (А. Мехрабієн, Н. Епштейн); методика «КОС-2» (укладач Д. Я. Райгородський), спрямована на діагностику комунікативних та організаторських здібностей; авторські методики на виявлення особливостей професійної та екологічної відповідальності студентів (тести: «Професійна відповідальність майбутніх учителів»; «Екологічна відповідальність майбутніх учителів»).

У формуальному експерименті застосовувалися методи, форми й засоби формування відповідальності: лекція, психологічний спецсеминар, психологічний тренінг, психологічний аналіз педагогічних ситуацій, моделювання ситуацій відповідальності, ділові ігри, аутотренінг, диспути; метод активізації пізнавальної та творчої діяльності (заняття студентів у науково-практичному психолого-педагогічному Клубі імені В. О. Сухомлинського), включення студентів у громадську діяльність та виховну роботу з дітьми та учнями; метод самовиховання (складання та виконання студентами програми самопізнання та самовдосконалення особистості).

Статистичні: методи математичної обробки експериментальних даних (t-критерій Стьюдента). Статистичний аналіз даних та їх графічна презентація здійснювалися за допомогою комп'ютерної програми обробки даних психологічних досліджень SPSS (версія 13.0).

Організація та експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. В констатувальному експерименті брали участь: 308 студентів перших курсів історико-правового, філологічного та педагогічного факультетів (I семестр, 246 дівчат, 62 юнаків); 264 вчителів-слухачів

Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (із них 199 жінок і 65 чоловіків, досвід роботи від 3 до 28 років, міських учителів 175, сільських – 89; вчителі української мови і літератури, математики, інформатики, географії, біології, фізики, астрономії, фізкультури, зарубіжної літератури).

Формувальним експериментом були охоплено 154 студентів (56 юнаків, 98 дівчат) із числа тих, хто брав участь у констатувальному експерименті. Формувальний експеримент проводився на I курсі (II семестр) і на II курсі (I, II семестри).

Дослідження здійснювалось поетапно впродовж 2003–2016 рр.

***Перший етап:** 2003–2006 рр. Вивчення та аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних психологів з питань природи і сутності відповідальності; з'ясування специфіки й соціальної значущості відповідальності вчителя; особливостей її формування в професійній підготовці майбутніх учителів; визначені об'єкт, предмет, мета, завдання дослідження.*

***Другий етап:** 2006–2007 рр. Розроблена психологічна модель розвитку відповідальності майбутніх учителів. Створена комплексна діагностична методика виявлення рівня відповідальності студентів. Проведений констатувальний експеримент та психологічний аналіз його результатів; визначені критерії рівнів відповідальності студентів; аналіз об'єктивних і психологічних чинників, що негативно впливають на розвиток відповідальності майбутніх учителів; проведена статистична обробка даних.*

***Третій етап:** 2007–2008 рр. Розроблено та апробовано комплексну програму розвитку відповідальності студентів експериментальної групи, контрольний зріз, обробка даних. Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп до і після проведення формувального експерименту.*

***Четвертий етап:** 2008–2016 рр. Проведено якісно-кількісну обробку експериментальних даних, визначено позитивні зрушення у рівнях розвитку відповідальності, проведена наукова інтерпретація результатів дослідження, з'ясовано деякі напрямки подальшої розробки проблеми відповідальності*

майбутніх учителів; обговорено результати дослідження; літературно і технічно оформлено дисертацію.

Надійність та вірогідність результатів дисертаційного дослідження забезпечувалися: теоретико-методологічним обґрунтуванням базових положень дослідження, запровадженням діагностичних та коригувальних методів, адекватних меті та завданням дослідження, застосуванням у єдності якісного і кількісного аналізів отриманих даних, практичною перевіркою ефективності впровадження програми розвитку відповідальності майбутніх учителів; використанням методів математичної статистики.

Наукова новизна роботи полягає в наступному:

– вперше був здійснений діалектичний підхід у розробці цілісної психологічної моделі відповідальності майбутнього вчителя, яка включає чотири її підструктури (соціальна відповідальність, професійна відповідальність, екологічна відповідальність, відповідальність за саморозвиток і самореалізацію та їх компоненти: когнітивні, афективно-мотиваційні, діяльнісно-поведінкові):

- запропоновано визначення поняття «відповідальність учителя»;
- доповнено знання про професійну спрямованість особистості майбутнього вчителя;
- з'ясовано розуміння студентами специфіки, труднощів та недоліків у педагогічній діяльності;
- поглиблено й уточнено знання про особливості відповідальності студентів;
- розкрито об'єктивні і суб'єктивні причини, які негативно впливають на розвиток відповідальності студентів-майбутніх учителів.

Теоретико-практичне значення полягає в розробці та апробації програми розвитку відповідальності, створенні комплексної методики діагностики рівнів когнітивних, афективно-мотиваційних, діяльнісно-поведінкових компонентів чотирьох підструктур відповідальності.

Програма може бути використана викладачами психології в процесі підготовки майбутніх учителів; кураторами академічних груп; учителями,

викладачами Інститутів післядипломної педагогічної освіти; студентами в складанні й реалізації програми самопізнання й самовдосконалення.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження розглядалися на розширеному засіданні кафедри загальної і практичної психології Міжрегіональної Академії управління персоналом (м. Київ).

Основні положення дисертації і результати дослідження доповідалися на науково-практичних всеукраїнських та міжнародних конференціях: «Перші Коломінські читання» (Міжнародний науковий форум, присвячений пам'яті доктора психологічних наук, професора Н. Л. Коломінського) (Київ, 2007); «Стратегія психологічного, біомедичного та соціального розвитку особистості в рамках щорічних міжнародних наукових зустрічей «Якість життя в Україні – 3000; реабілітаційні та рекреаційні аспекти» (Миколаїв, 2007); «XIV Всеукраїнські педагогічні читання: «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: виховання громадянина» (Слов'янськ, 2007); «Другі Коломінські читання» (Міжнародний науковий форум, присвячений пам'яті доктора психологічних наук, професора Н. Л. Коломінського) (Київ, 2008); «Гуманітарно-економічні дослідження» (Миколаїв, 2008); «Теоретико-методологічні та прикладні проблеми педагогічної взаємодії» (Одеса, 2008); «Психолого-педагогічні аспекти розвитку майбутнього фахівця» (Миколаїв, 2009); Scientific and Professional Conference Pedagogy and Psychology in the Age of Globalisation-2015. Held in Budapest on 22-th of November, 2015; інтернет-конференція «Педагогічні читання «Національна школа Якова Чепіги» (Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Миколаїв, 30 квітня 2020 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень», 10-11 липня 2020 року, м. Київ.

Впровадження. Результати теоретичного й емпіричного дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (*довідка про впровадження № 01-12/27.2/608 від 04.06.2018 р.*), у процесі перепідготовки вчителів у

Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (*довідка про впровадження 998/17-24 від 29.05.2018 р.*).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлені у 28 наукових публікаціях (із них 7 одноосібних у фахових виданнях, включених до списку, затвердженого МОН України); 1 одноосібна у наукових виданнях інших держав (Європейський науковий журнал «Педагогіка і психологія»); 10 публікацій у наукових нефахових виданнях (із них 7 одноосібних, 3 у співавторстві); 10 тез доповідей на науково-практичних конференціях (із них 7 одноосібних і 3 у співавторстві).

Обсяг і структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, використаних наукових джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації 254 сторінки. Основний текст дисертації викладено на 186 сторінках. Робота містить 23 таблиць, 22 рисунка, 27 додатків на 68 сторінках, список використаних джерел, що налічує 248 найменувань (із них 10 іноземною мовою).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

1.1. Теоретичний аналіз основних наукових підходів до психологічного аспекту дослідження відповідальності зарубіжними і вітчизняними вченими

У структурі особистості відповідальність посідає особливо важливе місце, оскільки вона зумовлює активність у ставленні до людей, до професії, до себе, є суттєвим показником соціальної зрілості; самореалізуючим чинником дій і вчинків; зумовлює позитивний вплив на формування професійної майстерності, постійної потреби у самопізнанні та самовдосконаленні.

Відповідальність як риса особистості характеризується багатоплановістю, тому в науковому дослідженні її сутності і природи можна визначити філософсько-етичний, соціально-психологічний і психологічний аспекти.

Філософський підхід заключається в тому, що відповідальність розглядається як філософсько-етична, соціологічна категорія, яка означає міру відповідності дій і поведінки соціальних суб'єктів (особистостей, соціальних груп, держав) взаємним вимогам, діючим правовим та іншим суспільним нормам, загальним інтересам, правилам співжиття; як усвідомлення індивідом, соціальною групою, народом свого обов'язку перед суспільством, розуміння у світлі цього значення своїх вчинків, діяльності [62; 74; 129; 192; 193; 217; 218; 219] .

Відповідальність трактується у тісному зв'язку із свободою морального вибору: «Відповідальність – зворотна сторона свободи, яка нерозривно з нею пов'язана та завжди її супроводжує. Той, хто діє вільно, повністю відповідає за свої дії. Моральна відповідальність означає здатність передбачити наслідки кожного свого вчинку і прагнення запобігти можливому негативному ходу подій» [62, с. 110-111].

Автори зазначеної роботи поділяють відповідальність на внутрішню (як властивість моральної категорії «совість»), як здатність усвідомлювати наслідки

своїх вчинків і діяти, керуючись нормами моралі) і на зовнішню (як виконання обов'язку, санкціонованого суспільством, соціальною групою).

Г. Йонас у своїй відомій праці, присвяченій пошукам етики для технологічної цивілізації, яка має широку популярність у світі і великий вплив на свідомість людей нашого часу, розкриває нові виміри відповідальності. Він вказує на критичну вразливість природи внаслідок «технічної інтервенції людини» і особливу відповідальність людей за довкілля: «Ми стали усвідомлювати, що природа людської діяльності змінилася *de facto*, і що предметом цієї діяльності абсолютно нового гатунку є ніяк не менше, як уся біосфера планети, за яку ми повинні бути відповідальними, оскільки маємо над нею владу... Природа як предмет людської відповідальності є чимось новим для етичної теорії» [74, с. 20-21].

Вчений вважає відповідальність центральною категорією етики, і оскільки вона об'єднує воління (Wollen) і належність (Sollen), ставить її у центр моралі. Вчений стверджує нову етику – *етику відповідальності за майбутнє*. Зважаючи на технологічно-екологічну кризу, він бачить глибокі зміни в етиці, тобто розширення її проблемного поля до відповідальності за майбутнє людства і тим самим задля захисту природи, за те, щоб людство існувало, відповідальність людини за людину.

Цінним і важливим в указаній роботі є також те, що Г. Йонас, усвідомлюючи надзвичайну роль відповідальності особистості, вважає її вершиною виховання: «виховання за змістом має певну мету – самостійність індивіда, яка за своєю сутністю сама містить у собі здатність до відповідальності, з її досягненням (або досягненням її вимоги) завершується й виховання» [74, с. 166]

Вчений пояснює, що сучасний погляд на природу відповідальності полягає в тому, що відповідальність носить не тільки минулий та теперішній характер, але, перш за все, відповідальність за майбутні вчинки, він впевнений у тому, що на зміну «людині розумній» прийде «людина відповідальна».

А. Г. Спіркін розрізняє зовнішню і внутрішню відповідальність. Останню він трактує як відповідальність особистості за поведінку, самоконтроль, самооцінку, самоуправління [193].

О. Ф. Плахотний у своєму дисертаційному дослідженні «Свобода і відповідальність» [151] розкриває діалектичний взаємозв'язок категорій свобода і відповідальність. Він вважає, що людина відповідає за те, в чому бере свідому участь, і саме її участь передбачає відповідальність. Мірилом свободи особистості виступає мірило відповідальності, мірилом відповідальності – мірило її свободи.

Н. А. Мінкіна, характеризуючи відповідальність як відображення об'єктивно необхідних взаємовідносин між особистістю і колективом, суспільством, висвітлює важливість єдності виховання відповідальності і виховання відповідальністю [121].

О. В. Лазорко, вивчаючи психологічні особливості відповідальності, розкрила феноменологію поняття «відповідальність» в історико-філософському аспекті: поява цього поняття вперше в англійській та французькій мовах у 1787 році; запровадження поняття відповідальності Д. С. Мілем у 1861 році, (за іншими даними – А. Беном, 1855); поява терміну «відповідальність» у релігійних дискусіях в середині ХІХ століття (як риса характеру, дана Богом, відповідальність перед ним і людьми) [103].

Автор указаного дослідження проаналізувала особливості перших історичних типів відповідальності: юридична, морально-етична; дослідила питання співвідношення, взаємозв'язку свободи вибору рішення і відповідальності за наслідки цього рішення (людина як суб'єкт: вільне, самостійне та відповідальне буття з точки зору екзистенціалістів; моральний закон свободи, самостійність і відповідальність людини (кантівська етика).

У соціально-психологічному аспекті відповідальність трактується як соціально-вольова здатність, що відображає ставлення особистості до суспільства, природи, праці, колективу, до себе і полягає в усвідомленні і виконанні рольових обов'язків відповідно моральним цінностям і нормам

поведінки як соціально-психологічний феномен, зумовлений рівнем розвитку соціальної групи, її соціального статусу, як критерій її соціальної зрілості.

У психологічних визначеннях поняття «відповідальність» характеризується як зовнішня і внутрішня форми саморегуляції діяльності, як відповідність дій особистості моральним нормам, як обов'язок звітувати про свої вчинки, розуміти їх наслідки.

Наведемо кілька прикладів. Психологи Л. Г. Подоляк і В. І. Юрченко поняття «відповідальність» розглядають як здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, визнаним у суспільстві або у колективі нормам, у результаті чого виникає почуття співучасті в спільній праці, а при невідповідності – почуття невиконаного обов'язку; готовність індивіда визнати, що він сам є причиною наслідків власної поведінки і діяльності». [152, с. 258].

В іншій психологічній роботі поняття «відповідальність» визначається таким чином: «Відповідальність – здійснюючий в різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих норм і правил. Розрізняють зовнішні форми контролю, які забезпечують покладання на суб'єкта відповідальності за результати його діяльності (підзвітність, покарання і т.п.) і внутрішні форми саморегуляції його діяльності (почуття відповідальності, почуття обов'язку)» [186, с. 36].

Різні підходи у дослідженні сутності і природи відповідальності знайшли своє відображення в працях відомих зарубіжних психологів, таких як: Д. Майерс, А. Маслоу, Дж. Роттер, Д. Скотт, В. Франкл, З. Фройд, Ф. Хейдер, К. Хелкама [74; 110; 117; 118; 119; 175; 184; 223; 224; 225, 226; 227; 231; 239; 240; 241; 243; 244; 245; 247; 248].

Психологічний аспект відповідальності як суттєвої ознаки та базової якості особистості став інтенсивно вивчатися вченими з другої половини минулого століття у руслі гуманістичної психології, теорія особистості якої базується на принципах екзистенціалізму. Вчені цього напрямку вважають, що кожна людина є унікальною особою, відповідальною за те, ким вона є і ким може стати.

Психологи Л. Х'єлл і Д. Зіглер (гуманістичний напрямок в теорії особистості) показали важливість і необхідність для людини такої риси як відповідальність. Вони стверджують, що люди повинні прийняти на себе відповідальність за вибір і напрямок своєї долі. Уникати свободи і відповідальності – значить бути не справжнім (неаутентичним), вести себе позрадницькому, жити у відчаї і безнадійності [231].

У дослідженні В. Франкла про смисл людського існування [223] підкреслюється, що його провідним принципом є відповідальність, яку він, а також психологи К. Роджерс і Р. Мей характеризують у нерозривній єдності з поняттям «свобода» (свобода власного вибору). Людина відповідальна за смисл свого життя, за власну долю, за те, що вона являє собою, за свій розвиток і самореалізацію. «Людина – це менш за все продукт спадковості та оточення, людина в кінцевому рахунку сама вирішує за себе», – писав В. Франкл [223, с. 109].

А. Маслоу, один із фундаторів гуманістичної психології, в мотиваційній теорії ієрархії потреб, самоактуалізацію як бажання людини стати такою, якою вона хоче, як реалізацію свого потенціалу, відносить до найвищої в піраміді потреб. Основними характеристиками самоактуалізації А. Маслоу вважає: активне сприйняття дійсності; прийняття себе та інших людей такими, як вони є; відкрита і чесна поведінка у всіх ситуаціях; уміння покладатися на свій досвід, розум, почуття; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; філософське почуття гумору; креативність. І серед інших якостей А. Маслоу називає таку важливу, як брати на себе відповідальність, а не уникати її. Він зазначав: «Всякий раз, коли людина бере на себе відповідальність, вона самоактуалізується, ідеальною моделлю особистості є відповідальна людина, котра вільно робить свій щоденний вибір» [118, с. 108].

Складну психологічну природу відповідальності відомі вчені Д. Майерс і Дж. Роттер, Л. Росс розглядають у зв'язку із поняттями «альтруїзм», «суб'єктивний локус контролю», «каузальна атрибуція». Д. Майерс у своїй фундаментальній праці «Соціальна психологія» [110] на різноманітному

експериментальному матеріалі розкрив психологічні особливості «Я – концепції» особистості, важливу роль самопізнання, а також соціальних норм взаємності, зокрема, норм соціальної відповідальності, які він розглядає як суттєвий показник істинного альтруїзму.

Норму соціальної відповідальності Д. Майерс пояснює таким чином: «Віра в те, що люди повинні надавати допомогу тим, хто її потребує, незалежно від можливої вигоди у майбутньому, є нормою соціальної відповідальності» [110, с. 594]. Вчений вказує на відмінності норми взаємності і норми соціальної відповідальності, остання примушує людей надавати допомогу іншим, навіть, якщо вони не в змозі відповісти тим же.

У процесі вивчення психологічної структури відповідальності Дж. Роттер відкрив феномен «суб'єктивний локус контролю». На основі даних клінічної практики вчений дійшов висновку про те, що деяким людям притаманне постійне відчуття, що все, що відбувається з ними, визначається зовнішніми силами того чи іншого характеру, в той час, як інші вважають, що те, що відбувається з ними, в значній мірі є результатом їх власних зусиль і здібностей [110]. Дж. Роттер вперше розробив тест (містить 29 альтернативних тверджень) для виміру суб'єктивного локусу контролю (властивостей особистості: інтернальність – екстернальність), який широко використовується у практиці психологічної діагностики. Інтернальність особистості проявляється у тому, що вона в більшості випадків бере на себе відповідальність, пояснює свої дії, вчинки властивостями свого характеру, своїми здібностями, прагненнями (внутрішній локус контролю). Екстернальність – протилежна властивість, що виражається у схильності людини покладати відповідальність на інших людей, чи знаходити виправдовування своїх вчинків у негативних зовнішніх ситуаціях, впливу несприятливих умов, поганому ставленню оточуючих людей, злій долі та ін. (зовнішній локус контролю).

Близьким до поняття «локус контролю» є поняття «каузальна атрибуція», яку Дж. Роттер інтерпретує як схильність людей приписувати причини дій інших людей внутрішнім диспозиціям (стійким рисам, мотиваціям і установкам) чи зовнішнім ситуаціям. Якщо немає достатньої інформації про справжні причини

дій, поведінки чи вчинків, то чиюсь поведінку людина пояснює її особистісними якостями, тому вона повинна відповідати за неї сама, а в оцінці власної поведінки важливого значення надає ситуації. Цей феномен дослідники назвали фундаментальною помилкою атрибуції. Д. Майерс характеризує її як «тенденцію спостерігачів недооцінювати ситуаційні і переоцінювати диспозиційні впливи на поведінку інших» [110, с. 106], тобто схильність в аналізі поведінки переоцінювати особистісні риси і установки людей і недооцінювати роль ситуації.

Важливе значення у розкритті психологічної сутності відповідальності мають дослідження вчених когнітивно-генетичного напрямку (Л. Колберг, Ж. Піаже, Ф. Хайдер, К. Хелкама). Ж. Піаже в теорії рівнів морального розвитку особистості в процесі соціалізації обґрунтовано доказав, що моральна свідомість розвивається в процесі творчої активної взаємодії дітей з соціальним середовищем і один з одним, і в ній виявляють дві основні стадії відповідальності: об'єктивну (діти усвідомлюють тільки величину нанесеної матеріальної шкоди) і суб'єктивну (усвідомлюють мотиви вчинку). В онтогенезі відбувається перехід від об'єктивної до суб'єктивної відповідальності [170; 171].

Л. Колберг виокремив чотири стадії розвитку відповідальності: на першій - діти тільки пояснюють свої дії і вчинки; на другій протирічливій стадії починається усвідомлення неправильних дій, своєї провини, але небажання визнати її перед оточуючими; третя стадія характеризується більш високим рівнем самосвідомості, пов'язаними із самодисципліною і самоконтролем; четвертій стадії притаманний самий високий рівень відповідальності, а саме, внутрішньої відповідальності, коли людина оцінює свій внутрішній світ, аналізує свої риси характеру, свою поведінку. Це стадія моральної зрілості людини [171].

Ф. Хайдер виявив і описав п'ять стадій розвитку відповідальності: генералізована відповідальність (особистість відповідальна за будь-які наслідки дій, у яких вона брала участь); власна індивідуальна відповідальність (людина відповідальна лише за те, що нею безпосередньо зроблено); диференційована відповідальність (людина відповідальна за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, чи був він умисним чи ні); усвідомлювана

відповідальність (особистість відповідальна не тільки за свої наміри та наслідки їх реалізації, а й за те значення, яке вона надає зовнішнім факторам, що так чи інакше впливають на результат; повна відповідальність (суб'єкт цілком відповідальний за хід, результати та наслідки дії, незалежно від того, в яких умовах вона відбувалася) [171].

В концептуальній моделі психічного життя особистості З. Фрейда включені три основні структури: «Ід» («Воно»), «Его» («Я») і «Над-Я». «Его» характеризується як складова психіки, властивістю якої є відповідальність за прийняття рішення. «Над-Я» – більш високий рівень відповідальності, оскільки в процесі соціалізації завдяки формуванню «Над-Я» у людини складається система цінностей, моральних норм і стандартів поведінки З. Фрейд розглядав «Над-Я» як відображення окремою людиною «колективної совісті» соціуму і розділяв його на дві підсистеми: совість та его-ідеал. Совість як здатність до критичної самооцінки, наявність моральних норм і моральної заборони [224; 225].

Дж. Скотт, працюючи над проблемою конфліктів, шляхів їх попередження і подолання, описала специфічний прояв відповідальності – «пастка відповідальності». Дане поняття вона характеризує як дуже високу, надмірну відповідальність або ж як надзвичайну безвідповідальність. Дж. Скотт виявила вплив «пастки безвідповідальності» на конфлікт. Вона вважає, що створювати конфлікт можуть люди як з першим, так і з другим різновидом відповідальності, причиною є взаємне непорозуміння. Дж. Скотт пропонує спосіб, як можна вибратися із пастки відповідальності: конфліктуючим необхідно прийти до єдиної точки зору, визначити всі неясності і виробити компромісне рішення [184].

Отже, в дослідженні проблеми відповідальності зарубіжними вченими значна увага приділяється розкриттю значущості відповідальності у структурі особистості, її психологічним особливостям, зв'язку з іншими моральними поняттями, її надзвичайно великої ролі у становленні особистості, соціальної зрілості, самоактуалізації і самореалізації.

Суттєвий вклад у розробку проблеми відповідальності зробили вітчизняні психологи і педагоги на основі діяльнісного підходу: К. О. Абульханова-Славська

[1; 2], Г. А. Балл [17], І. Д. Бех [23; 24; 25], Г. П. Васянович [38], Н. Л. Коломінський [85; 86; 87], О. В. Лазорко [102; 103], Г. В. Ложкін [106], Н. А. Мінкіна [121], К. К. Муздибаєв [126; 127], Р. С. Немов [131], Л. Е. Орбан-Лембрик [136; 137], Л. Ф. Пашко [144], О. П. Пашинок [142; 143], В. В. Радул [163; 164], С. Л. Рубінштейн [169], М. В. Савчин [170; 171; 172; 173; 174], М. І. Сметанський [187], Г. П. Татаурова [201], Л. П. Татомир [202; 203; 204], І. Г. Тимошук [206; 207] та ін.

С. Л. Рубінштейн характеризував відповідальність через призму діалектики свободи і необхідності. Він зазначав, що сутність відповідальності заключається в усвідомленні необхідності. Відповідальна людина завжди узгоджує свої інтереси, бажання з інтересами людей тієї соціальної групи, в яку вона входить, а також з інтересами всього суспільства. Відповідальність характеризується як важлива властивість особистості у її багатогранному зв'язку з іншими моральними і вольовими якостями, єдності внутрішнього (совість) і зовнішнього (обов'язок). С. Л. Рубінштейн стверджував, що характерною особливістю самосвідомості особистості є потреба брати на себе відповідальність за свої справи та вчинки, бути їх автором та творцем [169].

К. О. Абульханова-Славська вважає, що в стратегії життя, життєвій позиції людини велику роль відіграє відповідальність, яку вона характеризує як здібність відповідати не тільки за себе, але і за інших людей, за їх долі, за характер взаємовідносин з ними. Відповідальність – це також довіра до моральності власних почуттів і впевненість у своїй правоті [2].

Психолог обгрунтовано доводить єдність понять: «відповідальність», «ініціативність», «самостійність». Вона визначає відповідальність як самостійне, добросовісне здійснення необхідності в межах і формах, які визначає сам суб'єкт. На думку вченого, «критерієм повноти прийняття особистістю відповідальності може слугувати узгодженість необхідності з бажанням і потребами особистості, а тому і з ініціативою у здійсненні справи» [2, с. 113].

До важливого показника відповідальності психолог відносить також таку якість як самостійність. Вона проводить чітку межу між людиною – виконавцем

(яка діє в рамках інструкції) і відповідальною, яка бере на себе рішення задачі в цілому незалежно від зовнішнього контролю.

В указаній роботі К. О. Абульханова-Славська аналізує ще один важливий фактор відповідальності – впевненість у своїх силах, їх відповідність задачі, що розв'язується («тільки безвідповідальна людина береться за непосильну справу»). Автор показує значну роль відповідальності, оскільки вона, ставши стійкою якістю особистості, дозволяє їй легко справлятися з вимогами навколишнього середовища, узгоджувати ці вимоги і власні бажання, не потребує примусового контролю, перевірок. Психолог дійшла важливого висновку про те, що відповідальність виникає там, де суспільство довіряє особистості, а там, де немає довіри, відповідальними можна назвати тільки окремі форми поведінки людини [2].

Значний вклад у розробку наукової проблеми відповідальності вніс психолог К. К. Муздибаєв. У своїй роботі, присвяченій психології відповідальності, вчений розкрив різні аспекти даного психічного явища: «Соціальна відповідальність подібна скромності, чуйності, сміливості, гордісті, є властивість характеру особистості. Оскільки вона проявляється не тільки в характері, але і в почуттях, сприйнятті, усвідомленні, світогляді, в різних формах поведінки, ми будемо говорити про відповідальність як властивість особистості, підкреслюючи різноплановість даного феномену» [126, с. 24].

Автор указанного дослідження зробив спробу визначити суттєві ознаки поняття «відповідальність». Основні із них: точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій, чесність справедливості; емоційні риси: здібність до співчуття, чуйність до чужого горя і радості; вольові якості: наполегливість, стійкість, сміливість, витримка.

К. К. Муздибаєв описав прояви відповідальності в різноманітних життєвих ситуаціях, розкрив взаємозв'язок психічного стану тривоги і відповідальності, він вважає, що тривога зумовлена почуттям відповідальності за справи, абсолютна відсутність стурбованості за справу свідчить про нерозвинене почуття відповідальності [126].

До важливих форм відповідальної поведінки психолог відносить чуйність і заступництво, готовність заступитися за іншого. Вчений показав особливості соціальної відповідальності людей у трудовому колективі, зокрема, він дослідив позитивні види мотивації відповідальності робітників, а також причини безвідповідальної поведінки іншої групи працюючих. Дослідник розкрив також зв'язок локусу контролю з обов'язком, при цьому він відкрив важливу закономірність: підвищення рівня зовнішнього контролю зумовлює падіння продуктивності праці в інтерналів і підвищення в екстерналів (тому інтерналам потрібен самоконтроль діяльності).

Р. С. Немов до суттєвих ознак відповідальності відносить готовність і здатність людини особисто відповідати за те, що відбувається з нею та іншими людьми. Відповідальна людина в самій собі бачить основні причини того, що відбувається. Психолог підкреслює діяльнісну сторону відповідальності: «відповідальна людина робить все, залежне від неї, щоб змінити стан справ у кращу сторону» [131, с. 284]. Він розробив методику соціально-психологічної атестації малої групи як колективу. Серед семи параметрів системи стосунків, існуючих в групі, на перше місце ставить: відповідальність; колективізм; згуртованість; контактність; відкритість; організованість; інформованість [131].

М. В. Савчин у своїх роботах [170; 171; 172; 173; 174], присвячених проблемі вивчення психологічної природи відповідальності, характеризує її як смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості: «Відповідальність можна розглядати як своєрідну психологічну цензуру, яка охороняє головну внутрішню основу людської поведінки від можливих відхилень. Вона проявляється не тільки в межах свідомості, а й усїєї психіки і являє собою раціонально-вольовий і емоційно-переживаючий процес» [170, с. 15].

Вчений дає характеристику відповідальності як особистісної основи відповідальної поведінки, досліджує її мотиви, аналізує фактори відповідальності і безвідповідальності особистості. Він розглядає відповідальність як одну із найвпливовіших, загальних, фундаментальних властивостей особистості, в якій

поєднуються інтелектуальні, мотиваційні, емоційно-вольові, поведінкові компоненти [172].

Л. Е. Орбан-Лембрик, досліджуючи поведінку людей, мотивованих на досягнення успіху, проаналізувала їх характерні особливості, зокрема, впевненість у своїх справах, активність і відповідальність. Вона зазначає, що для управлінця обов'язкові такі якості як компетентність, висока відповідальність, висока працездатність, комунікабельність, увага до підлеглих, творче розв'язання проблеми [136]. Як видно із переліку, на друге місце автор ставить відповідальність.

У концепції стилів керівництва психолог підкреслює важливість демократичного стилю, який ґрунтується на колегіальному прийнятті рішень і тому формує відповідальність працівників: «Участь управлінців усіх ланок у процесі прийняття рішень сприяє тому, що кожний з них добровільно бере на себе відповідальність за свою роботу і усвідомлює її значущість у досягненні загальної мети» [136, с. 191].

Л. Е. Орбан-Лембрик характеризує відповідальність як складний феномен, усвідомлення якого визначається різноманітними психологічними чинниками: мотиваційними, пізнавальними, характерологічними, ситуативними [136].

До мотиваційної сфери відповідальної поведінки керівників психолог відносить різноманітні мотиви: прагматичні, соціальні; самопізнання, саморозвитку, саморегуляції; морального самоствердження, правові; спілкування і взаємодії. Вчений вказує на те, що існують інстанції відповідальності, перед якими людина звітує про свої дії, вчинки: «Йдеться про зовнішню (суспільство, група, конкретна людина) та внутрішню (власне сумління, совість) інстанції» [136, с.269].

Психолог дійшла важливого висновку про те, що указані інстанції регулюють індивідуальне і суспільне життя людини, і чим менше їх, тим більше стає безвідповідальності, злочинів. Л. Е. Орбан-Лембрик підкреслює, що суттєвою складовою відповідальності є совість як «здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе

моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку вчинків» [136, с. 269].

В. Ф. Сафін визначає вищий рівень відповідальності як головну моральну властивість. Вона має безпосередній зв'язок з такими моральними і вольовими поняттями як гуманізм, патріотизм, добросовісність, ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбність, творча активність, здатність до дії розумного самообмеження.

Психологи (М. М. Бахтін [20], Г. С. Костюк [95], С. Л. Рубінштейн [169], М. В. Савчин [170; 171]) стверджують, що відповідальність є набутою властивістю особистості і проявляється у її діяльності, вчинках; відповідальність – це найбільш вагомий компонент вчинку, і в ньому ураховуються і смислові значущості, і фактичне здійснення; за часом виокремлюються дві відповідальності: відповідальність за минуле, за те, що вже вчинено (ретроспективна); відповідальність за те, що потрібно зробити (проспективна) [20].

Г. В. Ложкін, розглядає відповідальність у взаємозв'язку з суб'єктивним локусом контролю і вчинком: «Відповідальність у високорозвиткових формах – інтегральна якість, котра характеризує соціальну типовість особистості (інтерналі та екстернали) й самоствердно функціонує у вчинках людини упродовж життя» [106, с. 72].

У своєму дослідженні І. Г. Тимощук аналізує сутність морально-етичної відповідальності як багатокomпонентного утворення, структурними елементами якого є рефлексія, мотивація, цінності, інтуїція, екзистенціальна відповідальність, альтруїстичні почуття. Психолог виділив і описав основні функції відповідальності практичного психолога: стимуляція самосвідомості, розвиток інтуїції, стимуляція рефлексії і мотивації самовизначення і довів, що відповідальність практичного психолога є особистісною цінністю, високий рівень якої може розвиватися в процесі комплексної корекційно-педагогічної програми [206; 207].

В дисертаційній роботі С. В. Баранової висвітлюється соціально-психологічний аспект формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління. Психолог стверджує, що соціально-психологічними механізмами формування професійної відповідальності є: «Взаємодія внутрішньогрупових процесів (взаємної відповідальності і відповідальної взаємозалежності); узгодженість структурних компонентів професійної відповідальності кожного члена колективного суб'єкту управління» [19, с. 4].

Автор виокремила чотири рівні прояву процесів взаємної відповідальності і відповідальної взаємозалежності: 1) найвищий рівень – духовний (гармонія партнерських взаємин; високий рівень професіоналізму, самостійності, впевненості у собі, відповідальності, активної співучасті); 2) діловий рівень: взаємини партнерів виявляються тільки через ділові якості, які відповідають вимогам спільної діяльності, взаємна відповідальність може виявлятися при наявності доброзичливості і взаємоповаги; 3) стандартизований рівень: домінує формальна структура стосунків, орієнтація на взаємодовіру і взаємодопомогу можлива лише на індивідуальному, а не на колективному рівні; можливий варіант дифузії відповідальності; 4) маніпулятивний рівень: деякі члени колективу перетворюються в об'єкт маніпуляції; проявляється несамотійність, невпевненість, безвідповідальність [19].

Психолог обґрунтувала важливі напрямки формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління шляхом активізації внутрішньогрупових процесів під час виконання спільної діяльності і підвищення рівня професійної відповідальності кожного члена шляхом впливу на структурні компоненти його професійної діяльності.

Викликають інтерес роботи вчених, в яких висвітлюється проблема психологічних особливостей розвитку відповідальності в підлітковому і юнацькому віці [114; 134; 203; 204; 205; 234].

Л. П. Татомир у процесі дослідження становлення самоаналізу відповідальності учнів підліткового та раннього юнацького віку виявила такі тенденції: з віком зростає здатність до самоаналізу відповідальності; відбуваються

якісні зміни у його змісті: формується цілісне ставлення до себе як суб'єкта відповідальності; критерії самооцінки відповідальності переходять із зовнішніх на внутрішні, і формується власне ставлення до своєї відповідальності; виокремила типи відповідальності старшокласників: внутрішня, зовнішня (виконавська), ситуативна, прагматична, безвідповідальність [203].

В. І. Тернопільська характеризує відповідальність як одну із генералізуючих якостей, як «результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишнього світу, емоційного ставлення до обов'язку. Відповідальність також визначається як моральна риса людини та якість, яка концентрує в собі усвідомлений особистістю обов'язок» [205, с. 125].

Автор аргументовано доводить, що відповідальність – це не зворотна сторона безвідповідальності і не примушення себе робити чого не бажаєш, а усвідомлення того, що треба завжди нести відповідальність перед собою за те, що думаєш, відчуваєш, як реагуєш на наслідки своєї поведінки.

Л. І. Малинівська показала вплив формування відповідального ставлення до природи в учнів 5-9 класів сільської школи на розвиток їх моральної вихованості, екологічної культури [114].

Т. В. Шиян розкрила засоби і прийоми формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю [234].

Узагальнення результатів досліджень питань відповідальності, проведених зарубіжними і вітчизняними психологами, дає можливість стверджувати, що відповідальність – складне і багатогранне психічне утворення, одна із найважливіших базових якостей, яка характеризується багатством прояву її компонентів. Укажем на основні з них: – когнітивних: розуміння поняття «відповідальність» та його зв'язку з іншими поняттями, знання моральних норм, усвідомлення прийняття відповідальності, готовність брати на себе відповідальність, готовність передбачати та аналізувати наслідки відповідальної (безвідповідальної) поведінки; – афективно-мотиваційних: зовнішня мотивація (обов'язок), внутрішня мотивація (совість), почуття поваги і любові до людей, почуття радості допомоги

людям, емпатія, чесність, справедливість, впевненість, мотивація морального ствердження, почуття свободи і необхідності; – діяльнісно-поведінкові: відповідальний вчинок і дії, практична допомога дітям, рідним, друзям, колегам, активна життєва позиція, ініціативність, самостійність, дисциплінованість, працьовитість, здоровий спосіб життя, інтернальний локус контролю, уміння складати і реалізувати на практиці програму самопізнання і самовдосконалення особистості.

1.2. Психологічні особливості й цінність відповідальності вчителя

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті ставляться такі основні завдання: різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей; формування ціннісних орієнтацій; збереження і зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я дітей; виховання національно свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості; виховання в учнів любові до праці; формування готовності до свідомого вибору і оволодіння професією [132].

Характеризуючи особливості педагогічної діяльності, В. О. Сухомлинський підкреслював, що вчитель має справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною, і що від його особистісних якостей, професійної майстерності і мудрості залежить її життя, інтелектуальні здібності, громадянська зрілість. Він був переконаний у тому, що вчителю потрібно володіти величезним талантом людинолюбства і безмежною любов'ю до своєї праці й, перш за все, до дітей щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливість почуттів, а без цих важливих якостей праця педагога перетворюється в муку.

У своїй практичній діяльності директора школи і в педагогічних дослідженнях він постійно звертав увагу вчителів на те, що їх праця відзначається високою цінністю і відповідальністю.

В. О. Сухомлинський вважав почуття відповідальності за доручену справу однією із найважливіших моральних рис людини, оскільки воно спонукає

працівника до подолання труднощів, створює особисту зацікавленість в результатах роботи. В тих випадках, коли педагог байдуже ставиться до своєї роботи, коли його не хвилює доля вихованців, знання учнів незадовільні, рівень виховання низький [198].

Сучасна школа потребує вчителя якісно нового типу: з глибоким розумінням сутності педагогічної професії; високої моральної культури, з гнучким стратегічним мисленням, розвиненим умінням педагогічного спілкування, творчої ініціативи і пошуку; з глибоким почуттям любові до дитини і вболіванням за її майбутнє.

Г. Г. Ващенко, характеризуючи перспективи розвитку національної школи, писав: «Педагог майбутнього – це педагог-психолог. Школа майбутнього – це в першу чергу творча школа, завдання її полягає в тому, щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї творців культурних цінностей, людей, котрі в творчій роботі для суспільства будуть знаходити і своє особисте щастя» [40, с. 406].

Я. Болюбаш наголошує на важливих функціях вчителя і необхідності справжнього визнання і оцінки його соціальної ролі: «Учитель, який водночас є джерелом знань і компетенцій, носієм культурної поведінки і навіть батьківських функцій, має бути визнаним і оціненим адекватно його внеску у розвиток суспільства» [29, с. 4].

Важливий аспект вивчення відповідальності вчителя відображений у докторській дисертації Г. П. Васяновича «Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект)» [38]. Автор дослідив морально-правову відповідальність педагога у філософсько-педагогічній думці Античності, Середньовіччя, епохи Відродження (Ф. Аквінський, Т. Гоббс, Демокрит, А. Дістерверг, І. Кант, Я. А. Коменський, Д. Локк, Платон, І. Г. Песталоцці, Сократ та ін.).

В указаній роботі значна увага приділена розкриттю проблеми морально-правової відповідальності педагога в працях представників необіхевіоризму, неофрейдизму, неогуманізму.

Г. П. Васянович показав вагомий внесок у розробку морально-правової відповідальності педагога вітчизняними теоретиками і практиками, такими як: Г. Г. Ващенко, А. С. Макаренко, М. В. Савчин, М. І. Сметанський, В. О. Сухомлинський. Вчений методологічно обґрунтовано розкрив єдність моральної і правової відповідальності педагога, проаналізував рушійні сили розвитку морально-правової відповідальності, а саме, суперечності: соціально-педагогічні; власне педагогічні; психологічні. Вкажемо на деякі, основні із них. Суперечності між: об'єктивними вимогами суспільства щодо високого рівня морально-правової відповідальності і суб'єктивним усвідомленням, сприйняттям цих вимог педагогом; метою і засобами морально-правового виховання відповідальності педагога; правовими і морально-вольовими якостями особистості; науковим і буденним рівнями морально-правової відповідальності; позитивним і негативним впливом колективу у вихованні морально-правової відповідальності педагога [38]. Автор дійшов висновку про те, що головним напрямком виховного процесу повинна бути його гуманізація, спрямована передусім на формування перспективної морально-правової відповідальності педагога.

В. А. Семиченко, розробляючи проблеми психології педагогічної діяльності, розкриває особливості відповідальності вчителя і вказує на той суперечливий факт, що вчителі звикли до відповідальності і за знання учнів, недоліки їх родинного виховання, і за наслідки негативного впливу на молодь соціальних та економічних чинників. Але є вчителі, які вважають, що вони не зобов'язані відповідати за знання учнів: «Дитина, яка хоче навчатися, і так все зрозуміє, а для інших, як не працею, все марно. Тому навіщо мудрувати? Я добре викладаю свій предмет, а вони (учні, батьки) нехай самі дбають про свої успіхи» [176, с. 55].

Оцінюючи роботу народного вчителя, Л. М. Толстой показав важливість того, що вчитель, який має лише любов до учня, як батько, як мати, буде кращим за того вчителя, який прочитав усі книги, але немає любові ні до справи, ні до дітей, але якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, то він дійсно досконалий вчитель.

Важливою є точка зору психолога І. А. Зімньої, яка у зверненні до майбутніх учителів наголосила на тому, що вони беруть відповідальність не тільки за учнів, а і відповідальність за себе, свою професійну підготовку: «Кожний, хто вибирає професію педагога, бере на себе відповідальність за тих, кого він буде вчити і виховувати, разом з тим, відповідаючи за самого себе, свою професійну підготовку, своє право бути Педагогом, Вчителем, Вихователем» [70, с. 4].

Робота вчителя завжди відзначалась своєю багатогранністю і складністю. На думку вчених [41] в ХХІ столітті перед учителями будуть виникати такі проблеми, як: постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка і вирішення творчих, дослідницьких завдань; ускладнення проблем виховання, безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; тенденція інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних наук, як філософія, психологія, медицина, релігієзнавство, економіка, правознавство.

Розв'язання указаних професійно-педагогічних проблем можливе при умові високого рівня професійної компетентності і моральних якостей учителя.

Досліджуючи психологічні умови розвитку відповідальності у студентів – майбутніх учителів, ми використовували розроблені психологами і педагогами професіограми вчителя як ідеальної моделі, в якій відображені основні вимоги до його особистості, здібностям, майстерності і психофізіологічним можливостям.

Один з перших психологів, який найбільш повно представив структуру професійних і особистісних якостей учителя, В. А. Крутецький виокремлює в ній такі підструктури: гуманістичний світогляд (любов до дітей, високий рівень загальної і моральної культури); покликання до педагогічної діяльності, педагогічна спрямованість особистості; педагогічні здібності: академічні, дидактичні, перцептивні, креативні, комунікативні, організаторські, акторські; професійні знання предмета, психолого-педагогічні знання; знання технології навчання і виховання [98].

І. А. Зязюн вніс значний вклад у вивчення проблеми професійної майстерності вчителя, зокрема, вчений виділяє в останній такі блоки характеристик: «гуманістична спрямованість; професійні знання; педагогічні здібності; педагогічна техніка»[72; 161].

Серед професійно значущих якостей вчителя важливе місце посідають педагогічні уміння. А. К. Маркова виокремила із них дев'ять основних груп: уміння бачити в педагогічній ситуації проблему та оформити її у вигляді педагогічної задачі; уміння, які відповідають на питання «чому вчити», «кого вчити», «як вчити»; уміння використовувати психолого-педагогічні знання; прийоми постановки широкого спектру комунікативних задач; прийоми, які сприяють досягненню високих рівнів спілкування; уміння тримати стійку професійну позицію педагога (розуміння значущості своєї професії); уміння усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку; уміння визначати характеристики знань, умінь та навичок учнів, причини відставання; здійснювати правильний індивідуальний підхід; уміння оцінювати стан вихованості учнів [115].

У професіограмах учителя, розроблених В. О. Сластьоніним, Є. І. Антиповою, М. І. Болдирєвим, і зроблених узагальненнях вченим С. П. Максимюк, виокремлені такі основні якості суспільної спрямованості та уміння вчителя:

- науковий світогляд, потреби передової людини; громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового життя; загальнолюдські моральні риси та якості; прагнення до висот своєї професії; загальна ерудиція, начитаність;

- якості професійно-педагогічної спрямованості: компетентність; захопленість професією, висока професійна працездатність; любов до дітей, гуманне ставлення до них; уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи; вимогливість до себе й до учнів; наполегливість, цілеспрямованість; справедливість; тактовність; витримка, терплячість, самовладання; педагогічний такт, чуйність, щирість; самокритичність, об'єктивна самооцінка; винахідливість, твердість і

послідовність у словах і діях; педагогічна уява, оптимізм, комунікативність, виразна мова, зібраність, акуратність і зовнішня охайність;

- основні уміння: конструктивні, організаторські, комунікативні, дослідницькі. Прикладні: творчі (малювати, співати, танцювати, грати на музичному інструменті, виразно читати); масово-витівничі, спортивно-туристські; володіти технічними засобами навчання [113].

Доцільним, на нашу думку, є виділення Н. Є. Мойсеюк домінантних, периферійних, негативних і професійно недопустимих рис учителя: домінантні: гуманність, любов до дітей, громадянська відповідальність, соціальна активність, справжня інтелігентність, правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, любов до предмета, здатність до міжособового спілкування; периферійні: привітність, почуття гумору, артистизм, мудрість, зовнішня привабливість; негативні: байдужість до вихованців, упередженість, зарозумілість, мстивість, невірноваженість, байдужість до предмету, який викладається, розсіяність; професійні протипоказання: наявність шкідливих звичок, небезпечних для суспільства (алкоголізм, наркоманія тощо), моральна неохайність (рукоприкладство, грубість, некомпетентність у питаннях викладання і виховання, обмеженість світогляду, безпринципність, безвідповідальність) [122].

До важливих якостей учителя вчені відносять також педагогічне мислення, педагогічну рефлексію, педагогічну спостережливість і педагогічне прогнозування, А. К. Маркова включає також: педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, практичне педагогічне мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічний такт, педагогічну емпатію, педагогічну творчість [115].

Автори наукової праці «Вища освіта України і Болонський процес» [41] у професіограму вчителя включають такі складові: висока професійна компетентність; творчі дослідницькі здібності; високий рівень інтелігентності;

духовно-моральний потенціал; конкурентноздатність; ерудованість, здібності до безперервної освіти.

На нашу думку, в професіограмі вчителя значне місце мають посідати такі риси як уміння бути фізично, психічно, духовно здоровим; мати високу працездатність і постійну потребу в самопізнанні і самовдосконаленні; прагнення до самореалізації та успіху; бути максимально відповідальним.

Одне із важливих завдань сучасного вчителя – виховання в учнів життєвої компетентності. І. Д. Бех визначає її як здатність людини мобілізувати свої знання та уміння для розв'язання конкретних проблем (учбових, виробничих, сімейних), уміння адекватно вести себе у навколишньому середовищі. До основних елементів життєвої компетентності психологи і педагоги відносять високі моральні якості: гуманізм, доброта, чесність, справедливість, відповідальність, скромність, громадська активність тощо; соціальні ролі (вміти добре грати ролі громадянина, службовця, керівника, сина, друга); пізнавальні здібності: допитливість, концентрація і стійкість уваги, уміння розподіляти, переключати увагу, розвинена логічна пам'ять, широта, глибина, гнучкість, самокритичність, стратегічність мислення; досконало знати рідну українську мову, історію і культуру народу України; знати мову і культуру народів світу, поважати людей інших національностей; професійні та інформаційні здібності: здібності до певної галузі науки, уміння аналізувати інформацію, працювати над науковою проблемою; комунікативні здібності: уміння слухати, спілкуватися, розв'язувати конфлікти, емпатія; висока культура, духовність; працездатність і працьовитість, уміння бути здоровим; уміння вчитися все життя і самовдосконалювати особистість [23; 24; 25; 71; 72; 115; 162].

Щоб виховати таке багатство особистості учня, треба мати високорозвинену, відповідальну особистість учителя.

Англійський вчений, психолог і педагог Р. Бернс, показав значний вплив на характер взаємодії в класі таких особистісних якостей вчителя, як емоційна стабільність, особистісна зрілість, соціальна відповідальність, здібність проявляти тепло і зацікавленість у спілкуванні. Вчений проаналізував ряд рис учителя,

необхідних для його ефективної роботи: прагнення до максимальної гнучкості; здібність до емпатії; уміння надати особистісне забарвлення навчанню; установка на створення позитивних підкріплень для самосприйняття учня; володіння стилем легкого, неформального, теплого спілкування з учнями; перевага усних контактів на уроці над письмовими; емоційна урівноваженість, впевненість у собі, життєрадісність [22].

Н. Л. Коломінський на багатому експериментальному матеріалі вивчення взаємин у педагогічному колективі серед важливих якостей вчителів, які є присьмними для директорів шкіл, визначає такі як: **любов до дітей**, повага до людей, **відповідальність**, сумлінність, працьовитість.

Дослідник описав психологію «важких» вчителів трьох типів: неконтактний, бунтар, недобросовісний. До останнього типу відносяться недисципліновані, безвідповідальні, байдужі до справи вчителі, які негативно відносяться до впровадження нового у свою роботу [87].

Вчений був переконаний у тому, що одним із найважливіших чинників успішної діяльності керівника педагогічних кадрів є його позитивні особистісні якості: «професійна компетентність, поважне, доброзичливе ставлення до людей, доброта, діловитість, розум, новаторство, чесність, **відповідальність**, працелюбство, ерудиція, ініціативність, цілеспрямованість» [86, с. 57].

У психограму менеджера освіти, створену Н. Л. Коломінським, входять такі риси, як: критичність, стратегічність, гнучкість мислення, дидактичні, академічні, мовленнєві здібності, емпатія, адекватна самооцінка, альтруїзм, а також така важлива якість, як схильність до управлінської діяльності, що містить необхідні компоненти: організаторська, комунікативна схильність; духовні потреби, потреби в самоактуалізації, а також схильність брати на себе **відповідальність**.

Психолог розкрив закономірність взаємозв'язку інтернального локусу контролю, відповідальності і потреби у самовдосконаленні. Він зазначав: «Якщо керівник вважає, що може реально впливати на процес та результат управління, він буде намагатися удосконалювати себе як особистість, підвищувати свою

компетентність, розвивати вміння виявляти, аналізувати та оцінювати альтернативи. Такий управлінець з внутрішньою стратегією схильний брати на себе **відповідальність**. Керівник іншого типу, із зовнішньою стратегією, – це людина, яка вважає, що результати рішень обумовлені не стільки компетентністю, скільки впливом зовнішніх чинників» [87, с. 16].

У своєму дослідженні, присвяченому питанням соціальної зрілості молодого вчителя, В. В. Радул підкреслює, що відповідальність є важливою якістю соціально-зрілої особистості. Автор вказує на те, що одним із першочергових завдань, що потребують розв'язання вчителем, – це активний пошук підвищення рівня соціальної зрілості своєї особистості та учнів. Він розглядає соціальну зрілість як складну систему інтелектуальних якостей та громадських почуттів: об'єктивне бачення світу, життєвий оптимізм, працелюбство та високий професіоналізм, і вважає, що соціальна зрілість має два рівні: соціально-світоглядний і поведінковий, які знаходяться у взаємодії і забезпечують вищу якість – соціальну визначеність мислення та почуттів, тобто оволодіння соціальними знаннями та соціальним досвідом.

В. В. Радул розкрив нерозривний зв'язок соціальної зрілості і соціальної відповідальності: «Наявність соціальної відповідальності як усвідомленої необхідності зіставляти свою поведінку із суспільними нормами та установками з метою соціального прогресу свідчить про досягнення особистістю періоду соціальної зрілості, про включення її у суспільні відносини як цілісної саморегульованої системи» [163, с. 11].

У змісті особистості соціально зрілого вчителя дослідник виокремлює п'ять якостей, із яких три стосуються відповідальності, що може свідчити про вагоме місце останньої у структурі особистості вчителя: усвідомлення соціальної відповідальності; ця якість особистості молодого вчителя, яка реалізується в професійній, громадській та культурно-естетичній його діяльності на основі соціально значущої мети та мотивів розвитку соціальної зрілості; моральна відповідальність за одержання й передачу професійних, моральних та загальнокультурних цінностей в їх єдності; уміння спілкуватися з людьми,

будувати взаємостосунки з колективом на принципах взаємовідповідальності [163].

Вчений до критеріїв рівня сформованості соціальної зрілості студентів педагогічних ЗВО (соціальне самовизначення, соціальна активність) відносить також соціальну відповідальність: прагнення оволодіти міцними знаннями, врахування громадської думки щодо своєї діяльності, вболівання за доручену справу) [164, с. 124].

М. І. Сметанський проаналізував зміст поняття відповідальності стосовно педагогічної професії, розробив теоретичні основи формування соціальної відповідальності вчителя (педагогічний аспект).

Він стверджує, що «соціальна відповідальність, як і виховання людини в цілому, – це похідна від економіки, політики та інших соціальних умов, а також результат виховання і самовиховання» [187, с. 18]. Педагог розглядає соціальну відповідальність у тісному зв'язку з волею: «Соціальна відповідальність характеризується наявністю не лише моральної потреби, але й практичної готовності до виконання обов'язків. Важлива роль тут належить волі. Воля об'єднує розум і емоції; розвиває і підтримує їх енергію до реалізації поставленої мети. Тому розвиток волі є необхідною умовою становлення соціальної відповідальності» [187, с. 25].

Існує незначна кількість психолого-педагогічних досліджень, які розкривають окремі питання особливостей формування відповідальності у студентів [23; 25; 43; 70; 142; 143; 201; 206; 207]. Розглянемо деякі з них.

С. С. Вітвіцька, враховуючи критерії відповідальності, які найчастіше визначають дослідники цієї проблеми (повнота виконання завдань, термін їх здачі, зацікавленість роботою), визначає три групи студентів: дійсно відповідальних; виконавців; безвідповідальних. Перших характеризує: «творчий підхід до виконання роботи (завдання виконують вчасно, у великих обсягах, мають бажання проводити наукову роботу)» [43, с. 106].

К. О. Абульханова-Славська дослідила дві групи дорослих, зокрема студентів, за рівнем розвитку у них відповідальності: 1) виконавці;

2) відповідальні. Характерною рисою виконавців є діяльність в рамках того, що тільки доручено, що відповідає інструкції чи правилу. У відповідальній людині зовнішній обов'язок перетворюється у внутрішню потребу. Такій людині притаманні самостійність, незалежність від зовнішнього контролю, усвідомлення цілісності задачі, що розв'язується [2].

Г. П. Татаурова у своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому особливостям формування відповідального ставлення студентів до вивчення іноземної мови, стверджує, що «відповідальне ставлення до навчання – це своєрідна психічна властивість для вираження і реалізації зв'язку студентів з однією із сторін об'єктивної дійсності. Вона являється продуктом соціального розвитку особистості і характеризується внутрішньою активністю, емоційністю, модальністю, спрямованістю» [201, с. 52]. Автор описала прояви стійкої і ситуативної відповідальності студентів.

Досліджуючи психологічні механізми розвитку відповідальності особистості в онтогенезі, психологи М. І. Дригус і Д. Навотний виокремили шість груп студентів (за критерієм рівня розвитку відповідальності): відповідальність високорозвинена і за мотивами, і за способом поведінки; відповідальність проявляється на рівні зовнішніх вимог, старанність, але безініціативність; відповідальність проявляється на високому рівні лише в якому-небудь одному виду діяльності; відповідальність до навчання проявляється несистематично, нестійко; безвідповідальність (на підґрунті нерозвинених мотивів); відповідальність проявляється тільки в окремих сферах, пов'язаних з інтересами; позитивне ставлення до обов'язків, але систематичне їх невиконання, неорганізованість, нерозвинений самоконтроль, невміння планувати свою навчальну діяльність [56].

М. В. Савчин визначив і охарактеризував сім типів відповідальності особистості (що стосується і студентів): відповідальність – потреба; вибіркова відповідальність; невротична відповідальність (висока мотивація виконання обов'язку з одночасною відсутністю гармонії особистісного та соціального); відповідальність – зовнішня обов'язковість; прагматична відповідальність

(провідні мотиви – вигода та егоїстична спрямованість); псевдовідповідальність; безвідповідальність [172].

В указаній роботі автора звертається увага на те, що студент при виконанні обов'язків дотримується моральних норм і цінностей, які прийняті у суспільстві, і тому він повинен відчувати відповідальність за своє соціальне оточення.

В кандидатській дисертації О. П. Патинок, присвяченій вивченню проблеми становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника, розкриваються особливості когнітивного, мотиваційно-афективного, діяльнісно-поведінкового компонентів відповідальності студентів. Психолог показала взаємообумовленість різних видів відповідальності майбутніх соціальних працівників, тісний зв'язок становлення відповідальності студентів з розвитком їхньої професійної спрямованості. О. П. Патинок обґрунтувала і апробувала програму формування відповідальності, яка має практичне значення для удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників [142; 143].

На думку І. Д. Бега, стає тривожним той факт, що «духовний вакуум став ознакою нашого життя. Людина втратила смак до високої моралі, живе в лоні досить заземлених потреб і не більше. У молодих людей формується переконання, що відповідальність за них несуть інші» [23, с. 334].

Вчений надає великого значення відповідальності, за допомогою якої виявляється зв'язок людини з навколишньою дійсністю. Відповідальність виступає внутрішньою формою активності суб'єкта, є особливим мотивом людських вчинків: «Власне відповідальність – це не лише відповідальність особистості за певну справу, а й відповідальність за свою думку, за її зміст і наслідки. Слово такої людини завжди втілює відповідальність, оскільки сповна правдиве, а не суб'єктивно випадкове» [25, 4].

У своїх дослідженнях [23; 24; 25] І. Д. Бех стверджує, що відповідальність особистості повинна бути метою виховання.

Можна повністю погодитися з точкою зору С. С. Вітвіцької: «Лише компетентна, самостійна і **відповідальна**, з чіткими громадянськими позиціями

індивідуальність, тобто вихована людина здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури; виховання такої людини доручено армії освітян» [43, с. 74].

Як відомо, відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» повинна відбутися переорієнтація діяльності педагога з передавання знань на розвиток особистості учня, формування у нього компетенцій.

О. І. Власова виокремлює основні з них: полікультурні, комунікативні, інформаційні; компетенції саморозвитку і самоосвіти, і на перше місце ставить соціальні, пов'язані з готовністю брати на себе **відповідальність**, бути активним у прийнятті рішень у суспільному житті.

Аналізуючи психологічні особливості педагогічної діяльності вчителя, О. В. Скрипченко і Л. В. Долинська визначають її як «Цілеспрямований виховуючий та навчаючий вплив вчителя на учнів, з метою особистісного інтелектуального та діяльнісного його розвитку, а також саморозвитку та самовдосконалення» (42, с. 396).

Н. В. Кузьміна дослідила п'ять рівнів педагогічної діяльності в залежності від її продуктивності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий і найвищий рівень – системно-моделюючий діяльність та поведінку учнів, тобто вчитель вміє перетворювати свій предмет в засіб формування особистості, вміє формувати у дітей потребу у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку (42). Цей рівень діяльності характеризується високою відповідальністю вчителів.

В. А. Семиченко, керуючись принципами гуманістичної педагогіки, переконливо доводить, що сучасній школі потрібен учитель, який бачить у кожному учні, не «об'єкт педагогічного впливу», а самостійну особистість, яка постійно змінюється, розвивається, має право на самоствердження; бере на себе відповідальність за розвиток ситуацій, усвідомлює, що саме доросла людина має розуміти, що відбувається з дитиною і як їй допомогти; здатна змінюватись у мінливому світі та змінювати світ на краще; не вдається до демагогічних гасел; не підсилює справу словами, а робить її надійно, з повною віддачею [176].

В ХХІ столітті, коли провідними факторами соціально-економічного прогресу стають інтелектуальні ресурси та новітні технології, відповідальність вчителя набирає все більш високої значущості.

Теоретико-психологічний аналіз показує, що відповідальність є яскраво вираженою ознакою соціально зрілої особистості, її фундаментальною особливістю, яка має неперевершено високу соціальну значущість. Учені Н. В. Бордовська і О. А. Реан відносять її до однієї із «чотирьох основних, базових складових, навколо яких групуються багато інших: 1) відповідальність; 2) толерантність; 3) саморозвиток; 4) позитивне мислення, позитивне ставлення до світу» [32, с. 176].

Вчитель здійснює організацію різнобічної пізнавальної і громадської діяльності учнів, створює сприятливі психологічні умови для їх морального, інтелектуального, естетичного і фізичного розвитку. Тому ефективність цього процесу залежить від глибини і повноти його відповідальності. В реальній особистості вчителя не завжди спостерігається гармонія розвинутої всіх сторін відповідальності. Практика показує, що серед різноманітних якостей учителя можуть «уживатися»: професійна відповідальність і безвідповідальність за своє здоров'я і власне сімейне життя; творчі здібності й відсутність самокритичності; емпатія, альтруїзм і безвідповідальне, байдуже ставлення до практичної допомоги у збереженні навколишнього природного середовища.

На основі врахування діалектичного принципу єдності психічних явищ, психологічної сутності відповідальності й специфіки поліфункціональності роботи педагога можна визначити поняття «відповідальність учителя» як базової морально-вольової риси, яка виражається в єдності зовнішньої (обов'язок) і внутрішньої (совість) мотивації педагогічної діяльності; усвідомленні єдності освітньої, виховної і розвивальної функції навчання; в єдності всіх чотирьох аспектів ставлення особистості: до людей, до професії, до себе, до навколишнього природного середовища, в постійній потребі самопізнання і самовдосконалення.

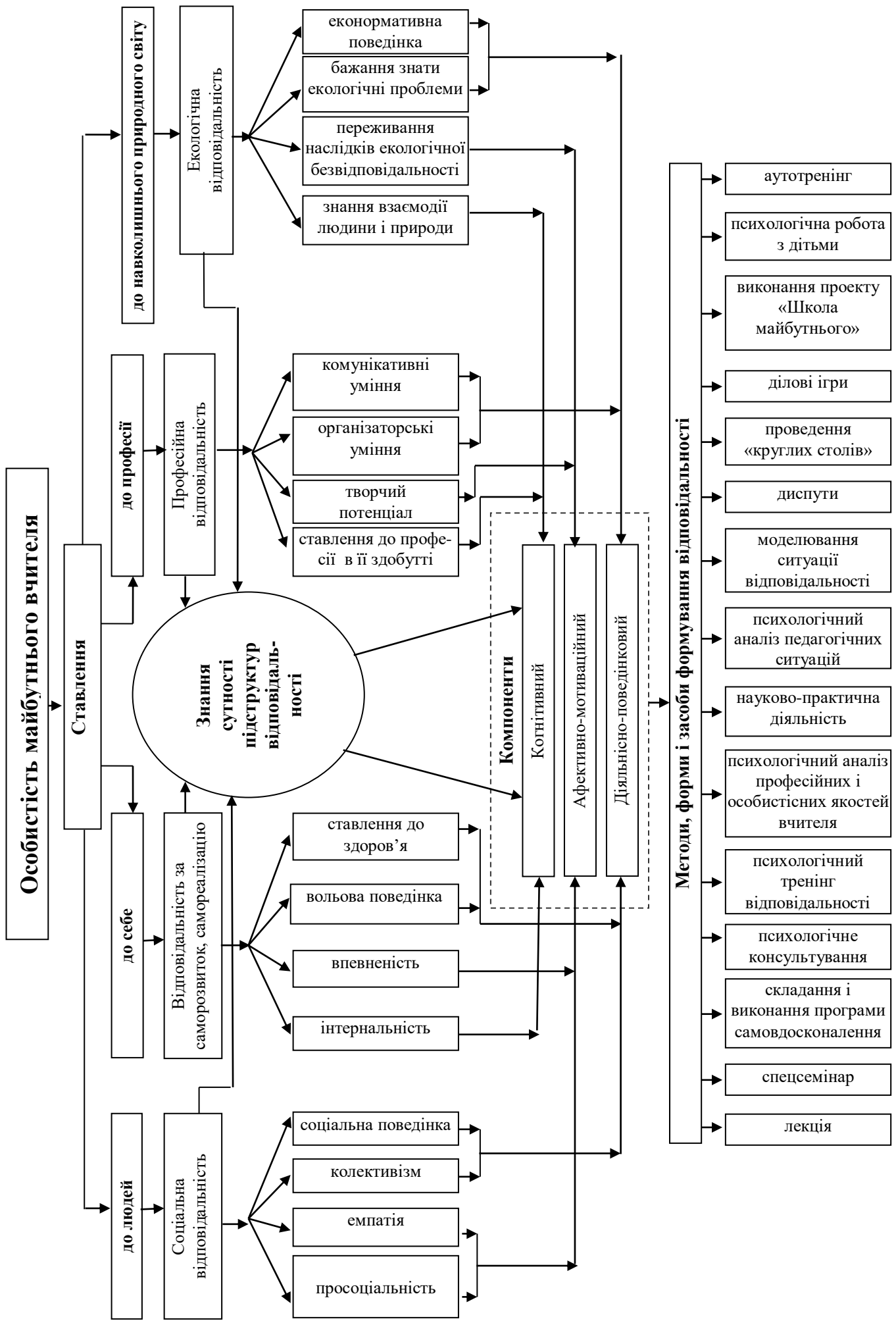


Рис. 1.1. Психологічна модель відповідальності майбутнього вчителя

1.3. Концептуальна модель психологічних чинників формування відповідальності майбутнього вчителя

Теоретичний аналіз психологічної сутності відповідальності, визначення поняття «відповідальність учителя» зумовили створення психологічної моделі відповідальності майбутнього вчителя.

Базовим у її структурі є система всіх типів ставлення особистості: до людей, до себе, до професії, до навколишнього природного середовища (рис. 1). Психологічна структура відповідальності майбутнього вчителя — це система чотирьох підструктур: (соціальна, професійна, екологічна, відповідальність за саморозвиток) з когнітивними, афективно-мотиваційними і діяльнісно-поведінковими компонентами. Для діагностування наявного рівня розвитку відповідальності студентів нами визначено по чотири компоненти кожної із її чотирьох підструктур, всього 16 параметрів прояву відповідальності, найбільш важливих, на нашу думку: 1) **соціальна відповідальність**: просоціальність, емпатія, колективізм, соціальна поведінка; 2) **професійна відповідальність**: ставлення до професії в процесі її здобуття, творчий потенціал, комунікативні уміння, організаторські уміння; 3) **відповідальність за саморозвиток**: інтернальність, вольові якості, впевненість, ставлення до здоров'я; 4) **екологічна відповідальність**: знання взаємодії людини і природи, переживання наслідків екологічної безвідповідальності, бажання знати екологічні проблеми, еконормативна поведінка.

У структурі психологічної моделі відповідальності відображені також основні методи, форми і засоби формування відповідальності, які застосовувались у процесі експериментального дослідження.

Проаналізуємо характерні психологічні особливості указаних підструктур відповідальності та їх компонентів.

Соціальна відповідальність. Сутність соціальної відповідальності особистості детермінована її суспільною природою. Людина як продукт соціальних відносин знаходиться в конкретному соціальному середовищі. Сім'я, колеги, друзі, держава накладають на неї певні обов'язки. Соціальна

відповідальність характеризується усвідомленням громадянського обов'язку перед людьми, розумінням їх потреб, інтересів, співчуттям, співпереживанням і практичною допомогою. Вона проявляється в багатьох психологічних явищах (громадянська активність, любов до людей, альтруїзм, толерантність та ін.). Соціальна зрілість – одна із найважливіших професійних якостей учителя.

1. Просоціальність. Поняття означає соціальну спрямованість особистості, бажання брати участь у колективній співпраці, керуватися загальноприйнятими моральними принципами та нормами, почуттям обов'язку перед людьми.

Педагогічна діяльність характеризується багаторівневою взаємодією вчителя з учнями, батьками, керівництвом школи, громадськими організаціями. Тому розвинена соціальна відповідальність майбутнього вчителя є важливою передумовою ефективної професійної діяльності.

2. Вагомим емотивним компонентом соціальної відповідальності є емпатія як здатність особистості співчувати, співпереживати, розуміти психічний стан іншої людини. Л. Е. Орбан-Лембрик визначає дане поняття таким чином: «Емпатія (грец. *empathia* – співпереживання, співчуття) – психічний процес, який дає змогу зрозуміти переживання іншої людини» [137, с. 260].

І. А. Зязюн розглядає емпатію як «співпереживання, розуміння будь-якого почуття – гніву, печалі, радості, що його переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цього почуття» [145, с. 131].

Дослідження психологічних особливостей педагогічної діяльності [98; 115; 176], досвід роботи сучасної школи показує, що емпатійність учителя – одна із найважливіших його якостей, від якої залежить вся система доброзичливого, гуманного ставлення до дитини. Вчителя з низьким рівнем емпатії характеризує байдуже ставлення до учнів, невміння здійснювати правильний індивідуальний підхід до дітей, розвивати у них здібності. Деякі вчителі з малорозвиненою емпатійністю вважають, що вони добросовісно готуються до уроків, стараються пояснювати матеріал ясно, доступно, а якщо якийсь учень не слухає, погано навчається – то це його справа; вчитель не повинен нести відповідальність за успіх його навчання.

Виховання емпатії у студентів педагогічних ЗВО з самого початку їх навчання – одне із важливих завдань їх професійної підготовки.

3. Колективізм. Дж. Кеттелл у своїй методиці для оцінювання ступеня розвитку рис особистості до однієї із типових відносить колективізм. Р. С. Немов, досліджуючи особливості соціально-психологічної самоатестації малої групи як колективу, із семи параметрів системи взаємних відносин у групі називає колективізм (ставить на друге місце після відповідальності). Колективізм – одна із найважливіших моральних рис особистості, яка виражається у гуманному співробітництві, взаємній допомозі людей, повазі і довірі одне до одного, відстоювання інтересів колективу, переживанні радості за його успіхи. Важливість цієї моральної риси зумовлена соціальною природою людини. Тому виховання всебічно розвиненої особистості поза колективом – неможливо, що переконливо показує досвід роботи А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського і практика національної школи.

Особливої цінності колективізм як риса набуває у психологічній структурі особистості вчителя, оскільки він є членом педагогічного колективу і відповідальним за створення сприятливого психологічного клімату учнівського колективу. Формування колективістської спрямованості студентів – важлива складова їх ефективної професійної підготовки.

4. Соціальна поведінка – найважливіший діяльнісно-поведінковий компонент, що проявляється у поведінці, визначеною моральними цінностями, нормами, правилами; у визнанні своєї провини, звичці брати вину на себе в ситуаціях сумісної діяльності і спілкування з іншими людьми. Відповідальна поведінка – головна умова позитивно-ефективного педагогічного впливу на учнів. Залишається завжди актуальним педагогічне кредо А. С. Макаренка: вчитель – це особлива професія – бути взірцем моральної поведінки.

Професійна відповідальність. Кожна професія вимагає від працівника відповідальності, але педагогічна – відрізняється від інших особливо підвищеним рівнем відповідальності, тому що вона є підґрунтям всіх інших професій. Головна

мета педагогічної діяльності – всебічний розвиток особистості учня як її активного суб'єкта.

Вчитель є відповідальним за оптимальну реалізацію всіх основних своїх функцій: дидактичної (вчити, як здобувати знання, а не просто передавати інформацію); розвивальної (розвиток можливостей, творчих здібностей, самоактуалізації і самореалізації особистості учня); виховної (виховання моральних, інтелектуальних, естетичних, фізичних якостей особистості, потреби у самовихованні, відповідальності за свою поведінку).

Вчитель відповідальний за свою педагогічну майстерність, яку І. А. Зязюн визначає як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності [145].

У виховному процесі студентів-першокурсників першочерговим завданням є формування професійної спрямованості, сприяння усвідомленню ними соціальної цінності професії вчителя, його відповідальності.

Розглянемо основні компоненти професійної відповідальності, що досліджувалися в нашому експерименті.

1. Ставлення до професії в процесі її здобуття. Стержневий компонент професійної відповідальності майбутніх учителів – навчальна діяльність. Останню психологи визначають як один із видів діяльності студентів, спрямований на засвоєння ними теоретичних знань, умінь і навичків. Навчальну діяльність вважають найважливішим чинником, який впливає на процес соціалізації в студентському віці. Професійна відповідальність студента проявляється в усвідомленні важливості педагогічної діяльності, в радості спілкування з дітьми; в систематичному відвідуванні лекційних і практичних занять, використанні не тільки основної, але і додаткової літератури, вчасному виконанні самостійних завдань; в розумовій активності на семінарських заняттях, в проведенні науково-дослідної роботи, участі в студентських науково-практичних гуртках, в прагненні розвивати педагогічні здібності, у придбанні наукової (за фахом), методичної, психолого-педагогічної, художньої літератури та ін.

2. Творчий потенціал. Невід'ємною рисою професійної майстерності сучасного вчителя є його творча особистість, суттєві ознаки якої – потреба у творчості; творча педагогічна уява; уміння розглядати педагогічне явище з різних сторін, за явищем бачити його сутність, мислити єдністю причинно-наслідкових зв'язків; самостійність і критичність мислення; володіння прийомами розумової діяльності та ін. Професійно відповідальний творчий учитель завжди в пошуку інноваційних форм навчання і виховання дітей, зокрема, на уроках застосовує проблемний метод, евристичну бесіду, активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває у них інтелектуальні здібності.

Для майбутнього вчителя важливим є усвідомлення необхідності розвитку свого творчого потенціалу і бути відповідальним за виховання інтелектуально розвиненої, моральної, творчої молоді.

3. Комунікативні уміння. У педагогічній діяльності вчителя першорядне місце посідають комунікативні та організаторські уміння. Вчені, які досліджували їх природу і сутність: С. Б. Єлканов [60; 61]; В. А. Кан-Калік [76]; Н. Л. Коломінський [86; 87]; В. А. Крутецький [98]; К. А. Маркова [115]; В. А. Семиченко [176; 177], відносять їх до числа найважливіших професійних умінь.

Комунікативні уміння психологи визначають як уміння спілкуватися, обмінюватися інформацією. С. Б. Єлканов називає такі основні компоненти комунікативних умінь: сприйняття і розуміння іншої людини, але разом з тим уміння «подати себе», самовиражатися; уміння зближати точки зору (свою і співрозмовника); уміння управляти спілкуванням [61]. На думку вченого, комунікативні вміння вчителя характеризуються здібністю до спілкування з дітьми, вмінням знайти правильний індивідуальний підхід до них, проявом педагогічного такту.

В. А. Кан-Калік, розкриваючи сутність і природу педагогічного спілкування, характеризує такі типи комунікативних умінь: уміння спілкуватися на людях; уміння установлювати психологічний контакт; уміння через вірно створену систему спілкування організувати сумісну з учнями творчу діяльність;

уміння цілеспрямовано організовувати спілкування і управляти ним. Основним компонентом комунікативних здібностей, вчений вважає товариськість.

Можна зазначити, що всі педагогічні здібності (академічні, дидактичні, перцептивні, організаторські, експресивні), пов'язані з комунікативною діяльністю вчителя.

4. До суттєвих характеристик організаторських умінь Л. І. Уманський відносить наступні якості: загальні психологічні особливості (спрямованість особистості, підготовленість в області організації діяльності); деякі загальні якості: товариськість, активність, працездатність; організаторські здібності у вузькому розумінні: здібності урахувувати психологічні особливості людини, групи людей (організаторська чутливість); здібність заряджати своєю енергією інших; готовність до організаторської діяльності; психологічний такт [60].

С. Б. Єлканов підкреслює особливу роль організаторських умінь, оскільки вони об'єднують всі інші педагогічні вміння: «Педагог не може бути хорошим організатором, не володіючи добре розвиненими пізнавальними вміннями і педагогічним мисленням, не маючи здібностей передбачати і планувати, розуміти іншу людину і спілкуватися з нею, переконувати її». [61, с. 27].

Вчитель з мало розвиненими комунікативними та організаторськими вміннями не може досягати успіхів у своїй професійній діяльності, а більш ймовірно, що він залишить її.

Включення студентів-першокурсників у різноманітні види діяльності, які сприяють розвитку комунікативних та організаторських здібностей – важлива ланка у професійній підготовці майбутнього вчителя, його професійній відповідальності.

Відповідальність за саморозвиток. У становленні особистості велике значення має самовиховання як формування людиною своїх моральних, інтелектуальних і вольових властивостей, їх самовдосконалення. Особливого сенсу воно набуває у педагогічній діяльності вчителя. Мотивом самовиховання вчителя є потреба в оволодінні професійною майстерністю; усвідомлення

протиріччя між реальними можливостями («Я – реальне») і професійним ідеалом особистості («Я – ідеальне»).

С. Б. Єлканов, розкриваючи особливості професійного самовиховання вчителя, виявив різні шляхи становлення його мотивів: стиль життя школи в цілому, критичні зауваження і прямі вимоги керівників до роботи вчителя; почуття відповідальності, професійного обов'язку і честі, здорового професійного самолюбства, бажання отримати винагороду, підвищення посади та ін. [61]. Потреба вчителя у самовдосконаленні робить його активним, цілеспрямованим, відповідальним.

Вирішення завдань самовиховання майбутнього вчителя починається з самого початку навчання у ЗВО, і першою ланкою цього процесу є усвідомлення студентами необхідності професійного зростання; другою – самопізнання своїх особистісних якостей, самовдосконалення.

І. А. Зязюн, узагальнюючи результати дослідження проблеми самовиховання (Л. І. Рувінський, А. В. Мудрик, В. Б. Бондаревський та ін.), запропонував систему самовиховання, яка включає чотири етапи і відповідні їм способи самовиховання: самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопрогнозування); планування роботи над собою (самозобов'язання, особисті плани роботи над собою, девіз життя, програма самовиховання); реалізація програми (самопереконавання, самонавіювання, самоаналіз, самосхвалення, самозаохочення, самоосуд); контроль (самоконтроль, самозвіт, самооцінка) [145].

Структура самовдосконалення особистості вчителя характеризується єдністю складових самоосвіти і самовиховання, які включають значну кількість суттєвих компонентів (професійні, загальнокультурні, соціально-політичні знання; моральні, інтелектуальні, вольові якості).

Постійне заняття студентів самоосвітою і самовихованням моральних, вольових і професійних якостей (центральні із них: любов до дитини і професії, відповідальність) – одна із найважливіших умов ефективної педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Звернемо увагу на особливості прояву чотирьох параметрів відповідальності за саморозвиток і самореалізацію, виокремлених для дослідження.

1. Інтернальність. Однією із самих характерних рис відповідальної людини є інтернальна спрямованість її особистості, що виражається у психологічній установці пояснювати свої вчинки, успіхи чи невдачі, як таких, що залежить від самої людини, від її знань, умінь, моральних і вольових рис характеру. Вчитель – інтернал буде завжди працювати над удосконаленням своєї особистості, своєї методики навчання і виховання, а не пояснювати низький рівень успішності чи поведінки учня тільки його небажанням вчитися, недосконаліми природними даними, несприятливою спадковістю, педагогічною запущеністю в сім'ї.

Як відомо, педагоги-новатори досягають великих успіхів у навчально-виховному процесі завдяки тому, що вони глибоко вивчають індивідуально-психологічні особливості дітей і знаходяться в постійному творчому пошуку удосконалення своєї методики, правильного індивідуального підходу до учнів; беруть на себе відповідальність за їх успіхи чи невдачі. Можна стверджувати, що у них виражений інтернальний локус контролю.

У розвитку відповідальності студентів – майбутніх вчителів великого значення набуває завдання ранньої діагностики інтернальності – екстернальності їх особистості.

2. У професійній діяльності вчителя значну роль відіграє така якість особистості як впевненість. Цю рису психологи визначають як переживання людиною своїх можливостей, адекватних тим завданням, які ставлять перед ним життя і діяльність, а також тим завданням, які він ставить сам. Упевненість можлива тільки в тих випадках, коли самооцінка людини відповідає її реальним можливостям у певному виді діяльності. Якщо самооцінка вище реальних можливостей, виникає самовпевненість, якщо самооцінка нижче – невпевненість.

Впевненість учителя проявляється в умінні орієнтуватися в конкретних педагогічних ситуаціях, бути справедливо вимогливим до дітей, ініціативним у розв'язанні задач, спрямованих на успіх педагогічного впливу. М. Д. Левітов

розглядав упевненість як психічний стан, який включає в себе пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти. М. Й. Варій і В. Л. Ортинський характеризують упевненість як інтелектуальний процес прогнозування тієї чи іншої події, досягнення або недосягнення цілі, це віра в себе або втрата цієї віри.

Однією із вагомих причин, які зумовлюють відсутність значних успіхів певної частини студентів у навчанні і самореалізації, є їх неупевненість.

3. Важливим параметром прояву відповідальності є вольові якості. Відповідальним людям притаманні такі риси як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, дисциплінованість, уміння володіти своїми емоціями. Особливого значення вони набувають у педагогічній діяльності. Вчитель з вираженими вольовими якостями ставить перед собою чіткі цілі і завдання, наполегливо переборює труднощі, які виникають в процесі роботи, він проявляє толерантність, терплячість у стосунках з дітьми, вміє стримувати свої негативні емоції на уроках, у спілкуванні з учнями, їх батьками, колегами, керівниками школи.

4. Відповідальність за своє здоров'я. Сучасний період розвитку суспільства характеризується прискореним темпом життя людини, значним інформаційним та емоційним перевантаженням, стресовими ситуаціями, нерозумним, безвідповідальним ставленням до навколишнього середовища, що має серйозний негативний вплив на стан здоров'я дітей і дорослих. Збільшилась кількість серцево-судинних, нервових, онкологічних, психічних та інших захворювань; різко підвищився рівень алкоголізму і наркоманії. За останніми статистичними даними лише один із десяти учнів першого класу має нормальний фізичний стан здоров'я, а кількість захворювань у дітей дошкільного і шкільного віку зросла в 1,5-2 рази. За результатами дослідження Л. Животовської [63] найвищий рівень захворюваності сьогодні має вікова група від 15 до 29 років, тому стан здоров'я старшокласників і студентів викликає особливу тривогу і є однією із найактуальніших проблем педагогіки, соціальної психології, педагогічної і вікової психології. Надзвичайно гостро стоїть питання здоров'я і працездатності студентів – майбутніх педагогів.

Кожна діяльність вимагає від працівника нервового напруження, але робота вчителя відрізняється специфічними професійними умовами. Аналізуючи їх, В. О. Сухомлинський писав: «Наша робота – це робота серця і нервів, це буквально щоденна й щогодинна витрата величезних душевних сил. Тому вміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з найбільш необхідних умінь, від якого залежать і успіх діяльності педагога, і його здоров'я» [196, с. 426]. На підставі своїх спостережень, бесід з вчителями В. О. Сухомлинський дійшов висновку: якщо вчитель не слідкує за своїм здоров'ям змолоду, то до сорока років він перетворюється в «розвалину». Тому важливо, щоб для студентів уже з перших днів занять в університеті були створені такі соціально-психологічні умови, які сприяли б глибокому усвідомленні ними відповідальності за своє здоров'я, свою працездатність.

Валеологи визначають поняття «здоров'я» таким чином: «Здоров'я – це гармонія, внутрішньо-системний порядок, що забезпечує такий рівень енергетичного потенціалу, який дозволяє людині добре себе почувати та оптимально виконувати біологічні й соціальні функції» [51, с. 42-43].

В програмних матеріалах Всесвітньої організації здоров'я звертається увага на те, що здоров'я – це не просто відсутність хвороб чи фізичних дефектів, а стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя.

О. А. Урбанович до одного із найважливіших чинників ефективної діяльності керівника відносить добрий стан здоров'я, в структуру якого вчені включають фізичне, психічне і духовне здоров'я, а також визначають такі їх параметри: фізичне: стан організму, який забезпечує життєдіяльність окремих органів та організму; психічне: адаптація (здібність управляти своїми думками, почуттями, бажаннями); соціалізація (здібність людини жити в умовах сучасних соціальних норм, визнання іншої людини як рівної собі; індивідуалізація (усвідомлення неповторності і цінності як власної особистості, так і чужої); духовне: сприйняття життя як цінності, гуманістичні способи впливу на себе та оточуючих, переживання постійної радості життя [215].

Відповідальність за саморозвиток і самореалізацію нерозривно пов'язана з самооцінкою. Як стверджують психологи і показує практика навчання і виховання молоді, самооцінка відіграє надзвичайно важливу роль у становленні особистості, досягненні успіхів у професійній діяльності і житті.

За визначенням, яке дано у психологічному словнику, самооцінка це «оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Самооцінка відноситься до ядра особистості, являється важливим регулятором її поведінки. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з людьми, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач» [159, с. 352]. Ю. Л. Трофімов, аналізуючи типи самооцінки, виокремлює наступні: глобальна самооцінка (загальна недиференційована самооцінка особистості в цілому); часткова, належить до різних видів пізнання властивостей особистості; адекватна і неадекватна самооцінка; завищена, об'єктивна і занижена (в нашому експерименті досліджувалися три останніх).

Психологічні спостереження показують, що люди з завищеною самооцінкою схильні до зверхності, агресивності, підозрливості, самовпевненості, грубості, егоїзму, нетолерантності. При низькій самооцінці може розвиватися комплекс неповноцінності: безініціативність, байдужість, невпевненість у собі, тривожність, песимізм, замкнутість, самозвинувачуваність.

Рання діагностика самооцінки студентів (в перші тижні на першому курсі) та її психокорекція сприяє формуванню її адекватності.

Екологічна відповідальність.

Сучасну екологічну ситуацію в Україні вчені розглядають як кризову [69; 97; 104; 108; 109], що проявляється погіршенням якості життєвого середовища, дисгармонією людини і природи, зниженням рівня здоров'я населення Землі. Негативні наслідки розвитку сучасної індустріальної цивілізації, хижацьке ставлення людей до природи, протистояння, конфлікт людини з природою, екологічні катастрофи стають все більш неприродними і небезпечними. Тому з особливою гостротою стає проблема виховання відповідальності у молодих людей.

Важливо відмітити, що Міжнародна комісія з освіти XXI століття, аналізуючи зв'язок соціально-економічних і освітянських проблем, дійшла висновку про те, що майбутній прогрес людства зумовлений, перш за все, не економічним зростанням, а розвитком особистості. ЮНЕСКО пропонує нову концепцію «Компетентності людини» (раніше широковідоме поняття «людські ресурси»). В ній розкривається професійна компетентність, знання уміння, навички людини, які необхідні для охорони і поліпшення розвитку культури, захисту навколишнього природного середовища.

В. П. Лушин відмічає той факт, що світова громадськість, як ніколи раніше, стурбована екологічними проблемами, так ніби мова йде про останній шанс на спасіння [109]. Його оригінальна теорія особистісних змін, яка лежить в основі екофасилітативного підходу (сприяння особистісному зростанню, самоактуалізації, процесу формування гармонійної особистості, створення атмосфери абсолютного прийняття особистості, при якій вона може проявити себе як творчу індивідуальність), дає можливість побороти в собі пасивність і активно вирішувати різноманітні проблеми, зокрема екологічну проблему виживання, пристосування до умов навколишнього середовища. Вчений наголошує на тому, що проблема виживання, це не проблема планування і взагалі не проблема, а це – дія.

Зважаючи на гостроту проблеми зміни ставлення людства до природи, спираючись на теорію особистісних змін В. П. Лушина, в якій розкриваються особливості екологічного ставлення до дійсності, творчі прояви особистості в критичних ситуаціях, ми переконані в необхідності і важливості екологічної відповідальності майбутніх учителів, що може мати позитивні наслідки у самовихованні та екологічному вихованні їх учнів.

А. К. Запольський і А. І. Салюк вважають, що екологічна освіта і виховання повинні організовуватись на чотирьох рівнях: загальна (для всього населення країни); дошкільна, шкільна і вища. Мета загальної екологічної освіти – формування екологічного світогляду, прищеплення любові до рідного краю,

розуміння необхідності охорони навколишнього природного середовища на роботі та в побуті [69].

М. М. Фіцула у своїх роботах про основні напрями сучасного національного виховання значну увагу приділяє екологічному вихованню. Вчений зазначає, що «екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури. Завдання екологічного виховання полягає у формуванні екологічних знань, вихованні любові до природи, прагненні берегти, примножувати її, формуванні вміння і навичок діяльності в природі» [220, с. 298].

В. С. Крисаченко виокремлює в екологічній культурі два світи: природне довкілля і внутрішній світ людини. Він зазначає: «своїми цілями вона спрямована на створення бажаного устрою чи ладу в природі і на виховання високих гуманістичних смисложиттєвих цінностей та орієнтирів у людському житті» [97, с. 14].

Вчені Т. Ю. Осипова та І. О. Бартенєва зазначають: загальнолюдський характер виховання виявляється в тому, що діти повинні усвідомлювати себе як частину всієї планети, як активну складову ноосфери, мати відповідальність за свої вчинки перед усім людством. Наслідком екологічного виховання людини є формування мотивів потреб, звичок, цілеспрямованої екологічної поведінки та природоохоронної діяльності, здорового способу життя [140].

Особливої соціальної цінності набуває екологічне виховання майбутніх учителів, які будуть вирішувати завдання формування екологічної культури учнів; сприяти усвідомленню ними цілісності природи Землі, єдності і взаємодії людини і природи як умови гармонійного розвитку людини, як джерела її творчості, активності і здоров'я.

В нашому дослідженні з'ясовується наявний рівень екологічної відповідальності студентів, які брали участь в експерименті.

Розглянемо коротко компоненти екологічної відповідальності.

1. Вчитель відповідальний за гармонійний розвиток дитини, зокрема, за усвідомлення нею нерозривної єдності людини і природи. Як показують

екологічні дослідження і практична діяльність людей, порушення цієї єдності призводить до екологічних катастроф, погіршення клімату і стану здоров'я людей. В екологічному вихованні важливе значення має формування в учнів і студентів відповідального ставлення до природи, до людей.

2. Важливим компонентом екологічної відповідальності є переживання майбутніми вчителями наслідків екологічної безвідповідальності.

Бережливе ставлення до природи, до людей, уміння аналізувати ситуації безвідповідальності, передбачати наслідки безвідповідальної чи байдужої поведінки людей – одне із найважливіших завдань виховання учнів і студентів.

3. Одним із суттєвих афективно-мотиваційних компонентів екологічної відповідальності є бажання знати сучасні екологічні проблеми, співчувати людям, які перенесли ті чи інші стихійні лиха. Бажання бути обізнаним з актуальними екологічними проблемами планети, своєї країни, міста, села і мати намір у посильній допомозі при їх попередженні і розв'язанні – необхідна умова ефективності морального і екологічного виховання студентів.

4. Найважливішим компонентом прояву екологічної відповідальності майбутніх учителів є їх економоративна поведінка і природоохоронна діяльність.

Ефективне екологічне виховання студентів неможливе без включення їх у конкретні види діяльності з метою збереження і створення дружньої, доброзичливої атмосфери у колективі, покращення природного середовища. Виховання екологічної відповідальності, навичків економоративної поведінки майбутнього вчителя також є одним із важливих завдань його професійної підготовки.

Висновки з першого розділу

1. Здійснено теоретичний аналіз досліджень зарубіжних і вітчизняних психологів гуманістичного, когнітивно-генетичного, діяльнісного напрямку, на основі якого з'ясовано, що відповідальність – це провідна морально-вольова якість, яка характеризується багатством прояву когнітивних, афективно-мотиваційних, діялісно-поведінкових компонентів.

2. Вивчення наукових праць вітчизняних вчених з питань психології педагогічної діяльності показало, що із багатого арсеналу характерних рис особистості вчителя найважливішими, першорядними є **любов до дітей і відповідальність**. Відповідальність має високу соціальну значущість, тому що вчитель має справу з найдорожчим — дитиною. Це накладає на нього обов'язок бути такою високоморальною, творчою особистістю, яка могла б успішно вирішувати завдання всебічного розвитку своїх вихованців.

3. Врахування поліфункціональності діяльності вчителя; системи ставлення особистості (до людей, до професії, до навколишнього середовища); діалектичного принципу єдності психічних явищ дало можливість створити авторську психологічну модель відповідальності майбутнього вчителя.

4. Психологічна структура відповідальності включає систему чотирьох підструктур (соціальна відповідальність, професійна відповідальність, відповідальність за саморозвиток, екологічна відповідальність) з їх когнітивними, афективно-мотиваційними, діяльнісно-поведінковими компонентами.

У структурі психологічної моделі відображено також основні методи, форми і засоби формування відповідальності студентів, які застосовувались у процесі дослідження.

5. Використання психологічної моделі відповідальності у констатувальному і формувальному експериментах сприяло здійсненню діалектичного підходу у розробці й реалізації на практиці цілісної програми розвитку відповідальності студентів.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПРЕДСТАВНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

2.1. Організація та методика дослідження (констатувальний експеримент)

Важливою передумовою розвитку високого рівня відповідальності студентів є усвідомлення ними специфіки і труднощів педагогічної діяльності; необхідних професійних і особистісних якостей учителя, який успішно здійснює навчально-виховний процес; усвідомлення соціальної значущості його відповідальності; великої ролі самовдосконалення у досягненні ефективності професійної діяльності, усвідомлення ними недопустимих для вчителя, протипоказаних особистісних якостей.

Це зумовило проведення нами констатувального експерименту в два етапи. На першому брали участь 264 вчителів-слухачів Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (із них 199 жінок і 65 чоловіків, досвід роботи від 3 до 28 років; міських учителів – 175, сільських — 89; вчителі української мови і літератури, математики, інформатики, географії, біології, фізики, астрономії, зарубіжної літератури, фізкультури.

На другому етапі — студенти перших курсів історико-правового, філологічного факультетів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (308 респондентів).

В експерименті (перший етап) ставилися завдання виявити: розуміння вчителями мотиву вибору професії; усвідомлення ними найважливіших професійних особистісних якостей учителя; усвідомлення труднощів педагогічної діяльності, їх причин; усвідомлення значущості самовдосконалення, зокрема, важливості самовдосконалення відповідальності вчителя.

Для розв'язання поставлених задач використовувалися такі діагностуючі методи: анкетування, тестування, виконання письмових робіт, психологічна бесіда.

1. З метою виявлення мотивації вибору професії, усвідомлення труднощів своєї діяльності, розуміння найважливіших якостей успішного вчителя проводилось анкетування (дод. Ф).

Анкета включала такі основні питання: 1) Який у Вас мотив вибору професії вчителя? 2) Чим приваблює Вас робота вчителя? 3) Чи є у Вас труднощі в педагогічній діяльності? 4) Якщо так, то які? 5) Чим зумовлені труднощі у Вашій роботі? 6) Які, на Вашу думку, найголовніші якості особистості успішного вчителя? 7) За що відповідає вчитель?

Наступні питання анкети (дод. Ф) були спрямовані на виявлення усвідомлення вчителями важливої ролі самовдосконалення: 1. Як Ви розумієте поняття «самовдосконалення особистості?». 2. Чи займаєтесь Ви проблемою самовдосконалення? 3. Якщо так, то яким чином? 4. Як часто приділяєте увагу самовдосконаленню? 5. Чи вважаєте Ви, що добилися значних успіхів у самовдосконаленні особистості? (та ін.).

2. В нашому дослідженні виявлялась також самооцінка вчителів, їх інтернальна чи екстернальна спрямованість, особливості усвідомлення значущості відповідальності. Методики: «Самооцінка» (за Н. Б. Берхіном і С. Ф. Спічак (дод. У); «Шкала локус-контроль» (за Дж. Роттером, адаптація В. Ядова (дод. Л); «Ціннісні орієнтації» (автор М. Рокич (дод. Т).

3. З'ясуванню питань розуміння вчителями педагогічних здібностей, їх структури; усвідомлення свого стану здоров'я і уміння бути працездатним сприяв аналіз письмових робіт вчителів на теми: 1. «Педагогічні здібності вчителя, їх структура». 2. «Здоров'я і працездатність вчителя».

Аналіз отриманих у дослідженні результатів дозволив виявити основні труднощі і недоліки в роботі вчителя і дав можливість дійти висновку про те, що вони у значній мірі зумовлені недостатнім вихованням і самовихованням у студентів відповідальності в процесі їх професійної підготовки.

Це зумовило розробку нами програми проведення другого етапу констатувального експерименту, в якому брали участь студенти перших курсів Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського (всього

308 респондентів, 67 юнаків і 241 дівчина, віком 17-20 років); 12 академічних груп, по 4 групи історико-правового, філологічного, педагогічного факультетів; перший семестр).

На цьому етапі дослідження вирішувалися завдання:

- діагностувати наявний ступінь розвитку відповідальності студентів;
- пробудити у студентів стійкий інтерес до вивчення своєї особистості, постійну потребу у самопізнанні і самовдосконаленні особистості, зокрема, самовихованні відповідальності;
- виявити основні причини, які негативно впливають на процес формування відповідальності майбутніх учителів.

Вивченню цих аспектів проблеми сприяли наступні методи: анкетування; тестування; виконання письмових робіт; бесіди з викладачами, кураторами академічних груп; метод аналізу результатів констатувального експерименту.

Сучасна психологічна наука має значний арсенал методик діагностики пізнавальних процесів, психічних станів та індивідуальних властивостей особистості, міжособистісних і сімейних відносин, професійного підбору кадрів; але діагностика рівнів відповідальності чи окремих її компонентів представлена значно меншою кількістю відомих методик В. П. Прядеїн [159], Л. В. Собчик [189], Р. С. Нємов [131], Г. П. Татаурова [201], І. Г. Тимошук [206; 207], В. П. Шейнов [233], Дж. Кеттел [дод. Ф], Дж. Роттер [205], О. М. Сізанов [179], Д. Я. Райгородський [154].

Необхідно зазначити, що в процесі нашого експерименту враховувалася цілісна структура відповідальності майбутнього вчителя, її чотири підструктури (соціальна, професійна, екологічна, відповідальність за саморозвиток).

Для діагностування наявного рівня розвитку відповідальності студентів були визначені по чотири компоненти її прояву кожної із чотирьох підструктур; відповідні методики їх виявлення представлені в табл. 2.1.

Діагностування параметрів відповідальності студентів

Підструктури відповідальності	Компоненти прояву відповідальності	Методики діагностування
Соціальна відповідальність	1. Просоціальність	Опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності (В.П. Прядеїн) [157]
	2. Соціальна поведінка	Опитувальник «Риса відповідальності» (за методикою Л.М. Собчик) [189]
	3. Колективізм	Тест Дж. Кеттела «Оцінка рівня розвитку особистості» [131]
	4. Емпатія	Опитувальник для діагностики схильності до емпатії (А. Мехраб'єн, Н. Епштейн) [194]
Відповідальність за саморозвиток	1. Інтернальність	Методика «Шкала локус-контроль» (Дж. Роттер) [205]
	2. Вольові якості	Тест «Чи вольова Ви людина» (укладач О.М. Сізанов) [179]
	3. Впевненість	Тест Дж. Кеттела «Оцінка рівня розвитку особистості» [131]
	4. Ставлення до свого здоров'я	Тест «Ваше здоров'я» (укладач О.М. Сізанов) [179]
Професійна відповідальність	1. Ставлення до професії в процесі її набуття	Авторська методика «Відповідальність студента – майбутнього вчителя» (професійна відповідальність), (дод. Ж)
	2. Творчий потенціал	Тест «Творчий потенціал» (укладач В. І. Тернопільська) [205]
	3. Комунікативні уміння	Методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)» (укладач Д. Я. Райгородський) [154]
	4. Організаторські уміння	

Екологічна відповідальність	1. Знання взаємодії людини і природи	Авторська методика «Екологічна відповідальність студента – майбутнього вчителя», (дод. Р).
	2. Переживання наслідків екологічної безвідповідальності	
	3. Бажання знати сучасні екологічні проблеми	
	4. Еконормативна поведінка, природоохоронна діяльність	

Дано коротку психологічну характеристику указаних тестів, які були застосовані в процесі діагностування рівнів розвитку компонентів прояву відповідальності студентів.

I. Соціальна відповідальність

1. Просоціальність. Опитувальник багатомірно функціонального аналізу В. П. Прядеїна [157]. Методика дає можливість виявити наступні компоненти відповідального ставлення особистості: мотиваційно-афективний (соціоцентрична і егоцентрична мотивація, стенична і астенична емоційність); когнітивно-регулятивний (когнітивність, обізнаність, осмисленість), інтровертована і екстравертована регуляція); контрольньо-оціночний (особистісні та операційні труднощі); звітньо-поведінковий.

В нашому дослідженні використовувався скорочений варіант методики В. П. Прядеїна, а саме, діагностувалась просоціальність (соціальна мотивація); один із самих важливих параметрів прояву соціальної відповідальності (дод. Б)

2. Опитувальник для діагностики схильності до емпатії, розроблений психологами А. Мехрабієном і М. Епштейном [194], містить 33 твердження. Прочитавши їх, студенти виражають згоду чи незгоду з кожним із них. Підраховується загальна кількість балів (сама висока – 33 б.) Методика спрямована на оцінювання особливостей, які виражають емпатійні тенденції особистості (дод. Е).

3. Діагностика якості особистості – колективізм – здійснювалась за допомогою відомого теста Дж. Кеттелла («Оцінка рівня розвитку типових рис особистості») [131]. Даний тест включає 187 тверджень і спрямований на оцінку 16-и важливих протилежних якостей (екстраверсія-інтроверсія, ініціативність-пасивність, впевненість-невпевненість в собі; раціональність-емоційність; поступливість-упертість; колективізм-індивідуалізм), (дод. Д).

4. Параметр соціальна поведінка діагностувався за методикою «Риса відповідальності» (Л. М. Собчик) [189], (скорочений варіант, 10 тверджень). Позитивні відповіді оцінюються в 1 бал (найвища кількість балів – 10). За допомогою цієї методики виявлявся рівень емоційного ставлення, бажання, задоволення брати участь у відповідальній справі, а також у конкретних діях і вчинках, що визначаються нормами моралі (дод. В).

II. Професійна відповідальність

1. В процесі діагностування студентів ставлення до професії в процесі її набуття використовувалась розроблена нами авторська методика «Професійна відповідальність майбутнього вчителя». Тест включає в себе 14 тверджень, кожен із них має три варіанти відповідей (оцінка – 1-3 бала; максимальна кількість балів – 42), (дод. Ж).

Дана методика дала можливість виявити особливості ставлення студентів до професії вчителя, відповідального ставлення до відвідування занять і підготовки до них, активності на семінарських і практичних, творчості в навчальній і науково-дослідній діяльності.

2. В нашому експерименті ставилось завдання: сприяти усвідомленню студентами багатогранності творчої особистості вчителя, формувати у них стійку потребу розвивати у себе креативні якості. Виявлення рівня розвитку творчого потенціалу студентів – майбутніх учителів здійснювалось за методикою проведення теста «Творчий потенціал» (укладач В. І. Тернопільська (дод. З)). Даний тест включає 17 тверджень, кожне з трьома варіантами вибору (з оцінкою 1 б., 2 б., 3 б., найвища сума балів – 51. За допомогою указанного теста можна

діагностувати нормативний, значний чи невеликий творчий потенціал студентів, доступність різноманітних форм творчості.

3-4. З метою виявлення наявного рівня розвитку комунікативних та організаторських умінь у студентів-першокурсників застосовувалась методика «Комунікативні і організаторські схильності (КОС-2)» (дод. К). Вона спрямована на виявлення уміння швидко встановлювати контакти з людьми, проявляти ініціативу, участь у громадських справах; здатність розуміти іншу людину, переконувати її; планувати певний вид діяльності, здійснювати контроль за її виконанням, об'єктивно оцінювати її; уміння впливати на людей; доступно передавати інформацію; володіти виразним мовленням, умінням слухати людей.

Тест включає 40 питань (відповідь «так», «ні» на кожне із них; 20 питань на виявлення комунікативних і 20 – організаторських умінь). Оціночні коефіцієнти комунікативних (K_k) і організаторських (K_o) умінь представлені як відношення у співпадаючих відповідях комунікативних схильностей (K_x) і організаторських схильностей (O_x) до максимально можливого числа співпадань (20), за формулами: $K_k = \frac{K_x}{20}$; $K_o = \frac{O_x}{20}$.

III. Відповідальність за саморозвиток

1. Наявний рівень інтернальності-екстернальності у студентів-першокурсників діагностувався за допомогою методики «Шкала локус-контроль», розробленою Дж. Роттером (адаптація В. Ядова). Опитувальник включає 29 пар альтернативних тверджень, за вибором одного із них у всіх парах визначається рівень указаних властивостей.

Методика дає можливість виявити приписування відповідальності за свої дії і вчинки зовнішнім силам чи внутрішнім (власні риси характеру, здібності, прагнення) (дод. Л).

2. Розвиток вольових якостей у студентів діагностувався за методикою тесту «Чи вольова Ви людина?» (укладач О. М. Сізанов). Тест містить 15 тверджень, три варіанта відповідей («так», «інколи трапляється», «ні»; найвища сума балів – 30). Указана методика дає можливість виявити наскільки

сильна воля, високий рівень якої благотворно впливає на навчання і роботу. Описана психологічна характеристики всіх рівнів [179].

3. Якість особистості впевненість діагностувалась за допомогою теста Дж. Кеттелла («Оцінка рівня розвитку типових рис особистості»). Із 187 тверджень, спрямованих на оцінку 16-и важливих протилежних якостей, 13 відводиться на виявлення рівня впевненості. На кожне твердження є три варіанти відповідей (оцінюється одним балом, найвища сума балів – 13 (дод. Н).

4. Для виявлення ставлення до свого здоров'я використовувався тест «Ваше здоров'я» (укладач О. М. Сізанов). Він дає можливість звернути серйозну увагу на боротьбу з факторами ризику (зайва вага, тютюнопаління, мала фізична активність), також періодично перевіряти і контролювати свій фізичний стан (дод. П).

У констатувальному експерименті ставилось також завдання: розкрити особливості прояву самооцінки у студентів-першокурсників, кількісне вираження якої досліджувалось за методикою, розробленою Н. Б. Берліном і С. Ф. Спічаком [156]. Сутність методики заключається у наступному. Спочатку студенти записують слова, які характеризують окремі якості особистості (позитивні і негативні, не менше 30 слів).

За інструкцією студенти записують одні і ті ж слова в два стовпчика. В першому – спочатку записується слово, яке виражає якість, яку студент вважає найменш бажаною, за ним ставиться слово, що виражає якість більш бажаною і т.д.; останнє слово в стовпчику означає якість, яка подобається в найбільшій мірі.

Другий стовпчик починається зі слова, яке виражає якість в найменшій мірі, притаманній піддослідному (так він вважає), на другому місці – слово, яке означає якість, що йому більш властива і т.д.. На останньому місці ставиться слово, яке виражає рису, найбільш характерну для студента.

Порядкові номери указаних властивостей в обох стовпчиках приймаються за їх ранги. Обчислюється коефіцієнт кореляції рангів за формулою:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n^3 - n}, \text{ де}$$

n – число властивостей, d – різниця рангів, ρ – коефіцієнт самооцінки. Критерії: коефіцієнти, наближені до 0,5 – об'єктивна самооцінка; коефіцієнти зі знаком «+», наближені до 1 – підвищена самооцінка, наближені до 0 – занижена; коефіцієнти, наближені до «- 1» – недооцінка, зі знаком «-», наближені до 0, – підвищена самооцінка (дод. У).

Психологічні дослідження і життєва практика показують, що система ціннісних орієнтацій складає основу ставлень особистості до людей, до себе, до навколишнього середовища. Це зумовило застосування нами в експериментальному дослідженні методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації» [137]. Вчений виокремлює термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінності – засоби), по 18 якостей в кожній.

Аналізуючи їх, респонденти присвоювали кожній указаній цінності ранговий номер за ступенем їх значущості (від 1 до 18). Дана методика констатує домінуючу спрямованість ціннісних орієнтацій, їх ієрархію, характерну для окремої особистості.

В нашому дослідженні було важливим виявити, на яке місце вчителі і студенти ставлять таку важливу рису як відповідальність.

Рівні прояву відповідальності у них були визначені за такими критеріями: 1) рангові номери 1-4 – високий; 2) 5-8 – вище середнього; 3) 9-13 – середній; 4) 14-18 – низький (дод. Т).

IV. Екологічна відповідальність

У процесі діагностування наявного рівня розвитку екологічної відповідальності студентів застосовувалася авторська методика «Екологічна відповідальність майбутнього вчителя». Даний тест включає 12 тверджень. Він спрямований на виявлення рівня розвитку чотирьох параметрів екологічної відповідальності (знання взаємодії людини і природного середовища, твердження; переживання наслідків екологічної безвідповідальності, твердження; уміння проявляти економативну поведінку, твердження) (дод. Р).

В табл. 2.2 дається узагальнена кількісна характеристика оцінки високого, вище середнього, середнього та низького рівня в балах (за указаними вище тестами) всіх шістнадцяти компонентів чотирьох підструктур відповідальності.

Таблиця 2.2

Визначення рівнів відповідальності в балах (за тестами)

Підструктури відповідальності	Компоненти прояву відповідальності	Найбільша кількість балів	Рівні			
			Високий	Вище середнього	Середній	Низький
Соціальна відповідальність	1. Просоціальність	0-10	9-10	7-8	5-6	0-4
	2. Соціальна поведінка	0-18	15-18	11-14	6-10	0-5
	3. Колективізм	0-10	9-10	7-8	5-6	0-4
	4. Емпатія	0-33	26-33	17-25	9-16	0-8
Професійна відповідальність	1. Ставлення до професії в процесі її набуття	0-42	35-42	27-34	19-26	0-18
	2. Творчий потенціал	0-54	49-54	36-48	24-35	0-23
	3. Комунікативні уміння	0-20	18-20	14-17	9-13	0-8
	4. Організаторські уміння	0-20	18-20	14-17	9-13	0-8
Відповідальність за саморозвиток	1. Інтернальний локус контролю	0-20	18-20	14-17	9-13	0-8
	2. Вольові якості	0-30	26-30	21-25	13-20	0-12
	3. Впевненість	0-13	12-13	10-11	6-9	0-5
	4. Ставлення до здоров'я	0-100	>100	61-100	21-60	0-20

Екологічна відповідальність	1. Знання взаємодії людини і природи	0-9	8-9	6-7	4-5	0-3
	2. Переживання наслідків екологічної безвідповідальності	0-9	8-9	6-7	4-5	0-3
	3. Бажання знати сучасні екологічні проблеми	0-9	8-9	6-7	4-5	0-3
	4. Економативна поведінка, природоохоронна діяльність	0-9	8-9	6-7	4-5	0-3

Рівні розвитку відповідальності студентів були визначені такими критеріями: відповідальність усвідомлюється як одна із провідних, значущих професійних якостей; мотиви відповідальності (зовнішні як обов'язок і внутрішні як совість); повнота компонентів відповідальності: когнітивний, афективно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий; систематичний (епізодичний) вияв відповідальності; завершене (часткове), вчасне (невчасне) виконання завдання; стійка (нестійка) потреба у самопізнанні і самовдосконаленні; відповідні рівні розвитку компонентів кожної із підструктур відповідальності за тестами, що використовувалися у процесі діагностування.

Таблиця 2.3

Ознаки рівнів сформованості відповідальності студентів

Підструктури відповідальності	Рівні	Показники прояву
Соціальна відповідальність	Високий	Глибокі знання моральних категорій. Глибоке усвідомлення соціальної відповідальності як професійно-важливої якості вчителя. Соціальні і пізнавальні мотиви. Внутрішня мотивація відповідальності, постійна активність, ініціативність у суспільній діяльності зацікавленість громадською роботою. Активна участь в акціях допомоги дітям-сиротам. Систематично і вчасно виконують громадські обов'язки, займаються шефською роботою. Високий рівень емпатії, бажання допомогти дітям, однокурсникам. Високий рівень колективізму. Поєднання колективних і особистісних інтересів. Постійна потреба у соціальному пізнанні людей і себе. Зразкова моральна поведінка.

	Вище середнього	Добрі знання моральних категорій. Усвідомлення значущості соціальної відповідальності. Внутрішня мотивація відповідальності переважає в значній мірі. Проявляють переважно активність та ініціативність, але не зацікавляють інших. Переважають когнітивні та афективно-мотиваційні компоненти відповідальності. Виконання доручень не завжди вчасне. Рівень емпатії та колективізму вище середнього. Поведінка соціальної відповідальності переважає. Немає постійної потреби у соціальному пізнанні.
	Середній	Знання моральних категорій недостатні. Поверхове усвідомлення значущості соціальної відповідальності. Зовнішня мотивація відповідальності домінуюча. Громадська активність та ініціативність епізодична. Переважають когнітивні та афективно-емотиваційні компоненти соціальної відповідальності. В більшості випадків виконання доручень не вчасне. Середній рівень емпатії і колективізму.
	Низький	Слабкі знання моральних категорій, небажання знати їх досконало. Не усвідомлюється важливість соціальної відповідальності. Тільки зовнішня мотивація відповідальності, не виявляється активність та ініціативність, небажання виконувати доручення (або ж виконує їх, коли від нього вимагають оточуючі). Низький рівень колективізму і емпатії, байдужість до інтересів студентської групи. Домінує когнітивний компонент (мотивація відповідальної поведінки егоцентрична).
Професійна відповідальність	Високий	Професійна відповідальність усвідомлюється як одна із провідних рис особистості вчителя. Глибокий інтерес до навчання. Яскраво виражений внутрішній мотив відповідальності. Постійна підготовка до практичних занять, вивчення додаткової літератури, вчасно і

		<p>повною мірою виконання завдань, які часто мають творчий характер. Розвинена гнучкість мислення, ініціативність і самостійність. Постійний інтерес до наукової діяльності, Високий рівень творчого потенціалу. Проведення психологічних занять (фрагменти) зі студентами групи. Творча робота: створення психологічного альбому для дітей (розвиваючі завдання). Високий рівень комунікативних і організаторських здібностей. Займаються постійно самовдосконаленням.</p>
	<p>Вище середнього</p>	<p>Усвідомлення професійної відповідальності неповною мірою. Переважає внутрішній мотив професійної відповідальності. Більшість завдань виконують добросовісно, але додаткову літературу вивчають не до всіх практичних занять. Науковою роботою займаються несистематично. Більш виражені когнітивні, ніж афективно-емотивні і діяльнісно-поведінкові компоненти відповідальності, зайняття самоосвітою несистематичне. Недостатня активність у створенні психологічного альбому для дітей. Комунікативні та організаторські здібності на рівні вище середнього.</p>
	<p>Середній</p>	<p>Слабка внутрішня мотивація відповідальності. Мало розвинені ініціативність і самостійність. Виконують навчальні завдання без творчого підходу до них. Слабкий інтерес до наукової діяльності (зовнішня стимуляція). Проведення занять з дітьми викликає інтерес епізодично. Творчий потенціал, комунікативні та організаторські здібності на середньому рівні. Активність на семінарських і практичних заняттях епізодична. Психологічна допомога дітям (шефська робота) незначна, заняття самовдосконаленням епізодично.</p>
	<p>Низький</p>	<p>Соціальна значущість професійної діяльності вчителя не усвідомлюється. Відсутня внутрішня мотивація професійної відповідальності.</p>

		Недобросовісне ставлення до навчання (пропускають заняття, невчасно виконують практичні, невчасно здають заліки та іспити). Не беруть участі у науково-дослідній роботі. Проведення занять з дітьми (шефська робота) майже відсутнє. Низький рівень творчого потенціалу, організаторських і комунікативних здібностей, немає потреби у самоосвіті і самовдосконаленні.
Відповідальність за саморозвиток	Високий	Глибоке усвідомлення необхідності та важливості самопізнання і самовдосконалення особистості майбутнього вчителя. Внутрішня мотивація відповідальності за саморозвиток і самореалізацію. Високий рівень інтернальності. Стійка установка брати відповідальність на себе, висока вимогливість, адекватна самооцінка, самокритичність. Розвинені всі компоненти відповідальності за саморозвиток (когнітивний, афективно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий). Високий рівень впевненості і вольових якостей. Глибоке усвідомлення відповідальності за своє здоров'я, за здоровий спосіб життя, за психологічну готовність до шлюбу і сім'ї. Постійне розв'язання питань самовдосконалення.
	Вище середнього	Усвідомлення важливості самопізнання і самовдосконалення особистості майбутнього вчителя. Переважає внутрішня мотивація відповідальності за саморозвиток. Адекватна самооцінка, вимогливість до себе. Вище середній рівень інтернальності. Розвинені всі компоненти відповідальності. Вище середній рівень впевненості і вольових якостей. Ставлення до свого здоров'я не завжди відповідальне. Визнання здорового способу життя, але не завжди його дотримується. Періодичне розв'язання питань самовдосконалення.
	Середній	Поверхове розуміння важливості самопізнання і самовдосконалення майбутнього вчителя. Переважає зовнішня мотивація

		<p>відповідальності. Середній рівень впевненості і вольових якостей. Переважає підвищена або занижена самооцінка. Поверхове уявлення про здоровий спосіб життя. Недостатньо відповідальне, пасивне ставлення до свого здоров'я. Недостатнє дотримання здорового способу життя. Епізодичне зайняття питаннями самовдосконалення.</p>
	Низький	<p>Переважає завищена чи занижена самооцінка. Низький рівень впевненості, вольових якостей. Примітивне уявлення про здоровий спосіб життя. Пасивність у зміцненні свого здоров'я. Часто не дотримання здорового способу життя. Байдушність вирішення питань психологічної готовності до шлюбу і сім'ї. Відсутність бажання займатися самопізнанням і самовдосконаленням.</p>
Екологічна відповідальність	Високий	<p>Глибоке усвідомлення важливості екологічної відповідальності, розуміння діалектичної єдності розвитку людини і природи. Постійна внутрішня мотивація екологічної відповідальності, постійний інтерес до сучасних екологічних проблем, обговорення їх з рідними, викладачами, друзями. Глибоке переживання за наслідки екологічної безвідповідальності, за екологічні катастрофи. Цікаве проведення бесід на екологічні теми з дітьми. Ініціативність і активність у вивченні природи рідного краю, в екологічних суботниках. Постійна економорнативна поведінка. Високий рівень всіх компонентів відповідальності за тестами. Природоохоронна діяльність.</p>
	Вище середнього	<p>Усвідомлення важливості екологічної відповідальності. Недостатньо глибоке розуміння єдності розвитку людини і природи. Переважання внутрішньої мотивації екологічної відповідальності. Немає постійного інтересу до сучасних екологічних проблем. Немає постійного емоційного відгуку на екологічні катастрофи, наслідки екологічної</p>

		<p>безвідповідальності. Періодично збагачує свою екологічну культуру. Може періодично робити зауваження порушникам безпеки природного середовища.</p> <p>В більшості випадках еконормативна поведінка. Вище середній рівень всіх компонентів екологічної відповідальності. Природоохоронна діяльність</p>
	Середній	<p>Поверхове усвідомлення важливості екологічної відповідальності, поверхове розуміння єдності розвитку людини і природи. Зовнішня мотивація екологічної відповідальності. Епізодичний інтерес до екологічних проблем. Епізодичний емоційний відгук на екологічні катастрофи. Проведення екологічних бесід з дітьми тільки в рамках зовнішнього обов'язку. Тільки епізодичні зауваження порушникам безпеки природи.</p> <p>В більшості випадків мала активність та ініціативність у вивченні природи рідного краю. Немає постійної еконормативної поведінки. Середній рівень всіх компонентів відповідальності.</p>
	Низький	<p>Не усвідомлює важливості екологічної відповідальності. Дуже слабе розуміння єдності розвитку людини і природи. Тільки зовнішня мотивація екологічної відповідальності. Дуже рідко проявляється інтерес до екологічних проблем. Емоційний відгук на екологічні катастрофи майже відсутній. Немає бажання проводити бесіди з дітьми на екологічні теми. Відсутні зауваження порушникам безпеки природи. Немає активності та ініціативності у вивченні природи рідного краю. Еконормативна поведінка проявляється епізодично. Низький рівень всіх компонентів екологічної відповідальності.</p>

2.2. Психологічний аналіз усвідомлення вчителями і студентами специфіки і труднощів педагогічної діяльності

Професія вчителя – явище складне і багатогранне. В. А. Семиченко, розкриваючи специфічні психологічні особливості педагогічної діяльності, зазначає те, що коли праця для вчителя є тягарем, то він передає своє невдоволення та роздратування учням, їхнім батькам, колегам. Тому важливо, щоб майбутній учитель був заздалегідь ознайомлений з різними аспектами праці вчителя і був готовий до випробувань, до подолання труднощів. В указаній нижче роботі психолог пише: «Вчитель може зберегти у цих випробуваннях, оптимально використати і надалі розвинути свій потенціал, знайти сили і можливості подолати внутрішню кризу, якщо хоча б у загальних рисах знатиме про ті «підводні камені» професійної діяльності, труднощі, що на нього чекають. Є в педагогічній діяльності і типові помилки, яких припускаються багато поколінь вчителів, є й особисті негаразди, що не вирішуються автоматично. І про це також слід знати випускникам, щоб запобігти виникненню багатьох проблем та ускладнень у майбутньому» [176, с. 4-5].

У процесі нашого дослідження ставилися важливі завдання: з'ясувати, як самі вчителі усвідомлюють якості вчителя, що успішно працює, труднощі своєї роботи; проаналізувати типові недоліки в роботі вчителя; розкрити особливості уявлень студентів про майбутню діяльність; провести зі студентами експериментальної групи (у формувальному експерименті) практичне заняття, на якому студенти аналізували б матеріали констатувального експерименту, проведеного зі вчителями, що сприяло б більш глибокому розумінню ними специфіки професії вчителя і відповідальності за неї в майбутньому. З цією метою респондентам (вчителям і студентам першого курсу) давалась анкета (дод. Ф).

Аналіз відповідей показав, що вчителі в цілому характеризували від трьох до дев'яти типів труднощів, студенти – від одного до п'яти. Ми визначили їх за рейтингом (перші сім місць, див. табл. 2.4).

В нижченаведених таблицях (2.4–2.13) дається порівняльна кількісна характеристика параметрів, які співпали у вчителів і студентів. Цифри в першій

колонці вказують на рейтинг параметрів (респонденти: вчителі середніх шкіл – 264 чоловік, студенти – 308 чоловік).

Таблиця 2.4

Труднощі педагогічної діяльності, на які вказали вчителі і студенти (у %)

Вчителі		Студенти	
Слабка матеріальна база школи. Низька зарплата вчителів.	89,4	Слабка матеріальна база. Низька зарплата вчителів.	81,8
Відсутність престижу знань у багатьох дітей, небажання вчитися.	76,6	Відсутність престижу знань у багатьох дітей, небажання вчитися.	55,8
Дефіцит часу для підготовки до уроків та індивідуальної роботи з дітьми.	62,2	Недисциплінованість учнів на уроках.	43,5
Безвідповідальність багатьох батьків за навчання і виховання своїх дітей, труднощі спілкування з учнями та батьками	57,6	Труднощі спілкування з учнями, які не хочуть вчитися.	26,0
Нервова напруженість, висока втомлюваність, слабкий стан здоров'я.	53,8	Труднощі у вихованні колективу учнів.	24,0
Недисциплінованість учнів на уроках.	25,8	Труднощі у роботі з безвідповідальними батьками.	16,9
Негативний вплив на виховання багатьох телепередач, творів художньої літератури.	16,7	Слабкий стан здоров'я у багатьох вчителів, дратівливість.	14,9

Статистичні дані показують, що переважна більшість учителів (89,4 %) і студентів (81,8 %) поставили на перше місце матеріальні труднощі: низька заробітна плата вчителів, слабка матеріальна база школи, у дітей не вистачає підручників, обмежені можливості вчителів у придбанні методичної, психолого-педагогічної літератури, дидактичних матеріалів. Друге місце (як у вчителів – 76,6 %, так і в студентів – 55,8 %) посіли труднощі спілкування вчителя з учнями, які не бажають вчитися, відсутність престижу знань у багатьох дітей. Наведемо

кілька прикладів відповідей учителів. («Багато дітей зовсім не хочуть вчитися, тому ведуть себе на уроках погано. Я стараюсь розвивати у них інтерес до свого предмету, до школи, але це дуже важко робити». «В університеті у мене були відмінні оцінки з психології, педагогіки, методики виховної роботи. Але коли я почала працювати вчителем в школі і класним керівником 7-го класу, я зрозуміла, що мені не вистачає практичних умінь у створенні хорошого психологічного клімату, у спілкуванні з дітьми та їх батьками». «Багато батьків вважають, що їх діти заслуговують більш високої оцінки, і це часто призводить до суперечок з ними. З такими батьками мені важко спілкуватися». «У багатьох досвідчених учителів нашої школи авторитарний стиль спілкування з учнями і молодими вчителями, тому я часто боюсь звертатися до них за якоюсь допомогою». «Мені важко організувати позакласну роботу у моєму класі. Діти такі різні, я не знаю, як викликати у них бажання зайнятися якоюсь доброю справою»).

Вказуючи на труднощі педагогічної діяльності, на третє місце вчителі поставили дефіцит часу. («Не встигаю на уроці розкрити всі питання теми». «Я стараюсь ретельно готуватися до кожного уроку, але мені завжди не вистачає часу». «Я дуже рідко стала читати художню літературу, дивитися телепередачі. Я не знаю, як навчитися економити час»).

У студентів третє місце посіли такі труднощі, як недисциплінованість учнів на уроках, у вчителів – шосте. Більшість учителів (53,8 %) серед труднощів своєї діяльності називають високу втомлюваність («Я знала, що праця вчителя складна і важка, але не могла уявити собі, наскільки вона виснажлива для нервової системи». «Після уроків я відчуваю себе дуже стомленою, не можу дома нічого робити, тому лягаю спати, але потім вночі довго не можу заснути, а вранці мені важко вставати». «Треба мати дуже хороше здоров'я, щоб працювати із сучасними дітьми»).

Тільки 14,9 % опитуваних студентів вважають труднощами поганий стан здоров'я вчителів. Майже 17,0 % респондентів – учителів вбачають труднощами своєї діяльності негативний вплив на виховання дітей багатьох сучасних

телепередач, творів художньої літератури, музики, образотворчого мистецтва. На такі труднощі вказали 9,1 % студентів.

Таким чином, учителі чітко визначають реальні труднощі своєї діяльності. Студенти поки що «теоретично» усвідомлюють їх, тому необхідна цілеспрямована взаємодія викладачів, кураторів у питаннях формування у студентів високого рівня психологічної готовності до педагогічної професії, розуміння її об'єктивних і суб'єктивних труднощів.

У нашому дослідженні було з'ясовано, як учителі і студенти самі пояснюють причини труднощів педагогічної діяльності.

На думку більшості опитуваних учителів, не тільки матеріальні, але і всі інші труднощі зумовлені зовнішніми факторами (екстернальна спрямованість): конфлікти у спілкуванні, викликані самими учнями (погана поведінка, небажання працювати на уроках, лінощі); конфлікти у системі відносин «учитель – батьки учнів» зумовлені поведінкою батьків (сліпа любов до своїх дітей, неповага до вчителя, негативне ставлення батьків до школи, невиконання батьками своїх обов'язків). Вказуючи на те, що багато труднощів пов'язані з тим, що бракує часу і сили, тільки незначна кількість респондентів (15,9 %) намагається серйозно планувати свій робочий і вільний час, застосовувати медичні і психотерапевтичні заходи профілактики захворювань і збереження міцного здоров'я.

Подолання труднощів у спілкуванні для значної кількості респондентів залишається стихійним процесом, без оволодіння технологією професійно-педагогічного спілкування і без бажання займатися його тренінгом.

Вчителі, у яких проявляється інтернальний локус контролю, вважають, що труднощі і недоліки в роботі вчителя зумовлені, перш за все, його якостями, його помилками («Якщо вчитель не любить по-справжньому дітей, не вболіває за їх долю, то йому кожен день в школі важкий», «Я ніколи не розуміла вчителів, які не готуються до уроків, запізнюються, не виконують своїх прямих обов'язків, не люблять дітей, не цікавляться новинками літератури, не можуть бути для учнів справжнім порадником. Але при цьому часто скаржаться на труднощі роботи в школі», «До професії вчителя повинно бути покликання, а не просто бажання

отримати вищу освіту», «Відповідальність потрібно виховувати в собі ще з дитинства, а коли ти вже став учителем, то розвивати шляхом самоосвіти та самооцінки», «В школі повинні працювати ті, хто хоче і може працювати, а, головне, щоб любили дітей і мали високі моральні якості та високий професійний рівень, щоб були відповідальні і не боялися визнавати свої помилки та виправляти їх»).

Розглянемо кількісні показники прояву локусу контролю.

Таблиця 2.5

**Кількісна характеристика показників суб'єктивного локусу контролю
(у відсотках)**

Показники	Вчителі	Студенти
Екстернальність	54,5	42,2
Інтернальність	31,8	35,7
Бітернальність	13,7	22,1

Як видно з табл. 2.5, у вчителів і студентів переважає екстернальність, відповідно 54,5 % і 42,2 %, у вчителів вона більш виражена. Інтернальність у вчителів (31,8 %), у студентів (35,7 %), бітернальність відповідно – 13,7 % і 22,1 %. Такі невисокі показники інтернальності можна вважати недостатніми в успішній діяльності вчителів, тому важливою складовою виховання студентів – майбутніх учителів є підвищення у них рівня інтернальності.

Ефективність виховання всіх необхідних і важливих позитивних якостей особистості учня залежить, перш за все від того, наскільки вчитель усвідомлює себе самого як суб'єкта діяльності, чи ставить він перед собою чітке і постійне завдання самопізнання і самовдосконалення своєї особистості.

Наші психологічні спостереження, бесіди з учителями, дані констатувального експерименту дали можливість дійти висновку про те, що самовдосконалення особистості вчителя – одна із найважливіших умов його майстерності, і що розпочинати роботу над собою треба ще в шкільні роки та з перших днів навчання на першому курсі, і ця робота повинна бути цілеспрямованою, системною і безперервною.

Статистична обробка відповідей учителів показала, що більшість із них (68,2 %) поняття «самовдосконалення» звужують до поняття «самоосвіта»: постійне збагачення знань; робота з методичною і педагогічною літературою; відвідування уроків колег; заняття на курсах підвищення кваліфікації; удосконалення методів навчання; бути компетентним в основних питаннях певної науки; постійний пошук нових методик викладання предмета; постійне підвищення професійного рівня; вивчення і використання передового педагогічного досвіду; підвищення майстерності проведення уроків; впровадження в практику новітніх технологій; активна участь на семінарах, методооб'єднаннях; удосконалення методики індивідуального підходу до учнів. (Наведемо кілька прикладів. Учитель К.: «Я вважаю, що самовдосконалення особистості – це заняття самоосвітою, читання науково-популярної літератури, методичної літератури». Вчитель З.: «Самовдосконалення особистості вчителя – це вироблення нових (своїх) методів і форм навчання учнів»).

Значно менша кількість учителів (19,7%) під самовдосконаленням розуміють покращання своїх особистісних властивостей: постійний пошук самовираження особистості педагога; виховання в собі позитивних рис характеру; прагнення бути авторитетним; підвищення культури спілкування з дітьми; культури зовнішнього вигляду; розвиток своїх здібностей; підвищення культури мовлення, володіння собою в будь-якій ситуації; щоденний аналіз своєї діяльності, успіхів, невдач; подолання своїх негативних рис характеру. Приклади відповідей учителів. («Самовдосконалення особистості вчителя – це, на мою думку, щоденний аналіз своєї діяльності, своїх успіхів, невдач, вироблення шляхів покращення стосунків з учнями». «Самовдосконалення особистості вчителя – це, перш за все, вдосконалення своїх моральних якостей. Потрібно тренувати і силу волі, і характер, і пам'ять». «Самовдосконалення – це керування своїми можливостями, уміння вчителя володіти собою, своїми психічними процесами»).

Ці дані показують, що більшість учителів до питання: «Які Ви знаєте складові самовдосконалення особистості вчителя?» підходять однобічно, тобто одні вчителі надають перевагу самовдосконаленню як поглибленню самоосвіти,

інші – вдосконаленню характеру і поведінки, і тільки незначна кількість вчителів (12,1 %) (див. табл. 2.6), проявляють розуміння цілісності всіх структурних складових самовдосконалення особистості: самоосвіта, моральне, інтелектуальне, естетичне, фізичне самовиховання, розвиток педагогічних здібностей (Учитель Г.: «Самовдосконалення – це дії людини, спрямовані на викорінення негативних рис, звичок і розвиток позитивних. Вдосконалюватись фізично – регулярно виконувати певні вправи; розумово – читати і поглиблювати свої знання; професійно – займатися самоосвітою і старатися удосконалити свої здібності». Вчитель М.: «Самовдосконалення особистості вчителя можна характеризувати з двох сторін: вдосконалення характеру, поведінки, ставлення до інших людей і вдосконалення особистості вчителя як фахівця (глибоке знання предмету, досконалі методи і форми навчання»)).

На питання «Чи займаєтесь Ви самовдосконаленням?» всі вчителі відповіли стверджувально, із них 36,3 % – постійно, 54,3 % – періодично, неповною мірою, 9,4 % – дуже рідко (див. табл. 2.7).

Аналіз відповідей на питання «Яким чином займаєтесь самовдосконаленням своєї особистості?» підтвердив той факт, що більшість учителів під самовдосконаленням розуміють тільки самоосвіту: «читаю літературу за фахом; виписую методичну літературу; займаюся самоосвітою; відвідую уроки колег; беру участь у шкільних заходах, у роботі методичних об'єднань; працюю над новими технологіями, активними формами навчання, вдосконалюю свої уроки, відвідую бібліотеки; беру участь у психолого-педагогічних семінарах».

Учителі, які під самовдосконаленням розуміють покращення особистісних якостей, характеризували такі шляхи: «аналізую свої вчинки, критично оцінюю стосунки між людьми; намагаюся розуміти себе та інших; бути активним учасником суспільного життя; стараюся подолати свою неорганізованість; працюю над своєю пам'яттю, мисленням; читаю психологічну літературу, стараюся розвивати кращі моральні якості; займаюся аутотренінгом, консультуюсь у психолога» тощо.

Таблиця 2.6

Кількісна характеристика складових самовдосконалення особистості, визначені вчителями і студентами (у відсотках)

Складові самовдосконалення	Вчителі	Студенти
Самоосвіта	68,2	55,8
Покращання своїх особистісних якостей	19,7	27,1
Єдність самоосвіти і самовиховання	12,1	17,1

На запитання анкети: «Як Ви займаєтесь самовдосконаленням (за часом)?» респонденти відповіли таким чином.

Таблиця 2.7

Тривалість часу зайняття самовдосконаленням, указана вчителями і студентами (у відсотках)

Показники	Вчителі	Студенти
Постійно	36,3	24,1
Періодично	54,3	61,3
Рідко	9,4	14,6
Не займаюсь	0	0

Порівнюючи кількісні характеристики виокремлених складових самовдосконалення особистості, можна відзначити, що більшість студентів (55,8 %), як і вчителів, самовдосконалення розуміють тільки як самоосвіту. Складову самовдосконалення – покращення своїх особистісних якостей – виокремили 27,1 % студентів, що на 7,4 % більше, ніж вчителів; усвідомлюють єдність самоосвіти і самовиховання тільки 17,1 % студентів (на 5 % більше, ніж вчителі).

Як показує статистичний аналіз даних анкетування, тільки трохи більше третини опитуваних учителів і приблизно четверта частина студентів займаються самовдосконаленням постійно; більша частина респондентів (54,3% вчителів і 61,3% студентів) – періодично; рідко: вчителі – 9,4 %, студенти – 14,6 %, що

свідчить про недостатній рівень усвідомлення респондентами відповідальності за самовдосконалення особистості у професійній діяльності.

Важливим компонентом самовдосконалення особистості вчителя є педагогічні здібності як суттєва складова педагогічної майстерності. В констатувальному експерименті ставилось завдання вияснити, як учителі усвідомлюють структуру педагогічних здібностей.

В табл. 2.8 відображені кількісні показники компонентів педагогічних здібностей, які виокремили вчителі у своїх письмових роботах на тему «Педагогічні здібності вчителя, їх структура». Розглянемо їх.

Таблиця 2.8

Кількісні показники компонентів педагогічних здібностей, визначені вчителями (у відсотках)

Компоненти педагогічних здібностей	
Дидактичні	85,6
Комунікативні	43,2
Любов до дітей	31,8
Вміння виховувати особистість	21,9
Уміння застосовувати психолого-педагогічні знання на практиці	18,9
Організаторські здібності	16,7
Якості, що даються від природи	13,6

Як свідчать статистичні дані, більшість вчителів (85,6 %) у структурі педагогічних здібностей бачать, перш за все, дидактичні здібності: уміння вчителя подати новий матеріал ясно, цікаво, зрозуміло; прищепити любов до науки; вміння розвивати творчі здібності дітей, а також навчити їх застосовувати знання на практиці, правильно використовувати методи і форми роботи з дітьми.

Викликає тривогу той факт, що тільки 31,8 % учителів найважливішим компонентом педагогічних здібностей назвали любов до дитини. (Вчителі цієї групи пишуть: «Любити дітей – це найважливіше, бачити, як вони стають освіченими, як формується у них характер». «Головне – це любити дітей не за те, що вони здібні і розумні, слухняні, а за те, що вони поряд з тобою, і ти маєш змогу їх любити, навчати, виховувати»).

Комунікативні здібності назвали 43,2 % учителів. Наведемо деякі приклади. (Вчитель Р.: «Уміння спілкуватися з дітьми – дуже важливі педагогічні здібності вчителя. Якщо він не вміє спілкуватися з дітьми, то його уроки не будуть змістовними. Такий учитель не зможе правильно виховувати учнів, розв'язувати конфлікти у спілкуванні». Вчитель Ф.: «Похмурий, непривітливий учитель, який може ображати дітей, бідний душевно; його не будуть любити діти, і тому будуть великі труднощі у їх навчанні й вихованні»).

21,9 % учителів стверджують, що педагогічні здібності – це вміння виховувати особистість (наприклад, «Найважливіше – це виховувати майбутнього громадянина. Ця здібність повинна бути у кожного вчителя». «Педагогічні здібності вчителя проявляються в умінні виховувати інтелектуально розвинену особистість»).

18,9 % учителів написали, що педагогічні здібності означають уміння застосовувати психологічні знання на практиці. (Вчитель П.: «У моєму розумінні, вчитель – це, перш за все, психолог, він повинен розуміти дитину, «проекувати» її особистість». Учитель Н.: «Здібний учитель – це той, який вміє правильно застосовувати психологічні знання у процесі навчання дітей та їх виховання, який вміє попередити і розв'язати конфлікти у спілкуванні з дітьми і батьками»).

16,7 % учителів до педагогічних здібностей віднесли організаторські. Незначна кількість учителів серед інших компонентів назвала ораторські та акторські здібності, вміння вчитися все життя.

Аналіз письмових робіт виявив також той факт, що 13,6 % респондентів переконані в тому, що педагогічні здібності даються тільки від природи і розвивати їх неможливо. (Вчитель В.: «Педагогічні здібності, на мою думку, це Божий дар, який не кожному студенту педінституту дається». Учитель Т.: «Педагогічні здібності – природний дар. Навчити цьому ніхто не може. Неможливо навчити любити дітей, бути щирим, добрим душею, відповідальним за свою справу... А фальш діти відчувають тонко, і тоді жодна методика не дає бажаного результату»).

Така односторонність мислення небезпечна. Стверджуючи тільки генетичну зумовленість педагогічних здібностей і недооцінюючи роль активної діяльності у їх розвитку, вчителі закривають собі шлях до самовдосконалення.

Психолого-педагогічні дослідження і практика школи показує, що ефективність виховання учнів залежить, перш за все, від розвинутих моральних, інтелектуальних і вольових якостей учителя, тому в нашому дослідженні з'ясувалось, як самі вчителі і студенти визначають найголовніші із них. З цією метою проводилось анкетування (дод. Ф). Узагальнення відповідей на питання «Які на Вашу думку, найважливіші якості вчителя?» (назвіть 7 якостей, за рангом) відображено в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

**Найголовніші якості вчителя, виокремлені вчителями і студентами
(у відсотках)**

Вчителі		Студенти	
Професіоналізм, освіченість, глибоке знання свого предмету	100	Професіоналізм, освіченість, глибоке знання свого предмету	87,6
Чесність	40,9	Справедливість	61,6
Доброта, доброзичливість	37,9	Чуйність, розуміння дітей	57,8
Любов до дітей	31,8	Доброта, доброзичливість	52,6
Комунікабельність, культура спілкування з дітьми	26,5	Любов до дітей	46,1
Відповідальність	16,7	Прагнення до самовдосконалення	18,2
Прагнення до самовдосконалення	14,4	Відповідальність	14,3

Статистична обробка даних анкетування вчителів і студентів показує, що, як перші, так і другі високо цінують професіоналізм, освіченість, глибоке знання свого предмету (100 % і 87,6 %). Така якість, як доброта, доброзичливість у вчителів зайняла третє місце (37,9 %), у студентів – четверте (52,6 %). Можна звернути увагу на те, що найголовніша якість вчителя – любов до дітей

представлена у вчителів в меншій мірі, чим у студентів (відповідно 31,8 % і 46,1 %). Друга найнеобхідніша якість – відповідальність у вчителів зайняла шосте місце (16,7 %), у студентів сьоме, із меншою кількістю (14,3 %), що свідчить про недооцінку респондентами відповідальності вчителя у його професійній діяльності.

Таку важливу рису як прагнення до самовдосконалення визначили 14,4 % учителів і трохи більше (18,2 %) студентів.

В дослідженні було виявлено також особливості усвідомлення вчителями і студентами багатогранності відповідальності вчителя.

Таблиця 2.10

Кількісна характеристика аспектів відповідальності вчителя, виокремлених респондентами (у відсотках)

Вчителі		Студенти	
Відповідальність за глибокі знання, уміння, навички учнів	100	Відповідальність за глибокі знання, уміння, навички учнів	100
Відповідальність за досконалу методику викладання матеріалу	73,5	Відповідальність за дисципліну учнів на уроках, відвідування занять	79,8
Відповідальність за дисципліну учнів на уроках, відвідування занять	70,5	Відповідальність за добрі взаємини з учнями, батьками	33,7
Відповідальність за виховання моральних якостей у дітей	57,6	Відповідальність за активність учнів на уроках	33,7
Відповідальність за добрі взаємини з учнями, батьками	38,7	Відповідальність за всебічний розвиток учнів, розкриття їх можливостей	29,8
Відповідальність за всебічний розвиток учнів	32,6	Відповідальність за психічний стан, здоров'я дітей	27,9
Відповідальність за здоровий психологічний клімат класу	29,6	Відповідальність за виховання моральних якостей у дітей	23,4

Як видно із даних табл. 2.10, всі респонденти (вчителі і студенти, 100%) на перше місце поставили відповідальність за глибокі знання, уміння і навички учнів. Переважна більшість опитуваних вчителів (73,5 %) вважають, що вчитель відповідальний за досконалу методику викладання матеріалу. Цей аспект відповідальності визначений незначною кількістю студентів і не знайшов місця в перших семи параметрах. Майже на 9,0 % більше студентів визначають відповідальність вчителя за дисципліну учнів на уроках, відвідування занять (вчителі – 70,5 %, студенти – 79,8 %). Тільки 32,6 % вчителів відмітили відповідальність за всебічний розвиток учнів, студентів приблизно на 3 % менше. Значна розбіжність у параметрах: «Відповідальність за виховання моральних якостей дітей» (57,6 % вчителів і 23,4 % студентів); «відповідальність за добрі взаємини з учнями і батьками» вважають 33,7 % студентів і 38,7 % вчителів.

Таким чином, тільки аспект відповідальності за глибокі знання, уміння і навички учнів усвідомлюються всіма студентами, а також значною частиною – «відповідальність за дисципліну на уроках, відвідування занять» (79,8 %). Менше половини студентів (33,7 %) усвідомлюють відповідальність за добрі взаємини з учнями, їхніми батьками, за активність учнів на уроках. Приблизно четверта частина респондентів (студентів) указують такі аспекти; відповідальність за психічний стан здоров'я дітей, виховання у них моральних якостей.

Ці дані констатувального експерименту свідчать про необхідність цілеспрямованої роботи зі студентами в питаннях виховання і самовиховання відповідальності.

Як показує практика школи і наші спостереження, бесіди з учителями анкетування, крайнє необхідним і важливим чинником їх успішної діяльності є працездатність і хороший стан здоров'я.

В експерименті ставилось завдання виявити, як учителі і студенти розуміють цілісність поняття «здоров'я» (фізичне, психічне, духовне), і як вони оцінюють своє здоров'я (в балах), (дод. П).

Розглянемо табл. 2.11, в якій відображені складові здоров'я, названі вчителями і студентами.

Таблиця 2.11

Кількісна характеристика особливостей усвідомлення складових здоров'я вчителями і студентами (у відсотках)

Складові здоров'я	Вчителі	Студенти
Фізичне здоров'я	62,9	83,7
Усвідомлення цілісності здоров'я (фізичного, психічного і духовного)	37,1	16,3

Як показують статистичні дані, переважна більшість вчителів і студентів розуміють здоров'я тільки як фізичне (відповідно 62,9 % і 83,7 %) і тільки 37,1 % опитуваних учителів і 16,3 % студентів усвідомлюють всі складові здоров'я, його цілісність.

Учителі і студенти оцінили свій стан здоров'я (за чотирьохбальною системою: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»).

Таблиця 2.12

Кількісні показники оцінки респондентами свого стану здоров'я (у відсотках)

Оцінка	Вчителі	Студенти
«Відмінно»	8,3	7,7
«Добре»	18,2	38,9
«Задовільно»	73,5	53,4
«Незадовільно»	0	0

Як стверджують медичні працівники, психологи, педагоги і показують статистичні дані нашого експерименту, стає небезпечним факт погіршення стану здоров'я студентів і вчителів. Свій стан здоров'я на «4» і «5» оцінили тільки 26,5 % учителів і 34,7 % студентів. Стає гострою необхідністю розробка і реалізація державної національної програми «Здоров'я і працездатність учителя», яка включала б такі аспекти: матеріальне забезпечення вчителів; належний рівень їх медичного обслуговування; психопрофілактика, психологічне консультування; самовиховання вчителя.

Суттєво важливим чинником успішної професійної діяльності вчителя є його адекватна самооцінка. Порівняльна кількісна характеристика результатів діагностування самооцінки вчителів і студентів дана в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

**Кількісна характеристика показників самооцінки вчителів і студентів
(у відсотках)**

Види самооцінки	Вчителі	Студенти
Об'єктивна	63,6	22,1
Завищена	27,3	66,9
Занижена	9,1	11,0

Статистичні дані показують, що у вчителів більш виражена адекватна самооцінка (63,6 %); але завищена і занижена також характерна для значної кількості вчителів (разом 36,4 %), що може негативно впливати на їх навчально-виховну роботу. У студентів адекватна самооцінка характерна тільки для 22,1 % , завищена складає великий відсоток (66,9 %), що також може стати на перешкоді досягнення педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Використання психолого-педагогічної літератури з питань психології праці вчителя (В. А. Кан-Калік, В. А. Крутецький, А. К. Маркова, Е. Ш. Натанзон, В. А. Семиченко), багатого педагогічного досвіду роботи Н. Л. Коломінського, а також вивчення особливостей усвідомлення вчителями труднощів своєї діяльності (за результатами констатувального експерименту) дало можливість виявити деякі типові труднощі та недоліки у педагогічній діяльності вчителів.

Розглянемо основні з них.

1. Поверхова, недостатня любов деякої частини вчителів до дитини. Вона часто проявляється у відсутності переконання в тому, що всі діти розумні і добрі, а якщо деякі з них погано навчаються чи мають негативну поведінку, то причиною цього є недоліки сімейного і шкільного виховання. Кожна дитина (за виключенням з глибокою патологією мозку) здібна, нездібних дітей немає, але не існує цілеспрямованої програми психічного розвитку дитини (починаючи з ембріонального життя і до кінця юнацького віку).

2. Недостатнє уміння застосовувати вікову та педагогічну психологію у процесі виявлення якостей особистості учня і його виховання, що виражається в: абсолютизації інтелектуальних здібностей учня і недооцінці його морального розвитку; невмінні розглядати в єдності інтелектуальні здібності і вольові якості особистості; невмінні аналізувати риси характеру дитини у їх розвитку; перебільшенні ролі генетичного фактору у формуванні особистості і недооцінці ролі виховання; обмеженості розуміння причин неспішності учнів, водночас можна виокремити чотири блоки її причин: нейрофізіологічний, психологічний, педагогічний, соціально-економічний. (В кожному з них не менше п'ятнадцяти-двадцяти причин; опитувані вчителі називають всього не більше вісім-десять); абсолютизації деяких негативних рис учня і оцінка всієї особистості як негативної.

3. Застосування вчителями обмеженої кількості прийомів педагогічного впливу на учнів (конструктивних і гальмуючих) .

4. Обмежене розуміння деякою частиною вчителів специфіки педагогічного спілкування та причин педагогічних конфліктів: (авторитарний стиль спілкування; пояснення причин конфлікту між вчителями та учнями тільки негативною поведінкою останніх; у взаємодії вчитель-адміністрація – недоліками характеру і поведінки керівників школи).

5. Недостатньо розвинене уміння організовувати спілкування дітей в різноманітних ситуаціях.

6. У професійній діяльності вчителя провідне місце посідає педагогічне мовлення як інструмент передачі інформації, засіб спілкування та виховного впливу. В. О. Сухомлинський, характеризуючи педагогічні уміння, надавав великого значення володінню словом. Він наголошував: «Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями... Особистість учителя розкривається перед учнями в єдності слова і поведінки. Вчитель в слові виявляє себе, свою культуру, свою моральність, своє ставлення до виховання» [196, с. 160].

У системі освіти вчителя виникло протиріччя: з однієї сторони – слово – найнеобхідніший інструмент його праці, а з другої – сучасні програми педуніверситетів не передбачають формування у студентів досконалої культури і техніки мовлення (за виключенням програм філологічних факультетів).

І хоча на перших курсах всіх факультетів читається предмет «Ділова українська мова», практичним заняттям з питань оволодіння своїм голосом відводиться незначна кількість часу. Тому багато вчителів (особливо молодих), не знаючи індивідуальних особливостей сили, висоти, тембру, звучності, співучості, виразності свого голосу, напружують його, і тоді появляється хрипота, крикливість, швидкий темп, неправильне відтворення звуків, напруження лобних м'язів, а звідси і швидка втомлюваність всього організму.

Для того, щоб учитель міг зберігати працездатність, енергійність і задоволення своєю працею, в процесі професійного самовиховання йому потрібно ставити перед собою важливе завдання – пізнання особливостей свого педагогічного мовлення і виховання його культури.

6. Мало розвинені (або відсутні) акторські здібності вчителя.

7. Адекватна самооцінка особистості вчителя відіграє важливу роль у розвитку його професійної майстерності; підвищена самооцінка в роботі вчителя проявляється в авторитарному стилі спілкування з учнями, нетактовності, дидактогенії, конфліктності, в переоцінці своїх можливостей, своєї методики викладання чи виховання.

Занижена самооцінка проявляється у невпевненості, недооцінці своїх педагогічних здібностей, самозвинувачуваності, «пастці» відповідальності та ін.

8. Труднощі вчителів у формуванні в учнів такого багатогранного явища як життєва компетентність.

9. У більшості вчителів спостерігається перевага виконавчих здібностей над творчими.

10. Незнання або недостатнє знання вчителем особливостей свого типу вищої нервової діяльності і темпераменту, тому йому важко регулювати свої емоції, стримувати себе, бути тактовним.

11. Однією із вагомих причин, що негативно впливають на продуктивність праці та творчу активність учителів, є недостатній рівень їх працездатності, зумовлений нервовим виснаженням. На індивідуальних психологічних консультаціях багато вчителів не тільки сорока-п'ятидесяти років, але і значно молодших скаржаться на поганий настрій, безсоння, невпевненість, занепокоєння, небажання вранці іти в школу і навіть агресивність.

Наведемо деякі приклади із бесід з учителями. («На кожному уроці я дуже нервуюсь. Багато учнів не прагнуть до знань, а хочуть мати високі бали». «Сьогодні одна учениця (9 кл.) вела себе так зухвало, що я не витримала, вийшла з класу за хвилин двадцять до кінця уроку». «Педагогічна робота передбачає виконання багатьох справ з дітьми, їх батьками, треба ще займатися самоосвітою, своєю сім'єю. Мені дуже важко все це охопити». «Робота вчителя, мабуть, не для моєї нервової системи»).

12. Багато вчителів не вміють управляти своїм емоційним станом, тому «несуть» в клас пригнічений або збуджений настрій, роздратованість, що негативно впливає на психологію взаємовідносин не тільки в системі взаємовідносин «вчитель-учень», але і «учень-учень».

13. Як стверджують психологи і педагоги, практика школи, а також наше психологічне спостереження, дійсна адаптація молодих спеціалістів до педагогічної діяльності триває не менше двох-трьох років. Але деякі керівники шкіл не враховують цю закономірність, роблять поспішні висновки про професійну непридатність окремих учителів.

14. Перебільшення вчителями значення процесу виховання і недооцінка самовиховання. (В. О. Сухомлинський був переконаний в тому, що без самовиховання справжнього виховання не буває).

15. Несформованість стійкої потреби у самопізнанні і самовихованні особистості.

На нашу думку, визначені труднощі і недоліки детерміновані як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками.

Об'єктивні.

1. Низький рівень матеріального забезпечення вчителів, тому багато з них не мають можливості придбати в достатній кількості психолого-педагогічної, методичної, наукової, художньої літератури.

Крім того, з цієї причини не можуть систематично проходити щорічні оздоровчі курси у водолікарнях, санаторіях, на курортах; бракує також належного повноцінного харчування, що перешкоджує підтримці організму, зокрема, нервової системи в бадьорому, продуктивному стані.

2. В багатьох сучасних сім'ях формується нездорова атмосфера недовіри до освіти, до школи. Вчителі скаржаться на те, що деякі учні відверто кажуть, що в наш час освіта нічого не варта, багато спеціалістів із вищою освітою працюють на некваліфікованій роботі, безробітні, чи виїжджають працювати за кордон.

3. Статистика свідчить, що перехід до ринкової системи хворобливо відобразився на сім'ї як першому виховному інституті: падіння моральних цінностей багатьох сімей; збільшення числа сімей асоціальної спрямованості, конфліктів між дітьми і батьками, між чоловіком і дружиною, більше 70 % українських жінок зазнають тієї чи іншої форми знуцання в сім'ї. Педагогічна занедбаність частини дітей ще до школи, їх невихованість негативно впливає на психологічний клімат класу і, відповідно, на психічний стан і здоров'я вчителя.

4. Сучасна школа ставить завдання виховання моральної, інтелектуально розвиненої, здорової, творчої особистості, але на практиці в основному вирішуються питання тільки засвоєння знань учнями, тому більша частина вчителів не складає повної програми самовдосконалення своєї особистості і обмежується тільки самоосвітою.

Також більшість директорів шкіл не ставлять перед учителями завдання постійного самовдосконалення особистості, проявляючи односторонній підхід до оцінки роботи вчителя, вимагають від нього тільки план самоосвіти. Ідея професійного самовиховання вчителя не знайшла практичного втілення у більшості загальноосвітніх шкіл.

5. Хоча в Інституті післядипломної педагогічної освіти проводяться лекції, практичні заняття, спецсемінари, спецкурси з психології, але не ставляться

завдання постійної психологічної допомоги вчителям з питань складання програми самопізнання і самовдосконалення особистості та реалізації її на практиці.

Суб'єктивні.

1. Відсутність у значної кількості вчителів покликання до своєї професії вчителя. Респонденти, які брали участь в анкетуванні, на питання «Чому Ви обрали професію вчителя?» називали різноманітні мотиви вибору професії, але вони зводяться в основному до любові до предмету і впливу особистості вчителя («Мені дуже подобалась історія як наука. Крім того, я з великим задоволенням читала історичні романи». «Я навчався в класі з поглибленим вивченням математики, у мене завжди були хороші оцінки з цього предмету, тому я поступив на фізмат педагогічного університету». «Наша вчителька української мови дуже цікаво проводила уроки, організовувала вечорниці. Я з захопленням відвідувала її заняття, тому вирішила стати вчителькою української мови»).

Тільки 31,0 % опитуваних учителів свій вибір професії мотивували любов'ю до дітей, бажанням спілкуватися з ними, відчувати радість їх успіхів («Я дуже люблю дітей, вони приходять до школи такими маленькими, невміючими, з довірливими оченятами». «Мені дуже подобається спілкуватися з дітьми і на уроках, і на класних годинах, чи коли йдемо до театру, на екскурсію». «Не кожний може бути справжнім учителем, а тільки той, у кого дійсно добре серце і любов до дитини»).

2. Практика школи і психологічні спостереження, бесіди з вчителями показують: якщо в учителя немає радісного задоволення своєю роботою, то в нього ще в молоді роки можуть виникати типові психосоматичні порушення: неврози, гіпертонія, вегетативно-судинна дистонія, захворювання органів травлення та ін.

3. Тільки незначна частина респондентів мають дійсно відповідальне ставлення до свого здоров'я (постійне заняття фізкультурою, раціональне харчування, необхідне для оптимального функціонування мозку; психогігієна розумової праці, що зумовлює забезпечення високої працездатності).

4. Недостатнє уміння створювати сприятливий психологічний клімат у своїй сім'ї; володіти своїми емоціями; невміння розвивати у себе психологічну установку бути радісним (вранці з радістю іти на роботу і з радістю повертатися додому).

5. Недостатнє усвідомлення особливої соціальної ролі вчителя, його високої відповідальності за саме найдорожче – дитину. За словами В. О. Сухомлинського, вчитель повинен бути Апостолом Правди і Науки.

6. Значна кількість учителів не усвідомлюють необхідності цілеспрямованого, систематичного самопізнання і самовдосконалення; самовиховання високого рівня моральних і вольових якостей, загальноінтелектуальних та педагогічних здібностей, стійкої працездатності та фізичного, психічного і духовного здоров'я.

7. Вчителі не мають достатньої практичної психологічної підготовки у складанні програми самовдосконалення своєї особистості та її реалізації на практиці і тільки в рідких випадках звертаються за допомогою до шкільних чи вузівських психологів.

Таким чином, ми розглянули деякі типові труднощі і недоліки в педагогічній діяльності вчителів і вважаємо, що їх корінною причиною є недостатній рівень сформованості відповідальності в процесі їх професійної підготовки. На наш погляд, однією із важливих необхідних умов їх попередження і подолання є формування у майбутніх учителів з самого початку навчання на першому курсі активної професійної спрямованості, стійкої потреби у самопізнанні і самовдосконаленні особистості, і особливу увагу, як ми переконані, приділяти розвитку однієї із найважливіших якостей – відповідальності.

Ці та інші дані психологічних бесід, анкетування, тестування, письмових робіт, проведених із учителями, були використані на практичних заняттях в експериментальній групі студентів, на яких вони аналізували та обговорювали представлені матеріали, що сприяло більш глибокому розумінню специфіки педагогічної діяльності й відповідальності за неї у майбутньому.

2.3. Діагностика наявного рівня відповідальності студентів

На другому етапі констатувального експерименту були з'ясовані: особливості усвідомлення студентами перших курсів значущості відповідальності як риси особистості вчителя; розуміння ними поняття «відповідальність»; уявлення студентів про особистість відповідального (безвідповідального) студента; рівні розвитку всіх досліджуваних компонентів чотирьох підструктур відповідальності студентів.

Респонденти, визначаючи поняття «відповідальність», характеризували його окремі ознаки: виконання обов'язку, почуття обов'язку (35,7 %); вміння людей відповідати за свої справи, совість (11,6 %); здатність особистості займатися якоюсь діяльністю відповідно до вимог до неї (5,8 %); передбачення наслідків своїх дій, вчинків, розуміння важливості правильно поступати (7,1 %), якість особистості, завдяки якій вона робить те, що узгоджується з нормами моралі (5,2 %).

Решта опитуваних студентів (34,6 %) давали загальну («глобальну») характеристику поняття «відповідальність»: риса моралі, ставлення до життя, власне почуття, переживання, ставлення до людей, спосіб життя.

Наведемо кілька прикладів (письмові роботи). Студентка К.: «Однією із важливіших якостей людини, яка визначає її місце в суспільстві, за яку її можна поважати і розуміти, є відповідальність. Відповідальність – це самовіддана поведінка людини, коли вона виконує гідно свої обов'язки, коли вона прагне удосконалювати свою справу, вірність їй».

Студент М.: «На мою думку, відповідальність – це совість людини. Якщо людина виконує свою справу добросовісно, досконало, якщо вона дуже вимоглива до себе, якщо її керівник задоволений нею, то така людина відповідальна і вона приносить добро людям».

Слід зазначити, що хоча відповідальність як важлива якість вчителя була названа незначною кількістю студентів, на питання «Яким повинен бути відповідальний вчитель?» дали відповідь всі опитувані студенти, але кожен із них характеризував тільки по дві-три якості особистості відповідального вчителя.

Більшість студентів, які брали участь в експерименті, під відповідальністю вчителя розуміють якості, які проявляються в його навчальній роботі (70,1 %): добре володіє знанням свого предмету, вміє пояснювати учням, привчає їх до самостійної роботи, допомагає дітям, яким важко навчатися, сумлінно готується до уроків, цікавиться новими технологіями навчання, цікаво проводить урок, інтелектуально розвинений.

Решта студентів (29,9 %) уявляють відповідального вчителя з такими, притаманними йому, морально-вольовими рисами: любить і поважає дітей, зібраний, самоорганізований, вчасно виконує обіцянки, вміє ставити перед собою мету, чесний, має почуття гідності, є взірцем для учнів, переживає за людей.

Студентка З.: «Відповідальний учитель – це той, для кого почуття його обов'язку перед дітьми і колегами – є вище за все. У нього велика любов до дітей, він відповідає за їх – інтелектуальний і моральний розвиток, йому можна довіряти дітей».

У психологічній характеристиці невідповідального вчителя респонденти вказують на такі риси: байдужість до своєї роботи; не вчасно складає план занять, не здійснює правильний індивідуальний підхід до учнів, не прагне оволодіти методиками ефективного навчання і виховання, не хоче розвивати у себе почуття обов'язку.

Можна звернути увагу на те, що Н. Л. Коломінський відносить безвідповідального, недисциплінованого вчителя, який негативно ставиться до впровадження нового у свою роботу, до одного із трьох типів «важких» вчителів.

Таким чином, ми розглянули уявлення студентів про особливості відповідальності вчителів і риси безвідповідальності деяких з них.

Як відомо, відповідальність розвивається ще з дошкільного віку, в студентські роки – набуває високої соціальної значущості. В нашому дослідженні ставилось завдання виявити, як студенти – майбутні вчителі розуміють, що значить бути відповідальним і які характерні риси безвідповідального студента.

На питання анкети (дод. Ц) «Якого студента Ви можете назвати відповідальним?» – відповіли всі респонденти.

В табл. 2.14 показано ранжування ознак відповідальності, визначених студентами.

Таблиця 2.14

**Кількісні показники ознак відповідальності студентів,
виокремлені респондентами (у відсотках)**

Ознаки відповідальності	
Старанно і вчасно виконувати домашні завдання, самостійні роботи	55,8
Сумлінно вчитися, з охотою, багато читати	31,8
Не пропускати заняття, не запізнюватися	27,9
Відповідати за якість своїх знань	22,0
Відповідати за свої вчинки. Намагатися удосконалити себе	18,8
Мати хороші стосунки із товаришами, поважати викладачів і студентів	7,7
Відповідати за одногрупників, допомагати їм	7,7
Бути серйозною, надійною людиною	5,8
Вчасно здавати книги в бібліотеку	5,8
Вчасно виправляти помилки	5,2
Вміти правильно використовувати час	5,2
Берегти природу, саджати дерева	

Перші чотири місця посіли ознаки відповідальності, які безпосередньо відображають ставлення до навчання (старанно вчитися, старанно виконувати самостійні завдання, не пропускати заняття). Значно менша кількість студентів відповідальність характеризує як соціально-психологічну рису, що відображає ставлення до студентів, викладачів, суспільного життя, навколишнього середовища. Тільки 18,8 % студентів назвали таку важливу складову відповідальності як удосконалення своєї особистості. Останні місця зайняли ознаки відповідальності: вміння вчасно виправляти свої помилки, правильно використовувати свій час, берегти природу, саджати дерева. Слід відмітити, що більше половини студентів (52,4 %) назвали тільки одну-дві, решта – 3-4 ознак відповідальності.

Розглянемо, на які конкретні прояви безвідповідальності студентів вказують респонденти.

Таблиця 2.15

**Кількісні показники ознак безвідповідальності студентами,
виокремлені респондентами (у відсотках)**

Ознаки безвідповідальності	
Не серйозно відноситься до навчання, не виконує завдання.	57,1
Не виконує доручену справу, не виконує обов'язки.	48,0
Не з'являється на заняття або часто запізнюється.	42,2
Не усвідомлює, чого прийшов у ЗВО, не розуміє свого місця у житті.	25,3
Байдужий до пізнання науки.	18,8
Байдужий до громадського життя.	14,9
Лінощі, непрацьовитість.	12,3
Негативна поведінка, погано відноситься до друзів, батьків.	12,3

Дані табл. 2.15 підтверджують той факт, що більшість студентів характеризують безвідповідальність (також і відповідальність) одностороннє, тільки за ознаками ставлення до навчання. Інші респонденти до ознак безвідповідальності віднесли такі риси, як байдужість до громадського життя, лінощі, погані стосунки з друзями, батьками.

Усвідомлення студентами сутності і значущості відповідальності включає в себе також розуміння ними причин відповідальної і безвідповідальної поведінки.

Таблиця 2.16

**Кількісна характеристика показників усвідомлення студентами причин
відповідальної поведінки (у відсотках)**

Причини відповідальної поведінки	
Думають про своє майбутнє.	34,4
Відповідальність була вже у них вихована з дитинства.	31,1
Треба отримати вищу освіту, щоб потім влаштуватися на роботу.	26,6
Мета, заради якої вони вчаться.	22,0
Не хочуть підвести викладачів, батьків.	18,8
Хочуть бути корисними людям, державі.	16,2

Як показують статистичні дані, перші три місця посіли такі причини, як відповідальність за своє майбутнє, бажання отримати вищу освіту (34,4 % і

26,6 %); 31,1 % респондентів вважають, що відповідальність у студентів була вихована батьками і вчителями.

Соціальні мотиви відповідальності: «не хочуть підвести викладачів, батьків»; «хочуть бути корисними людям, державі» зайняли п'яте і шосте місце, відмітила ці причини значно менша кількість респондентів (відповідно 18,8 % і 16,2 %).

Розглянемо, як респонденти усвідомлюють причини безвідповідальної поведінки студентів.

Таблиця 2.17

Кількісна характеристика причин безвідповідальної поведінки студентів, названі респондентами (у відсотках)

Ознаки причин безвідповідальності	
Не хочуть вчитись і нічого змінювати в житті.	31,8
Не поважають оточуючих і самих себе.	27,2
Не мають досвіду і не розуміють, чим це закінчується.	22,0
Через погане виховання, або неправильну оцінку самого себе.	18,1
Не розуміють наслідків своїх безвідповідальних дій.	18,1
Не вміють удосконалювати себе.	14,9

На перші місця причин безвідповідальної поведінки студенти поставили важливі фактори, а саме: безвідповідальні студенти не поважають оточуючих людей і самих себе, не хочуть вчитися (59,0 %). Слід зазначити, що значна кількість студентів (40,1 %) причини безвідповідальності пояснює зовнішніми факторами (погане виховання), незначна кількість респондентів (14,9 %) розуміють причини безвідповідальної поведінки як небажання студентів займатися самовихованням.

Таким чином, ми розглянули особливості уявлень студентів-першокурсників про відповідальність як психологічне явище, про особистість відповідального і безвідповідального студента. Ці уявлення знаходяться на життєвому рівні і характеризуються поверховістю, фрагментарністю, обмеженістю суттєвих ознак поняття «відповідальність», а також ознак відповідального чи безвідповідального студента (студенти називають тільки дві-три ознаки). Крім того, відповіді студентів свідчать про те, що в структурі

відповідальності вони бачать тільки професійну відповідальність і частково соціальну відповідальність; відповідальність за саморозвиток і реалізацію своїх можливостей, а також екологічна відповідальність студентами майже не виокремлюється.

Ми переконані в тому, що специфіка педагогічної діяльності вимагає цілісної гармонії відповідальності майбутнього вчителя. Тому в констатувальному експерименті діагностування проводилось з урахуванням розробленої нами психологічної моделі розвитку відповідальності майбутніх учителів, яка включає чотири підструктури (соціальна, професійна, екологічна, відповідальність за саморозвиток), що зумовлено цілісною системою ставлень особистості (до людей, до професії, до себе, до природного середовища) (див. рис. 1.1). В кожній підструктурі діагностувалось по чотири компоненти відповідальності. Статистичні дані результатів констатувального експерименту представлені в рисунках 2; 3; 4; 5 (у відсотках)

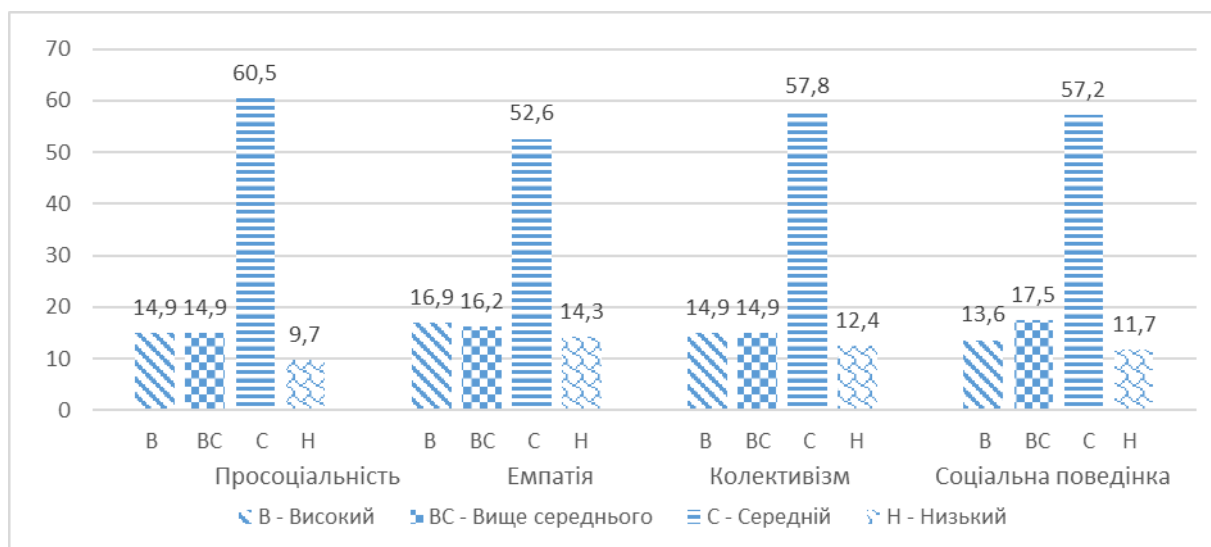


Рис. 2. Соціальна відповідальність

Як показано на рис. 2, в усіх чотирьох параметрах відповідальності домінує середній рівень (від 52,6 % до 60,5 %).

Високий рівень відповідальності становить значно менший відсоток, коливається від 16,9 % (емпатія) до 13,6 % (соціальна поведінка). Вище середнього рівень – від 14,9 % (колективізм) до 17,5 % (соціальна поведінка). Найбільший відсоток спостерігається в параметрі емпатія (14,3 %), найменший –

у параметрі просоціальність (9,7 %). В цілому по всім параметрам соціальної відповідальності значно переважає середній і низький рівень (разом). Відповідно: 1) просоціальність – 70,2 %; 2) соціальна поведінка – 68,9 %; 3) колективізм – 70,2 %; 4) емпатія – 66,9 %.

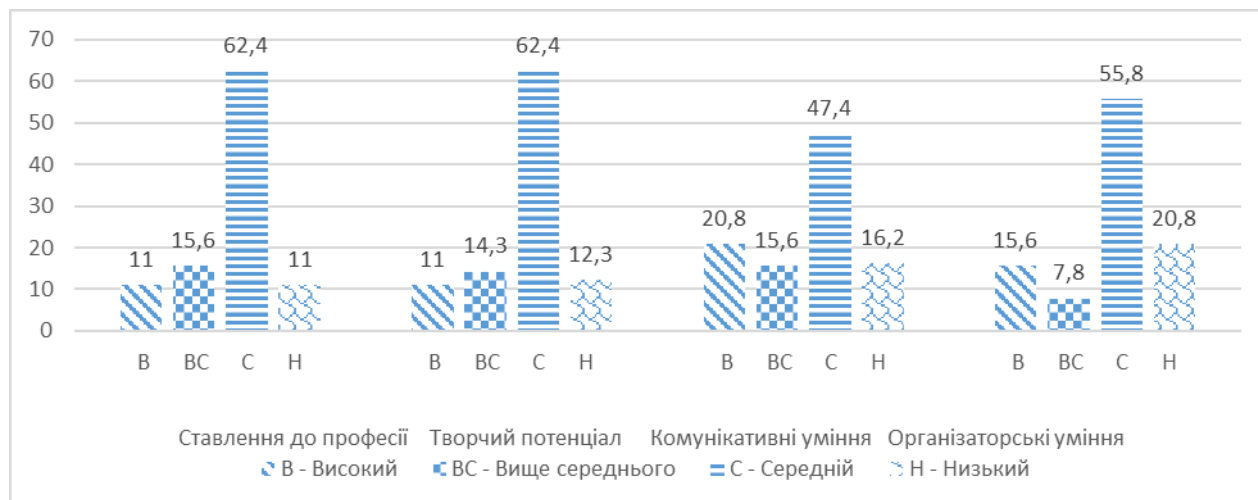


Рис. 3. Професійна відповідальність

Кількісний аналіз результатів тестування показує, що високий і вище середній рівень ставлення до професії, до оволодіння професійними знаннями характерний для 26,6 %, низький – для 11,0 %, домінує середній рівень – 62,4 %.

Високий рівень творчого потенціалу характерний тільки для 11,0 % респондентів; низький більший, ніж високий (12,3 %), вище середнього становить 14,3 %, значно переважає низький і середній рівень – 74,7 % (разом).

Порівнюючи з першими двома параметрами (ставлення до професії, до навчання і творчий потенціал), високий рівень комунікативних і організаторських умінь більш значний (20,8 % і 15,6 %), але і більший відсоток низького рівню (16,2 % і 20,8 %); домінує також низький і середній рівні; комунікативні уміння (63,6 %), організаторські уміння (76,6 %).

Діагностування параметрів відповідальності за саморозвиток і самореалізацію (рис. 4) виявило значний відсоток низького рівня інтернальності (18,2 %); середній (52,6 %) разом з низьким становить 70,8 %. Високий (20,8 %) разом з вище середнього характерний для значно меншого відсотку респондентів – 29,2 %.

Низький рівень вольових якостей виявлений у 7,8 %, високий рівень – у

14,9 %, середній рівень характерний для 68,2 % респондентів.

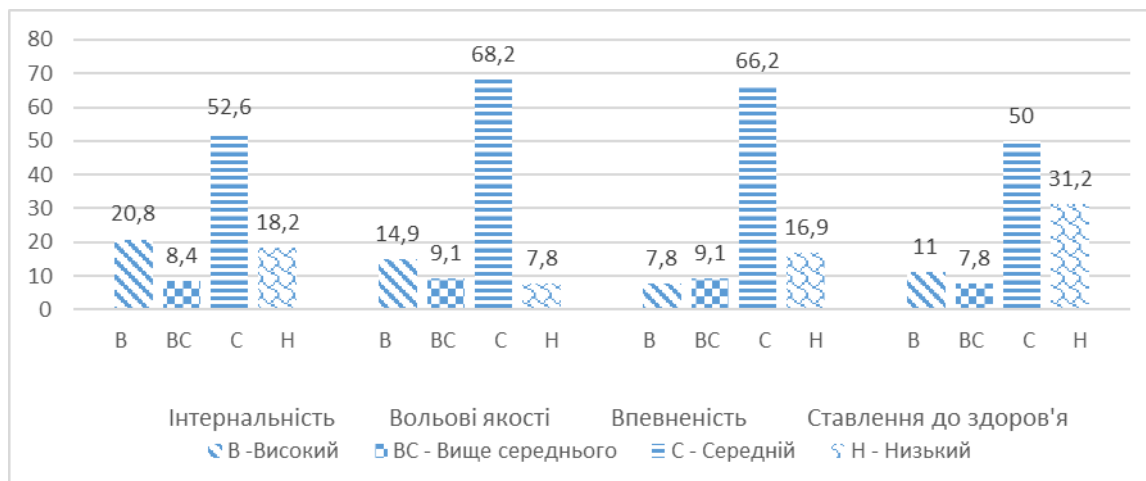


Рис. 4. Відповідальність за саморозвиток

Результати тестування показали, що у студентів високий рівень впевненості проявляється тільки у незначній кількості (7,8 %), значно більше низький рівень (16,9 %); вище середнього становить 9,1 %. Домінуючим є середній рівень (66,2 %); разом з низьким – 83,1 %.

Кількісний аналіз даних виявив той факт, що респонденти мають самі низькі показники відповідальності за своє здоров'я, порівнюючи з параметрами відповідальності всіх розглянутих підструктур; високий - виявлений тільки в 11,0 %, вищесередній становить 7,8 %; низький і середній разом характерний для великого відсотку опитуваних студентів – 81,2 %.

Слід відмітити, що респонденти правильно усвідомлюють основні причини поганого стану здоров'я. На питання анкети: «Які основні причини поганого стану здоров'я?» (дод. Ф), студенти відповіли таким чином.

Таблиця 2.18

Кількісні показники усвідомлення студентами основних причин поганого стану здоров'я (у відсотках)

Показники причин поганого стану здоров'я	
Погане харчування	57,7
Немає ніякого режиму дня	46,1
Шкідливі звички	37,7
Недосипання	26,6
Недостатня рухливість, відсутність фізичних вправ	25,9
Перевтомлювання, стреси, хвороби	24,0
Негативний вплив порушеної екології	22,7

Як показує статистична обробка відповідей, перші три місця причин поганого стану здоров'я посіли такі показники, як погане харчування (57,7 %), відсутність режиму (46,1 %) і шкідливі звички (37,7 %).

Стає небезпечним той факт, що у багатьох студентів, які взяли участь у констатувальному експерименті (59,0 %), є хронічні захворювання. Серед них хвороби серця, шлунку, нирок, печінки, неврози, хронічні гайморити, тонзиліти та ін. Більшість студентів легковажно відносяться до свого стану здоров'я: не дотримуються правильного режиму дня, харчування, не займаються профілактикою простудних захворювань, не виконують фізичні вправи.

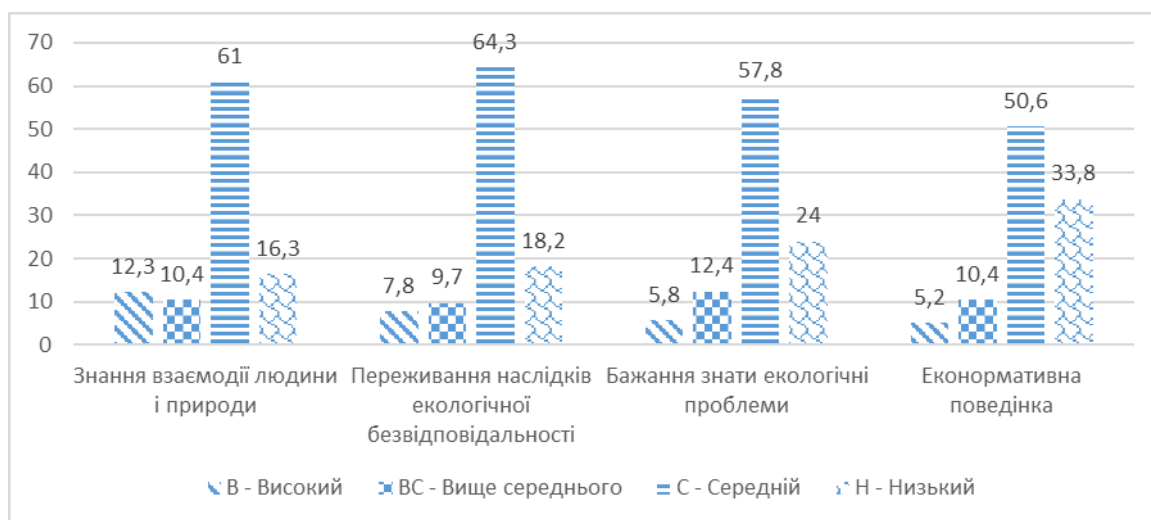


Рис. 5. Екологічна відповідальність

Кількісні характеристики показників екологічної відповідальності (знання взаємодії людини і природи, переживання наслідків екологічної безвідповідальності; бажання знати екологічні проблеми; еконормативна поведінка) найбільш низькі в порівнянні з показниками соціальної, професійної відповідальності, відповідальності за саморозвиток.

Високий рівень усіх параметрів екологічної відповідальності незначний (від 5,2 % до 12,3 % респондентів); значно більший низький рівень (16,3 % - 33,8 %); середній (50,6 % - 64,3 %); вище середнього (9,7 % - 12,4 %).

Таким чином, дані тестування шістнадцяти параметрів прояву відповідальності показують, що у всіх чотирьох підструктурах відповідальності (соціальна, професійна, екологічна, відповідальність за саморозвиток) значно

переважає низький і середній рівень; високий і вище середнього разом становлять приблизно 24,0 %, що свідчить про актуальність і необхідність розвитку більш високого рівня відповідальності у майбутніх учителів.

На основі вивчення навчальних планів факультетів університету, аналізу даних анкетування, письмових робіт, психологічних бесід, проведених із викладачами і студентами, дали можливість дійти висновку: значна перевага студентів із середнім і низьким рівнем відповідальності зумовлена як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, які створюють труднощі в процесі її виховання.

Об'єктивні:

1. Із навчальних планів факультетів університету виключено предмет «Вступ до спеціальності», наслідком чого є зниження профорієнтації на педагогічну діяльність; 2. Склався стереотип «заниженого статусу» першокурсників (із висловлювань викладачів: «вони тільки починають вчитися», «це їм ще не під силу»); 3. З самого початку навчання на першому курсі перед студентами не ставиться завдання цілеспрямованості на професійну діяльність вчителя; 4. За програмою університету на психологію (загальну, вікову і педагогічну), які читаються на першому-другому курсах, відводиться мало годин, крім того, з указаних навчальних предметів вилучені лабораторні заняття, а також практичні з психології у школі, тому у студентів обмежені можливості самопізнання особистісних властивостей, пізнавальних процесів; вони не бачать конкретної педагогічної діяльності вчителів, тому у більшості з них немає стійкої потреби відчувати відповідальність за обрану професію; 5. На другому курсі є двотижнева спостережлива практика, яка проводиться в пасивній формі; активна педагогічна практика, де студенти мають можливість розвивати комунікативні та організаторські уміння, має невелику тривалість: після третього курсу одномісячна, (в літніх дитячих таборах відпочинку) і по півтора місяця на старших курсах, що є однією із вагомих причин більш низького рівня практичної підготовки студентів у ЗВО, чим у педучилищах; 6. Згідно з програмою кредитно-модульної системи навчання студенти виконують велику кількість контрольних

робіт з усіх предметів, різко скоротився час на усне опитування. Тому вони в недостатній мірі вчаться формулювати і висловлювати свою думку, володіти словом як найважливішим інструментом у професійній діяльності майбутнього вчителя; виникають труднощі у формуванні комунікативних умінь;

7. Перевантаження студентів аудиторними заняттями; 8. Немає чітко розробленого організаційно-координуючого плану роботи всіх викладачів, працюючих на всіх курсах факультетів, який включав би єдність вимог до студентів, узгоджений обсяг виконання самостійної роботи з усіх навчальних дисциплін; 9. Немає постійної активної педагогічної практики студентів перших-других курсів у виховній позакласній роботі з дітьми; 10. На сучасний період тільки в небагатьох ЗВО країни є постійна психологічна служба, але для студентів педуніверситетів, гуманітарних університетів вона надзвичайно необхідна. Індивідуальні та групові психологічні консультації, психокорекція пізнавальних процесів і властивостей особистості, психологічна допомога у самоактуалізації студента, проведення соціально-психологічних тренінгів активно сприяли б розвитку моральної, інтелектуальної, творчої, з педагогічними здібностями, красивої, здорової і працездатної особистості майбутнього вчителя; 11. Сучасний стан здоров'я учнів і студентів викликає особливу тривогу і стає однією із найактуальніших проблем педагогіки і соціальної психології. Надзвичайно гостро стоїть питання здоров'я і працездатності студентів – майбутніх вчителів, оскільки педагогічна діяльність вимагає великого нервового напруження, бадьорості;

12. Важливим кроком Міністерства освіти і науки України на шляху збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді було введення у педагогічних ЗВО нової наукової дисципліни валеології, мета якої формування культури здоров'я студентів. І хоча її основними завданнями є практичні розробки діагностуючих моделей оцінки рівня здоров'я та його прогнозування, формування та реалізація індивідуальних оздоровчих програм, для більшості студентів вивчення валеології не стало практичним керівництвом до дії. Вони проявляють пасивне, байдуже ставлення до профілактики і зміцнення свого здоров'я; 13. В педуніверситетах, гуманітарних ЗВО немає цілеспрямованої програми спецпрактикуму

«Самопізнання і самовдосконалення особистості» (з першого по випускний курси), яка дала б можливість більш глибокого пізнання своїх пізнавальних процесів, властивостей темпераменту, характеру, розвитку педагогічних здібностей (дидактичних, організаторських, комунікативних), звички пояснювати свої вчинки своїми особливостями характеру (інтернальність); розвиток впевненості, об'єктивної самооцінки; створення на факультетах постійно діючої студії ораторського мистецтва з метою проведення зі студентами обов'язкових занять, що сприяли б розвитку техніки мовлення, мовленнєвої культури; надання викладачам, кураторам психологічних консультацій з питань складання кожним студентом програми саморозвитку та реалізації її на практиці. Основні складові програми: розвиток моральних і вольових якостей; інтелектуальна активність; педагогічне мислення; педагогічне спілкування; здоровий спосіб життя і працездатність майбутнього вчителя; психологічна готовність юнаків і дівчат до шлюбу і сім'ї; психологічна культура вчителя.

Суб'єктивні:

1. Переважна кількість студентів мотивує свій вибір професії вчителя не покликанням, бажанням спілкуватися з дітьми і виховувати їх, усвідомленням надзвичайно важливої соціальної ролі вчителя, а зацікавленістю предметом, прагненням здобути будь-яку вищу освіту, рекомендацією рідних і близьких людей, рекламою ЗВО і навіть близькістю розташування його до місця проживання абітурієнта. У зв'язку з тим, що в багатьох школах не на достатньо науковому і практичному рівнях здійснюється профорієнтаційна робота, випускники не знають особливості свого типу вищої нервової діяльності, швидкості перебігу психічних процесів, індивідуальних особливостей, специфіки властивостей моральних і вольових рис характеру, тому обирають спеціальності, які не завжди дозволяють розкрити свої здібності і виразити свої інтереси.

2. Соціальна інфантильність деяких студентів, неусвідомлення ними специфіки ринкових відносин, а звідси необхідність розвивати у себе професійну і життєву компетентність.

3. Невміння бачити перспективи свого розвитку з причини розчарованості і недовіри до тих керівників держави, які проявляють

безвідповідальність. 4. Слабко виражена воля, лінощі, що проявляється в безініціативності, несамостійності, мало вираженій наполегливості у навчанні, байдужості до творчого пошуку, громадських доручень. 5. Одностороннє, вузьке розуміння студентами відповідальності тільки як професійної і не усвідомлення важливості розвитку соціальної, екологічної відповідальності, а також відповідальності за самореалізацію своїх інтелектуальних, моральних і фізичних можливостей. 6. Більшість студентів, які брали участь в експерименті, оцінили свій стан здоров'я на «задовільно»; вони мають різноманітні хронічні захворювання, що зумовлює зниження працездатності і відповідальності студента. 7. Впевненість – одна із важливих рис людини, яка сприяє її успішній діяльності. Багато дорослих, маючи середній і навіть високі показники інтелекту, не досягають значних успіхів, тому що з дитинства батьки, вчителі, родичі, друзі сформували у них стереотип невпевненості («Я не такий, як інші». «Це мені не під силу». «У мене немає здібностей» та ін.). Невпевненість як риса характеру студента негативно впливає на його учбову діяльність, зокрема, студенти бояться брати на себе відповідальність або ж беруть її в недостатній мірі. 8. Завищена або занижена самооцінка також негативно впливає на процес розвитку особистості, зокрема, такої її риси, як відповідальність. 9. Труднощі адаптаційного періоду першокурсників: переходу на нові форми навчання, засвоєння великого обсягу інформації, виконання різноманітних завдань можуть призводити до перевтомлювання, зниження працездатності, а звідси і зниження рівня відповідальності. 10. Невірне розуміння свободи деякими першокурсниками, приїхавших із сіл і проживаючих у гуртожитках: захоплення барами, ігровими автоматами, «пустим» проведенням вільного часу; порушення режиму і правил проживання в гуртожитку. На підготовку практичних і самостійних завдань не вистачає часу. 11. Екстернальна спрямованість особистості багатьох студентів: звичка пояснювати свої невдачі зовнішніми факторами. 12. У більшості студентів-першокурсників не сформована потреба у самопізнанні і самовдосконаленні особистості.

Висновки з другого розділу

1. Дослідження показало, що важливою передумовою розвитку відповідальності студентів є усвідомлення ними необхідних позитивних моральних, інтелектуальних, вольових рис педагога; дуже важливо, щоб майбутній учитель був ознайомлений із різними сторонами професійної діяльності від самого початку навчання у ЗВО, готовий долати труднощі та брати на себе відповідальність; відчувати радість у спілкуванні з дітьми, мати сильне бажання виховувати розумних, добрих, достойних громадян.

2. У процесі констатувального експерименту, проведеного з учителями-курсантами Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, використовуючи діагностуючі методи (анкетування, тестування, виконання письмових робіт, психологічна бесіда) було з'ясовано, як самі вчителі визначають конкретні труднощі й недоліки своєї роботи, їх об'єктивні та суб'єктивні причини; найголовніші якості особистості успішного вчителя; усвідомлюють соціальну цінність своєї діяльності та задоволення нею; важливість і необхідність самовдосконалення, зокрема, самовиховання відповідальності.

Отримані дані були використані на заняттях спецсемінару, індивідуальних і групових консультаціях зі студентами перших курсів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: студенти аналізували різні педагогічні ситуації, висловлювали свої думки щодо особистості сучасного вчителя, специфіки його роботи, що мало позитивні наслідки в усвідомленні ними багатогранності майбутньої педагогічної діяльності, соціальної цінності відповідальності як однієї із самих важливих якостей працівника освіти.

3. З метою вивчення психологічних особливостей розвитку відповідальності майбутніх учителів був проведений констатувальний експеримент зі студентами перших курсів історико-правового, філологічного, педагогічного факультетів указанного університету. Використана система діагностуючих методик, за допомогою яких були виявлені чотири рівні розвитку когнітивних, афективно-мотиваційних, діяльнісно-поведінкових компонентів

чотирьох підструктур відповідальності (всього 16): високий, вище середнього, середній, низький.

4. Кількісний аналіз даних констатувального експерименту показав, що у всіх підструктурах відповідальності значно домінують середній і низький рівні. Високий становить тільки 12,9 %, вище середнього – 11,8 %. Найбільш низькі показники в підструктурах — відповідальність за саморозвиток і екологічна відповідальність.

5. На основі вивчення навчальних планів факультету університету; психологічних бесід, письмових робіт, проведених із викладачами і студентами, виявлені як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники, що негативно впливають на виховання відповідальності майбутніх учителів.

6. Аналіз результатів констатувального експерименту зумовив необхідність і доцільність створення програми розвитку більш високого рівня відповідальності студентів.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Методологічні принципи, організація та методика проведення формувального експерименту

Аналіз результатів констатувального експерименту виявив домінування середнього і низького рівнів розвитку відповідальності, що може негативно впливати на якість професійної підготовки майбутнього вчителя. Тому в процесі формувального експерименту ставилось основне завдання: розробити і реалізувати на практиці цілісну програму підвищення рівня відповідальності студентів.

У формувальному експерименті брали участь 154 студентів (56 юнаків, 98 дівчат) із числа тих, які були респондентами у констатувальному експерименті (6 академічних груп, по 2 групи історико-правового, філологічного, педагогічного факультетів), II семестр першого курсу; I, II семестри другого курсу).

У процесі розробки програми формувального експерименту ми керувалися методологічними принципами: єдності психіки і діяльності, розвитку особистості у діяльності і спілкуванні; концепцією соціальної значущості професії вчителя, його високої відповідальності; принципом єдності виховання і самовиховання; принципом системи ставлень особистості (до людей, до себе, до професії, до природного середовища); принципом єдності когнітивних, афективно-мотиваційних і діяльнісно-поведінкових компонентів відповідальності; авторською психологічною моделлю відповідальності у структурі особистості майбутнього вчителя (дод. Ю).

Нами враховувалися також вікові та індивідуальні психологічні особливості студентів, специфіка адаптації першокурсників до навчання у вузі, психологічні особливості їх соціалізації.

Психологи визначають студентство як особливу соціальну групу, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується

особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, є важливим джерелом відтворення інтелігенції, специфічними соціально значущими рисами якої є: висока інтенсивність спілкування в процесі найголовнішого заняття навчально-наукової, професійної підготовки; критичний пошук моральних цінностей, прагнення до нового. Б. Г. Ананьєв, характеризуючи психологію студентського віку, вказував на його особливу цінність, оскільки в цей період відбувається інтенсивне формування характеру, інтелекту і спеціальних здібностей. Ю. А. Самарін розкрив основні суперечності, притаманні студентському віці: між розвитком інтелектуальних і фізичних сил студента та жорстким лімітом часу й економічних можливостей для задоволення, збільшення потреб; між прагненням до самостійності у доборі знань і досить жорсткими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю; між великою кількістю інформації, що надходить різними каналами, розширює знання студентів і відсутність часу, а іноді бажання розумової переробки, що призводить до поверховості у знаннях і мисленні, тому вимагає спеціальної роботи викладачів [43].

Студентський вік – це вік активного формування соціальної зрілості, посиленого інтересу до моральних проблем, подальшого розвитку ініціативності, самостійності, самоаналізу, відповідальності, критичного мислення. Він характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичність у формування навичок. В особистості на цьому етапі домінантним є становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко засвоюються соціальні ролі дорослого: громадські, професійні, економічні, сімейні. Формуються і закріплюються схильності, інтереси. Визначаються життєві цілі і прагнення. Досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєвий зміст, розквітає зовнішня привабливість. Саме в студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація. Посилюється

усвідомленість, об'єктивна позитивація, мотив поведінки. Формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності. Студентський вік – пора активної самооцінки. Вона може бути об'єктивною, завищеною і заниженою.

Характерними для людини із заниженою самооцінкою є низька самоповага, нестійка власна думка про себе; намагання приховати від оточення своє справжнє «Я», виконувати роль, яка, на її думку, буде більш оціненою й ефективною у конкретному середовищі. Молоді люди такого типу підвищено чутливі й вразливі, вони болісно реагують на критику, насмішки [191].

Студентський вік за Б. Р. Ананьєвим, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних можливостей. Особливої уваги, турботи і допомоги потребують студенти-першокурсники. Умови життя і навчання у ЗВО різко відрізняються від шкільних. Відбувається злам багаторічного, звичного стереотипу. Перехід від прямої опіки шкільних педагогів і батьків до статусу відносної самостійності породжує низку труднощів. Викликані вони відмінностями у методах навчання. У школі учня постійно контролює, спонукає і страхує вчитель. У ЗВО можна відносно тривалий період нічого не вчити, самостійно не працювати і ніхто не помітить. Ці ілюзії швидко розвіюються під час першої сесії. Щоб цього не трапилось, важливо у перші дні навчання розкрити перед першокурсниками зміст усіх труднощів, ілюзій, особливостей, з якими вони можуть зіткнутися [9; 10].

С. С. Вітвіцька, аналізуючи сучасні технології навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти, відмічає суттєві зміни у соціальній позиції сучасного студента: «...він став критичним, активним, прагне раціонально використовувати навчальний час, зусилля, матеріальні ресурси. Студент не довіряє красивим словам, він хоче відчувати повагу до себе, шанобливе ставлення до його особистості, визнання права бути вислуханим, права на самовираження, визнання його потреб законними. Студент вимагає від викладача самокритичності» [43, с. 98-99].

Л. Е. Орбан-Лембрик показала, що в процесі соціалізації студентської молоді успішній адаптації сприяє наявність в академічній групі позитивного соціально-психологічного клімату, ознаками якого є: наявність позитивної перспективи для групи та для кожного індивіда; довіра та висока вимогливість один до одного; ділова критика; вільне висловлювання власної думки; достатня поінформованість про цілі і завдання групи; задоволеність від належності до групи та від процесу спілкування; прийняття на себе відповідальності за справи групи [137]. Вчений вважає також, що необхідною умовою ефективної соціалізації студентів є зворотний зв'язок, тобто взаєморозуміння на різних рівнях взаємодії: «педагог-студент», «студент-студент».

Глибоке розуміння студентського віку передбачає урахування індивідуальних особливостей темпераменту. М. Н. Філоненко рекомендує такі підходи до представників кожного із темпераментів. Холеричний тип: використання його плюсів (енергійність, захопленість, пристрасність, рухливість, цілеспрямованість); нейтралізація мінусів (запальність, невитриманість, конфліктність); холерик увесь свій час повинен бути чимось зайнятий; сангвінічний тип: плюси – життєрадісність, захопленість, чуйність, товариськість; мінуси: схильність до зазнайства, легкодумство, поверховість, ненадійність; не завжди виконує обіцяне, тому потрібно його часто контролювати; флегматик: плюси – стійкість, терплячість, надійність; мінуси – повільність, байдужість, «сухість»; не може працювати в дефіциті часу; його не треба підганяти; меланхолік: плюси – висока чутливість, людяність, доброзичливість, здатність до співчуття; мінуси – низька працездатність, сором'язливість, невпевненість. Не можна давати різкі і тверді вказівки, такий студент чутливий до слів, інтонацій [222].

Успішність рішення завдань, поставлених перед вищою школою, залежить також від того, наскільки науково раціонально викладачі і куратори організують роботу з першокурсниками, допомагають їм справлятися з труднощами в адаптаційний період, які виражаються у наступному: відмінності в методах і формах навчання учнів і студентів, тому першокурсникам важко

засвоювати великий обсяг інформації, їм не вистачає умінь і навичок самостійної роботи з науково-методичною літературою. Багато першокурсників бездумно списують із підручників і посібників, не вміють творчо осмислити учбовий матеріал, виділити в ньому суттєві причинно-наслідкові зв'язки, побудувати логічні схеми; їм важко виразити свої самостійні думки, знайти самостійно необхідний матеріал. З кожним роком збільшується кількість і обсяг учбових дисциплін, що призводить до великого перевантаження студентів і негативного впливу на їх здоров'я. Більшість студентів не дотримується раціонального режиму дня, розумової праці, особливо студенти, які проживають у гуртожитках і на квартирах; у складних економічних умовах розвитку вищої школи університетські бібліотеки мають обмежену кількість підручників, посібників, іншої науково-методичної літератури, що змушує студентів витратити багато часу на пошук літератури в міських бібліотеках та інтернеті; у навчально-виховній роботі викладачі і куратори в недостатній мірі здійснюють правильний індивідуальний підхід до студентів, не враховуючи рівень розвитку їх інтелекту, моральних якостей, професійну спрямованість; у більшості вузів країни немає спеціальної психологічної служби, яка могла б вирішувати питання адаптації першокурсників до навчання у вузі, психодіагностики і психокорекції пізнавальних процесів і якостей особистості, формування комунікативних, організаторських, мовленнєвих, акторських здібностей, навчання прийомам розумової діяльності, вироблення навичок самостійної репродуктивної і продуктивної діяльності.

Ці та інші труднощі адаптаційного періоду можуть спричиняти розгубленість першокурсників, сумнів у виборі професії, пригнічений психічний стан і погіршення стану їх здоров'я.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні [90] визначена мета: виховання свідомого громадянина високої моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури, духовної та фізичної досконалості. Фундаментальними принципами, що забезпечують ефективність національного виховання, є: природовідповідність, народність, етнізація, гуманізація,

демократизація, диференціація та індивідуалізація виховного процесу; зв'язок виховання з життям, активність, самодіяльність і творча ініціатива студентської молоді.

Відповідно меті національного виховання визначені основні завдання: формування національної свідомості і самосвідомості, людської гідності, любові до рідної землі, свого народу; професійної спрямованості майбутніх фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, конкурентоспроможних на ринку праці; стимулювання у молоді прагнення до здорового способу життя; утвердження принципів вселюдської моралі: правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти та інших добродійностей.

Серед виховних завдань значне місце посідає формування у молоді відповідальності: господарської відповідальності; соціальної активності та відповідальності особистості; глибокого розуміння взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю [90].

Можна стверджувати, що ефективність розвитку відповідальності залежить від того, наскільки студент усвідомлює себе майбутнім учителем і бере на себе весь спектр його соціальних ролей, що відбувається за умов зміни позиції студента як пасивного об'єкта впливу викладача на позицію активного суб'єкта саморозвитку, самовиховання; шляхом включення студентів у процес самопізнання, активної пізнавальної, науково-дослідної, громадсько-корисної, естетичної, спортивної, оздоровчої, екологічної та інших видів діяльності.

І. Д. Бех, розкриваючи реалії виховання студентської молоді, а також її особистісний потенціал, підкреслює провідну роль колективної професійно-навчальної діяльності, завдяки якій «створюються вміння студента оцінювати себе з різних поглядів – залежно від місця і функцій цього студента в сумісній роботі. Підвищується також відповідальність перед іншою людиною (а на цій основі – й перед суспільством у цілому), вміння приймати рішення, що стосується не тільки себе, а й іншої людини» [23, с. 260]. Вчений відмічає також, що у формуванні суспільно цінних моральних якостей домінуюча роль належить діалогічному типу спілкування, внутрішньою умовою якого є особистісні

стосунки між людьми. Їм психолог надає особливого значення: «Першою і основною умовою виховної ефективної взаємодії педагога і студента є наявність довіри й позитивних стосунків між ними, оснований на взаємній повазі. За байдужих чи негативних взаємовідносин, психологічна ефективність навіть найвитончених виховних впливів буде мінімальною» [24, с. 261].

На підставі застосування у дослідженні указаних вище методологічних принципів, урахування психологічних особливостей студентського віку та результатів проведеного констатувального експерименту була розроблена програма розвитку всіх підструктур відповідальності: соціальної, професійної, екологічної, відповідальності за саморозвиток. При цьому ми керувалися відомим положенням психологів про те, що формування будь-якої моральної риси включає завдання: оволодіння молодими людьми знаннями моральних категорій, принципів; виховання співчуття, емоційної чутливості, стійкого бажання допомогти людям; виховання моральних вчинків і моральної поведінки.

В процесі розробки конкретних методів і прийомів розвитку когнітивних, афективно-мотиваційних і діяльнісно-поведінкових компонентів відповідальності студентів застосовувалися загальні положення психологів про формування указаних компонентів відповідальності: К. К. Муздибаєв [126; 127], О. П. Патинок [142; 143], В. Савчин [170; 171; 172; 173; 174], Л. П. Татомир [202; 203], Г. П. Татаурова [201], В. І. Тернопільська [205]. Засобами розвитку когнітивного компоненту відповідальності є розширення і поглиблення знань про відповідальність як важливу якість особистості, про норми і правила відповідальної поведінки, формування уміння аналізувати і оцінювати власну поведінку і поведінку оточуючих людей; афективно-мотиваційний компонент відповідальності розвивається в умовах формування в учнів і студентів уміння і потреби позитивного ставлення до моральних норм, бажання чинити у відповідності з ними, уміння співчувати людям, переживати за них; розвиток діяльнісно-поведінкового компоненту відповідальності здійснюється в умовах включення у практичні моральні ситуації, де проявляється відповідальна поведінка, а також надання можливостей учням і студентам для реалізації їх

самостійності, ініціативності, самокритичності, чесності, справедливості, самовдосконалення.

3.2. Психологічні особливості роботи по розвитку відповідальності майбутніх учителів

Мета формувального експерименту: сприяння професійній педагогічній спрямованості студентів; підвищення рівня розвитку їх відповідальності; виховання постійної потреби у самопізнанні й самовдосконаленні.

Діалектичний підхід у розкритті психологічної сутності відповідальності майбутнього вчителя дав можливість використуванню різноманітних коригуючих і розвивальних методів, за допомогою яких здійснювався безпосередній психологічний вплив на систему ставлень особистості студента (до людей, до професії, до себе, до навколишнього природного середовища) шляхом створення стимулюючих умов, які сприяли позитивним змінам у мотиваційній сфері студента, усвідомленні значущості відповідальності як однієї із найважливіших професійних якостей учителя, розумінню студентами сутності, природи, структури відповідальності з її компонентами, усвідомленню важливості і необхідності самопізнання і самовдосконалення.

В процесі формувального експерименту здійснювався розвиток когнітивних, афективно-мотиваційних, діяльнісно-поведнікових компонентів усіх чотирьох компонентів відповідальності такими формами, методами, засобами навчання і виховання.

I Когнітивний компонент відповідальності

1. Ми вважаємо, що соціальне самовизначення і професійне становлення студента як майбутнього вчителя в значній мірі залежить від того, наскільки міцно у нього сформована потреба у самовдосконаленні, зокрема, такої важливої риси як відповідальність. Тому на початку формувального експерименту проводилось групове та індивідуальне психологічне консультування студентів експериментальної групи з метою пробудити у них глибокий інтерес і покликання до професії вчителя, а також стійке бажання самовдосконалення як основи

особистісного росту, соціального самовираження і важливої умови досягнення успіхів у педагогічній діяльності. Для проведення консультування студентам задалегідь давалося завдання: використовуючи психолого-педагогічні дослідження вчених (Ш. А. Амонашвілі, І. Д. Бех, І. О. Зімня, І. А. Зязюн, С. Б. Єлканов, Н. Л. Коломінський, В. А. Крутецький, А. К. Маркова, В. О. Сухомлинський та ін.), проаналізувати психологічні особливості сутності і специфіки педагогічної діяльності, її труднощі і привабливість, соціальну значущість. На консультаціях зі студентами обговорювалися наукові положення, висловлювання про вчителя відомих філософів Стародавньої Греції і Риму, а також сучасних філософів, вчених, письменників, людей різних професій. Студенти читали вірші, присвячені вчителям, обговорювали ідеал сучасного вчителя. Особлива увага приділялась вивченню творчої біографії видатного педагога В. О. Сухомлинського, першому ознайомленню студентів із основними положеннями його наукових праць: «Серце віддаю дітям», «Сто порад вчителю», «Як виховати справжню людину», «Народження громадянина».

2. Проведені також міні-конференція («Моя професія – вчитель»), лекція на тему «Відповідальність у структурі особистості», психологічний спецсеминар «Відповідальність як один із важливих чинників успішної професійної діяльності вчителя», основна мета яких – ознайомлення студентів з філософсько-етичними, психологічними, педагогічними підходами, авторськими поглядами на сутність і природу відповідальності; розкриття соціальної значущості відповідальності вчителя; формування стійкої потреби студентів у самопізнанні і самовдосконаленні особистості, зокрема, у розвитку відповідальності. Спецсеминар включав теоретичну і практичну частини. (дод. А5).

3. У нашому дослідженні в процесі формування когнітивного, афективно-мотиваційного, особливо діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності, важливого значення надавалось психологічному тренінгу як методу активного соціально-психологічного навчання, одному із найбільш популярного виду психологічної роботи. Як відомо, цей метод в останній період знайшов широке

використання при наданні психологічної допомоги учням, молоді, дорослим (дод. А6).

А. Г. Грецов визначає психологічний тренінг як «Активне навчання через набуття і осмислення життєвого досвіду, який моделюється у міжособистісній взаємодії» [50, с. 7].

В. Федорчук, досліджуючи комунікативну компетентність педагога, показує, що однією з переваг психологічного тренінгу є його висока ефективність використання часу для саморозкриття, самоаналізу й саморозвитку особистості. Різноманітні прийоми тренінгу: рольові ігри, дискусії, моделювання ситуації, вправи є важливими сучасними технологіями в процесі професійної підготовки майбутніх учителів [217].

У процесі проведення формувального експерименту застосовувалися психологічні тренінги з метою розвитку у студентів техніки мовлення професійно-педагогічного спілкування, комунікативної компетентності, уміння слухати, впевненості, емпатії, уміння розв'язувати конфлікти, уміння розуміти людей, допомагати їм, уміння розуміти себе, інтернальності, вольових якостей, організаторських і комунікативних здібностей, творчого педагогічного мислення, відповідальної поведінки та ін. При цьому ми використовували фрагменти із робіт психологів, в яких висвітлюється питання сутності і значення психологічних тренінгів, методика їх проведення (Г. М. Бевз, А. Г. Грецов, А. Б. Добрович, С. Б. Єлканов, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калік, М. В. Криворучко, С. Д. Максименко, Р. С. Немов, Є. І. Рогов, В. А. Семиченко, В. В. Синельников) (дод. А6)

4. Важливим прийомом формування когнітивного компоненту відповідальності був психологічний аналіз студентами українських і російських прислів'їв, крилатих латинських висловів, фразеологізмів. Як відомо, прислів'я і приказки належать до неоціненних коштовностей фольклору, скарбниці народної мудрості. Це короткі влучні вислови, в яких в узагальнюючій художній формі відображені особливості людського характеру, моральні принципи, відповідальної чи безвідповідальної поведінки людей, їх позитивного чи негативного ставлення до оточуючих, до природи, до себе.

В процесі вивчення прислів'їв студенти виконували такі завдання: знайти літературу з усної народної творчості і виписати не менше 50 прислів'їв; проаналізувати їх; зробити класифікацію прислів'їв (ставлення до праці, до багатства; до взаємовідносин з людьми, з природою тощо); знайти літературу зі скарбниць античної мудрості і зробити класифікацію виразів, проаналізувати їх; особливо велика увага приділялась виконанню студентами завдання – виписати і проаналізувати якомога більше прислів'їв, крилатих виразів про такі якості особистості як відповідальність чи безвідповідальність, інтернальність чи екстернальність, сильна воля чи слабка воля, оптимізм (песимізм) та ін.

Такі завдання сприяли формуванню у студентів глибокого розуміння моральних і вольових рис характеру людини, збагачення змісту поняття «відповідальність»; усвідомлення важливості знання народних прислів'їв і приказок, оскільки в них відображені моральні і вольові риси людей; вони впливають на витонченість моральної культури людей.

5. Велика роль у розвитку когнітивного компоненту відповідальності належить психологічному аналізу студентами педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, зокрема, його наукових положень про моральні якості вчителя, його професійне покликання, любов до дітей і високу відповідальність за них, про всебічний розвиток особистості, педагогічний оптимізм, віру в обдарованість кожної дитини, виховання громадянина, виховання майбутніх матерів і батьків, вплив психологічного клімату педагогічного колективу на інтелектуальний і моральний розвиток дітей та ін.

Такий вид діяльності студентів позитивно впливав на пробудження інтересу до вивчення творів В. О. Сухомлинського; розширення і поглиблення знань про специфіку професії вчителя і його надзвичайну відповідальність, формування уявлень про ідеал учителя.

6. Розвиток відповідальності не відбувається стихійно, а є результатом цілеспрямованого виховання і самовиховання особистості, тому в нашому дослідженні проводилось постійне психологічне консультування з питань вивчення студентами психолого-педагогічної літератури, присвяченій проблемі

самопізнання і самовдосконалення особистості. Крім того, здійснювалась сумісна діяльність куратора експериментальної групи і студентів у складанні плану виховної роботи, включення в програму засобів виховання і самовиховання відповідальності. Такі заняття активізували пізнавальну діяльність студентів, сприяли усвідомленню ними відповідальності за свій саморозвиток, за членів студентського колективу, за свою майбутню професію.

7. Важливим прийомом, що сприяв усвідомленню студентами специфіки професії вчителя і професійної відповідальності, був аналіз і обговорення студентами письмових робіт вчителів (матеріали констатувального експерименту), в яких вони вказували на труднощі своєї педагогічної діяльності, а також задоволення, захоплення, радість спілкування з дітьми, творчий пошук у їх навчанні і вихованні. Крім того, студенти наводили самостійні приклади, в яких відображені ситуації об'єктивних чи суб'єктивних причин труднощів у роботі вчителя.

З метою попередження у майбутніх учителів недоліків у педагогічній діяльності зі студентами обговорювалися типові помилки в роботі вчителя, при цьому студенти використовували праці В. О. Сухомлинського, А. С. Макаренка, І. А. Зязюна, В. А. Кан-Каліка, А. К. Маркової, В. А. Семиченко та ін.

Такі завдання сприяли усвідомленню студентами специфіки професії вчителя, формуванню психологічної установки на попередження і подолання труднощів у майбутній професійній діяльності, пробудженню інтересу до пізнання своєї особистості і розвитку необхідних професійних якостей.

II. Афективно-мотиваційний компонент відповідальності

1. Аналіз і оцінка (своє ставлення) психолого-педагогічних ситуацій відповідальності, описаних вчителями в письмових роботах. У констатувальному експерименті вчителям давалось завдання: навести мінімум п'ять прикладів (ситуацій) із практики своєї педагогічної діяльності в системах відносин: «вчитель-учень», «учень-учень», «вчитель-батьки», «вчитель-вчитель», «вчитель-керівник школи», в яких відображалася відповідальна (безвідповідальна) поведінка учнів чи дорослих.

Обговорюючи указані ситуації, студенти емоційно реагували, проявляли своє позитивне чи негативне ставлення до поведінки учнів, учителів, батьків, керівників школи.

2. Аналіз і оцінка відповідальної (чи безвідповідальної) поведінки: своєї, персонажів фільмів, художніх творів, а також знайомих, друзів, рідних. Такий вид пізнавальної діяльності сприяв розвитку емпатії, психологічної установки на допомогу людям, бажання бережливого ставлення до людей, до живої природи, до себе; позитивного емоційного ставлення до здорового способу життя; розвитку почуття відповідальності за свій стан здоров'я, свою професію, навколишнє природне середовище.

3. Взаємодія куратора групи, експериментатора і студентів у проведенні виховних годин на моральні теми («Совість», «Доброта», «Взаємодопомога», «Відповідальність», «Самовиховання моральних і вольових рис» та ін.).

Мета таких занять – формування почуття відповідальності за членів студентського колективу, почуття взаємоповаги, взаємодовіри, взаємодопомоги, внутрішньої мотивації відповідальності за професійні знання, уміння і навички.

4. Важливим прийомом формування афективно-мотиваційного компоненту відповідальності був аналіз студентами власних учбових ситуацій, пояснення своїх дій, вчинків (зовнішніми чи особистісними чинниками).

На початку проведення формувального експерименту і в процесі вивчення психології студенти були ознайомлені з поняттями «інтернальний локус контролю», «екстернальний локус контролю». В процесі психологічного консультування також зверталася увага на те, що інтернальна спрямованість відіграє надзвичайно велику роль у розвитку відповідальності, у досягненні успіхів у навчанні і трудовій діяльності, в особистому житті.

Аналіз студентами власних вчинків давав можливість розвитку емоційного реагування на свої дії, позитивного чи негативного ставлення до них, формування стійкого інтересу до прогнозування наслідків своїх вчинків і бажання пояснювати свої помилки чи успіхи власними якостями.

5. Формуванню почуття емпатії сприяло також завдання: описати і проаналізувати мінімум п'ять ситуацій бережливого (небережливого) ставлення людини до тваринного, рослинного світу, до людей, до свого здоров'я, що мало позитивний вплив на формування емотивного компоненту всіх складових відповідальності.

6. В нашому дослідженні застосовувався такий прийом як аналіз студентами ситуації відповідальності і «пастки» відповідальності. Студентам давалось завдання: пояснити наслідки поведінки людини її психологічними якостями чи зовнішніми обставинами (студентам давався опис ситуації, крім того, вони повинні були навести свої приклади). Таке завдання сприяло формуванню почуття відповідальності за людей, бажання зрозуміти їх, проявляти до них співчуття.

З поняттям «пастка» відповідальності студенти були ознайомлені в процесі проведення психологічного спецсемінару. У формувальному експерименті було важливим виховати негативне відношення до «пастки» відповідальності, тобто студенти вчилися визначати межі можливостей людей і своїх у прийнятті на себе відповідальності і передбачати наслідки неадекватності (якщо людина бере на себе непосильну відповідальність, то у неї можуть виникати агресивність, незадоволеність собою і оточуючими людьми, песимізм, невпевненість). «Пастка» відповідальності проявляється також у довгому «затягуванні» прийняття рішення, у перекладанні відповідальності на своїх колег, байдужому ставленні до своїх обов'язків, що призводить до розвитку таких рис характеру як лінивість, безвідповідальність, егоїстичність, неемпатійність та ін.

У процесі виконання указанного завдання увага студентів зверталась на те, що адекватна самооцінка допомагає взяти на себе відповідно адекватну відповідальність, тому треба виховувати у себе об'єктивну самооцінку.

Указані прийоми створювали сприятливі умови для формування у студентів внутрішньої мотивації відповідальності, розвитку інтернального локусу контролю, адекватної самооцінки, почуття справедливості, чесності, емпатії,

бажання допомогти дітям, дорослим; негативного ставлення до «пастки» відповідальності.

III Діяльнісно-поведінковий компонент відповідальності

1. Ділові ігри з ситуацією морального вибору є широко розповсюдженим методом навчання у вищій школі, який активізує розумову діяльність студентів, формує практичні навички розв'язання тих чи інших питань навчання і спілкування студентів, удосконалює елементи професійної майстерності.

У процесі формувального експерименту на групових консультаціях в експериментальній групі були проведені чотири ділові ігри: 1) «Педагогічний консилиум» (ролі: завуч школи, учень сьомого класу, який дуже погано навчається з математики, української мови і літератури, зарубіжної літератури та іноземної мови; класний керівник, вчителі, матір учня, тренер спортивної секції, яку відвідує учень; 2) «Чи завжди вчитель поступає правильно?» (ролі: вчителі історії, вчитель української мови, класний керівник, староста класу, учні класу, члени батьківського комітету; 3) «Конфліктогенна особистість учня» (ролі: класний керівник, мати учня поганої поведінки, учні, вчителі, міліціонер, сусідка матері та її сина); 4) «Чи багато в школі талантів?» (ролі: учні, директор школи, завуч з виховної роботи, вчителі-предметники, керівники гуртків і секцій, батьки). В експериментальній групі студенти обрали відповідальних за підготовку і проведення ділової гри, що позитивно вплинуло на згуртованість, взаємодію у формуванні потреби брати на себе відповідальність.

2. Важливе значення у формуванні діяльнісно-поведінкового компоненту відповідальності мав метод психологічного аналізу студентами педагогічних ситуацій відповідальності, де використовувалися фрагменти праць В. О. Сухомлинського «Павлиська середня школа», «Сто порад вчителю», а також робота В. А. Семиченко «Психологія педагогічної діяльності». («Завдання до самостійної роботи», «Методика «Соціальні ролі особистості», «Методика виявлення стилю самоактивізації», «Методика виявлення комплексу загрози авторитету») [176] Крім того, використовувалися письмові роботи вчителів, в яких були описані ситуації «пастки» відповідальності. Студентам давалось

завдання: уважно прочитайте і дайте психологічний аналіз даних ситуацій, наведіть також приклади із шкільного життя і виразіть своє ставлення до них.

3. Психологічне консультування з питань складання студентами програми самовдосконалення особистості та її реалізації на практиці. В процесі консультування студенти були ознайомлені з результатами письмових робіт вчителів та студентів на тему «Самопізнання і самовдосконалення особистості». Зверталась увага на те, що більшість вчителів і студентів розуміють самовдосконалення одностороннє, тільки як самоосвіту (за даними констатувального експерименту). Студентам давалась психологічна установка: при складанні програми самовдосконалення особистості необхідно ураховувати цілісну структуру особистості: (потреби, інтереси; духовне, психічне, фізичне здоров'я, пізнавальні та емоційно-вольові процеси; темперамент, характер (моральні, інтелектуальні і вольові риси), загальні та спеціальні здібності, зокрема, педагогічні здібності (любов до дітей, академічні, дидактичні, комунікативні, організаторські, акторські). Крім того, відзначалось, що у становленні майбутнього вчителя велике значення має єдність професійної підготовки і підготовки до власного сімейного життя. Респонденти аналізували і обговорювали свої письмові роботи, виконані в процесі констатувального експерименту на тему «Психологічна готовність юнаків і дівчат до шлюбу і сім'ї», наводили приклади із життя, фільмів, художньої і наукової психолого-педагогічної літератури. Таке завдання давало можливість більш глибокого розуміння указаної проблеми, раціонального планування і практичної підготовки до сімейного життя.

Описаний прийом спрямований на розвиток у студентів відповідальності за свій саморозвиток і самореалізацію.

4. З метою формування у студентів діяльнісно-поведінкового компоненту професійної відповідальності використовувався прийом самостійного проведення фрагментів практичних занять з психології (у своїй групі). Готуючись до такого завдання, студенти складали структурно-логічні схеми тем практичних занять,

коментували відповіді своїх товаришів, проводили з ними тестування, вчилися статистичної обробки даних.

5. Як відомо, слово вчителя – основний інструмент навчання і виховання особистості. Одним із найважливіших показників педагогічної майстерності вчителя є вміння володіти усним мовленням: змістовність, емоційність, виразність, правильно підібрані синтаксичні конструкції, логічні наголоси, чітка дикція, правильна техніка. Тому у професійній підготовці майбутнього вчителя значне місце посідає розвиток мовленнєвої культури, формування у студентів відповідальності за її самовиховання. Психологічні спостереження на семінарських і практичних заняттях, бесідах зі студентами, проведення конкурсу художнього читця (констатувальний експеримент) показують, що більшість студентів – першокурсників не усвідомлюють важливості серйозного ставлення до свого мовлення, його удосконалення.

В процесі формувального експерименту на всіх практичних заняттях з психології зверталась велика увага не тільки на зміст відповідей, але і їх правильне словесно-логічне оформлення. Крім того, проводилися індивідуальне та групове консультування з питань культури і техніки мовлення студентів.

6. Формуванню стійкої відповідальності за професійну майстерність вчителя сприяла сумісна підготовка і проведення студентами конкурсу: «Слово як інструмент педагогічної діяльності вчителя» (художнє читання, читання наукової і науково-популярної літератури, тренаж логічного наголосу, вправи на розвиток дихання, образність і емоційність мовлення, засвоєння навичків публічного виступу та ін.). Виконуючи такі завдання, студенти розвивали у собі потребу красивого, культурного мовлення, як за змістом, так і за формою.

7. Необхідною умовою успішної діяльності вчителя є творче педагогічне мислення, зокрема, такі якості як гнучкість, здібність установлювати причинно-наслідкові зв'язки, бачити конкретні протиріччя як рушійні сили розвитку моральної, інтелектуальної, емоційно-вольової сфери особистості. Тому доцільним і необхідним є включення першокурсників в науково-практичну діяльність з самого початку навчання в університеті.

В нашому експерименті підготовка і проведення студентами науково-практичної студентської конференції (I курс, II семестр) на тему «Самопізнання і самовдосконалення особистості майбутнього вчителя» створювало психологічну атмосферу розвитку загальноінтелектуальних і творчих здібностей, комунікативних і організаторських умінь, що мало позитивний вплив на формування їх професійної відповідальності.

8. Написання респондентами психологічного портрету відповідального (і безвідповідального) студента виявило практичні уміння застосовувати знання сутності і компонентів відповідальності, уміння аналізувати причини і наслідки відповідальної (чи безвідповідальної) поведінки; уміння давати практичні рекомендації щодо підвищення рівня відповідальності студентів.

9. Самостійне складання респондентами анкети з питань відповідальності студентів і проведення ними анкетування на першому-другому курсах; статистична обробка даних і написання звіту, що мало позитивний вплив на формування соціальної і професійної відповідальності, уміння застосовувати психологічні знання про структуру відповідальності, її складових, уміння спілкуватися зі студентами, брати на себе відповідальність за проведення роботи з ними.

10. Оволодіння студентами методиками аутотренінгу і соціально-психологічного тренінгу – важливий засіб формування відповідальності за саморозвиток і самореалізацію, уміння бути взаємовідповідальним.

11. Проведення зі студентами туристських поїздок, відвідування ними театрів, вистав, читання художньої літератури теж позитивно впливає на формування відповідальності за саморозвиток і самореалізацію, формування загальної і професійної культури майбутнього вчителя.

12. Шефська робота з дітьми дитячого садочку та інтернату – важлива школа «тренування» відповідальної поведінки. Студенти допомагали вихователям у підготовці дітей до дитячих ранків, свят, у проведенні дидактичних і рольових ігор, гри в шахи і шашки, у підготовці домашніх завдань. Вони проявили ініціативу у створенні дидактичних матеріалів для вихователів дитячого садочку і

вихователів школи-інтернату, зокрема, студенти розробили проєкт «Психологічний альбом», який містив у собі психодіагностичні тести (з урахуванням віку дітей) на виявлення рівня уваги, пам'яті, мислення, мовлення; властивостей особистості, а також завдання з метою психокорекційної роботи вчителів, вихователів, студентів з дітьми.

Описаний прийом мав важливе значення для розвитку практичного компоненту соціальної і професійної відповідальності.

13. Студенти експериментальної групи брали активну участь у благодійній акції «Від серця до серця». Їх діяльність заключалась в тому, щоб пояснювати населенню міста про необхідність матеріальної допомоги дітям-сирітам і збирати кошти, які потім здавали в Благодійний центр. Слід відмітити, що студенти робили це з охотою, за своїм власним бажанням, без зовнішнього спонукання. За відповідальне ставлення до благодійної справи студенти були нагороджені грамотами керівників міста.

Включення студентів у таку діяльність є ефективним засобом формування у них компоненту соціальної відповідальності.

14. Важливе значення у формуванні компонентів екологічної відповідальності мала реалізація програми «Я і довкілля», основними складовими якої являлися: 1) Розробка і проведення студентами II курсу експериментальної групи бесід на екологічні теми з учнями і студентами перших курсів. При підготовці до бесід студенти самостійно шукали відповідний матеріал, робили фотографії, в яких відображалися позитивні факти дотримання чистоти природи, а також негативні (неприбрані деякі двори, вулиці, сквери, частини парків, засмічення берегів Південного Бугу та Інгулу). Цей ілюстративний матеріал емоційно сприймався слухачами і мав позитивний вплив на формування у них стійкої потреби у збереженні живої природи; 2) Студенти експериментальної групи взяли на себе відповідальність за естетичне оформлення аудиторій, догляд за кімнатними квітами, зеленими насадженнями, територією університету.

Як відомо, здоровий спосіб життя людини є необхідною умовою її духовного, психічного і фізичного здоров'я, працездатності, значних успіхів у

навчанні і праці. В процесі дослідження зі студентами проводилось індивідуальне і групове консультування з питань складання ними індивідуальної програми здорового способу життя. Крім того, студенти взяли активну участь у проведенні «круглого столу» на тему «Здоровий спосіб життя студентів». Якщо в констатувальному експерименті більшість студентів (68 %) характеризували здоровий спосіб життя тільки як добре харчування, повноцінний сон, відсутність шкідливих звичок, то в процесі обговорення указаної теми (формульальний експеримент) студенти застосовували також знання про єдність і взаємозв'язок духовного, психічного і фізичного здоров'я, гігієну розумової праці, раціональний режим дня, сприятливий психологічний клімат в студентському колективі і в сім'ї, добрі, дружні взаємовідносини з оточуючими людьми, з друзями, рідними; про необхідність постійного самовдосконалення позитивних психологічних якостей, відповідальної поведінки; виховування у себе уміння бути завжди бадьорим, життєрадісним, із гумором і привітливою усмішкою; про вплив мистецтва і природи на моральний і естетичний розвиток студента; про мистецтво подобатися людям і любити їх.

15. Велику роль у розвитку всіх досліджуваних компонентів чотирьох підструктур відповідальності зіграло постійне заняття студентів експериментальної групи в науково-практичному Клубі імені В. О. Сухомлинського, створеного на історико-правовому факультеті Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (психологічна допомога студентів дітям у дитсадочку і школі; розв'язання внутрішньо особистісних і міжособистісних конфліктів; подолання шкідливих звичок; психологічна готовність молоді до шлюбу і сім'ї, самопізнання і самовдосконалення особистості, міні-дослідження, проведені з дітьми і дорослими, науково-практичні конференції, диспути, засідання за «круглим столом», звіти студентів та їх обговорювання тощо) (дод. Ш).

16. Завершальним етапом застосування різноманітних прийомів формування діяльнісно-поведінкового компоненту відповідальності була

розробка студентами II проєкту «Школи майбутнього» (I-й проєкт – у процесі констатувального експерименту).

Порівняльний якісний аналіз характеристик школи майбутнього (до і в кінці формувального експерименту, показав, що студенти більш глибоко, науково і творчо уявляють собі школу майбутнього (II-й проєкт).

В першому проєкті більшість студентів (71,0 %) виокремили в основному тільки матеріальний аспект забезпечення школи (світлий просторий будинок, зручні меблі, красиве естетичне оформлення класів, кабінетів, озеленення коридорів, класних кімнат, зелені насадження, клумби з квітами, фонтани, куточки природи на території школи; хороша заробітна плата учителів, зменшення кількості учнів у класах, зменшення учбового навантаження вчителям; хороші їдальні і буфети, плавбасейни; комп'ютерні класи, багата шкільна бібліотека та ін. 29,0 % студентів в першому проєкті, крім описаних ознак школи майбутнього включали тільки дві-чотири ознаки духовного життя, психологічної атмосфери взаємовідносин вчителів та учнів, взаємодії в навчальному процесі.

Після проведення формувального експерименту всі студенти експериментальної групи, крім матеріальних показників майбутньої школи, включили: високу відповідальність вчителів за дітей, ерудицією, уміння бути тактовним, ввічливим, добрим, але вимогливим, справедливим, чуйним, який вболіває за дітей, любить їх; в школі майбутнього панує атмосфера доброзичливості, взаємоповаги, взаємодовіри, активної творчої співпраці, в школі багато різноманітних гуртків, шахові клуби, спортивні секції; вчителі відповідають не тільки за глибокі знання учнів, але і за їхній моральний, інтелектуальний, естетичний і фізичний розвиток, за їхню життєву компетентність. Усі вчителі школи майбутнього вирішують питання самовдосконалення особистості. У дітей стійке бажання займатися творчою діяльністю, у них доброзичливе спілкування, взаємоповага, взаємодовіра і взаємовідповідальність.

Таким чином, психологічною основою формування діяльнісно-поведінкового компоненту відповідальності є активна практична діяльність

студентів: пізнавальна, наукова, громадська, допомога у збереженні природного середовища, реалізація програми самопізнання і самовдосконалення особистості.

3.3. Якісно-кількісний аналіз рівнів розвитку відповідальності студентів після проведення формувального експерименту

Дослідження показало загальну тенденцію позитивного росту всіх параметрів чотирьох підструктур відповідальності; в експериментальній групі значно збільшився відсоток високого і вище середнього рівнів і знизився відсоток середнього і низького рівнів. У контрольній групі до і після експерименту зміни статистично незначущі.

Розглянемо порівняльну характеристику кількісних даних експериментальної (106 респондентів) і контрольної (106 респондентів) груп після проведення формувального експерименту. Їхня статистична обробка відображена в таблицях: 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; і в рисунках: 3.1 – 3.16.

I. Соціальна відповідальність (параметри: просоціальність; соціальна поведінка; колективізм; емпатія).

Таблиця 3.1

Порівняльна кількісна характеристика параметрів прояву соціальної відповідальності студентів контрольної й експериментальної груп після проведення формувального експерименту (у відсотках)

Параметри відповідальності	Рівні							
	Високий		Вище середнього		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Просоціальність	16,6	26,4	16,6	32,1	58,5	37,8	8,3	3,7
Соціальна поведінка	14,5	26,4	18,7	33,1	56,4	37,8	10,4	2,7
Колективізм	16,6	26,4	16,6	34,0	56,4	35,9	10,4	3,7
Емпатія	18,7	28,3	16,6	35,9	52,2	31,6	12,5	4,2

Примітка: КГ – контрольна група, ЕГ – експериментальна група.

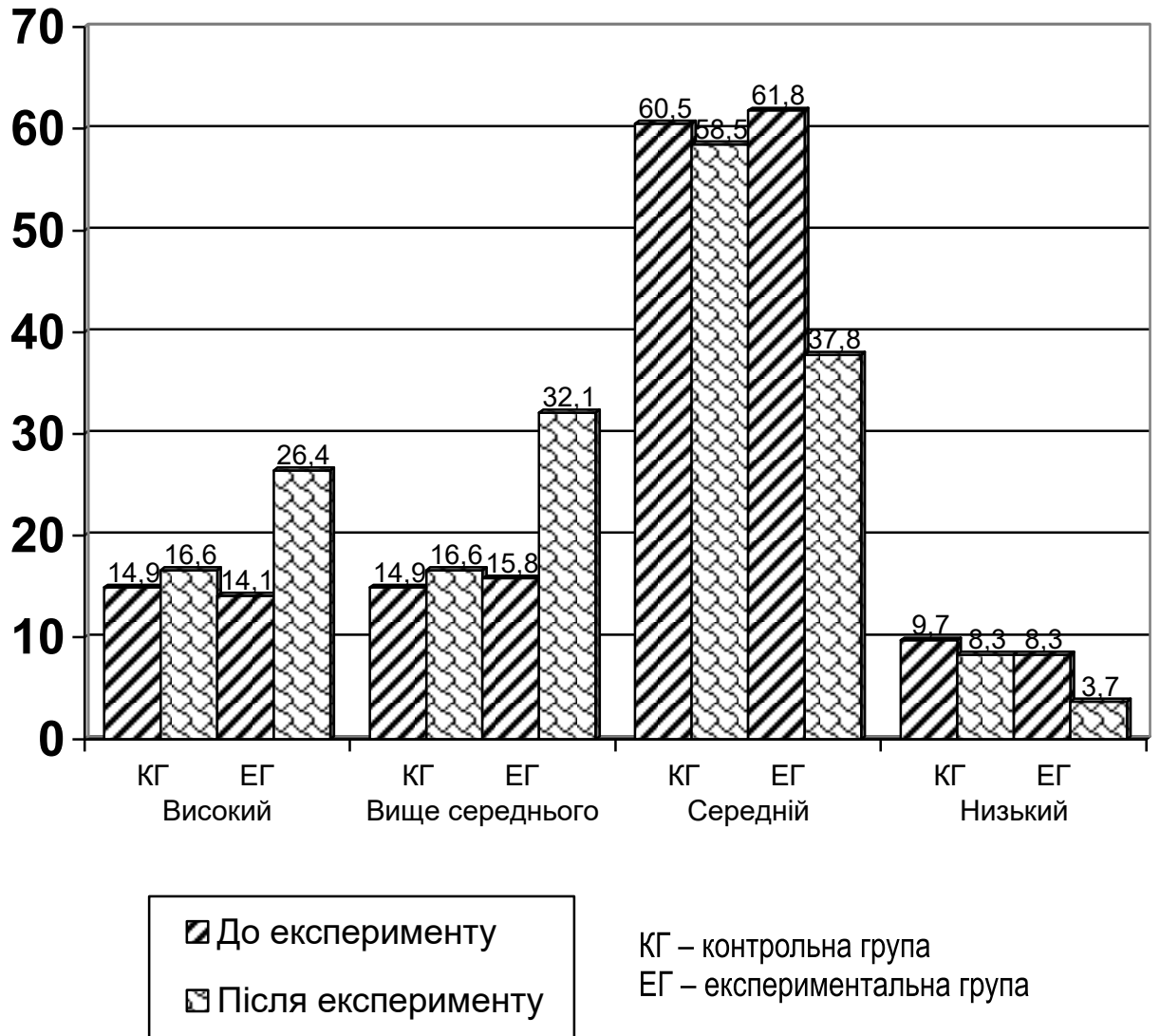


Рис. 3.1. Динаміка змін у рівнях розвитку просоціальності в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

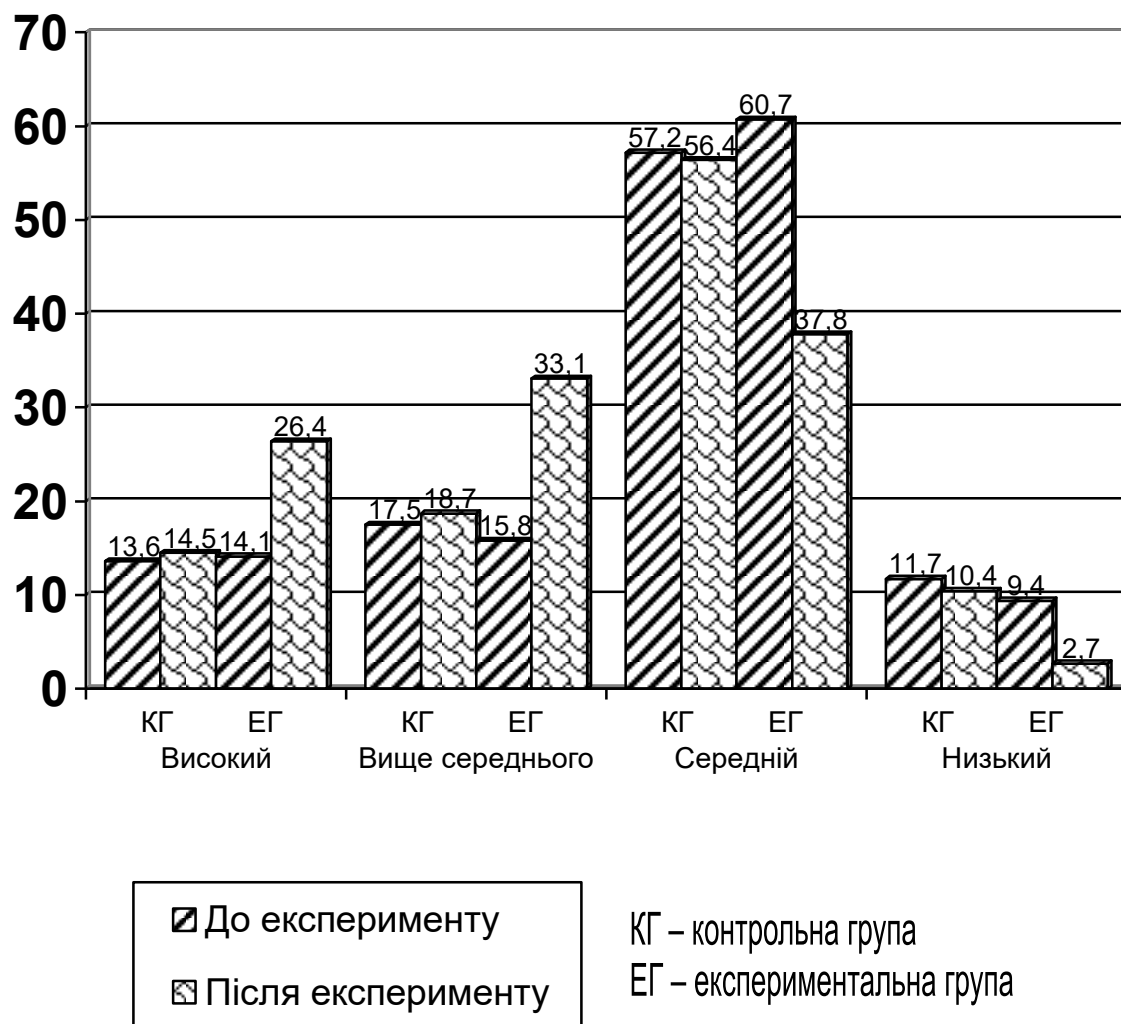


Рис. 3.2. Динаміка змін у рівнях розвитку соціальної поведінки в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

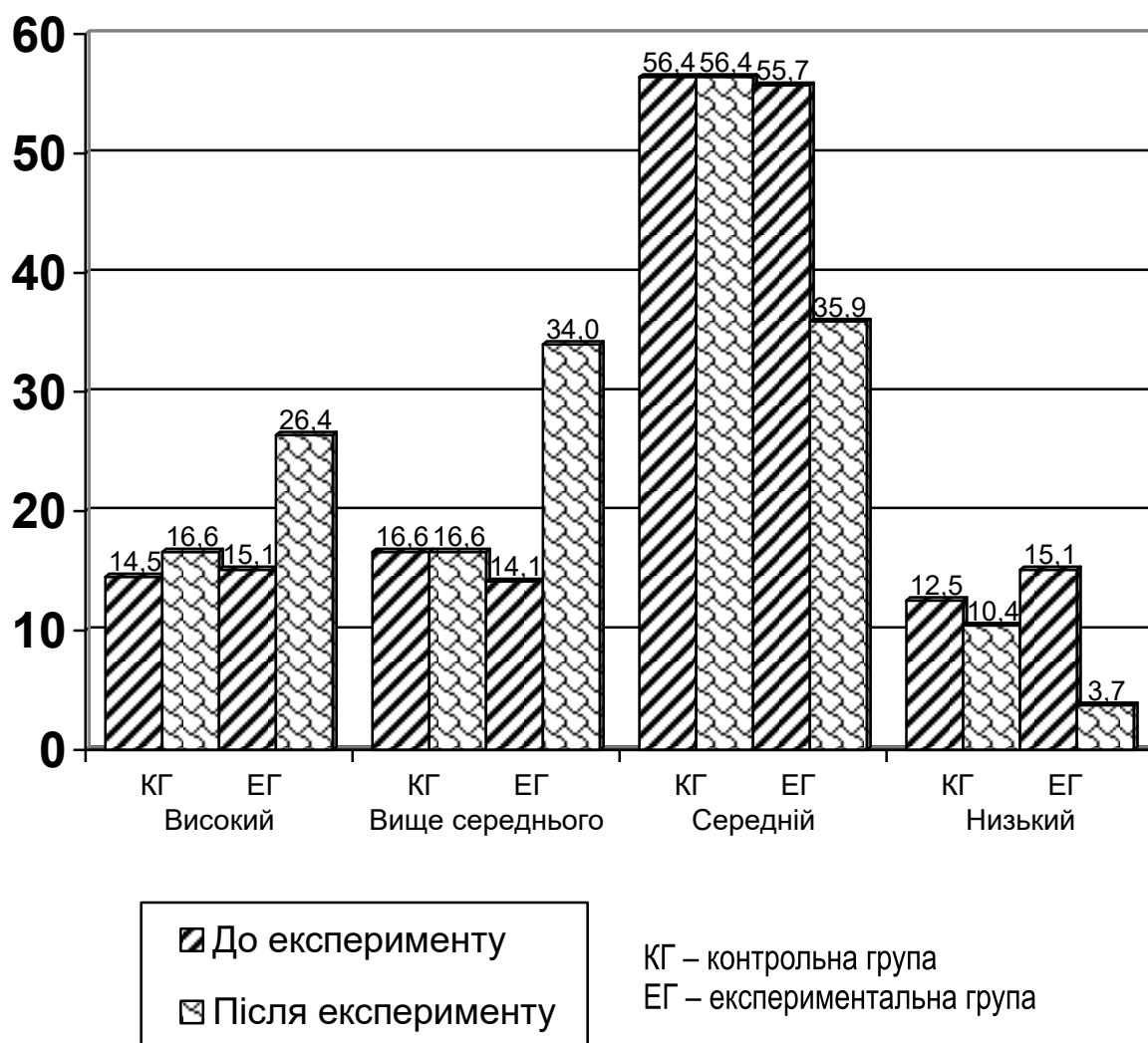


Рис. 3.3. Динаміка змін у рівнях розвитку колективізму в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

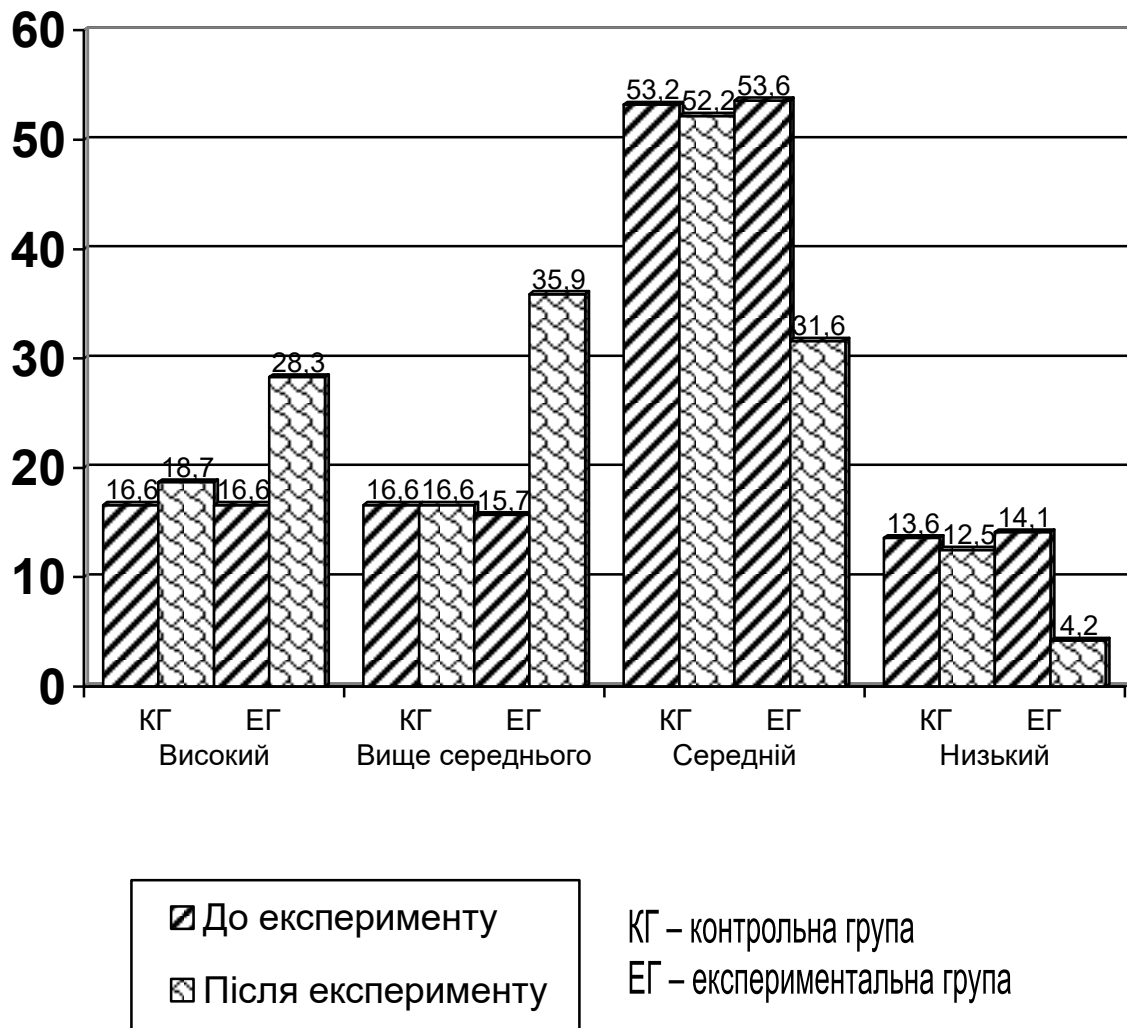


Рис. 3.4. Динаміка змін у рівнях розвитку емпатії в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

Статистичні дані отриманих результатів свідчать про те, що після проведення формувального експерименту в експериментальній групі зросли показники вище середнього і високого рівнів усіх чотирьох параметрів соціальної відповідальності відповідно на: 1) просоціальність – 16,3 % і 12,3 %; 2) соціальна поведінка – 17,3 % і 12,3 %; 3) колективізм – 19,9 % і 11,3 %; 4) емпатія – 20,2 % і 11,7 %.

Кількісні показники низького і середнього рівнів у експериментальній групі зменшилися у всіх параметрах соціальної відповідальності на: 1) 4,6 % і 24,0 %; 2) 6,7 % і 22,9 %; 3) 10,4 % і 19,8 %; 4) 9,9 % і 22,0 %.

II. Професійна відповідальність (параметри: ставлення до професії в процесі її набуття; творчий потенціал; комунікативні уміння; організаторські уміння).

Таблиця 3.2

Порівняльна кількісна характеристика параметрів прояву професійної відповідальності студентів контрольної і експериментальної груп після проведення формувального експерименту (у відсотках)

Параметри відповідальності	Рівні							
	Високий		Вище середнього		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Ставлення до професії в процесі її набуття	14,5	23,6	16,6	37,8	60,6	33,0	8,3	5,6
Творчий потенціал	14,5	22,6	16,6	35,9	52,3	33,0	16,6	8,5
Комунікативні уміння	22,9	30,1	16,6	35,9	46,0	24,6	14,5	9,4
Організаторські уміння	16,6	28,3	8,3	29,3	56,4	34,9	18,7	7,5

Примітка: КГ – контрольна група, ЕГ – експериментальна група.

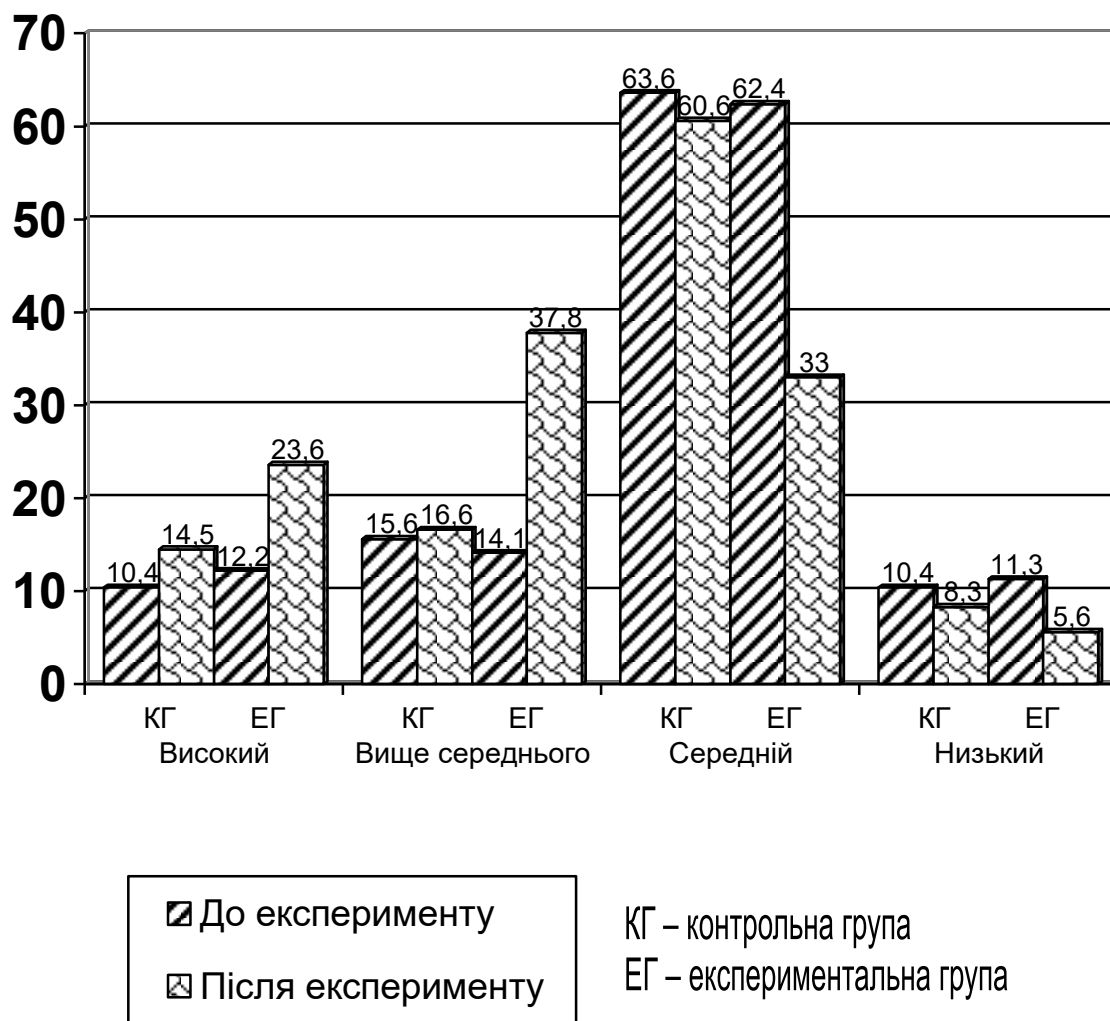


Рис. 3.5. Динаміка змін у рівнях розвитку ставлення до професії в процесі її набуття в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

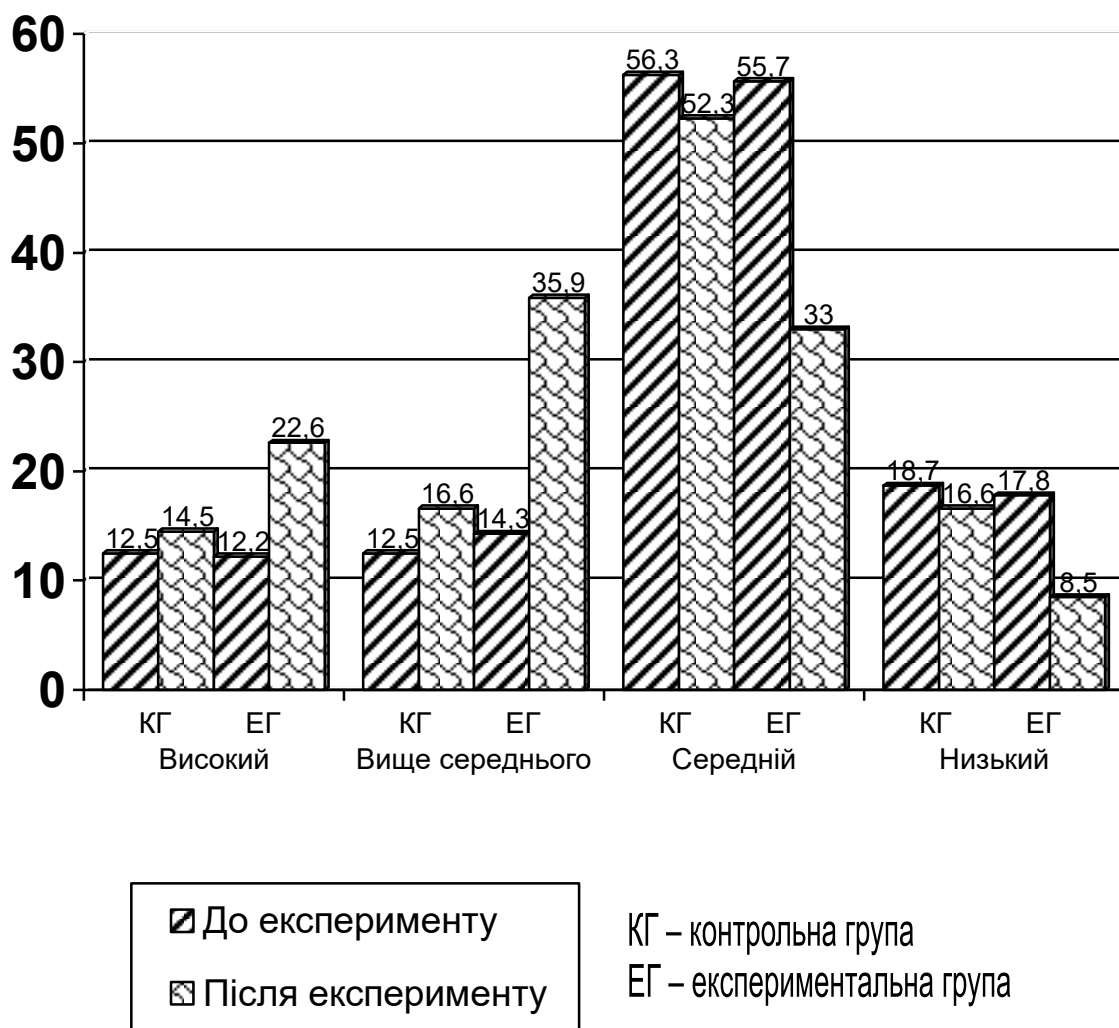


Рис. 3.6. Динаміка змін у рівнях розвитку творчого потенціалу в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

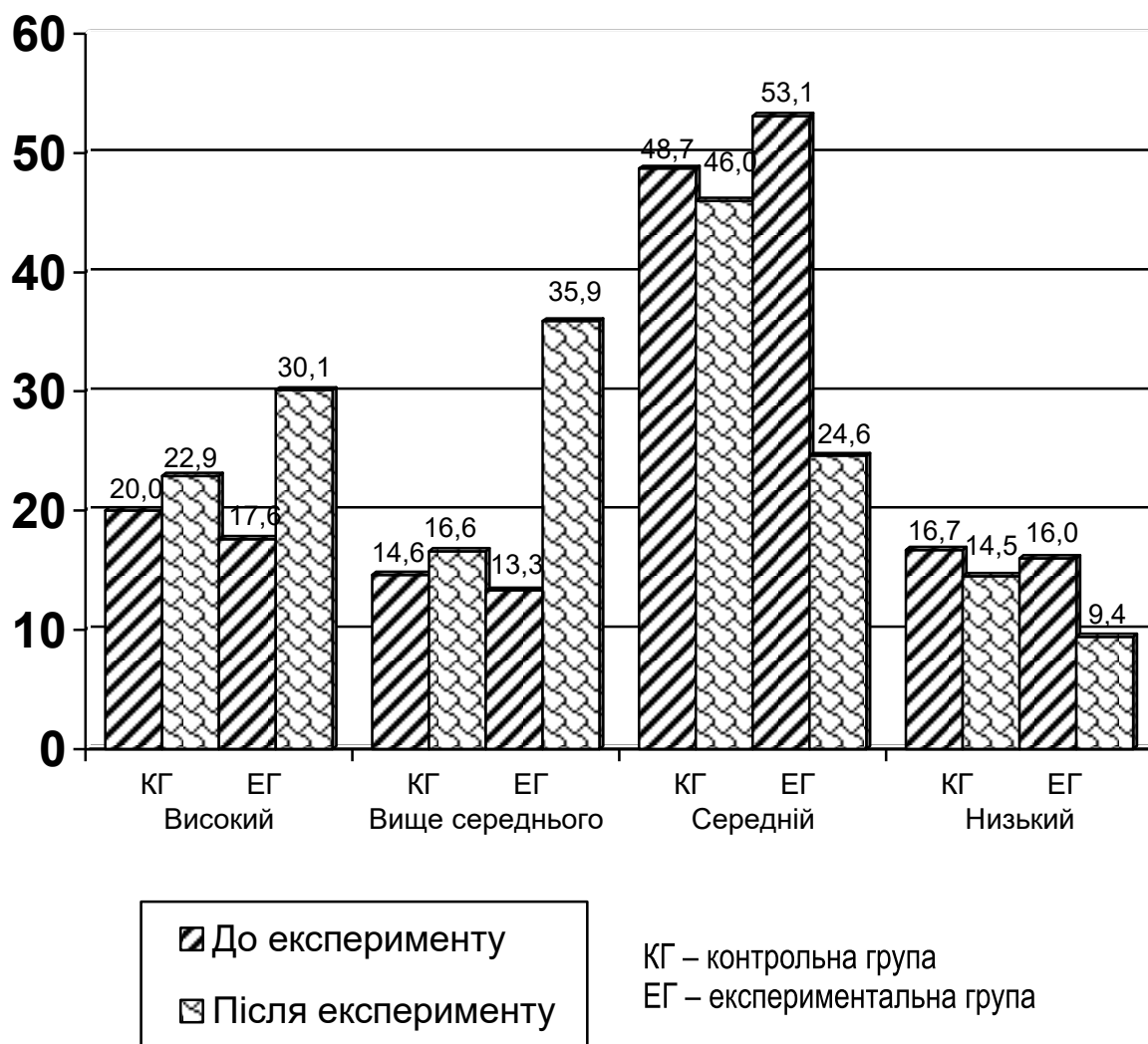


Рис. 3.7. Динаміка змін у рівнях розвитку комунікативних умінь в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

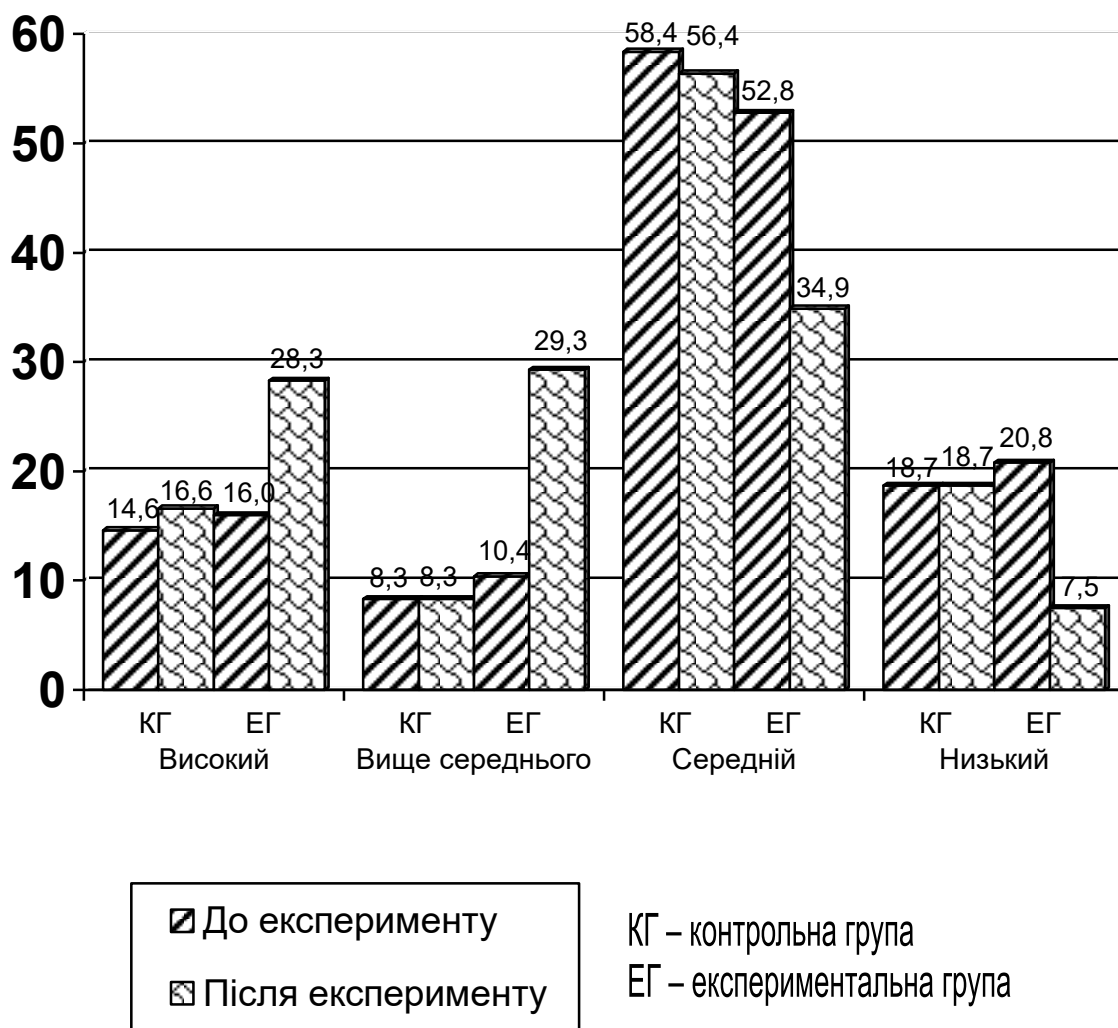


Рис. 3.8. Динаміка змін у рівнях розвитку організаторських умінь в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

Порівняльний статистичний аналіз свідчить про те, що показники професійної відповідальності, отримані у формувальному експерименті (в експериментальній групі), вищі, ніж у контрольній – в усіх параметрах; спостерігається зростання високого і вище середнього рівнів відповідно на: ставлення до професії в процесі її набуття – 11,4 % і 23,7 %; творчий потенціал – 10,4 % і 22,7 %; комунікативні уміння 12,2 % і 22,7 %; організаторські уміння – 12,3 % і 18,9 %.

Найбільш виражений низький рівень показників творчого потенціалу і організаторських умінь (17,0 % і 20,8 %, до формувального експерименту). Ці показники в експериментальній групі після експерименту складають відповідно

8,5 % і 7,5 %. Порівняльний аналіз кількісних характеристик параметрів середнього рівня також показує позитивні зрушення в експериментальній групі: зменшення показників на: ставлення до професії в процесі її набуття – 29,4 %; прояв творчого потенціалу – 21,0 %; комунікативні уміння – 25,5 %; організаторські уміння – 17,9 %.

III. Відповідальність за саморозвиток (параметри: інтернальність; вольові якості; впевненість; ставлення до здоров'я).

Таблиця 3.3

Порівняльна кількісна характеристика прояву відповідальності за саморозвиток у студентів контрольної і експериментальної груп після проведення формувального експерименту (у відсотках)

Параметри відповідальності	Рівні							
	Високий		Вище середнього		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Інтернальність	20,8	28,3	10,4	29,3	52,2	34,9	16,6	7,5
Вольові якості	16,6	24,5	10,4	30,3	64,7	41,5	8,3	3,7
Впевненість	8,3	19,8	10,4	29,3	66,8	45,3	14,5	5,6
Ставлення до свого здоров'я	12,5	20,7	8,3	27,4	52,2	34,1	27,0	17,8

Примітка: КГ – контрольна група, ЕГ – експериментальна група.

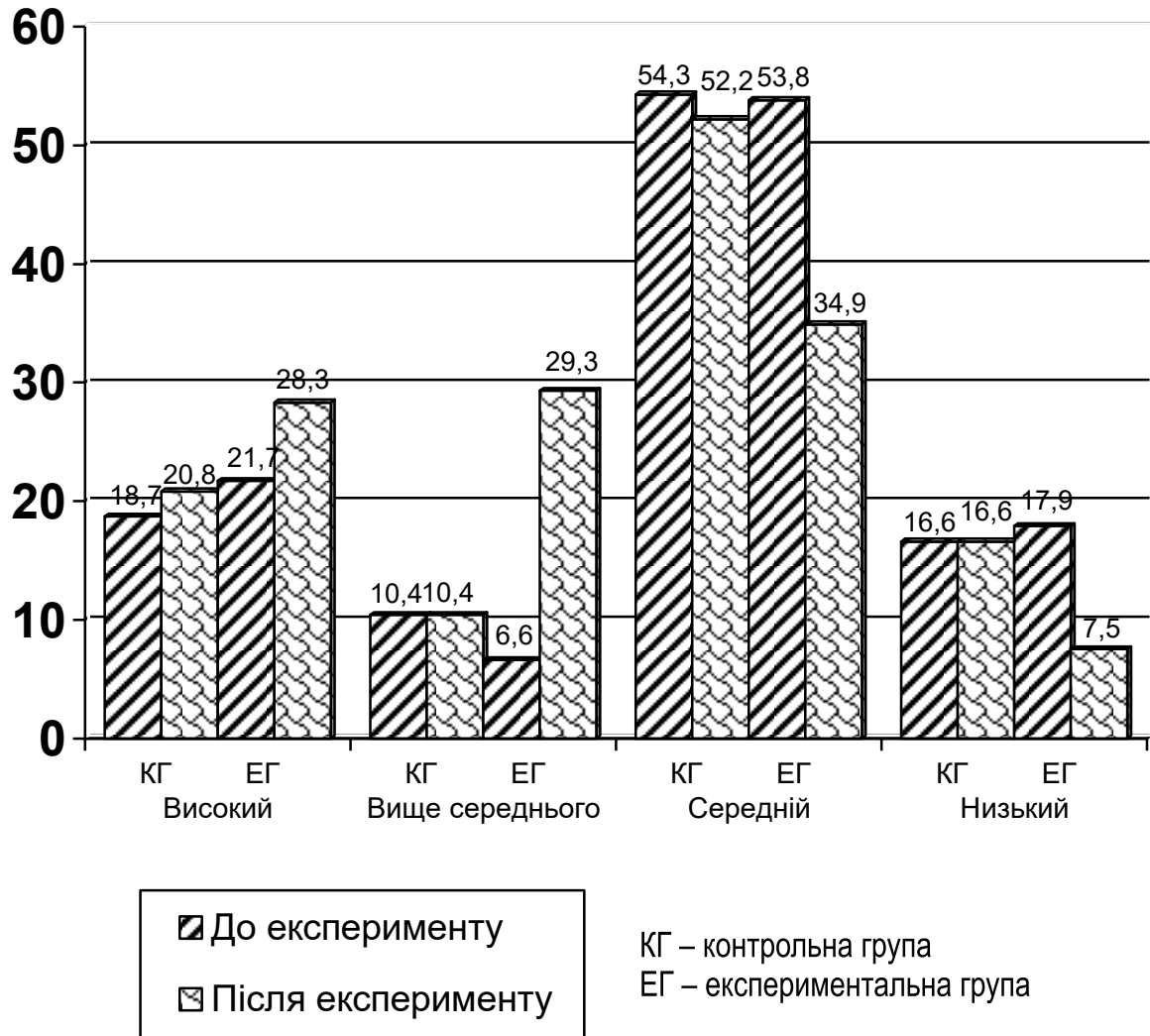


Рис. 3.9. Динаміка змін у рівнях розвитку інтернальності в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

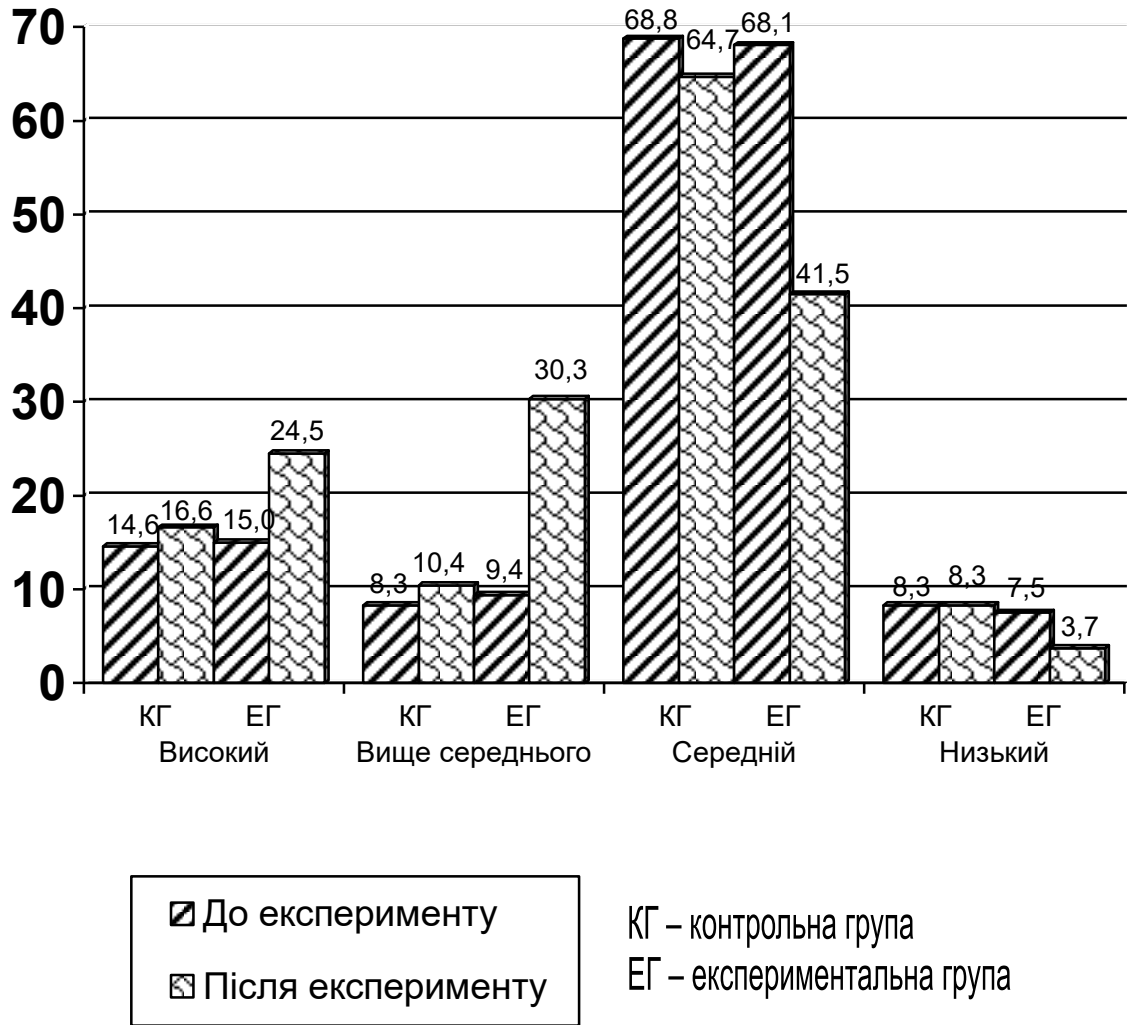


Рис. 3.10. Динаміка змін у рівнях розвитку вольових якостей в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

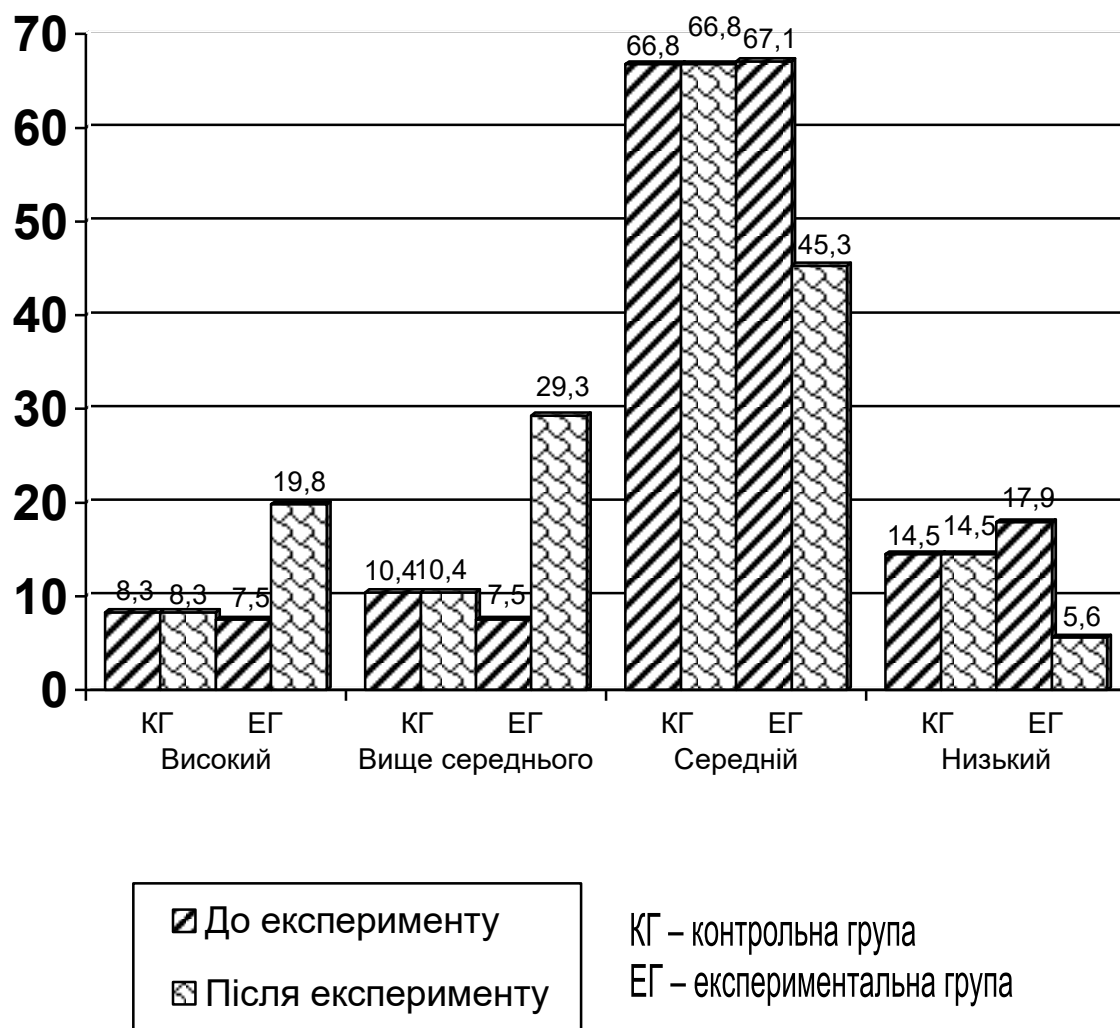


Рис. 3.11. Динаміка змін у рівнях розвитку впевненості в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

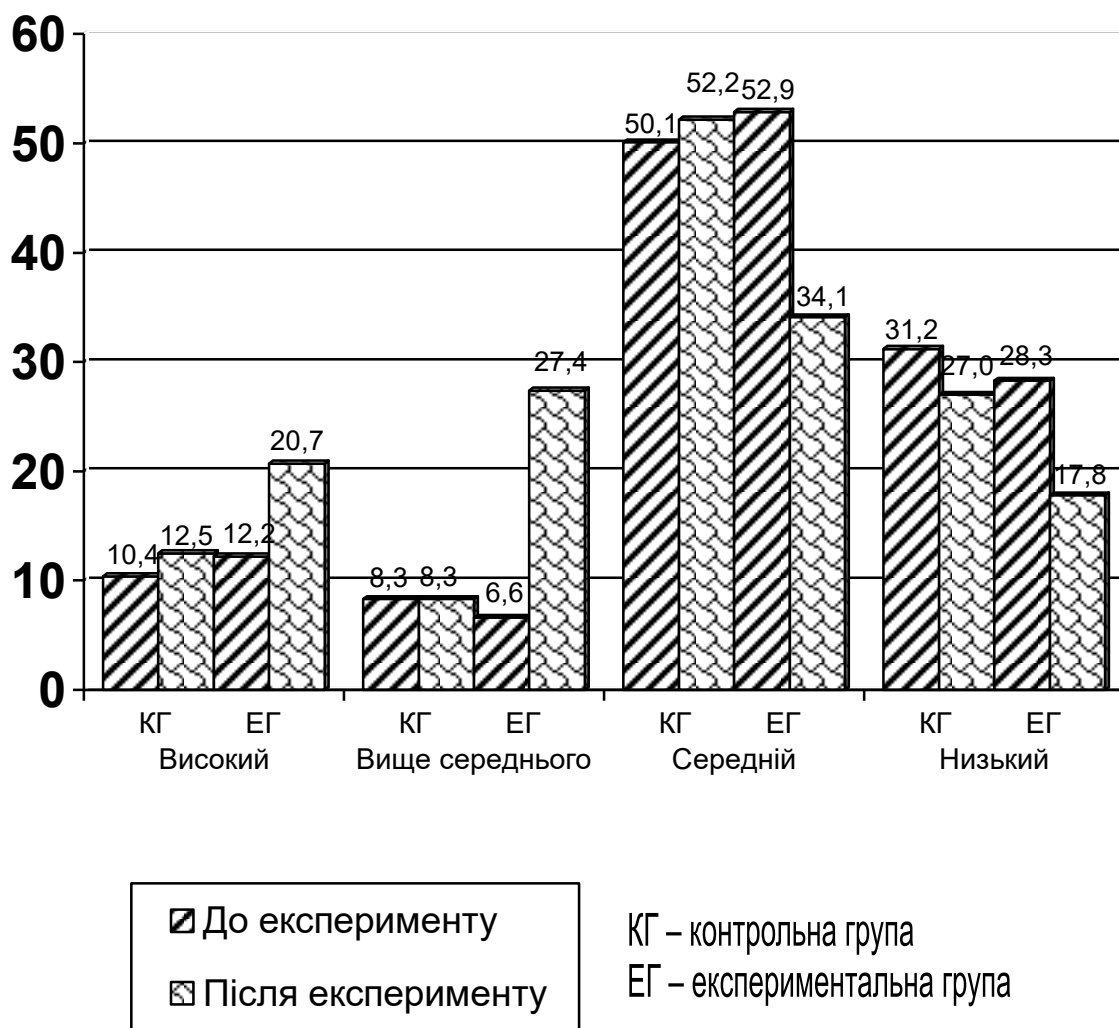


Рис. 3.12. Динаміка змін у рівнях ставлення до свого здоров'я в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

Відзначимо зміни кількісних показників параметрів третьої підструктури відповідальності (відповідальність за саморозвиток і самореалізацію), які відбулися після проведення формувального експерименту. Низький рівень зменшився на: 1) інтернальність – 10,5 %; 2) вольові якості – 3,8 %; 3) впевненість – 12,3 %; 4) ставлення до свого здоров'я – 10,5 %. Зростання високого рівня в експериментальній групі на: 1) інтернальність – 7,5 %; 2) вольові якості – 7,9 %; 3) впевненість – 11,5 %; 4) ставлення до свого здоров'я – 8,5 %.

Тенденція зростання кількісних показників вище середнього рівня всіх чотирьох параметрів в експериментальній групі виражена в більшій мірі,

відповідно на: 22,7 %; 20,9 %; 21,8 %; 20,9 %. Середній рівень знизився на: 18,9 %; 26,6 %; 21,8 %; 18,8 %.

IV. Екологічна відповідальність (параметри: знання взаємодії людини і природи; переживання наслідків екологічної безвідповідальності; бажання знати екологічні проблеми; еконормативна поведінка).

Розглянемо результати статистичної обробки даних дослідження до і після проведення формувального експерименту.

Таблиця 3.4.

Порівняльна кількісна характеристика параметрів екологічної відповідальності студентів контрольної і експериментальної груп після проведення формувального експерименту (у відсотках)

Параметри відповідальності	Рівні							
	Високий		Вище середнього		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Знання взаємодії людини і природи	12,5	19,8	10,4	31,2	62,6	42,4	14,5	6,6
Переживання наслідків екологічної безвідповідальності	10,4	20,7	10,4	30,3	62,6	42,4	16,6	6,6
Бажання знати екологічні проблеми	8,3	16,9	14,5	33,1	54,3	38,7	22,9	11,3
Еконормативна поведінка	8,3	17,8	12,5	31,2	56,3	37,8	22,9	13,2

Примітка: КГ – контрольна група, ЕГ – експериментальна група.

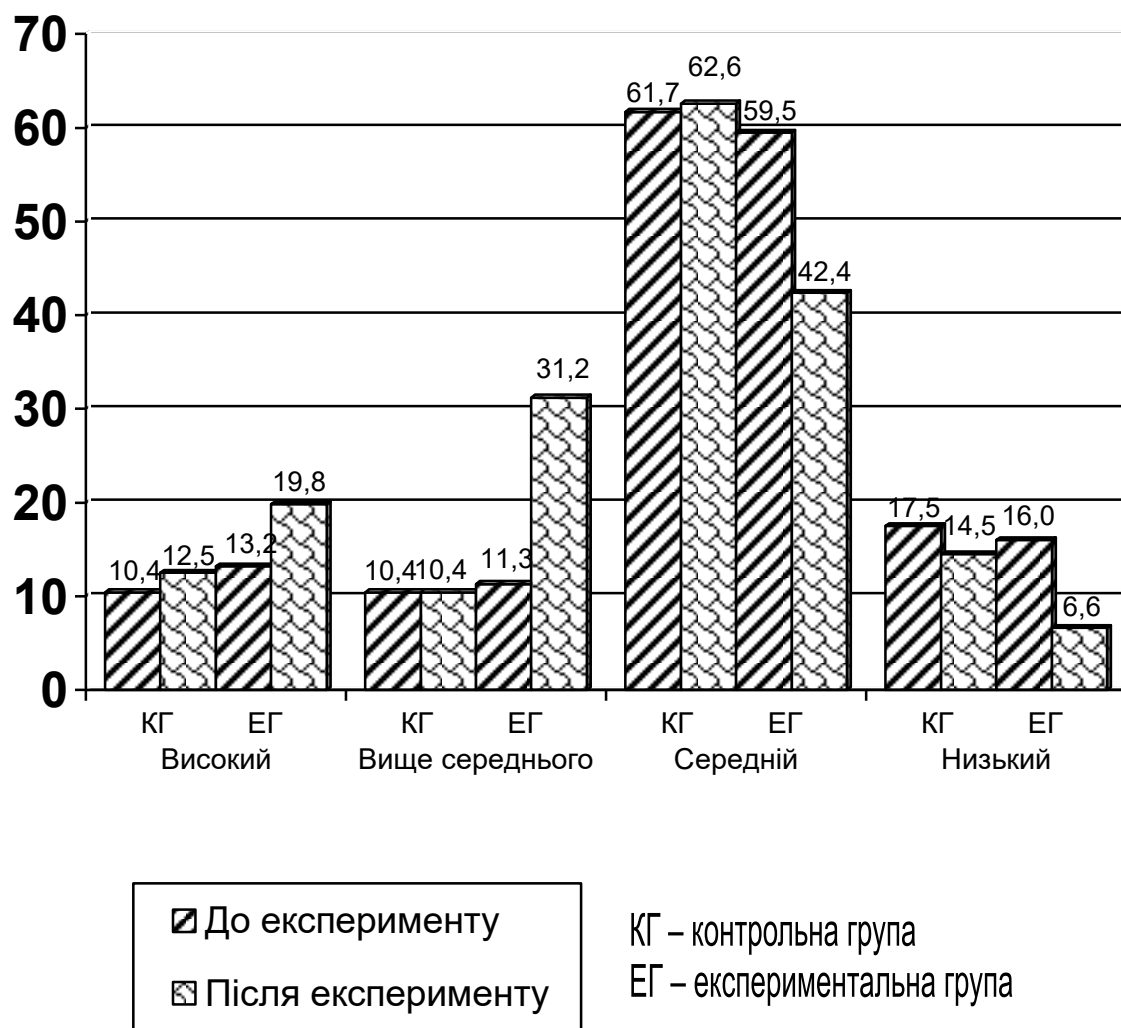


Рис. 3.13. Динаміка змін у рівнях розвитку знання взаємодії людини і природи в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

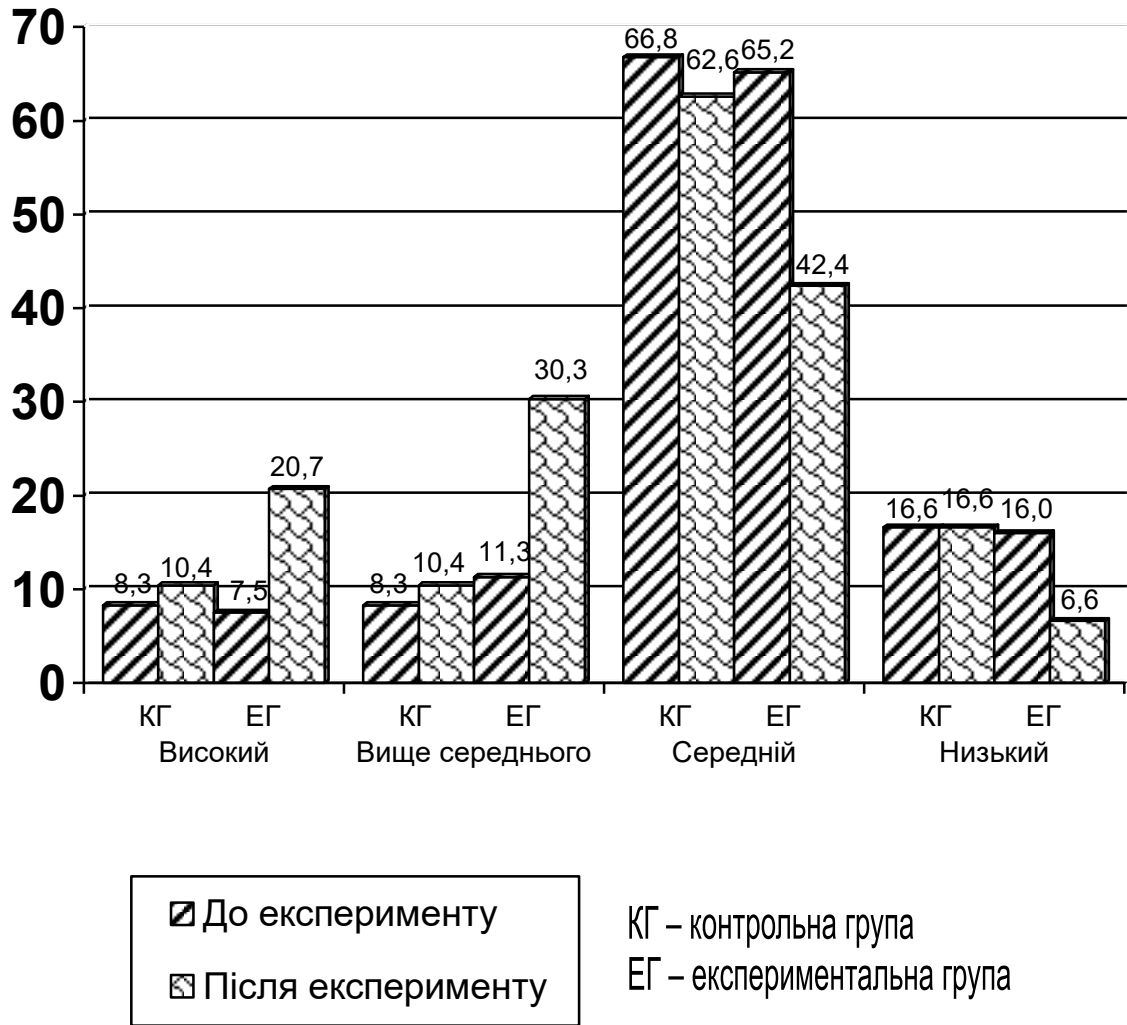


Рис. 3.14. Динаміка змін у рівнях розвитку переживання наслідків екологічної безвідповідальності в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

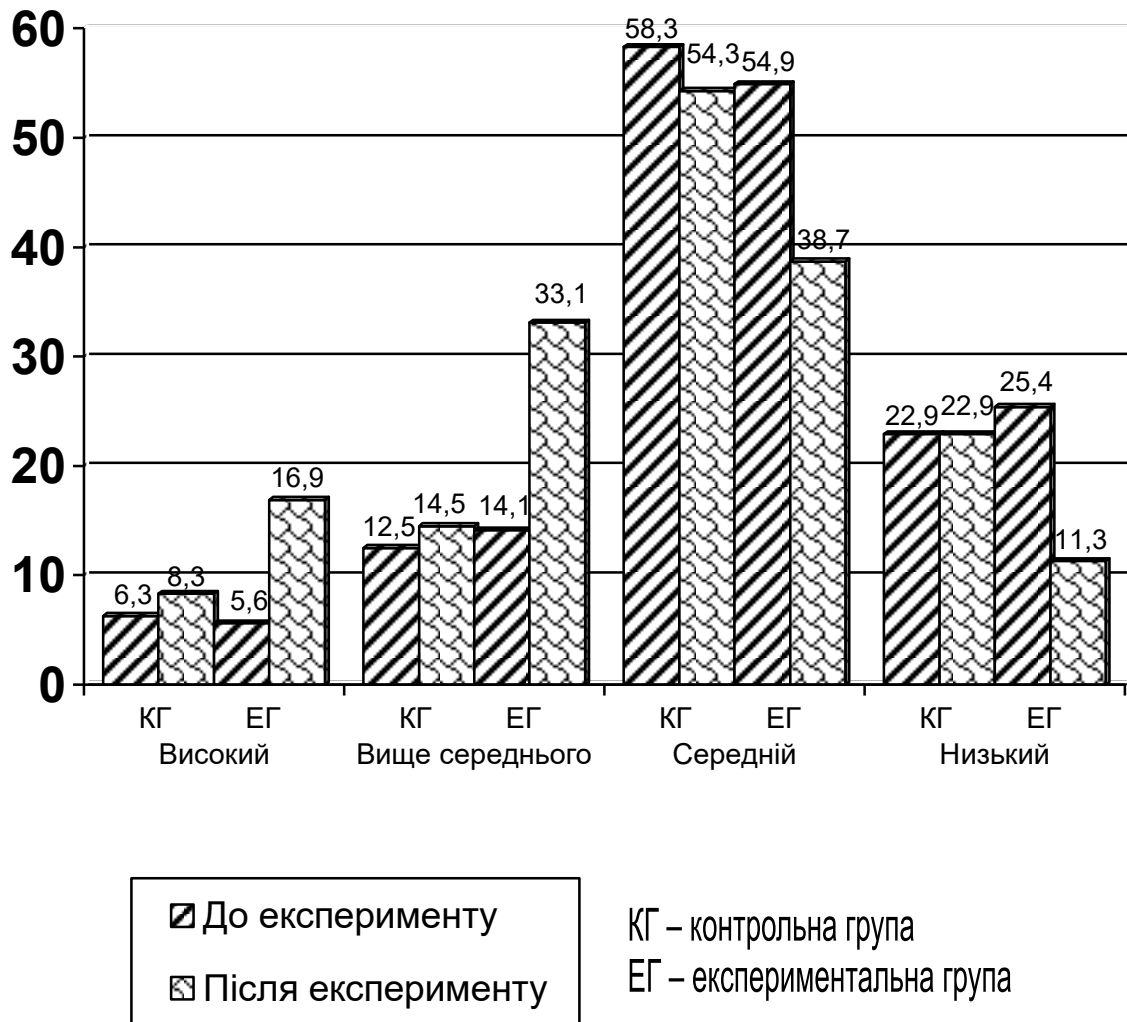


Рис. 3.15. Динаміка змін у рівнях розвитку бажання знати екологічні проблеми в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

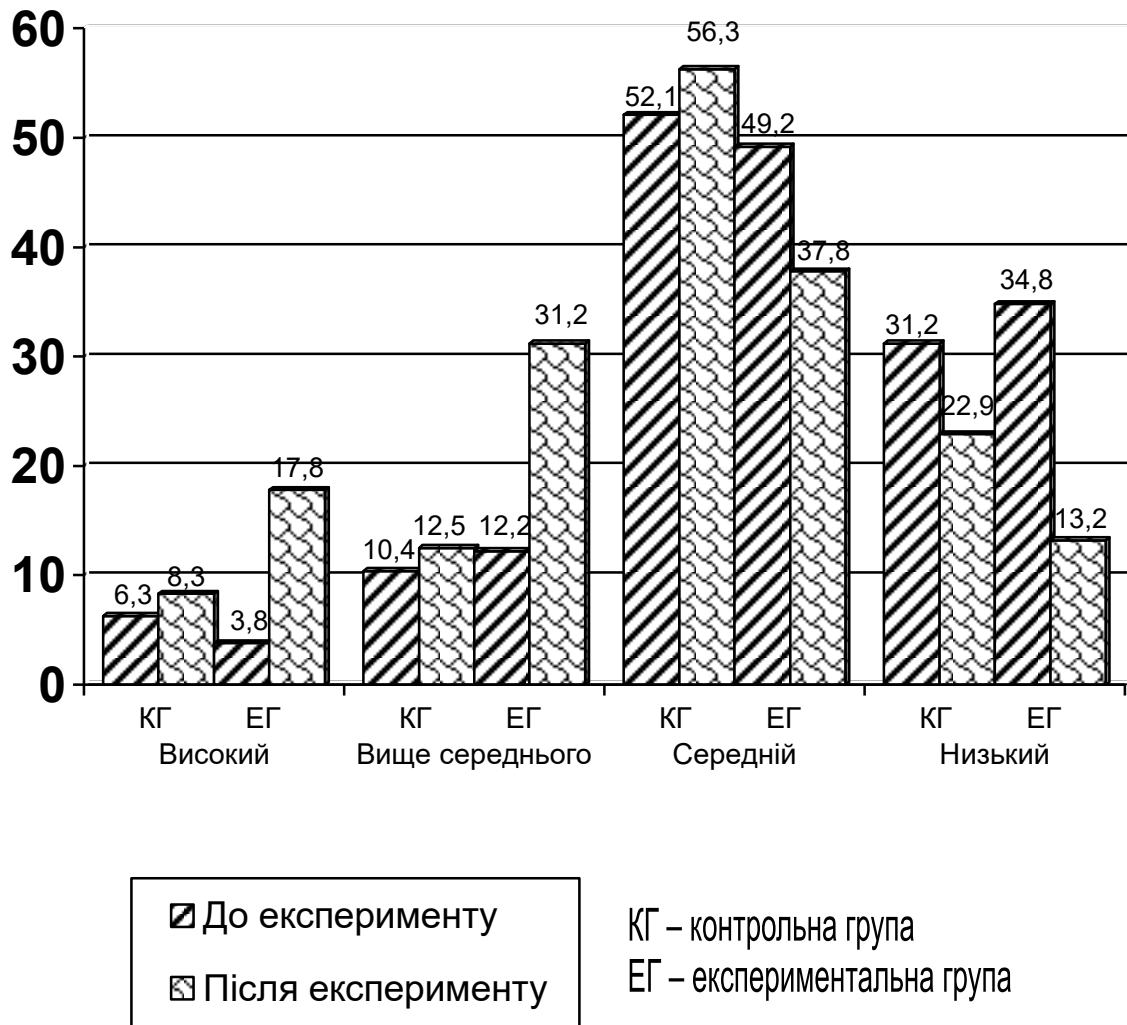


Рис. 3.16. Динаміка змін у рівнях розвитку еконормативної поведінки в контрольній і експериментальній групах до і після формувального експерименту

Статистичні дані, відображені в табл. 3.4 і рис. 3.13; 3.14; 3.15; 3.16, показують, що і в екологічній відповідальності в експериментальній групі зросли показники високого і вище середнього рівнів у всіх чотирьох параметрах на: високого – 6,6 %; 13,2 %; 11,3 %; 14,0 %; вище середнього – 19,9 %; 19,0 %; 19,0 %; 19,0 %. Показники середнього і низького рівнів знизилися на: середнього – 17,1 %; 22,8 %; 16,2 %; 11,4 %; низького – 9,4 %; 9,4 %; 14,1 %; 21,6 %.

Для виявлення посткорекційних змін у розвитку відповідальності студентів експериментальної групи до і після проведення формувального експерименту проведено парний t-критерій Стьюдента (154 студента).

Таблиця 3.5

Результати порівняльного аналізу до та після формувального експерименту

	Показник	Mean до	Mean після	SD до	SD після	t	p
1	Емпатія	14,27	20,18	7,13	7,51	7,08	00000
2	Просоціальність	6,2	7,18	1,69	1,78	4,98	00001
3	Колективізм	6,01	7,03	1,74	1,72	5,15	00001
4	Соціальна поведінка	8,65	12,4	3,37	3,46	9,6	00000
5	Ставлення до навчання	22,67	29,78	6,49	7,11	9,16	00000
6	Творчий потенціал	29,33	38,65	11,19	10,16	7,65	00000
7	Комунікативні здібності	11,85	14,73	4,18	3,84	5,81	00000
8	Організаторські здібності	11,1	14,37	4,18	3,51	7,43	00000
9	Інтернальний локус контролю	11,6	14,82	4,38	3,55	7,1	00000
10	Вольові якості	16,04	22,42	5,44	4,75	10,97	00000
11	Впевненість	7,09	9,57	2,21	2,14	9,98	00000
12	Ставлення до здоров'я	41,44	63,27	30,05	30,08	6,37	00000
13	Розуміння єдності людини і природи	9,16	11,05	2,67	2,39	6,52	00000
14	Розуміння наслідків екологічної безвідповідальності	8,60	10,92	2,49	2,37	8,36	00000
15	Бажання знати сучасні екологічні проблеми	8,28	10,78	2,6	2,33	8,88	00000
16	Еконормативна поведінка	7,7	10,62	2,76	2,46	9,79	00000

Дані t-критерія Стьюдента показують, що результати формувального експерименту максимально значущі, на високому статистичному рівні. В усіх підструктурах відповідальності та її параметрах збільшився відсоток високого і вище середнього і зменшився відсоток середнього і низького рівнів

Узагальнені результати кількісного порівняльного аналізу всіх шістнадцяти компонентів чотирьох підструктур відповідальності контрольної та експериментальної груп до і після проведення формувального експерименту представлено на рис. 3.17.

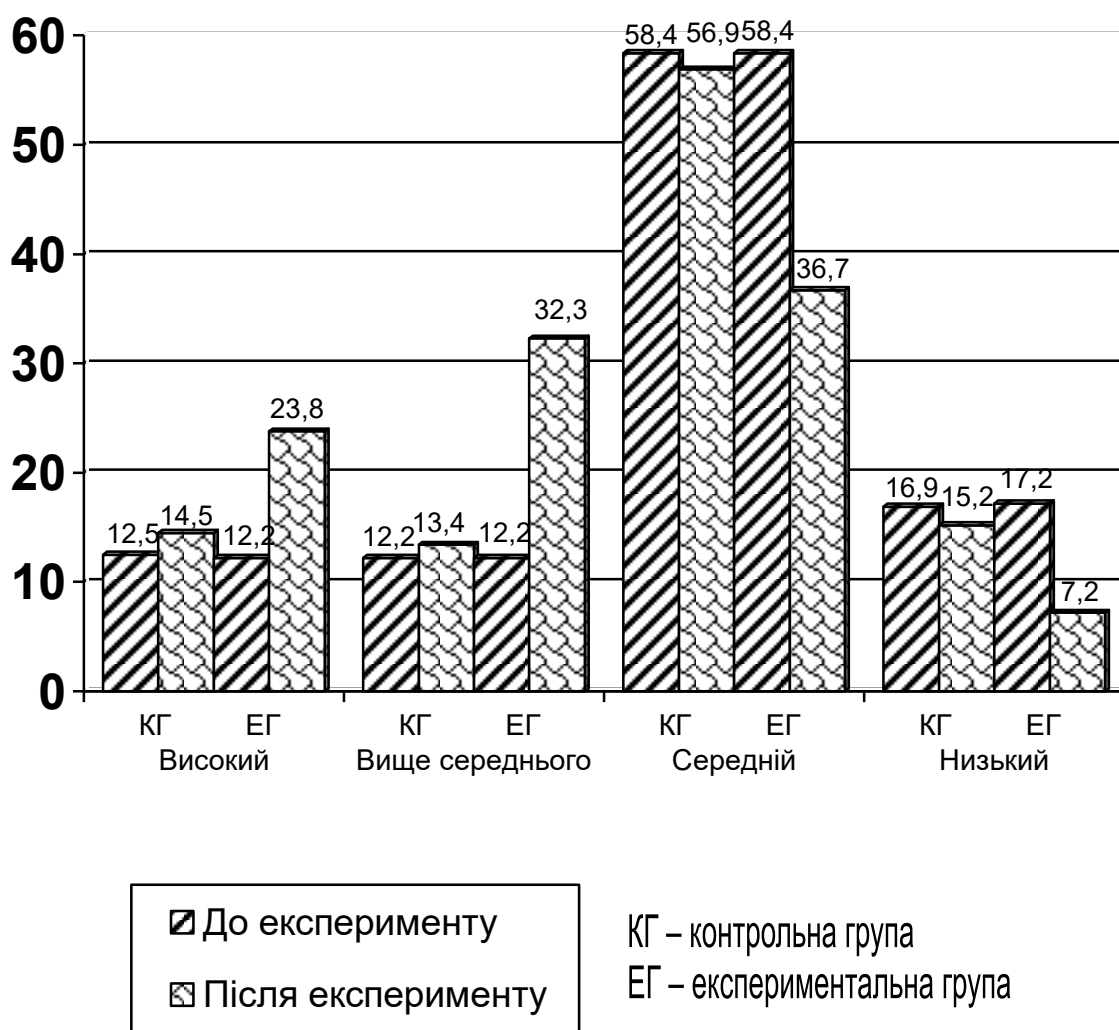


Рис 3.17. Порівняльна узагальнююча кількісна характеристика результатів контрольної та експериментальної груп до і після формувального експерименту

Як показано на рис. 3.17, високий рівень відповідальності в експериментальній групі після формувального експерименту збільшився на 11,6 %, вище середнього – на 20,1 %, середній і низький зменшилися відповідно на 21,7 % і 10,0 %. Високий і вище середнього рівні разом складають 56,1 %. У контрольній групі – 27,9 %).

Якісний аналіз результатів формувального експерименту показав, що у студентів поглибилось поняття «відповідальність» від окремих ознак і глобальної характеристики відповідальності до усвідомлення його сутності як провідної морально-вольової якості, що виражається в єдності обов'язку і совісті, зв'язку з поняттями: «свобода», «ініціативність», «самостійність», «емпатія», «альтруїзм», «впевненість», «локус-контролю», «моральна вихованість» та ін. Підвищилась ціннісна орієнтація на відповідальність: більшість студентів (85,7 %) поставили відповідальність на перше-третє місце і найголовнішими якостями вчителя назвали любов до дітей і відповідальність. Також поглибилось уявлення студентів про аспекти відповідальності вчителя, якщо за даними констатувального експерименту більшість студентів вважали, що відповідальність вчителя – це відповідальність за глибокі знання, уміння, дисципліну на уроках, то після проведення формувального експерименту студенти, крім указаних видів відповідальності (освітньої функції навчання), виокремили, також, відповідальність за розумову активність учнів на уроках, їх моральну вихованість, інтелектуальні здібності, психічний стан і здоров'я дітей, їх здатність проявляти емпатійність, соціальну активність, бережливе ставлення до людей, до навколишнього природного середовища; за добрі взаємини з учнями та їх батьками, за свої педагогічні здібності, педагогічний такт, свою працездатність, психологічну готовність до свого сімейного життя та ін.

Студенти до складових здоров'я стали відносити не тільки фізичне здоров'я, але і психічне та духовне. Значно зросла кількість студентів, які включились у виконання програми «Здоровий спосіб життя і працездатність майбутнього вчителя».

Завершальним етапом застосування різноманітних методів і прийомів формування відповідальності була розробка студентами II-го проєкту «Школа майбутнього» (I проєкт – у процесі констатувального експерименту). В першому проєкті переважна більшість студентів-респондентів (71,0 %) виокремили в основному тільки матеріальний аспект доброго забезпечення школи, а в другому, крім матеріальних показників, включили: високу відповідальність учителя за учнів, за свою ерудицію і творче мислення, уміння бути тактовним, ввічливим, добрим, але вимогливим, справедливим, чуйним, який вболіває за долю дітей, щиро любить їх; у школі панує активна, творча співпраця вчителів та учнів; в ній багато різноманітних гуртків, шаховий клуб, спортивні секції, всі учні з задоволенням працюють на пришкольніх ділянках, вирощують фрукти, овочі, красиво оформлюють територію школи, беруть активну участь у благодійних акціях міста чи села. Вчитель відповідає не тільки за глибокі знання, уміння і навички учнів, але і за їхній моральний, інтелектуальний, естетичний розвиток, працелюбність, духовне, психічне, фізичне здоров'я дітей. Всі вчителі школи вирішують питання самовдосконалення особистості, а також учать цьому учнів; у них стійке бажання добре вчитися, займатися творчою діяльністю, бережливе ставлення до природи; доброзичливе спілкування, взаємоповага, взаємодовіра і взаємовідповідальність; вчителі розробляють і реалізують на практиці програму «Психологічна готовність юнаків і дівчат до шлюбу і сімейного життя».

Наше дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми психологічних чинників розвитку відповідальності майбутнього вчителя. Подальшого вивчення потребують такі питання: гендерні відмінності в розвитку відповідальності студентів; відповідальність майбутнього вчителя за саморозвиток і самореалізацію; вплив самооцінки на розвиток відповідальності; відповідальність майбутнього вчителя за психологічну готовність до шлюбу сім'ї; відповідальність за здоров'я і працездатність майбутнього вчителя.

Висновки з третього розділу

1. Розроблена комплексна програма розвитку всіх чотирьох підструктур відповідальності (соціальна, професійна, відповідальність за саморозвиток, екологічна).

2. Визначені методологічні принципи програми: концепція соціальної значущості професії вчителя, його неперевершеної відповідальності; принцип єдності психіки і діяльності; розвитку психіки у діяльності й спілкуванні; концепція соціальної значущості професії вчителя, його відповідальності, принцип системи ставлень особистості (до людей, до себе, до професії, до природного середовища); принцип єдності когнітивних, афективно-мотиваційних і діяльнісно-поведінкових компонентів відповідальності; авторська психологічна модель відповідальності у структурі особистості майбутнього вчителя.

3. Характеризуються основні форми, методи і прийоми формування когнітивних, афективно-мотиваційних, діяльнісно-поведінкових компонентів усіх підструктур відповідальності (лекція, спецсеминар, психологічне консультування, психологічний тренінг відповідальності, психологічний аналіз педагогічних ситуацій, диспути, психологічна робота з дітьми, аутотренінг, виконання проєкту «Школа майбутнього», постійне заняття студентів у науково-практичному Клубі імені В. О. Сухомлинського.

4. Виявлено тенденцію зростання кількісних показників високого і вище середнього рівнів усіх підструктур відповідальності (на 31,7 %).

5. Якісні зміни у розвитку відповідальності виразилися в активності, самостійності, творчості в оволодінні професійними і загальнокультурними знаннями, уміннями, у розвитку педагогічних умінь, інтелектуальних і моральних якостей, доброзичливому ставленні до однокурсників, друзів, оточуючих людей, відповідальності за еконормативну поведінку, здоровий спосіб життя, психологічну готовність до шлюбу і сімейного життя.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В дисертації здійснено теоретичний аналіз психологічної сутності відповідальності та проведено емпіричне дослідження, в результаті чого запропоновано діалектичне розуміння цілісної структури відповідальності майбутніх учителів. На основі узагальнення результатів експерименту зроблені наступні висновки.

1. Теоретичний аналіз психологічних досліджень вітчизняними і зарубіжними психологами дав можливість з'ясувати гуманістичний, когнітивно-генетичний і діяльнісно-поведінковий напрямки у розкритті природи і сутності відповідальності як базової провідної морально-вольової якості, як відповідність дій особистості моральним нормам, обов'язок звітувати про свої вчинки, розуміти їх наслідки, зовнішню і внутрішню форми саморегуляції діяльності.

Відповідальність – складне багатогранне психічне утворення, яке характеризується багатством прояву його компонентів: когнітивні (розуміння даного поняття та його зв'язку з іншими поняттями, знанням моральних норм, вольових рис, готовність брати на себе відповідальність); афективно-мотиваційні (зовнішня мотивація – обов'язок, внутрішня мотивація – совість, емпатія, чесність, справедливість, доброта); діяльнісно-поведінкові (відповідальний вчинок і дія, ініціативність, самостійність, працьовитість, здоровий спосіб життя, уміння складати і реалізувати на практиці програму самопізнання і самовдосконалення особистості).

2. На основі визначення поняття «відповідальність», урахування поліфункціональності педагогічної діяльності, діалектичного принципу єдності і взаємозв'язку психічних явищ, усіх аспектів ставлення особистості (до людей, до професії, до себе, до навколишнього природного середовища), створена психологічна модель відповідальності майбутнього вчителя. Вона має цілісну структуру і включає відповідно чотири підструктури: соціальна відповідальність, професійна відповідальність, відповідальність за саморозвиток, екологічна відповідальність в єдності їхніх когнітивних, афективно-мотиваційних і

діяльнісно-поведінкових компонентів. Крім того, в ній вказані форми, методи, прийоми розвитку відповідальності студентів.

3. У процесі констатувального експерименту, проведеного зі студентами перших курсів університету, виявлено чотири рівні прояву відповідальності (високий, вище середнього, середній, низький) зі значним домінуванням двох останніх).

4. З'ясовані основні об'єктивні та суб'єктивні причини труднощів у розвитку відповідальності студентів. Об'єктивні: із навчального плану університету виключено предмет «Вступ до спеціальності», наслідком чого є зниження профорієнтації на педагогічну діяльність; значно скоротилася кількість годин на загальну, вікову і педагогічну психологію, які читаються на першому-другому курсах; із указаних предметів вилучені лабораторні заняття, а також студентські практичні заняття з психології у школі; за програмою кредитно-модульного навчання студенти виконують велику кількість контрольних робіт з усіх предметів, різко скоротився час на усне опитування, тому вони в недостатній мірі вчаться формулювати і висловлювати свою думку, володіти словом як найважливішим інструментом у майбутній педагогічній діяльності; виникають труднощі у формуванні комунікативних і організаційних умінь; в університеті немає постійної психологічної служби, яка могла б надавати психологічну допомогу у реалізації програми самовдосконалення особистості студента.

Суб'єктивні причини: значна кількість студентів мотивує свій вибір професії вчителя не покликанням, бажанням спілкуватися з дітьми і виховувати їх, а зацікавленістю шкільним предметом, прагненням здобути будь-яку вищу освіту, рекомендаціями рідних, друзів, рекламою; недостатньо виражена воля, наполегливість у навчанні; завищена чи занижена самооцінка; екстернальна спрямованість особистості; підвищена чи занижена самооцінка; обмежене, поверхове розуміння відповідальності тільки як професійної; неусвідомлення важливості розвитку відповідальності за самореалізацію, екологічну

відповідальність, не сформована постійна потреба у самопізнанні і самовдосконаленні.

5. Розроблена і впроваджена в практику комплексна програма розвитку відповідальності студентів, яка включала різноманітні види діяльності: активна пізнавальна і творча діяльність студентів на лекціях, спецсемінарах, соціально-психологічних тренінгах, ділових іграх, постійна науково-практична діяльність у психолого-педагогічному Клубі імені В. О. Сухомлинського; оволодіння методикою аутотренінгу; складання і реалізація особистісної програми самопізнання і самовдосконалення.

6. Узагальнюючий кількісний порівняльний аналіз даних дослідження показав тенденцію зниження показників середнього і низького рівнів розвитку відповідальності в експериментальній групі та збільшення в ній високого і вище середнього на 31,7 %.

Якісні зміни виразилися у поглибленому інтересі до професії вчителя, розумінні цілісної структури його відповідальності; в оволодінні навичками доброзичливого спілкування, культури і техніки мовлення; у підвищенні рівня емпатійності, інтернального локусу контролю, ініціативності, організаторських та комунікативних умінь; в установці на психологічну допомогу дітям і дорослим, в оволодінні навичками економативної поведінки; у більш сформованому умінні брати на себе відповідальність і уникненню «пастки відповідальності»; серйозному ставленні до свого здоров'я і працездатності, засвоєнні норм здорового способу життя; розумінні важливості психологічної готовності до шлюбу і сім'ї; в реалізації програми самопізнання і самовдосконалення особистості.

7. Отримані результати формувального експерименту підтвердили гіпотезу нашого дослідження: розвиток більш високого рівня відповідальності не є стихійним процесом, а можливий за умови безпосереднього психологічного впливу на систему ставлень особистості студента (до людей, до себе, до професії, до навколишнього природного середовища), зміни позиції студента як пасивного

об'єкта навчального процесу на позицію активного суб'єкта пізнавальної, творчої, громадсько-корисної діяльності.

8. Наш експеримент не вичерпує всі аспекти дослідження відповідальності майбутнього вчителя. Подальшої розробки потребують такі питання: 1. Гендерні відмінності у розвитку відповідальності студентів. 2. Відповідальність за здоров'я і працездатність майбутнього вчителя. 3. Роль самооцінки у розвитку відповідальності. 4. Відповідальність майбутнього вчителя за психологічну готовність до шлюбу і сімейного життя.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская, К. А. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва : Наука. 335 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. Москва : Мысль. 196 с.
3. Агабекян, Р. Д. (1999). *Формирование личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности в вузе* : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : 13.0001. Ереван. 23 с.
4. Агеев, В. С. (1982). Атрибуция ответственности за успех или неудачу группы в межгрупповом взаимодействии. *Вопросы психологии*. № 6. С. 101-106.
5. Айзенк, Г. (2002). *Супертесты IQ. Узнайте свой коэффициент интеллекта*. Москва : Эксмо. 208 с.
6. Алексеев, П. В. & Панин, А. В. (1991). *Теория познания и диалектика* : учебн. пособие для вузов. Москва : Высшая школа. 383 с.
7. Алфимов, В. Н. & Артемова, Н. Е. & Тимошенко, В. Г. (1993). *Творческая личность старшеклассника: Модель и развитие*. Донецк. 64 с.
8. Амонашвили, Ш. А. (1991). *Психологические основы педагогики сотрудничества*. Киев : Освита. 110 с.
9. Ананьев, Б. Г. (1980). Проблема формирования характера. *Избранные психологические труды в 2-х томах*. Т. 2. Москва : Педагогика. С. 52-82.

10. Ананьев, Б. Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Ленинград : Изд-во ЛГУ. 338 с.
11. Андрущенко, В. П. (2004). *Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю*. Київ : Знання України. 804 с.
12. Антоненко, В. Г. (1997). Відповідальність соціальна. *Соціальна філософія: Короткий енциклопедичний словник*. Київ-Харків. С. 81-82.
13. Антонова, Н. О. (2003). *Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ. 16 с.
14. Артемьев, П. (2002). *Психология самопознания, или как найти формулу жизни*. Москва : Аст-Пресс. 301 с.
15. Архипова, И. А. (2009). *Лучшие тесты самодиагностики личности старшеклассников и студентов*. Психологический практикум. СПб. : Наука и техника. 288 с.
16. Ахмеднабиев, М. К. (2007). Особенности формирования экологической культуры у студентов педагогических вузов. *Педагогика*. № 7. С. 61-64.
17. Балл, Г. О. (1994). Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. № 2. С. 3-11.
18. Баранова, С. В. (2001). Розвиток поняття «відповідальність» в сучасній психології. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Т. IV. Ч. 5. Київ. С. 6-10.
19. Баранова, С. В. (2004). *Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління* : дис. канд. псих. наук: 19.00.05. Луганськ. 225 с.
20. Бахтин, М. М. (1975). *Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет*. Москва : Худож. лит. 504 с.

21. Берн, Эрик (1995). *Игры, в которые играют люди; люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*. СПб. : Специальная литература. 397 с.
22. Бернс, Роберт (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва : Прогресс. 414 с.
23. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості. У двох книгах. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-психологічні засади*. Київ : Либідь. 341 с.
24. Бех, І. Д. (1995). *Від волі до особистості*. Київ. 222 с.
25. Бех, І. Д. (1994). Відповідальність особистості як мета виховання. *Початкова школа*. № 9-10. С. 4-8.
26. Білявський, Г. О. & Бутченко, Л. І. & Навродський, В. М. (2002). *Основи екології: теорія та практикум: підручник для студ. вищ. навч. закл.* Київ : Лібра. 325 с.
27. Білик, Л. І. (2006). Технології застосування методів формування екологічної відповідальності студентів. *Нові технології навчання*. № 44. С. 43-49.
28. *Болонський процес: реалізація положень Болонської декларації в системі вищої освіти України. (2006)* : матеріали V Міжнар. наук. конф., м. Судак, Автономна Республіка Крим. Київ : МАУП. 208 с.
29. Болюбаш, Я. (2002). Державна програма «Вчитель» – поступ назустріч учителю. *Рідна школа*. № 12. С. 3-6.
30. Бондарчук, Е. И. (1999). *Основы психологии и педагогики. Курс лекций*. Киев : МАУП. 168 с.
31. Бондарчук, О. І. & Коломінський, Н. Л. (1995). *Зміст психологічної компетентності менеджера освіти шкільного рівня* : методичні рекомендації. Рівне. 23 с.
32. Бордовская, Н. В. & Реан, А. О. (2000). *Педагогика : учебник для вузов*. СПб : Питер. 304 с.

33. Боришевський, М. Й. (1999). Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних закономірностей виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості. *Актуальні проблеми психології : Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка. Вип. 19.* Київ. С. 36-44.
34. Брюховецька, О. В. (2009). Оптимізація соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах освітніх організацій. *Коломінські читання: матеріали Другого Міжнародного наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського.* Київ : Персонал. С. 455-462.
35. Брюховецька, О. В. (2007). Особливості стилів управління керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Коломінські читання : матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського.* Київ : МАУП. С. 217-221.
36. *18 програм тренінгов: Руководство для профессионалов.* (2008). В. А. Чикер. (Ред.). Спб. : Речь. 368 с.
37. Василенко, Л. П. (2002). Розвиток відповідальності підлітків і старшокласників у різних видах діяльності. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Т. 4. Ч. V.* Київ. С. 36-41.
38. Васянович, Г. П. (1997). *Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. док. пед. наук : 13.00.04.* Київ. 55 с.
39. Ващенко, Г. (1994). *Виховний ідеал.* Полтава : Полтавський вісник. 192 с.
40. Ващенко, Г. (1997). Основні проблеми педагогіки майбутнього. *Загальні методи навчання. Підручник для педагогів.* Київ : Українська видавнича спілка. 410 с.
41. *Вища освіта України і Болонський процес.* (2004). В. Г. Кремень. (Ред.). Тернопіль : Богдан. 384 с.

42. *Вікова та педагогічна психологія*. (2001) : навч. посібник. О. В. Скрипченко. (Ред.). А. В. Долинська. (Ред.). З. В. Огороднійчук (Ред.). Київ : Просвіта. 416 с.
43. Вітвіцька, С. С. (2000). *Основи педагогіки вищої школи* : методич. посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури. 316 с.
44. Гаевая, Т. Г. (1984). *Моральная ответственность как качество личности* : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: 19.00.07. Москва. 18 с.
45. Гегель, Вильгельм (1999). *Наука логики*. Москва : Мысль. 1072 с.
46. Гильбух, Ю. З. (1993). *Учитель и психологическая служба школы*. Киев : Институт психологии АПН Украины. 142 с.
47. Гоноболин, Ф. Н. (1965). *Книга об учителе*. Москва : Просвещение. 260 с.
48. Гончарова, С. М. (2003). Екологічне виховання – один із аспектів виховання самосвідомості в контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Екологічний вісник*. № 5-6. С. 13-15.
49. Горovenko, В. Н. (1977). *Воспитание ответственного отношения у старших школьников* : дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Киев. 178 с.
50. Грецов, А. Г. (2007). *Тренинг креативности для старшеклассников и студентов*. Спб. : Питер. 208 с.
51. Грибан, В. Г. (2005). *Валеологія* : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навчальної літератури. 256 с.
52. Дементий, Л. И. (2000). Психология ответственности личности. *Актуальные проблемы психологии* : сборн. науч. трудов. Омск. С. 5-19.
53. Димань, Т. М. (2009). *Екологія людини* : підручник. Київ : Академія. 376 с.
54. Дмитрієва, С. М. (1996). *Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ. 24 с.

55. Добрович, А. Б. (1987). *Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителей и родителей*. Москва : Просвещение. 207 с.
56. Дригус, М. Т. & Навотный, Д. (1990). Психологические механизмы развития ответственности личности в онтогенезе // *Психологическая наука: проблемы и перспективы* : Тезисы Всесоюз. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Г. С. Костюка. Киев.
57. Дронь, Н. (2005). Педагогічні здібності майбутніх педагогів. *Науковий вісник університету «Львівський Ставропігон»*. Вип. 1. Львів : Вид-во Університету «Львівський Ставропігон». С. 108-113.
58. Дьоміна, Г. А. (2005). Особливості відповідальності старшокласників як одного із структурних елементів особистісної зрілості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 4(28). С. 33-38.
59. Егидес, А. П. (2002). *Лабиринты общения, или Как научиться ладить с людьми*. Москва : Аст-Пресс. 368 с.
60. Елканов, С. Б. (1989). *Основы профессионального самовоспитания будущего учителя* : учеб. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Просвещение. 190 с.
61. Елканов, С. Б. (1986). *Профессиональное самовоспитание учителя*. Москва : Просвещение. 143 с.
62. *Етика*. (2005) : підр. для студ. вищих навч. закл. В. О. Лозовий. (Ред.). М. І. Панов. (Ред.). О. А. Ставська. (Ред.). Київ : Юрінком-Інтер. 223 с.
63. Животовська, Л. (2006). *Освіта України*, 12 травня.
64. Журавлева, А. Е. & Игумнов, С. А. (2008). Представления о здоровье и здоровом образе жизни студентов. *Наука і освіта*. № 3. С. 80-84.
65. Жутикова, Н. В. (1988). *Учителю о практике психологической помощи* : Книга для учителя. Москва : Просвещение. 176 с.
66. Завадская, Ж. Е. & Шевченко, А. В. (1981). *Воспитание ответственности у старшеклассников*. Минск : Народная асвета. 152 с.

67. *Законы и принципы материалистической диалектики (социально-практические и прогностические аспекты)*. (1989). М. А. Булатов. (Ред.). Київ : Наукова думка. 238 с.
68. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації* : навч. посібник. Київ : Либідь. 304 с.
69. Запольський, А. К. & Салюк, А. К. (2001). *Основи екології*. Київ : Вища школа. 358 с.
70. Зимняя, И. А. (1997). *Педагогическая психология* : учебн. пособие. Ростов-на Дону : Феникс. 480 с.
71. Зязюн, І. А. (2005). Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспекти. *Науковий вісник Університету «Львівський Ставропігон»*. Серія психолого-педагогічна. Вип. 1. Львів : Вид-во Університету «Львівський Ставропігон». С. 3-18.
72. Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра. Ідеали і реалії* : науково-метод. посібник. Київ : МАУП. 312 с.
73. Игнатовский, В. И. (1975). *Гражданский долг и нравственная ответственность личности*. Москва : Знание. 35 с.
74. Йонас, Г. (2001). *Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічних цивілізацій*. Київ : Лібра. 400 с.
75. Кан-Калик, В. А. & Никандров, Н. Д.. (1990). *Педагогическое творчество*. Москва : Педагогика. 144 с.
76. Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении* : Книга для учителя. Москва : Просвещение. 190 с.
77. Карамушка, Л. М. & Філь, О.А. (2009). Психологічний аналіз мотивів діяльності персоналу освітніх організацій. *Коломінські читання : матеріали Другого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н.Л. Коломінського*. Київ : Персонал. С. 455-462.
78. Карамушка, Л. М. (2000). *Психологічні основи управління закладами середньої освіти* : дис. д-ра психол. наук: 19.00.05. Київ. 481 с.

79. Карамушка, Л. М. (2003). *Психологія управління* : навч. посібник. Київ : Міленіум. 344 с.
80. Карпенчук, С. Г. (1998). *Самовиховання особистості* : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН. 216 с.
81. Карпенчук, С. Г. (2006). *Теорія і методика виховання*. Київ : Вища школа. 343 с.
82. Коваленко, О. Г. (2004). *Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога за умов професійного спілкування* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ. 21 с.
83. Козлов, Н. И. (2002). *Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день*. Москва : Аст-Пресс. 336 с.
84. Киричук, О. В. & Роменець, В. А. & Татенко, В. О. (2002). *Основи психології*. Київ : Либідь. 632 с.
85. Коломінський, Н. Л. & Бондарчук, О. І. (1995). Конфлікти та психологічна підготовка менеджерів освіти до їх прогнозування, запобігання та розв'язання. *Конфлікт у суспільстві: Діагностика і профілактика* : матеріали III-ої Між нар. наук.-практ. конф. Київ. С. 303-307.
86. Коломінський, Н. Л. (2000). *Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект)*. Київ : МАУП. 283 с.
87. Коломінський, Н. Л. (1996). *Психологія педагогічного менеджменту*. Київ : МАУП. 176 с.
88. Коломінський, Н. Л. & Карамушка, Л. М. (1997). Рівень сформованості загальної психологічної готовності керівних кадрів освіти до управління. *Управління закладами освіти: психологічні аспекти* : наук.-метод. посібник. Київ. С. 37-40.
89. Коломінський, Н. Л. (1997). Стиль керівництва в освіті: проблеми формування та вдосконалення. *Освіта і управління*. № 2. С. 106-114.

90. *Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти.* (1996). : інформ. збірник Міністерства освіти України. № 13. С. 2-15.
91. Криворучко, М. В. (2008). Тренінгові заняття з екології. *Біологія «Основа».* № 35. С. 4-9.
92. Корж, Н. Г. & Луцька, Ф. Й. (1988). *Із скарбниці античної мудрості.* Київ : Вища школа. 320 с.
93. Корольчук, М. С. & Осьодло, В. І. (2004). *Психодіагностика* : навч. посібник. Київ : Ельга, Ніка-Центр. 400 с.
94. Костюк, Г. С. (1988). *Избранные психологические труды.* Москва : Педагогика. 301 с.
95. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.* Київ : Рад. Школа. 608 с.
96. Кочетов, А. И. (1991). *Как заниматься самовоспитанием.* Минск : Вышш. шк. 287 с.
97. Крисаченко, В. С. (1996). *Екологічна культура: теорія і практика* : навч. посібник. Київ : Заповіт. 352 с.
98. Крутецкий, В. А. (1976). *Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей.* Москва : Просвещение. 302 с.
99. Крысько, В. Г. (2001). *Социальная психология: Словарь-справочник.* Минск : Харвест; Москва : АСТ. 668 с.
100. Кузьмінський, А. І. & Вовк, А. П. & Омеляненко, В. Л. (2003). *Педагогіка: завдання і ситуації : Практикум.* Київ : Знання-Прес. 429 с.
101. Кулініч, О. (2010). Збереження біосфери. Соціально-екологічний тренінг. *Екологія «Шкільний світ».* № 27. С. 3-12.
102. Лазорко, О. В. (2002). Поняття професійної відповідальності в соціальній психології. *Проблеми педагогічних технологій.* Луцьк. № 1. С. 61-64.
103. Лазорко, О. В. (2007). *Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства* : дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Київ. 217 с.

104. Левківський, М. В. (2003). Екологічна відповідальність у соціокультурному вимірі. *Екологічний вісник*. № 5-6. С. 11-13.
105. Лех, В. В. (1995). Екзистенційна свобода: вибір і відповідальність. *Філософська і соціологічна думка*. № 5-6. С. 110-116.
106. Ложкін, Г. & Лазоренко, О. (2003). Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах. *Психологія*. № 4. С. 61-74.
107. Лушин, П. В. (2005). *Личностные изменения как процесс: теория и практика*. Одеса : Аспект. 334 с.
108. Лушин, П. В. (2004). *О психологии человека в переходной период (как выживать, когда все рушится)*. – Кировоград. 282 с.
109. Лушин, П. В. (2000). О сущности экпсихологического кризиса, или О ежиках, которые «безразличны» к своей судьбе. *Практична психологія та соціальна робота*. № 5. С. 32-34.
110. Майерс, Девид (2001). *Социальная психология*. СПб.: Питер. 752 с.
111. Максименко, С. Д. (1990). *Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження*. Київ : НДІ психології України. 240 с.
112. Максименко, С. Д. & Пелех, О. М. (1994). Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. № 3-4. С. 68-72.
113. Максимюк, С. П. (2009). *Педагогіка : навч. посібник*. Київ : Кондор. 670 с.
114. Малиновська, Л. І. (2010). *Формування відповідального ставлення до природи в учнів 5-9 класів сільської школи у процесі позакласної виховної роботи*: дис. канд. пед. наук 13.00.07. Житомир. 227 с.
115. Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва. 191 с.
116. Мартинюк, І. В. (1995). *Національне виховання: теорія і методологія : посібник*. Київ : КІСДО. 160 с.
117. Маслоу, Абрахам (1999). *Дальние пределы человеческой психики*. СПб. : Евразия. 430 с.
118. Маслоу, Абрахам (2003). *Мотивация и личность*. СПб. : Питер. 351 с.

119. Маслоу, Абрахам (1999). *Новые рубежи человеческой природы*. Москва : Смысл. 425 с.
120. Медведев, А. & Медведева, И. (2008). *40 основных психологических ловушек и способы избежать их*. Москва : АСТ. 60 с.
121. Минкина, Н. А. (1990). *Воспитание ответственностью* : учебн. пособие. Москва : Высшая школа. 145 с.
122. Мойсеюк, Н. Є. (2007). *Педагогіка* : навч. посібник. Київ. 655 с.
123. Москальова, А. С. (2007). Про роль психологічної культури у розвитку особистості керівника закладів освіти. *Коломінські читання : матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського*. Київ : МАУП. С. 135-139.
124. Москальова, А. С. (2009). Психологічна культура як чинник оптимізації особистісного зростання керівників закладів освіти. *Коломінські читання : матеріали Другого Міжнародного наукового форуму, присвяченого пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського*. Київ : Персонал. С. 371-376.
125. Мостова, Т. (2004). Микола Амосов: філософія здоров'я. *Рідна школа*. № 1. С. 76-79.
126. Муздыбаев, К. (1983). *Психология ответственности*. Ленинград : Наука. 240 с.
127. Муздыбаев, К. (1999). Эгоизм личности. *Психологический журнал*. № 33. С. 18-27.
128. Нагорная, Г. А. (1995). *Профессиональное мышление учителя*. Киев. 330 с.
129. Надольний, І. Ф. (1996). *Філософія* : навч. посібник. Київ : Наукова думка. 378 с.
130. Натанзон, Э. Ш. (1978). *Приемы педагогического воздействия*. Москва : Просвещение. 215 с.
131. Немов, Р. С. (1997). *Практическая психология: познание себя, влияние на людей* : учебн. пособие. Москва : Владос. 320 с.

132. *Нормативно правове забезпечення освіти, доктрина, закони, концепції* (2004). Харків : Основа. 129 с.
133. Ніколаєнко, С. (2005). Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного процесу. *Вища школа*. № 51. С. 13-30.
134. Огренич, Н. М. (2001). *Виховання відповідальності в учнів шкіл-інтернатів для сиріт*. Миколаїв. 214 с.
135. Огорілко, І. (2007). Виховання екологічної свідомості школярів : Семінар-тренінг для заступників директорів з виховної роботи. *Управління освітою*. № 11. С. 21-23.
136. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2003). *Психологія управління* : посібник. Київ : Академвидав. 568 с.
137. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2003). *Соціальна психологія* : посібник. Київ : Академвидав. 446 с.
138. Оржеховська, В. М. (1995). *Крок до себе*. Київ. 328 с.
139. Оржеховська, В. М. (1996). Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі. *Педагогіка і психологія*. № 4. С. 27-32.
140. Опанасюк І. В. (2014). Співвідношення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура» у структурі емоційного інтелекту. *Збірник наукових праць*. Вип. 19. Ч. 1. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ. С. 114-121.
141. Павелків Р. В. (2009). *Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис*. Рівне : Волинські береги. 368 с.
142. Патинок, О. П. (2008). *Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника* : дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 250 с.
143. Патинок, О. П. (2008). *Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника* : автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ. 20 с.

144. Пашко, Л. Ф. (1991). Формування відповідального ставлення до педагогічної професії у студентів педвузу. *Вища та середня освіта* : республіканський науково-методичний збірник. Київ. С. 24-29.
145. *Педагогічна майстерність*. (2004). І. А. Зязюн. (Ред.). : підруч. для студ. вищ. педаг. навч. закл. Київ : Вища школа. 422 с.
146. Петрушенко, В. Л. (2000). *Філософія* : навч. посібник. Київ : Каравела. 544 с.
147. Пехота, Е. Н. (1996). *Индивидуальность учителя: теория и практика*. Николаев. 143 с.
148. Пехота, О. М. & Старьова, А. М. (2005). Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя. Миколаїв : Іліон. 272 с.
149. Пиаже, Жан (2006). *Избранные психологические труды. Моральные суждения у ребенка*. Москва : Академический Проект. 479 с.
150. Плахотный, А. Ф. (1981). *Проблема социальной ответственности*. Харьков : Вища школа. 191 с.
151. Плахотный, А. Ф. (1969). *Свобода и ответственность (социологический аспект проблемы)* : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология». Харьков. 22 с.
152. Подоляк, Л. Г. & Юрченко, В. І. (2008). *Психологія вищої школи* : *Практикум* : навч. посіб. Київ : Каравела. 336 с.
153. *Політологічний енциклопедичний словник*. (1997). Ю. С. Шемшученко. (Ред.). В. Д. Бабкін. (Ред.). : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Генеза. 400 с.
154. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. (2002). Д. Я. Райгородский. (Ред.-сост.). : учебн. пособие. Самара : Бахрах-М. 672 с.
155. *Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других* (2003). Р. Римская. (Сост.). С. Римский. (Сост.). Москва : Аст-Пресс. 400 с.

156. *Практические занятия по психологии* (1972). Н. Б. Берхин. (Сост.). С. Ф. Спичак. (Сост.). А. В. Петровский. (Ред.). : учебн. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва : Просвещение. 167 с.
157. Прядеин, В. П. (1997). Вопросник многомерно-функционального анализа ответственности. *Журнал практического психолога*. № 5. С. 16-24.
158. *Психологические тесты для профессионалов* (2008). Н. Ф. Гребень. (Сост.). Минск : Современная школа. 496 с.
159. *Психология. Словарь*. (1990). А. В. Петровский. (Ред.). М. Г. Ярошевский. (Ред.). Москва : Политиздат. 494 с.
160. *Психология*. (2003) : учебник для гуманитарных вузов. В. Н. Дружинин. (Ред.). СПб : Питер. 651 с.
161. *Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості* (2001). Т. 2. М. Й. Боришевський. (Ред.). Київ. 345 с.
162. *Психологія і педагогіка життєтворчості*. (1996) : навч.-метод. посібник. Л. В. Сохань. (Ред.). І. Г. Єрмакова. (Ред.). Київ. 792 с.
163. Радул, В. В. (1997). *Соціальна зрілість молодого вчителя* : монографія. Київ : Вища школа. 269 с.
164. Радул, В. В. (1994). *Фактори соціальної зрілості студентів педвузу* : навч. посібник із спецкурсу для студентів педвузів. Київ. 144 с.
165. Рибалка, В. В. (1996). *Психологія розвитку творчої особистості* : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : ІЗМН. 236 с.
166. Рогов, Е. И. (1996). *Настольная книга практического психолога в образовании* : учебн. пособие. Москва : Владос. 529 с.
167. Роджерс, Карл (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва : Прогресс. 480 с.
168. Романюк, Т. І. (2008). Сутність, завдання, форми екологічного виховання студентів. *Екологічний вісник*. № 5. С. 14-17.
169. Рубинштейн, С. Л. (2004). *Основы общей психологии*. СПб. : Питер. 713 с.

170. Савчин, М. В. (1996). Відповідальність: Смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості. *Педагогіка і психологія*. № 1. С. 10-18.
171. Савчин, М. В. (1994). Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини. *Педагогіка і психологія*. Вісник АПН України. № 4. С. 30-37.
172. Савчин, М. В. (1997). *Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості* : дис. доктора психол. наук: 19.00.07. Київ. 410 с.
173. Савчин, М. В. (1996). *Психологія відповідальної поведінки*. Київ : Україна; Віта. 130 с.
174. Савчин, М. В. (1995). Свіість як внутрішня інстанція відповідальності. *Гуманізм і духовність у контексті культури*. Дрогобич. С. 190-197.
175. Сартр, Жан-Поль (2001). *Буття і ніщо: Нарис феноменологічної онтології*. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи». 854 с.
176. Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності* : навч. посіб. Київ : Вища школа. 335 с.
177. Семиченко, В. А. & Галус, О. М. & Зданевич, Л. В. (2001). *Теоретичні основи професійного самовиховання студентів вузу*. Хмельницький : ХГПУ, 253 с.
178. Сидорова, Т. Н. (1987). Особенности социальной ответственности у старшеклассников. *Вопросы психологии*. № 5. С. 56-62.
179. Сизанов, А. Н. (2003). *Тесты и психологические игры. Ваш психологический портрет*. Минск : Харвест. 576 с.
180. Силаєва, О. В. (2002). Розвиток відповідальності під впливом формування національної самоідентифікації особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. Т. 4. Ч. 5, Київ. с. 222-227.
181. Синельников, В. В. (2007). *Возлюби болезнь свою. Как стать здоровым, познав радости жизни*. Москва : ЗАО Центрполиграф. 429 с.

182. Сипченко, В. І. (2007). Громадянське виховання майбутнього вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : науково-методичний збірник. Вип. 37. Слов'янськ. С. 11-15.
183. Сисоєва, С. О. (1996). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*. Київ : Поліграфкнига. 406 с.
184. Скотт, Дж. (1991). *Конфликты. Пути их преодоления*. Киев : Внешторгиздат. 191 с.
185. Скребець, В. О. (2003). *Основи психодіагностики* : навч. посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 192 с.
186. *Словарь практического психолога*. (1998). С. Ю. Головин. (Сост.). Минск : Харвест. 800 с.
187. Сметанський, М. І. (1993). *Формування соціальної відповідальності вчителя*. Вінниця. 91 с.
188. Смирнов, С. Д. (2001). *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности* : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия. 304 с.
189. Собчик, Л. Н. (2003). *Стандартизованный многофакторный метод исследования личности*. Спб. : Речь. 219 с.
190. Соколова, І. (1998). Інститут кураторів у ВУЗі. *Освіта і управління*. № 4. С. 74-82.
191. Соловей, М. І. & Демчук, В. С. (2003). *Виховна робота у вищому навчальному закладі*. Київ. 257 с.
192. Солодкая, М. С. (1998). Правовая ответственность субъекта управления. *Credo*. № 2. С. 46-50.
193. Спиркин, А. Г. (2002). *Философия* : учебн. пособие. Москва : Гардарики. 736 с.
194. Столяренко, Л. Д. (2002). *Основы психологии. Практикум* : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс. 703 с.

195. Сухинская, Л. А. (1979). Возложение и принятие ответственности в условиях групповой деятельности. *Психологическая теория коллектива*. А. В. Петровский. (Ред.). Москва : Педагогика. С. 94-104.
196. Сухомлинський, В. О. (1976). *Вибрані твори в п'яти томах. Т. 2*. Київ : Рад. шк. 670 с.
197. Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори в п'яти томах. Т. 5*. Київ : Рад. шк. 639 с.
198. Сухомлинський, В. О. (1955). Виховання відповідальності за роботу в педагогічному колективі. *Радянська освіта*. 6 серпня.
199. Сяська, І. О. (2010). *Формування екологічної свідомості старшокласників у навчально-виховному процесі загально-освітніх навчальних закладів* : дис. канд. пед наук: 13.00.07. Рівне. 240 с.
200. Таланов, В. Л. & Малкина, И. Г. (2005). *Справочник практического психолога*. Спб. : Сова; Москва : ЭКСМО. 928 с.
201. Татаурова, Г. П. (2007). *Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів* : дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 272 с.
202. Татомир, Л. П. (1993). Відповідальність вчителя як фактор ефективності його педагогічного впливу. *Психолого-педагогічні проблеми гуманізації педагогічної взаємодії*. Київ. С. 96-97.
203. Татомир, Л. П. (1998). Відповідальність школяра як основа становлення його зрілості. *Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості*. Київ-Дрогобич : Відродження. С. 97-100.
204. Татомир, Л. П. (1998). *Розвиток відповідальності у дітей підліткового віку* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ. 17 с.
205. Тернопільська, В. І. (2004). *Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності)* : навч. посібник. М. В. Левківський. (Ред.). Київ : Центр. навч. літератури. 272 с.

206. Тимощук, І. Г. (2002). Методика дослідження рівня морально-етичної відповідальності майбутнього психолога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. № 4. С. 158-163.
207. Тимощук, І. Г. (2003). *Формування морально-етичної відповідальності майбутнього практичного психолога* : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ. 184 с.
208. Томан, Іржі (1998). *Як удосконалювати самого себе*. Київ. 240 с.
209. Туриніна, О. Л. (2007). *Практикум з психології*. Київ : МАУП. 327 с.
210. Туриніна, О. Л. (2007). Вплив особливостей спілкування викладача та студента на формування професійної ідентичності особистості майбутнього психолога. *Проблеми психології спілкування : Всеукраїнська науково-практична конференція*. Рівне. С. 17-19.
211. Туриніна, О. Л. (2007). *Особистісно-діяльнісний підхід як методологічний принцип дослідження особистісного розвитку майбутніх психологів*. Київ : МАУП. С. 34-47.
212. Туриніна, О. Л. (2007). Реалізація ідей Н. Л. Коломінського у підготовці майбутніх психологів. *Коломінські читання : матеріали Першого Міжнар. наук. форуму, присвячені пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського*. Київ : МАУП. С. 76-80.
213. Туриніна, О. Л. (2007). Соціально-психологічні особливості взаємодії викладача та студента у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія*. Ялта : Вид-во Кримського державного Гуманітарного інституту. 2007. С. 24-37.
214. Трубник, І. (2010). Тренінгові вправи в еколого-педагогічній підготовці майбутніх вихователів. *Імідж сучасного педагога*. № 6-7. С. 31-33.
215. Урбанович, А. А. (2003). *Психологія управління* : учебн. пособие. Минск : Харвест. 640 с.

216. *Учителю о педагогической технике.* (1987). Л. И. Рувинский. (Ред.). Москва : Педагогика. 155 с.
217. Федорчук, В. (2007). *Комунікативна компетентність педагога. Соціально-психологічний тренінг.* Київ : Шкільний світ. 128 с.
218. *Філософський енциклопедичний словник.* (2002). В. І. Шинкарук. (Ред.). Київ : Абрис. 742 с.
219. *Філософський словник соціальних термінів.* (2005). В. П. Андрущенко. (Ред.-упоряд.). Київ-Харків : Р.И.Ф. 560 с.
220. Фіцула, М. М. (2005). *Педагогіка* : навч. посібник. Київ : Академвидав. 560 с.
221. *Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти.* (1997) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з валеології, м. Дніпропетровськ. С. В. Кириленко. (Ред.). Київ : Інститут змісту і методів навчання. 296 с.
222. Філоненко, М. М. (2008). *Психологія спілкування* : підручник. Київ : Центр учбової літератури. 224 с.
223. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла.* Москва : Прогресс. 368 с.
224. Фрейд, Зигмунд (1991). *«Я» и «Оно».* Труды разных лет. В 2-х томах. Тбилиси : НТВ. 386 с.
225. Фрейд, Зигмунд (1989). *Психология бессознательного* : сборник. Москва : Просвещение. 447 с.
226. Фромм, Эрих (1992). *Душа человека.* Москва : Республика. 429 с.
227. Фромм, Эрих (1995). *Человеческая ситуация.* Москва : Смысл. 240 с.
228. Халамендик, В. Д. (2004). В. О. Сухомлинський про педагогічну освіту і професійні якості вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного університету.* Вип. 8. Педагогічні науки. Т. 1 : збірник наукових праць. Миколаїв : МДУ. С. 76-80.



229. Халамендик, В. Д. (2010). Світлий і творчий шлях Н. Л. Коломінського. *Вересень*. № 3-4(52-53). С. 122-127.
230. Хомич, Л. О. (2005). Виховання громадянської відповідальності у студентської молоді : *Збірник наукових праць ПДПУ імені В. Г. Короленка. Сер. Педагогічні науки*. Випуск 5(44). Полтава. С. 37-44.
231. Хьелл, Л. & Зиглер, Д. (1997). *Теории личности (основные положения, исследования и применения)*. Спб. : Питер. 608 с.
232. Шаповалов, В. Ф. (2000). *Основы философии от классики к современности* : учебн. пособие для вузов. Львов : Фаир-Пресс. 608 с.
233. Шейнов, В. П. (2002). *Женщина плюс мужчина. Познать и покорить*. Минск : Харвест. 375 с.
234. Шиян, Т. В. (2009). *Формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю* : дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Миколаїв. 230 с.
235. Шубинский, В. С. (1991). *Философское образование в школе: диалектико-материалистический подход*. Москва : Педагогика. 168 с.
236. Шубинский, В. С. (1979). *Формирование диалектического мышления у школьников*. Москва : Знание. 47 с.
237. Яковлев, Б. С. (1975). Ответственность как фактор регуляции поведения личности. *Научное управление обществом. Вып. 9*. Москва : Мысль. С. 107-145.
238. Яценко, Т. С. (1993). *Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися*. Київ : Освіта. 207 с.
239. Heider, F. (1944). Social Perception and Fenomenal Causality. *Psychological Review*. P. 358-374.
240. Helcama, K. (1981). *Toward a Cognitive – develop – mental. Theory of Attribution of Responsibility*. Helsinki. 201 p.
241. Howard, R. (1953). *Social Responsibilities of the Businessman*. N. J. : Harper Row. 198 p.

242. Jonas, H. (1984). *The Imperative of Responsibility (In Search of an Ethics for the Technological Age)*. Chicago-London : The University of Chicago Press. 255 p.
243. Kelley, H. (1967). Attribution Theory in Social Psychology. In: *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln. P. 120-168.
244. Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralizations: The cognitive-developmental approach. *Moral developmental and behavior: Theory, research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston. P. 97-129.
245. Parkes, K. (1984). Locus of control, cognitive appraisal and coping in stressful episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*. № 46. P. 655-668.
246. Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement* : Psychological Monographs. P. 1-28.
247. Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. № 43. P. 56-67.
248. Waltley, D. (1984). *Seeds of Greatness. The ten best-kept secrets of total success*. New York : Published by pocket books. 250 p.

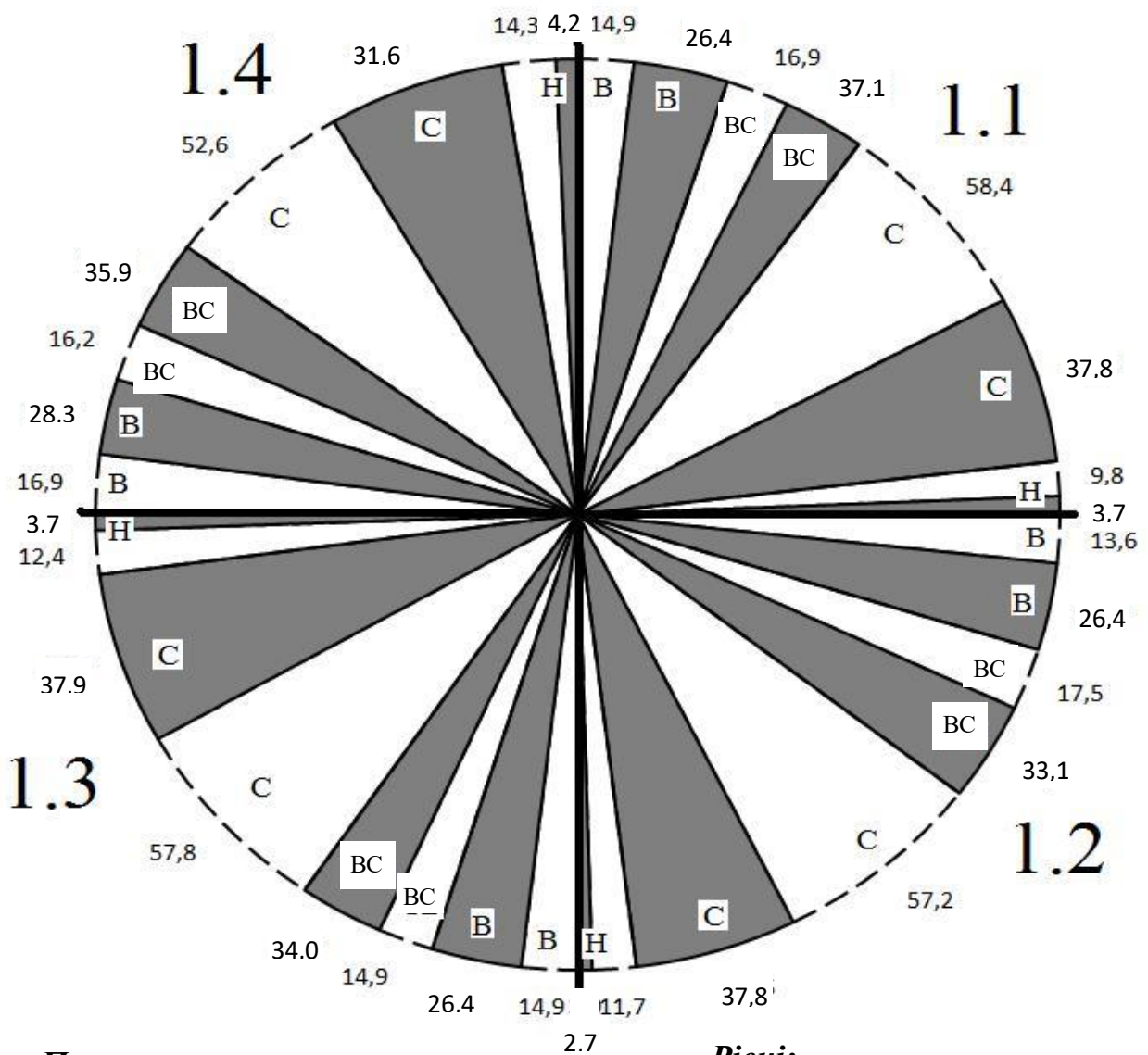
Додатки

Додаток А1

Порівняльна кількісна характеристика рівнів підструктур відповідальності
(констатувальний і формувальний експерименти) (у відсотках)

Позначення:  – констатувальний експеримент;
 – формувальний експеримент.

І. Соціальна відповідальність



Параметри:



- 1.1. Просоціальність.
- 1.2. Поведінка соціальної відповідальності.
- 1.3. Колективізм.
- 1.4. Емпатія.

Рівні:

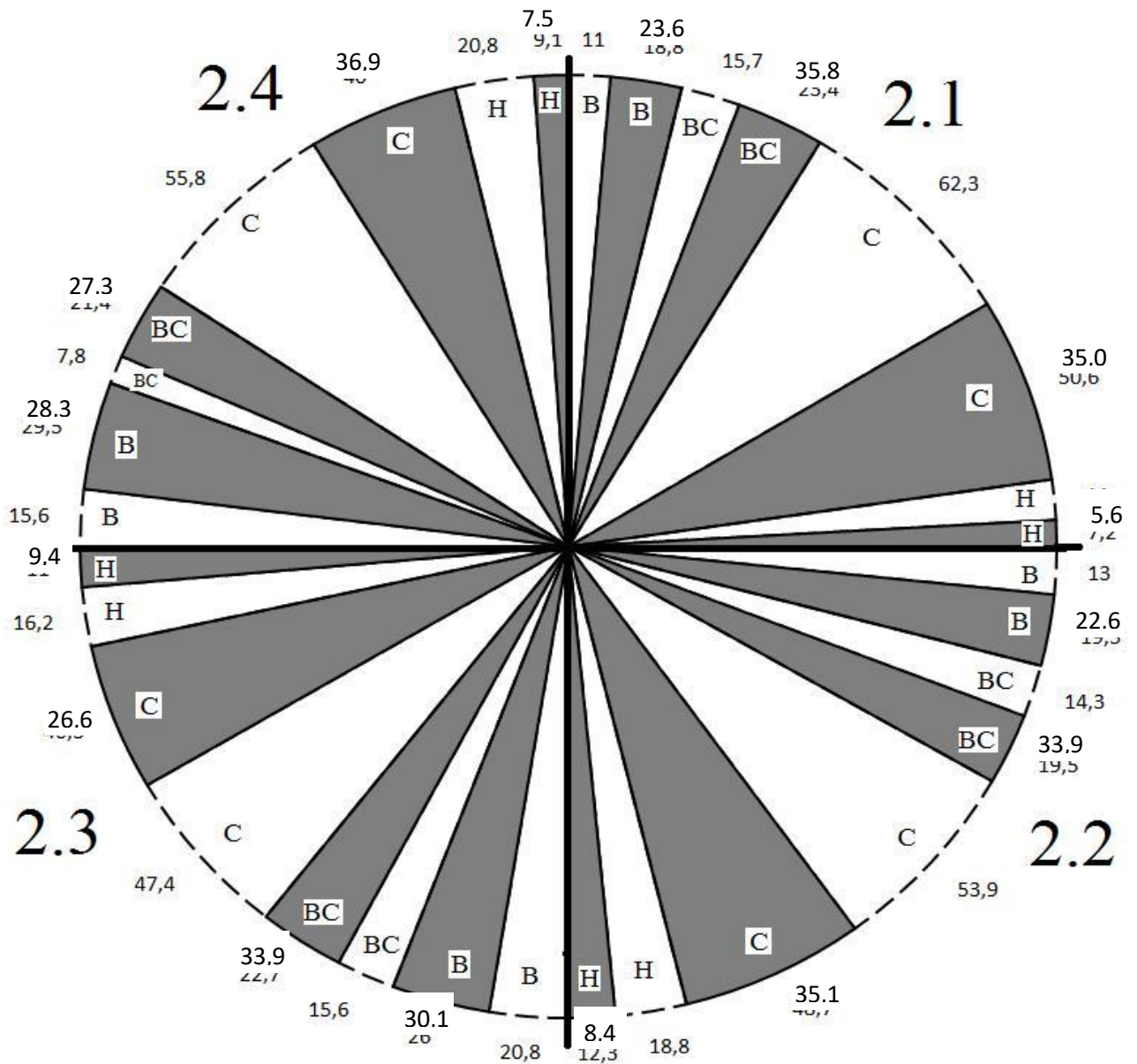
- В – високий.
- ВС – вище середнього.
- С – середній.
- Н – низький.

Додаток А2

II. Професійна відповідальність

Позначення:  – констатувальний експеримент;
 – формувальний експеримент.

Параметри:



Рівні:

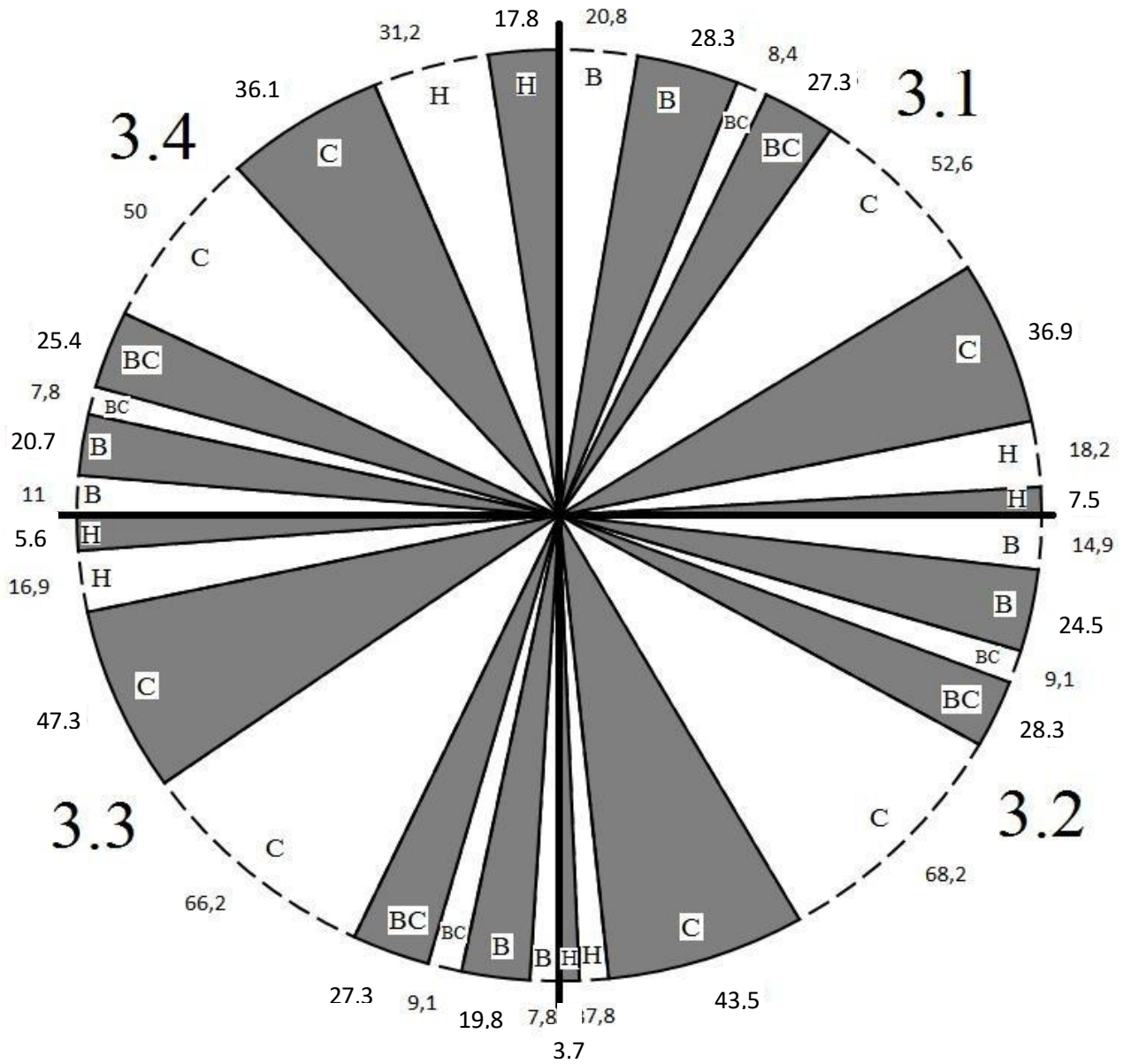
- В – високий.
- BC – вище середнього.
- С – середній.
- Н – низький.

- 2.1. Ставлення до навчання
- 2.2. Творчий потенціал
- 2.3. Комунікативні уміння
- 2.4. Організаційні уміння

Додаток АЗ

III. Відповідальність за саморозвиток і самореалізацію

Позначення: – констатувальний експеримент;
 – формувальний експеримент.





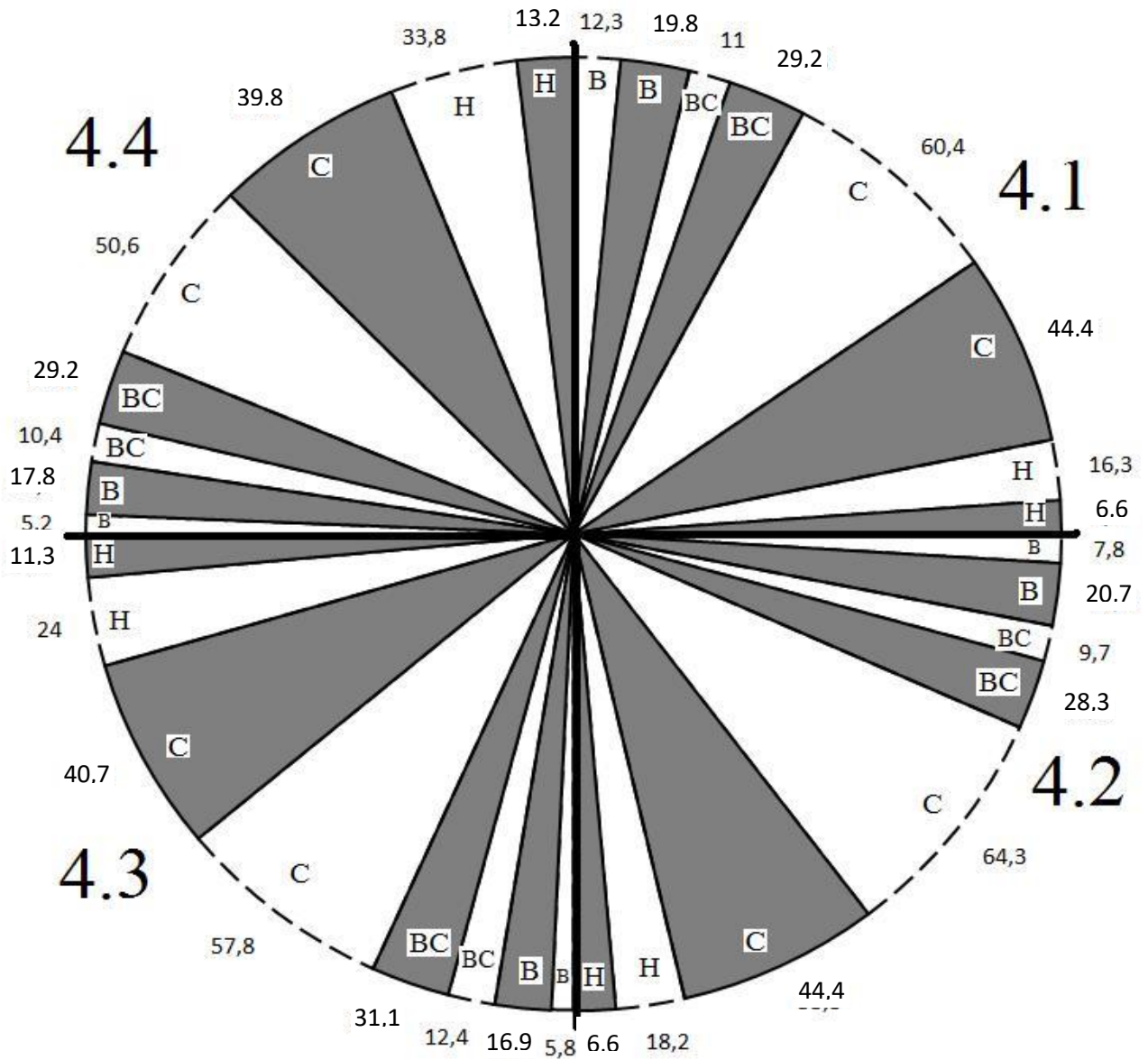
Параметри:
 3.1. Інтернальний локус контролю
 3.2. Вольові якості
 3.3. Впевненість
 3.4. Ставлення до свого здоров'я

Рівні:
 В – високий.
 ВС – вище середнього.
 С – середній.
 Н – низький.

Додаток А4

IV. Екологічна відповідальність

Позначення:  – констатувальний експеримент;
 – формувальний експеримент.

**Параметри:**

- 4.1. Розуміння єдності людини і природи
 4.2. Розуміння наслідків екологічної безвідповідальності
 4.3. Бажання знати екологічні проблеми
 4.4. Еконормативна поведінка

Рівні:

- В – високий.
 ВС – вище середнього.
 С – середній.
 Н – низький.

Спецсемінар**Відповідальність як один із важливих чинників успішної професійної діяльності вчителя.**

Заняття 1. Відповідальність як одна із найголовніших якостей вчителя (6 год.)

Мета заняття: а) розкрити сутність поняття «відповідальність», його зв'язок з іншими поняттями; б) розвивати інтерес до майбутньої професії вчителя; в) сприяти усвідомленню студентами соціальної значущості відповідальності вчителя; г) формувати у студентів елементи діалектичного мислення у процесі розгляду поняття «відповідальність» (зв'язок з іншими поняттями; єдність когнітивних, афективно-мотиваційних і діяльнісно-поведінкових компонентів, протиріччя відповідальність – безвідповідальність).

План заняття:

I. Теоретична частина.

1. Відповідальність як одна із найважливіших психологічних якостей особистості, її зв'язок з іншими рисами.
2. Погляди зарубіжних і вітчизняних психологів на сутність і природу відповідальності.
3. Соціальна значущість професії вчителя, його відповідальність.
4. Негативні наслідки безвідповідальності деяких вчителів.
5. Відповідальність вчителя у його полірольовій діяльності.
6. Роль відповідальності вчителя у вдосконаленні педагогічної майстерності, у самовдосконаленні своєї особистості.

II. Практичні завдання.

1. Виписати і проаналізувати означення поняття «відповідальність» із філософської, психологічної і педагогічної довідкової літератури.
2. Накреслити схему зв'язку «відповідальності» з іншими поняттями.
3. Виписати мінімум 20-25 українських, російських прислів'їв, а також 20-25

античних висловів, які характеризують відношення до людей, до себе, до праці; відповідальну і безвідповідальну поведінку.

4. Як Ви розумієте вислів відомого сучасного німецького філософа Ганса Йонаса: «На зміну «людині розумній» прийде «людина відповідальна»?»

5. Описати і проаналізувати п'ять-шість ситуацій, в яких проявляється відповідальність (чи безвідповідальність) у персонажів художньої літератури, героїв кінофільмів; в особистості громадських діячів, вчених, митців.

6. Написати психологічний портрет відповідального (безвідповідального) вчителя.

7. Визначити всі основні ролі вчителя, сфери його відповідальності.

Заняття 2. Проведення «круглого столу» на тему «Вчитель сучасної школи. Який він?».

Мета заняття: а) розширити і поглибити знання студентів про специфіку педагогічної діяльності вчителя; б) формувати професійну спрямованість студентів; в) формувати у студентів мовленнєві уміння, уміння спілкуватися, висловлювати свої думки.

Основні питання для обговорення:

1. В.О. Сухомлинський про покликання до праці вчителя, його професійних якостей.
2. Які труднощі і недоліки спостерігаються в педагогічній діяльності вчителя?
3. Чому професія вчителя має високу соціальну значущість? Чи можна вважати її однією із самих найвідповідальніших професій?
4. Яким повинен бути вчитель, щоб його любили і поважали учні?
5. З якими якостями особистості Ви не рекомендували б обрати професію вчителя?
6. Які основні вимоги до особистості сучасного вчителя?
7. Чи згодні Ви з висловом «Вчителем треба народитися»?

Заняття 3. Відповідальність у структурі особистості студентів – майбутніх учителів.

Мета заняття: а) ознайомити студентів з експериментальною психологічною моделлю відповідальності у структурі особистості майбутнього вчителя; б) формувати уміння аналізувати всі підструктури відповідальності (соціальна, професійна, екологічна, відповідальність за саморозвиток), а також їх компоненти (когнітивні, емотивні, діяльнісно-повенкові); в) сприяти розвитку у студентів постійної потреби у самопізнанні і самовдосконаленні своєї особистості.

План заняття:

I. Теоретична частина

1. Сутність самопізнання і самовдосконалення особистості, їх роль у професійному становленні майбутнього вчителя.
2. Психологічна модель відповідальності у структурі особистості студента (складові відповідальності та їх компоненти).
3. Характеристика соціальної відповідальності.
4. Професійна відповідальність, її особливості.
5. Специфіка відповідальності за саморозвиток і самореалізацію.
6. Особливості екологічної відповідальності.
7. Об'єктивні і суб'єктивні причини недостатнього рівня розвитку відповідальності значної кількості студентів.
8. Основні методи і прийоми розвитку відповідальності у студентів.

II. Практична частина.

1. Опрацювати психолого-педагогічну літературу з питань самовиховання і визначити основні прийоми самовиховання.
2. Проаналізувати психологічну модель відповідальності у структурі особистості студента (обґрунтувати раціональну необхідність оволодіння студентами знаннями всіх складових відповідальності та їх компонентів).
3. Скласти програму самовдосконалення особистості.

4. Методики самопізнання особистості (проведення тестування): тести на виявлення педагогічної спрямованості, рівня інтелекту, моральних, вольових якостей, типу темпераменту, організаторських, комунікативних здібностей, емпатії. Уміння подобатися людям, уміння вирішувати конфлікти та ін.
5. Розробити проєкт «Школа майбутнього».

Додаток А6

Психологічні тренінги

В нашому дослідженні в процесі формування когнітивного, афективно-мотиваційного, особливо діяльнісно-поведінкового компоненту відповідальності, важливого значення надавалось психологічному тренінгу як методу активного соціально-психологічного навчання.

В процесі формувального експерименту з метою розвитку у студентів компонентів відповідальності нами використовувалися фрагменти із робіт психологів, в яких висвітлюється питання сутності і значення психологічних тренінгів, методика їх проведення (див. табл. 1), в ній указані параметри відповідальності, використані методики проведення психологічних тренінгів і основні завдання, які ми ставили в процесі виховання відповідальності у студентів експериментальної групи.

Таблиця 1

Психологічні тренінги

Параметри прояву відповідальності	Методики проведення тренінгів	Завдання тренінгів
Уміння спілкуватися	Тернопільська, В. І. (2004). Елементи тренінгу по спілкуванню. <i>Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності)</i> : навч. посібник. Київ. С. 151-153	Засвоєння вербальних та невербальних засобів спілкування, подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні
Відповідальність за власні емоційні стани та поведінку	Тернопільська, В. І. (2004). Формування вмінь саморегуляції емоцій у старшокласників. <i>Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності)</i> : навч. посібник. Київ. С. 253-255.	Навчити студентів усвідомленню свого «Я». Сформувати в них відповідальність за власні емоційні прояви та поведінку.

Рефлексія та емпатія	Максименко, С. Д. & Заброцький, М. Н. (2005). Психотехнічні вправи з розвитку комунікативної компетентності педагогів. <i>Психологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування)</i> . К.: Главник. С. 65-94	Розвиток вміння ставити себе на місце іншої людини, розуміти її емоційні стани, співчувати їй, співпереживати.
Впевненість	Грецов, А. Г. (2008). Тренінг уверенного поведення. <i>Психологические тренинги с подростками</i> . СПб: Питер. С. 171-258	Формування навичків спілкування та впевненої поведінки
Уміння спілкуватися	Добрович, А. Б. (1987). Игры в группе. <i>Воспитателю о психологи и психогигиене общения : Кн. для учителя и родителей</i> . М. : Просвещение. С. 178-198	Навчити студентів правилам безконфліктного спілкування, профілактика міжособистісних конфліктів
Педагогічне спілкування, комунікативні якості	Лабораторно-практичні заняття (2009). <i>Педагогічна майстерність</i> . І. А. Зязюн. (Ред.). Київ : Вища школа. С. 158-372.	Оволодіння технікою мовлення (чіткість, виразність, образність, логічний наголос, формування навичків педагогічного спілкування, керування психічним самопочуттям)
Самовиховання	Елканов, С. Б. (1986). Познание и развитие своей личности <i>Профессиональное самовоспитание учителя</i> . М. : Просвещение. С. 76-97.	Розвиток у студентів дидактичних, комунікативних організаторських здібностей, педагогічної спостережливості, пам'яті, педагогічного мислення

Професійне педагогічне спілкування	Кан-Калик, В. А. (1987). Тренинг профессионального общения. <i>Учителю о педагогическом общении : Книга для учителя.</i> М. : Просвещение. С. 139-155.	Розвиток навичків довільної уваги, спостережливості, зосередженості, техніки і логіки мовлення, виразності емоційності, образної передачі інформації, навичків невербального спілкування
Впевненість, вплив на взаємовідносини людей	Немов, Р. С. (1997). Как воздействовать на взаимоотношения людей. <i>Практическая психология. Познание себя. Влияние на людей.</i> М. : Владос. С. 219-241	Розвивати і удосконалювати особистісні взаємовідносини, здібності, правильно сприймати і оцінювати людей, покращувати взаємовідносини між ними, уміння управляти собою, управляти діями і вчинками інших людей
Творчий потенціал	Грецов, А. Г. (2007). Программа тренинга креативности. Творческое мышление. Творчество, как стиль жизни. <i>Тренинг креативности для старшеклассников и студентов.</i> Спб. : Питер. 208 с. Айзенк, Г. (2002). <i>Супертесты IQ. Узнайте свой коэффициент интеллекта.</i> М. : Эксмо. 208 с.	Розвиток гнучкості, глибини. Швидкості мислення, уміння знаходити закономірності, робити узагальнення

Вольові якості	Рогов, Е. И. (1966). Аутогенная тренировка. <i>Настольная книга практического психолога в образовании</i> : учебное пособие. М. : Владос. С. 484-495	Розвиток уміння регулювати свій психічний стан, навички самонавіювання, самовдосконалення
Педагогічне спілкування	Семиченко, В. А. (2004). Рольові конфлікти в діяльності вчителя <i>Психологія педагогічної діяльності</i> : навч. посібник. Київ : Вища школа. С. 192-202; Семиченко, В. А. (2004). Міжособистісні конфлікти. <i>Психологія педагогічної діяльності</i> : навч. посібник. Київ : Вища школа. С. 212-250	Формування уміння аналізувати позиції «Дитина», «Батько», «Дорослий». Розвиток афіліації як потреби людини у становленні і зміцненні добрих стосунків із іншими, прагнення до самоактуалізації, уміння визначати соціальні ролі особистості, зокрема соціальні ролі вчителя
Екологічні знання, культура спілкування, екологічна культура	Кулініч, О. (2010). Збереження біосфери. Соціально-економічний тренінг «Збережи біосферу». <i>Екологія</i> . № 27. С. 3-12	Розвиток знань єдності і взаємовпливу людини і природи, формування навиків економативної поведінки

<p>Знання взаємодії людини і природи, переживання наслідків екологічної безвідповідальності</p>	<p>Криворучко, М. В. (2008). Тренінгові заняття з екології. <i>Біологія «Основа»</i>. № 35. С. 4-9.</p>	<p>Сприяти усвідомленню цінності об'єктів природи для суспільства, формувати вміння аналізувати екологічні помилки (екологічний бумеранг), екологічні інтереси; формування природовідповідальності людини, стійкої потреби у природоохоронній діяльності</p>
<p>Знання природного світу, єдності природи і людини, бажання знати екологічні проблеми</p>	<p>Огорілко, І. (2007). Виховання екологічної свідомості школярів. Семінар-тренінг для заступників директорів з виховної роботи. <i>Управління освітою</i>. № 11. С. 21-23.</p>	<p>Виховання свідомого ставлення до природи, формування активної природоохоронної позиції, природоохоронної діяльності</p>
<p>Знання сучасної екології, переживання наслідків безвідповідального ставлення до природи</p>	<p>Трубник, І. (2010). Тренінгові вправи в еколого-педагогічній підготовці майбутніх вихователів. <i>Імідж сучасного педагога</i>. № 6-7. С. 31-33.</p>	<p>Збагачення знань про природу України, сучасні екологічні проблеми; розвиток спостережливості, позитивного настрою, естетичних почуттів у спілкуванні з природою, формування навичок економативної поведінки, творчого підходу у розв'язанні екологічних</p>

		проблем, відповідального ставлення до природи, до свого здоров'я, набуття певних побутових та професійних екологічних умінь і навичок
Впевненість, комунікативні здібності, професійні якості вчителя	Тренінг публичного виступлення (2008). <i>18 програм тренінгов : Руководство для профессионалов.</i> В. А. Чикер. (Ред.). Спб. : Речь. С. 121-143; Адаптационный тренінг для студентов-первокурсников (2008). <i>18 программ тренінгов : Руководство для профессионалов.</i> В. А. Чикер. (Ред.). Спб. : Речь. С. 250-256	Формування культури і техніки мовлення, навчальної мотивації, виявлення професійно важливих якостей, зняття емоційного напруження
Ставлення до свого здоров'я	Стражний, А. (1991). Массаж биологически активных точек ушной раковины. <i>Руководство по саморегуляции.</i> Киев. 83 с. Синельников, В. В. (2007). <i>Возлюби болезнь свою. Как стать здоровым, познав радости жизни.</i> М. : Центрполиграф. 429 с.	Оволодіння методиками профілактики психосоматичних порушень (понижений тонус організму, тривога, депресія, неурівноваженість, невпевненість, головні болі, порушення сну, поганий настрій, погіршення пам'яті

Додаток Б**Опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності
(В.П. Прядеїн).**

Інструкція студентам:

Вам пропонується послідовно відповісти на ряд тверджень, що стосуються деяких сторін Вашої особистості. Відповіді в трьох варіантах: 1. «так» – 2б.; 2. «як коли» – 1б.; 3. «ні» – 0б.

**Опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності
(В.П. Прядеїн) модифікований.**

Текст опитувальника:

1. Я добре виконую завдання, навіть якщо воно не перевіряється та не контролюється.
2. Я беруся за відповідальне завдання через бажання брати участь у колективному заході.
3. Відповідальність - це звітність за свої справи, вчинки, дії.
4. Моя відповідальність сприяла успішному виконанні колективних справ.
5. Я задоволений, якщо від мене залежить успіх у відповідальній справі.
6. Я схильний(а) діяти за принципом «сім раз відмір – один раз відріж».
7. Невпевненість у собі заважає мені проявити відповідальність.
8. Не відмовляюся від виконання спільних справ, навіть якщо відповідальність буде лежати тільки на мені.
9. Про те, що я відповідальна людина відомо багатьом людям.
10. Я можу відмовитись від власної вигоди заради успіху спільної справи.
11. Відповідальність – це запорука за кого-небудь.
12. Я жертвую власними справами заради спільних, щоб завершити спільну відповідальну справу.
13. Виконання спільної серйозної та відповідальної роботи приносить мені радість та задоволення.
14. Я віддаю перевагу виконанню завдання самостійно, а не під контролем.

15. Мій низький життєвий тонус стає перешкодою для виконання відповідальних доручень.
16. Я не уникаю ситуацій за яких потрібно брати відповідальність на себе.
17. Виконуючи будь-яку роботу, я не заспокоюсь, доки не буде виконано все до найменших деталей
18. В своїй поведінці я орієнтуюсь на загальноприйняті правила та норми.
19. Відповідальність - це продуманий вибір та передбачення його наслідків.
20. Якщо доля відповідальної справи залежить від мене, то я беруся за її завершення.
21. Вважаю за щастя, коли люди доручають мені здійснення відповідальної справи.
22. Незалежно від обставин та зовнішніх умов, я можу реалізувати себе у відповідальній справі
23. Моя підвищена тривожність перешкоджає мені братись за відповідальну справу.
24. Я надаю перевагу виконанню, а не обіцянкам.
25. Я надаю перевагу важким та відповідальним справам.
26. Приймаючи рішення, я керуюсь почуттям обов'язку.
27. Відповідальність – це одне із форм вияву активності людини.
28. Я піду проти окремих членів колективу, своїх знайомих, якщо вони шкодять виконанню відповідальної справи, не сприяють досягненню результату.
29. Я радію вже через те, що під час виконання відповідального завдання мене оточують вірні товариші.
30. Перш ніж висловити власну думку, я намагаюсь переконатись у своїй правоті.
31. У мене іноді не вистачає мужності взяти відповідальність на себе
32. Я прагну до ролі лідера, оскільки відчуваю, що справлюсь з цим.
33. Відповідальність – це наполегливість людини в дорученій їй справі.
34. Оточуючі вважають, що справа буде зроблена, якщо за неї візьмусь я.
35. Часто я виконую спільні справи і відмовляюсь від власних інтересів та планів.

36. Я із задоволенням працював би на такому підприємстві, де від моїх результатів залежав би успіх усієї справи.
37. Я радію можливості відчутти себе у відповідальній справі.
38. Я одразу виконую відповідальне завдання, не відкладаючи його в довгий ящик.
39. Багато із дорученого мені я б виконував краще, якби не боявся покладеної на мене відповідальності.
40. Беру участь у відповідальному заході через бажання краще пізнати оточуючих людей.
41. Беручи участь у відповідальному заході, я бажаю бути звичайним виконавцем.
42. Моя відповідальність має в основному матеріальне підґрунтя.
43. Відповідальність – це своєрідна залежність людини.
44. Моя відповідальність сприяла розвитку впевненості у собі та власних можливостях.
45. Мені притаманне відчуття страху перед відповідальною справою.
46. До багатьох справ я б ставився більш відповідально, якби мене контролювали.
47. Інколи я забуваю, що обіцяв щось зробити.
48. Навіть при поганому самопочутті я піду на зустріч, про яку раніше домовився.
49. Якщо доручення виявляються важкими, я відмовляюсь від них.
50. Я берусь за відповідальну справу з урахуванням подальшого заохочення, підвищення, нагороди тощо.
51. Відповідальність – не вирок не тільки за діяльність, але й за бездіяльність.
52. Завершення відповідальної справи зміцнює мою самооцінку.
53. Мені притаманна злість і роздратованість, якщо я терплю невдачу у відповідальній справі.
54. Я не берусь за відповідальну справу, якщо є несприятливий прогноз за моїм гороскопом.
55. Відповідальність – це велике додаткове навантаження до виконуваних мною зобов'язань.

- 56.** Я можу взяти вину на себе заради спасіння честі групи.
- 57.** Без достатнього контролю зі сторони перевіряючого я можу відкласти доручену мені справу.
- 58.** Багато із того, що я роблю, я доводжу до кінця заради уникнення покарання, осуду.
- 59.** Відповідальність – це своєрідна стурбованість людини.
- 60.** Моя відповідальність посприяла у просуванні по службі.
- 61.** Після невдачі у відповідальній справі у мене виникає почуття страху перед необхідністю вибору нової.
- 62.** Я міг би бути більш відповідальною людиною, але інколи обставини виявляються вищі за мене.
- 63.** Додатковим тягарем, перешкодою, які заважають взятися за відповідальну справу, є усвідомлення того, що результат залежить не лише від мене, але й від інших людей.
- 64.** Я ретельно та наполегливо готуюсь до відповідальної справи, щоб не підвести оточуючих.
- 65.** Інколи подумки я здійснюю відповідальні вчинки, але практично не наважуюсь зробити те, що замислив.
- 66.** Я прагну бути відповідальним, тому що не хочу зайвих ускладнень.
- 67.** Відповідальність – не втрата свободи вибору.
- 68.** Моя відповідальність вплинула на розвиток вольових якостей.
- 69.** Конфлікти, що виникають при виконанні відповідального завдання, викликають у мене гнів та роздратування.
- 70.** Моя відповідальність часто залишається непомітною для оточуючих людей.
- 71.** Суттєвою перешкодою для мене у виконанні відповідальної справи є можливість покарання за роботу інших людей.
- 72.** Я прагну виконати відповідальну справу, щоб не розчарувати близьких мені людей.

73. Навіть дрібні невдачі при виконанні відповідального завдання «вибивають мене із колії».
74. Я беруся за відповідальну справу, щоб на мене звернули увагу.
75. Відповідальність - це засіб утвердження себе та самоствердження свою «я».
76. Відповідальні справи та вчинки посприяли покращенню особистого благополуччя.
77. Я починаю нервуватись та дратуватись, якщо інші люди не виконують обіцяного.
78. Як правило, моя відповідальність наштовхується на нерозуміння інших людей.
79. Я швидше не візьмусь за відповідальні справи через необхідність постійного контролю за їх виконанням.
80. Я часто відчуваю, що від моєї добросовісності залежить благополуччя інших людей.

Опитувальник включає 80 питань, які діагностують 16 параметрів відповідальності.

Умовні скорочення:

- ДЕ – динамічна ергічність
- МС – мотивація соціоцентрична
- КО – когнітивна осмисленість
- ПП – продуктивність предметна
- ЕС – емоційність стенічна
- РІ – регуляторна інтернальність
- ТО – труднощі особистості
- ПІ – прагнення інструментально-стильові
- ДАЕ – динамічна ергічність
- МЕ – мотивація егоцентрична
- КОБ – когнітивна обізнаність
- ПС – продуктивність суб'єктивна
- ЕА – емоційність астенічна

РЕ – регуляторна екстернальність

ТОП – труднощі операційні

ПЗ – прагнення змістовно-сміслові

Ключ:

ДЕ	МС	КО	ПП	ЕС	РІ	ТО	ПІ	ДАЕ	МЕ	КОБ	ПС	ЕА	РЕ	ТОП	ПЗ
1	2	3	4	5	6	7	8	41	42	43	44	45	46	47	48
9	10	11	12	13	14	15	16	49	50	51	52	53	54	55	56
17	18	19	20	21	22	23	24	57	58	59	60	61	62	63	64
25	26	27	28	29	30	31	32	65	66	67	68	69	70	71	72
33	34	35	36	37	38	39	40	73	74	75	76	77	78	79	80

В нашому дослідженні використовувався скорочений варіант методики В.П. Прядеїна, а саме, діагностика соціальної мотивації (питання: 2, 10, 18, 26, 34).

Відповіді на них оцінювалися:

1. 0б. – «ні».
2. 1б. – «як коли».
3. 2б. – «так».

Оцінка рівнів соціальної мотивації

1. високий – 9-10б.
2. вище середнього – 7-8б.
3. середній – 5-6б.
4. низький – 0-4б.

*Додаток В***Шкала «Риса відповідальності» за методикою СБДО (Л.М. Собчик).****Інструкція студентам:**

Прочитайте, будь ласка, твердження. Варіанти відповідей: «ні»; «частково згоден»; «так».

Опитувальник:

1. Я люблю читати у газетах повідомлення про злочини.
2. Я люблю читати про злочини та таємничі пригоди.
3. Номер цього твердження слід обвести кружечком.
4. Я люблю читати про кохання.
5. Мене не так легко зачепити
6. Я не проти, щоб мене обирали об'єктом глузувань
7. Я вважаю, що більшість людей зможуть збрехати, якщо це у їх інтересах.
8. Я регулярно беру участь у зборах та інших громадських заходах.
9. Я люблю ходити у гості або у інші місця, де буває багато гамірливих розваг.
10. Я зустрічав(ла) проблеми з такою кількістю рішень, що мені важко було зупинитись на одному з них.
11. Найважча боротьба для мене – це боротьба із самим собою.
12. Дехто з людей так любить командувати, що мені все хочеться зробити навпаки.
13. Я ніколи не йшов(ла) на небезпечну справу заради сильних вражень.
14. Якщо мені роблять щось приємне, мене звичайно цікавить, що за цим приховується.
15. Моя поведінка значною мірою визначається правилами й звичками оточуючих мене людей.
16. Я буваю обуреним(ною) і роздратованим(ою), коли доводиться визнати, що мене спритно обдурили.
17. Мені подобається мати значущих людей серед моїх знайомих, бо це підвищує мій престиж.

18. Мені страшно дивитись вниз з висоти.
19. Коли мені нудно, я намагаюсь влаштувати щось веселе.
20. Я намалював(ла) собі життєву програму, засновану на почутті обов'язку та відповідальності, та намагаюсь її виконувати.
21. Моя зовнішність ніколи не викликає у мене занепокоєння.
22. Мої вчинки оточуючі звичайно розуміють неправильно.
23. Іноді без будь-якої причини, навіть коли справи йдуть кепсько, я відчуваюсь схвилювано щасливим(ою), на верхівці задоволення.
24. Мені подобається бувати у компанії, де люблять жартувати один з одного.
25. Іноді я даю хорошу оцінку людям, про яких знаю дуже мало.
26. Я цілком впевнений (на) у собі.
27. Виходячи з будинку, я не хвилююсь, чи зачинив(ла) двері, чи вимкнув(ла) світло тощо.
28. Більшість людей знайомляться через те, що друзі можуть виявитись корисними.
29. Я намагаюсь не розпочинати розмову з людьми, доки вони самі не звернуться до мене.
30. Коли декілька людей потрапляє у халепу, їм краще домовитись, що говорити, а потім усім триматись однієї лінії.
31. У шкільні роки мені було дуже важко говорити перед усім класом.
32. Більшості людей не подобається поступатись своїми інтересами заради інших.
33. Мене легко засоромити.
34. Мені рідко сняться сни.
35. Іноді я буваю настільки збудженим (ною), що мені важко заснути.
36. Я схильний (на) брати все близько до серця.
37. Я не боюсь вогню.
38. Я впевнений, що існує одне, єдино правильне розуміння сенсу життя.
39. Я люблю ходити на такі вечірки, де можна потанцювати.
40. Якщо б дозволили умови, я міг (могла) б принести людству велику користь.

41. Мені, безумовно, було б приємно, обдурити шахрая його ж способом.
42. За вдалих умов я міг (могла) б стати значним і хорошим керівником.
43. Я ніяковію, якщо хто-небудь спостерігає, коли я працюю, навіть якщо я знаю, що виконаю справу добре.
44. У моїй родині є дуже нервові люди.
45. Я часто бачу сни.
46. Я ніяковію від непристойних анекдотів.
47. Я люблю слухати лекції на серйозні теми.
48. Я нервуюсь, якщо доводиться чекати.
49. Я не намагаюсь виправляти людей, які висловлюють помилкові судження.
50. Я готовий(а) на все, щоб перемогти у суперечці.
51. Переважно я не в курсі пліток та розмов оточуючих мене людей.
52. Мені не раз доводилось змінювати своє ставлення до обраної професії.
53. Опинившись у безвиході, я кажу лише ту частину правди, яка мені не нашкодить.
54. Якщо б я потрапив(ла) у біду разом зі своїми товаришами, винними у тій же мірі, що і я, то краще б взяв усю провину на себе, ніж видав би їх.
55. Я співчуваю людям, які схильні зосереджуватись на своїх негараздах та бідах.
56. Мене дратують люди, які вважають своє розуміння сенсу життя єдино правильним.
57. Мене лякає думка про можливість землетрусу.
58. Я повинен(нна) визнати, що іноді хвилююсь без причини через те, що насправді не має жодного значення.
59. Я готовий(а) на все заради хорошої ідеї.
60. Я не схильний давати категоричні оцінки вчинкам оточуючих.
61. Будь-який бруд лякає мене або викликає огиду.
62. Я червонію дуже рідко.
63. Я готовий(а) відмовитись від своїх намірів, якщо оточуючі вважають, що цього робити не варто.

З метою виявлення рівня поведінки соціальної відповідальності використовувався скорочений варіант методики Л.М. Собчик. Питання: 8,15.20, 26, 36, 40, 54, 55, 63 (всього 9).

Оцінка відповідей:

1. ні – 0б.
2. частково згоден – 1б.
3. так – 2б.

Рівні поведінки соціальної відповідальності:

1. високий – 15-18б.
2. вище середнього – 11-14б.
3. середній – 6-10б.
4. низький – 0-5б.

*Додаток Д***Тест «Оцінка рівня розвитку типових рис особистості» (Джеймс Кеттелл).**

В тесті 187 тверджень, які діагностують 16 пар протилежних якостей особистості. Ми використовуємо скорочений варіант для виявлення двох рис характеру (колективізм і впевненість).

Читайте, будь ласка, кожне із них і вибирайте одну з трьох варіантів відповідей.

Опитувальник (скорочено). Риса колективізм.

Для зручності опрацювання тесту студентами застосовувалась нумерація від 1 - до 10. В тесті Кеттелла діагностика колективізму здійснюється за номерами питань: 22; 47; 71; 72; 96; 97; 121; 122; 146; 171; []

1. Люди були б щасливіші, якби вони більше часу проводили в колі своїх друзів.

1. так; 2. щось середнє; 3. ні.

2. Я з задоволенням беру участь в житті школи.

1. так; 2. не знаю; 3. ні.

3. Мені хотілось би попрацювати в окремій кімнаті, а не разом з іншими.

1. так; 2. не знаю; 3. ні.

4. Я віддав би перевагу жити тихо, а не бути у всіх на очах.

1. так; 2. інколи; 3. ні.

5. Мені легше вирішити важке питання чи проблему, якщо я:

1. обговорюю з іншими; 2. щось середнє; 3. обмірковую її наодинці.

6. Я з охотою беру участь у суспільному житті, в роботі різних комісій.

1. так; 2. не знаю; 3. ні.

7. При однаковій зарплатні я:

1. віддав би перевагу брати індивідуальну роботу додому; 2. не знаю, як би повів себе в даній ситуації; 3. віддав би перевагу праці на підприємстві, серед людей.

8. Працюючи над чим-небудь, я віддав би перевагу робити, це:

1. разом з іншими людьми; 2. не знаю як; 3. самостійно.

9. Я надаю перевагу плануванню своїх справ самому без стороннього втручання і чужих порад.

– так; 2. коли як; 3.ні.

10. Я краще засвоюю навчальний матеріал, коли:

1. читаю текст; 2. важко сказати; 3. беру участь в його колективному обговоренні.

Ключ.

На кожні із десяти питань дається одна із відповідей (в дужках) - 1(1); 2(1); 3(3); 4(3); 5(1); 6(1); 7(3); 8(1); 9(3); 10 (3).

За кожну відповідь, що співпадає з ключем, ставиться один бал.

Оцінка рівня колективізму:

1. високий – 9-10б.
2. вище середнього – 7-8б.
3. середній – 5-6б.
4. низький – 0-4б.

*Додаток Е***Опитувальник для діагностики здібностей до емпатії****(А.Мехрабієна, Н.Епштейна).***Інструкція для студентів:*

Зачитайте твердження і зорієнтуйтеся на те, як Ви себе поводитье в подібних ситуаціях, виразіть свою згоду «+» чи незгоду «-» з кожним з них.

1. Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина відчуває себе серед інших людей самотньою.
2. Люди перебільшують здібність тварин відчувати і переживати.
3. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття.
4. Мене роздратовує в нещасних людях те, що вони себе самі жаліють.
5. Коли зі мною хто-небудь поряд нервує, я також починаю нервувати.
6. Я вважаю, що плакати від щастя безглуздо.
7. Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів.
8. Іноді пісня про любов викликає у мене багато почуттів.
9. Я сильно хвилююсь, коли повинен сповістити людям неприємну для них звістку
10. На мій настрій сильно впливають оточуючі мене люди.
11. Я вважаю іноземців холодними і не чуттєвими.
12. Мені хотілось би отримати професію, пов'язану з спілкуванням з людьми.
13. Я не дуже засмучуюсь, коли мої друзі поступають необдуманно.
14. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.
15. Коли я бачу людину яка плаче, то й сам засмучуюсь.
16. По-моєму, самотні люди часто бувають недобррозичливими.
17. Слухаючи деякі пісні, я відчуваю себе щасливим.
18. Коли я читаю книгу (роман, повість), то так переживаю, що то, про що я читаю, відбувається насправді.
19. Коли я бачу, що з кимось погано поведуться, то завжди серджуся.

20. Я можу зоставатися спокійним, навіть коли всі навкруги хвилюються.
21. Якщо мій друг чи подруга починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюсь перевести розмову на іншу тему.
22. Мені неприємно, коли люди, дивлячись кінофільми, зітхають і плачуть.
23. Чужий сміх не викликає у мене емоцій.
24. Коли я приймаю рішення, відношення інших людей до нього, як правило, ролі не відіграє.
25. Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені.
26. Я переживаю, коли бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці.
27. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
28. Безглуздо переживати з приводу того, що відбувається в кіно, чи про що читаєш в книзі.
29. Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпомічних старих людей.
30. Чужі сльози викликають в мене роздратування.
31. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.
32. Я можу залишатися байдужим до будь-якого хвилювання навколо.
33. Маленькі діти плачуть без причини.

Ключ: 1+, 2-, 3-, 4-, 5+, 6-, 7+, 8+, 9+, 10+, 11-, 12+,13-, 14+, 15+, 16-, 17+, 18+, 19+, 20-, 21-, 22-, 23-, 24-, 25+, 26+, 27+, 28-, 29+, 30-, 31+, 32-, 33-.

За кожну відповідь, яка співпадає з ключем, ставиться 1 бал.

Оцінка рівня емпатії:

1. високий – 26-33б.
2. вище середнього – 17-25б.
3. середній – 9-16б.
4. низький – 0-8б.

Додаток Ж**Тест «Професійна відповідальність майбутнього вчителя» (авторський).***Інструкція студентам:*

Уважно прочитайте і дайте відповіді на наступні питання (вибір твердження: а, б чи в).

- 1.** Чи замислюєтесь Ви про Вашу відповідальність як майбутнього вчителя?
а) часто – 3б. б) рідко – 2б. в) дуже рідко – 1б.
- 2.** Чи можна стверджувати, що професія вчителя найвідповідальніша у світі?
а) так – 3б. б) частково – 2б. в) ні – 1б.
- 3.** Чи відчуваєте Ви радість спілкування з дітьми?
а) так – 3б. б) інколи – 2б. в) ні – 1б.
- 4.** Як Ви відвідуєте лекції?
а) систематично, з охотою, без пропусків – 3б. б) пропускаю заняття інколи без поважних причин – 3б. в) пропускаю заняття часто без поважних причин – 1б.
- 5.** До практичних занять готуюсь:
а) систематично – 3б. б) не завжди – 2б. в) рідко – 1б.
- 6.** При підготовці до практичних занять використовую:
а) рекомендовану, основну і додаткову літературу, шукаю літературу також самостійно – 3б. б) використовую тільки підручники, посібники і конспекти лекцій – 2б. в) використовую тільки конспекти лекцій – 1б.
- 7.** При підготовці до практичних занять:
а) опрацьовую учбовий матеріал, аналізую, порівнюю, роблю висновки, наводжу самостійні приклади, відповідаю на запитання для самоперевірки – 3б. б) просто читаю матеріал кілька разів і відповідаю на запитання – 2б. в) тільки читаю матеріал – 1б.
- 8.** Чи доповнюєте Ви відповіді студентів на практичних заняттях, ставите питання викладачам?
а) так – 3б. б) рідко – 2б. в) дуже рідко – 1б.

9. Чи проявляється у Вас бажання допомогти дітям, студентам, учням, рідним у їх навчанні?

а) так – 3б. б) інколи – 2б. в) ні – 1б.

10. Чи берете Ви участь у роботі науково-практичних гуртків, творчих груп?

а) постійно – 3б. б) епізодично – 2б. в) дуже рідко – 1б.

11. Чи берете Ви участь в художній самодіяльності?

а) так, систематично – 3б. б) епізодично – 2б. в) дуже рідко – 1б.

12. Чи вчасно Ви здаєте книги в бібліотеку?

а) так – 3б. б) інколи затримую ненадовго – 2б. в) затримую надовго – 1б.

13. Ви працюєте в читальному залі бібліотеки над науковою літературою?

а) так, систематично – 3б. б) епізодично – 2б. в) дуже рідко – 1б.

14. Чи створюєте Ви власну домашню бібліотеку, купуючи наукову і методичну літературу?

а) так, купую часто – 3б. б) так, купую рідко – 2б. в) так, дуже рідко – 1б.

Тест спрямований на виявлення рівня ставлення майбутніх вчителів до професії, до навчання. Включає 14 питань з трьома виборами.

Оцінка результатів відповідальності:

- I. високий – 35-42б.
- II. вище середнього – 27-34б.
- III. середній – 19-26б.
- IV. низький – 0-18б.

Додаток 3**Тест «Творчий потенціал» (укладач В.І. Тернопільська).***Інструкція студентам:*

Даний тест спрямований на виявлення рівня Вашого творчого потенціалу. Уважно прочитайте 18 запитань і дайте послідовно відповіді (одну із трьох варіантів).

- 1.** Чи Ви вважаєте, що навколишній світ може бути покращений?
а) так; б) ні, він і так достатньо добрий; в) так, але лише в дечому;
- 2.** Чи Ви вважаєте, що самі можете брати участь в значних змінах навколишнього світу?
а) так, в більшості випадків; б) ні; в) в деяких випадках;
- 3.** Чи Ви вважаєте, що деякі з ваших ідей могли б принести користь там, де Ви працюєте?
а) так; б) так, при сприятливих обставинах; в) лише в деякій мірі;
- 4.** Чи вважаєте Ви, що спроможні змінити кардинально не лише своє життя, а й життя інших людей?
а) так, напевне; б) це малоймовірно; в) можливо;
- 5.** Коли Ви наважуєтесь щось вчинити, чи думаєте Ви, що втілите свої задуми?
а) так; б) часто думаю, що не зможу; в) так, часто;
- 6.** Чи відчуваєте Ви потяг до справи, яку абсолютно не знаєте?
а) так, невідоме Вас приваблює; б) невідоме Вас не цікавить; в) все залежить від характеру цієї справи;
- 7.** Вам доводиться займатись незнайомою справою. Чи відчуваєте Ви бажання досягнути в ній досконалості?
а) так; б) задовольняюсь тим, чого встиг досягнути; в) так, але за умови, що справа подобається;
- 8.** Якщо справа, яку Ви не знаєте, Вам подобається, то чи бажаєте Ви дізнатись про неї все?

а) так; б) ні, Ви хочете навчитись лише основному; в) ні, Ви хочете лише задовольнити власну цікавість;

9. Коли Ви переживаєте невдачу, то:

а) якийсь час чините опір, незважаючи на здоровий глузд; б) махнете рукою на цю затію, оскільки розумієте її нереальність; в) продовжуєте свою справу, навіть коли очевидно, що перешкоду Вам не подолати;

10. По-вашому, професію потрібно обирати., виходячи з:

а) власних можливостей, подальших перспектив для себе; б) стабільності, значущості професії, потребі в ній; в) переваг, які вона надасть;

11. Під час подорожі Ви могли б легко зорієнтуватись на маршруті, по якому вже пройшли?

а) так; б) ні, боюсь збитись зі шляху; в) так, але лише там, де місцевість сподобалась і запам'яталась;

12. Чи зможете Ви зразу ж після бесіди з кимось пригадати все, про що говорили?

а) так, без труднощів; б) завжди пригадати не можете; в) запам'ятовуєте лише те, що вас цікавить;

13. Коли Ви чуєте слово на незнайомій Вам мові, то можете повторити його по складах, без помилки, навіть не знаючи його значення?

а) так, без ускладнень; б) так, якщо це слово легко запам'ятати; в) повторите, але не зовсім вірно;

14. У вільний час Ви віддаєте перевагу:

а) залишитись наодинці, подумати; б) знаходитись в компанії; в) Вам байдуже, будете Ви на самоті чи в компанії;

15. Ви займаєтесь якоюсь справою, вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

а) справа завершена і здається Вам відмінно виконаною; б) Ви більш-менш задоволені; в) Вам не все ще вдалось зробити, тому ви не можете завершити справу;

16. Коли Ви на самоті:

а) любите мріяти про якісь, можливо, навіть абстрактні речі; б) за будь-яку ціну намагаєтесь знайти собі конкретне заняття; в) інколи любите мріяти, але про речі, пов'язані з вашою роботою;

17. Коли якась ідея захопить Вас, то Ви станете про неї думати:

а) незалежно від того, де і з ким Ви знаходитесь; б) Ви можете робити це лише наодинці; в) лише там, де не буде надто галасливо;

18. Коли Ви відстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитись від неї, якщо аргументи опонентів Вас переконують; б) залишитесь при своїй думці, які б аргументи не вислухали; в) зміните свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним.

Ключ.

Оцінка відповідей в балах:

1. «а» – 3б; 2. «б» – 1б; 3. «в» – 2б.

За кожну відповідь, що співпадає з ключем, ставити відповідні бали.

Оцінка рівнів творчого потенціалу:

1. високий – 49-54б.
2. вище середнього – 36-48б.
3. середній – 24-35б.
4. низький – 0-23б.

*Додаток К***Методика «Комунікативні та організаторські схильності» (КОС-2).***Інструкція студентам:*

Прочитайте уважно кожне із 40 питань методики і дайте відповідь «так» чи «ні» на кожне з них.

Опитувальник:

1. Чи є у Вас прагнення до вивчення людей і встановленню знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською працею?
3. Чи довго Вас хвилює почуття образи, заподіяної ким-небудь з Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко з орієнтуватися у створеній критичній ситуації?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
6. Часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Вірно, що Вам приємніше і зручніше проводити час з книгами чи яким-небудь заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникла деякі ускладнення в здійсненні Ваших намірів, то легко Вам відмовитись від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно доросліші за Вас за віком?
10. Чи любляете Ви придумувати чи організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри і розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нові для Вас кампанії?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які потрібно було виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви досягти, щоб Ваші товариші діяли у відповідності з Вашою

думкою?

15. Чи важко Ви освоюєтесь у новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами за невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви при щасливій випадковості познайомитись і поспілкуватися з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи роздратовують Вас оточуючі люди і чи є у Вас бажання побути наодинці?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас ситуації?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитись серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви ускладнення, якщо треба проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любляете Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу при рішенні питань, зачіпаючи інтереси друзів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи вірно, що Ви зрідка прагнете до доказів своєї правдивості?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам нескладно внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи берете Ви участь у суспільній роботі в школі, на підприємстві?
31. Чи вірно, що Ви прагнете звузити коло своїх знайомих?
24. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо воно не було прийняте відразу товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, якщо потрапили в незнайомий колектив?
34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевнено і спокійно, коли

доводиться говорити щось великій групі людей?

36. Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі?

37. Чи вірно, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви ніяковієте, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

39. Чи часто Ви опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в колі великої групи своїх товаришів?

Ключ для обробки даних.

Комунікативні схильності.

(+) Так: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.

(-) Ні: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські схильності.

(+) Так: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38.

(-) Ні: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Оцінка рівнів комунікативних та організаторських схильностей:

1. високий – 18-20б.
2. вище середнього – 14-17б.
3. середній – 9-13б.
4. низький – 0-8б.

*Додаток Л***Опитувальник «Шкала локус-контроль» (Дж. Роттер, адаптація В.Ядова)****Інструкція студентам:**

В даному опитувальнику 29 суджень-альтернатив читайте, будь ласка, уважно і вибирайте одне із них.

- 1.** А. Діти потрапляють у біду тому, що батьки дуже часто карають їх.
Б. У наш час неприємності з дітьми трапляються часто тому, що батьки дуже часто м'яко ставляться до них.
- 2.** А. Багато невдач буває, коли не щастить.
Б. Невдачі людей є результатом їх власних помилок.
- 3.** А. Одна з головних причин, чому здійснюються аморальні вчинки в суспільстві, полягає у тому, що оточуючі примиряються з ними.
Б. Завжди будуть неморальні вчинки, незалежно від того, наскільки старанно оточуючі прагнуть запобігти їм.
- 4.** А. Врешті-решт до людей приходять заслужене визнання.
Б. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.
- 5.** А. Думка, що викладачі несправедливі до учнів, є хибною.
Б. Багато учнів не розуміє, що їхні оцінки можуть залежати від випадкових обставин.
- 6.** А. Успіх керівників багато в чому залежить від вдалого збігу обставин.
Б. Здібні люди, які не стали керівниками, самі не використали своїх можливостей.
- 7.** А. Хоч би як Ви старалися, деякі люди не симпатизують Вам.
Б. Той, хто не зумів завоювати симпатії оточуючих, просто не вмів спілкуватися з людьми.
- 8.** А. Спадковість відіграє головну роль у формуванні характеру і поведінки людини.
Б. Тільки життєвий досвід визначає характер і поведінку людини.
- 9.** А. Я часто помічаю слухність приказки: "Чому бути - того не минути".

Б. Мені здається, що краще прийняти рішення і діяти, ніж покладатися на долю.

10. А. Для добре підготовленого спеціаліста не існує такої речі, як упереджена перевірка.

Б. Навіть добре підготовлений спеціаліст часто не витримує упередженої перевірки.

11. А. Успіх є результатом старанної праці і мало залежить від везіння.

Б. Щоб досягти успіху, треба не пропустити щасливого випадку.

12. А. Кожний громадянин може впливати на важливі державні рішення.

Б. Суспільством керують люди, які висунуті на відповідальні посади, а інші мало що можуть зробити.

13. А. Будуючи плани, я завжди впевнений, що зможу їх здійснити.

Б. Не завжди доцільно планувати далеко вперед, оскільки багато залежить від того, як складуться обставини.

14. А. Є люди, про яких упевнено можна сказати, що вони не добрі.

Б. У кожної людини є щось добре.

15. А. Здійснення моїх бажань не пов'язано з везінням.

Б. Коли не знають, як бути, підкидають монету. По-моєму, в житті це часто можна використовувати.

16. А. Керівником часто стають завдяки щасливому збігу обставин.

Б. Досягнення певної керівної посади залежить від здатності керувати людьми, везіння тут ні до чого.

17. А. Більшість із нас не може впливати якимось суттєво на світові події.

Б. Беручи активну участь у суспільному житті, люди можуть керувати подіями у світі.

18. А. Більшість людей не розуміє, наскільки їхнє життя залежить від випадкових обставин.

Б. У дійсності не існує такої речі, як везіння.

19. А. Завжди слід бути готовим визнати свої помилки.

Б. Як правило, легше не підкреслювати свої помилки.

20. А. Важко дізнатися, чи справді Ви подобаєтеся людині, чи ні.

Б. Кількість Ваших друзів залежить від того, наскільки Ви приваблюєте до себе інших.

21. А. Зрештою, неприємності, які трапляються з Вами, урівноважуються приємними подіями.

Б. Більшість невдач є результатом незнання, лінощів, відсутності здібностей або всіх трьох причин відразу.

22. А. Якщо прикласти досить зусиль, то можна викоринити бездушність і формалізм.

Б. Є речі, з якими важко боротися, тому бездушність і формалізм викоринити неможливо.

23. А. Інколи важко зрозуміти, із чого виходять керівники, коли висувають людину на винагороду.

Б. Винагорода залежить від того, як старанно людина працює.

24. А. Хороший керівник очікує від підлеглих, аби вони самі вирішували, що вони повинні робити.

Б. Хороший керівник дає чітко зрозуміти, в чому полягає робота кожного підлеглого.

25. А. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

Б. Не можу повірити, що випадок або доля відіграють важливу роль у моєму житті.

26. А. Люди самотні через те, що не виявляють товариськості до оточуючих.

Б. Не має сенсу добиватися прихильності людей: якщо ти їм подобаєшся, то подобаєшся.

27. А. Характер людини залежить головним чином від її сили волі.

Б. Характер людини формується переважно у колективі.

28. А. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.

Б. Інколи я відчуваю, що моє життя розвивається у напрямі, який не залежить від моєї волі.

- 29.** А. Я часто не можу зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.
Б. Зрештою, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

Ключ:

Екстернали – 2А, 3Б, 4Б, 5Б, 6А, 7А, 9А, 10Б, 11Б; 12Б, 13Б, 15Б, 16А, 17А, 20А, 22Б, 23А, 26Б, 28Б, 29А.

Інтернали – 2Б, 3А, 4А, 5А, 6Б, 7Б, 9Б, 10А, 11А, 12А, 13А, 15А, 16Б, 17Б, 20Б, 22А, 23Б, 26А, 28А, 29Б.

Оцінка рівнів інтернальності і екстернальності.

За кожну відповідь, яка співпадає з ключем, ставиться 1 бал.

1. високий – 18-20б.
2. вище середнього – 14-17б.
3. середній – 9-13б.
4. низький – 0-8б.

Тест «Чи вольова Ви людина? (укладач О.М. Сізонов)».**Інструкція студентам.**

Пропонуємо визначити, яка у Вас воля, відповідайте, будь ласка, з максимальною відвертістю. Варіанти відповідей: «так»; «інколи («не знаю»; «затрудняюсь відповісти»)); «ні».

1. Чи зможете Ви завершити роботу, яка Вам не цікава?
2. Чи переборете Ви без особливих зусиль внутрішній опір, коли потрібно зробити щось неприємне?
3. Коли попадаєте в конфліктну ситуацію в побуті чи на роботі, чи зможете Ви взяти себе в руки настільки, щоб оцінити ситуацію об'єктивно?
4. Якщо Вам прописана дієта, чи зможете Ви побороти кулінарні спокуси?
5. Чи знайдете Ви сили встати вранці раніше, як було заплановано напередодні, якщо це робити не обов'язково?
6. Чи зостанетесь Ви на місці якоїсь пригоди, щоб дати показання свідка?
7. Чи швидко Ви відповідаєте на листи?
8. Якщо у Вас викликає страх запланований політ на літаку чи відвідування стоматологічного кабінету, чи зможете Ви в останній момент не змінити свого наміру?
9. Чи будете Ви приймати дуже неприємні ліки, якщо Вам наполегливо рекомендував лікар?
10. Чи стримаєте Ви обіцянку, яку дали «згаряча», навіть якщо виконання її принесе Вам немало турбот?
11. Чи без вагань Ви можете відправитись у ділову поїздку в незнайоме місто?
12. Чи точно Ви притримуєтесь розпорядку дня?
13. Чи відноситеся Ви несхвально до бібліотечних боржників?
14. Навіть сама цікава телепередача не заставить Вас відкласти виконання термінової і важливої роботи?

15. Чи зможете Ви прикоротити суперечку і замовкнути, якими би образливими не здавалися звернені до Вас слова?

Ключ: відповідь «так» – 2 бали; «інколи трапляється («не знаю», «затруднясь відповісти»)» – 1 бал; «ні» – 0 балів.

Оцінка рівнів розвитку вольових якостей.

1. високий – 26-30б.
2. вище середнього – 21-25б.
3. середній – 13-20б.
4. низький – 0-12б.

*Додаток Н***Тест Дж. Кеттелла «Оцінка рівня розвитку особистості» (скорочено).****Риса впевненість.**

Читайте, будь ласка, кожне із тверджень і вибирайте один із трьох варіантів відповіді.

1. Інколи я відчуваю почуття раптового страху чи занепокоєння, сам не знаю чому.

1. так; 2. інколи; 3. ніколи.

2. Коли мене неправдиво критикують за те, в чому я не винен, то:

1. ніякого почуття провини у мене не виникає; 2. я почуваю себе не визначено;

3. у мене виникає почуття провини.

3. Коли мене критикують на людях, то це мене дуже засмучує:

1. так; 2. не знаю; 3. ні.

4. Якщо мене викликає до себе директор школи, то я:

1. використовую цю зустріч для того, щоб попросити його про щось, що мені потрібно; 2. заздалегідь ні про що не думаю; 3. зазвичай думаю про те, що я щось зробив не так і мене збираються покарати.

5. Буває, що я уникаю зустрічей з ким-небудь, так як відчуваю себе боржником, не виконавши обіцянку.

1. дуже рідко; 2. інколи; 3. дуже часто.

6. Інколи мені говорять, що мій голос і зовнішній вигляд надто виказує моє хвилювання.

1. так; 2. інколи; 3. ніколи.

7. Якщо мої знайомі погано поведуться зі мною і не приховують своєї неприязні, то:

1. це мене ні скільки не засмучує; 2. щось середнє; 3. я зазвичай впадаю у відчай.

8. Мені стає ніяково, коли мені говорять компліменти і хвалять.

1. вірно; 2. коли як; 3. невірно.

9. Передчуття того, що мене очікує якийсь покарання, навіть коли я нічого поганого не зробив, часто виникає в мене.

1. так; 2. не знаю; 3. ні.

10. Якщо я знаю, що не виконую своїх обіцянок по об'єктивним, поважним причинам, то я:

1. можу бути спокійним; 2. коли як; 3. все одно відчуваю почуття неспокою.

11. Люди часто жартують з такою легковажною зневажливістю, що ображають мене.

1. так; 2. коли як; 3. ні.

12. Для мене немає ніяких труднощів, придумати як віддячити людині.

1. так; 2. важко відповісти; 3. ні.

13. Люди вважають мене спокійною, урівноваженою людиною, яка залишається незворушною, за будь-яких обставин.

1. так; 2. не знаю; 3. ні.

Ключ:

1(3), 2(1), 3(3), 4(1), 5(1), 6(3), 7(1), 8(3), 9(3), 10(1), 11(3), 12(1), 13(1).

За кожну відповідь, що співпадає з ключем, поставте 1 бал.

Оцінка рівнів впевненості

1. високий – 12-13б.
2. вище середнього – 10-11б.
3. середній – 6-9б.
4. низький – 0-5б.

*Додаток П***Тест «Ваше здоров'я» (укладач О.М. Сізанов).****Інструкція студентам:**

Визначте за шістьма указаними параметрами опитувальника свій стан здоров'я і зробіть відповідні висновки (необхідність його покращення).

- 1. Вік.** Кожний рік дає один бал. Якщо вам 40, то Ви маєте 40 балів.
- 2. Вага.** Нормальна вага умовно дорівнює росту в сантиметрах мінус 100. За кожен кілограм нижче норми додається 5 балів, за кожен кілограм вище норми віднімається 5 балів. Припустимо, що при зрості 176 сантиметрів ви важите 85 кілограмів, тоді по другому показнику Ви маєте мінус 45 балів.
- 3. Куріння.** Некурящий отримує плюс 30 балів. За кожен викурений цигарку віднімається 1 бал. Якщо Ви викурюєте 20 цигарок, то ваш третій показник дорівнює мінус 20 балів.
- 4. Витривалість.** Якщо Ви кожен день на протязі 12 хвилин виконуєте вправи на розвиток витривалості (бігаєте в рівномірному темпі, плаваєте, гребете, катаєтесь на лижах чи велосипеді, робите вправи, які найбільш ефективно укріплюють серцево-судинну систему), то Ви отримуєте 30 балів. Виконуючи вправи чотири рази в тиждень, Ви набираєте 25 балів, три рази – 20 балів, два рази - 10, і один раз - 5 балів. За інші вправи (комплекс вправ вранішньої гімнастики, прогулянка, різноманітні ігри) в цьому тесті бали не нараховуються. Якщо Ви взагалі не займаєтесь гімнастикою, то з загальної суми віднімаються 10 балів. Якщо до того ж Ви ведете малорухливий образ життя, то втрачаєте 20 балів.
- 5. Пульс в спокої.** Якщо кількість серцевих скорочень в спокої у Вас менше 90, то за кожен удар пульсу із цієї різниці Ви отримуєте один бал. Наприклад, при частоті пульсу 72 удари за хвилину - 18 балів (90-72).
- 6. Відновлювання частоти пульсу після нагрузки.** Після 2-хвилинного бігу (можна на місці) відпочиньте 4 хвилини лежачи. При частоті пульсу перевищуючого вихідну цифру всього 10 ударів Ви отримуєте 30 балів на 15 ударів - 15 балів, а на 20 і більше - жодного балу.

Ключ: кількість балів за кожний показник стану здоров'я указаний в опитувальнику.

Оцінка рівнів стану здоров'я.

1. високий – >100б.
2. вище середнього – 61-100б.
3. середній – 21-60б.
4. низький – 0-20б.

*Додаток Р***Тест «Екологічна відповідальність майбутнього вчителя» (авторський).****Інструкція студентам:**

Даний тест спрямований на виявлення рівня розвитку Вашої екологічної відповідальності. Дайте, будь ласка, відповідь на указані 12 питань (одну з трьох, які оцінюються в 1,2, 3 бали).

Текст опитувальника:

1. Яке з наведених означень є найбільш повним і вірним?

Екологія - це:

- а) наука про навколишнє середовище – 1б.
- б) наука, що вивчає взаємодію організмів із середовищем – 2б.
- в) наука про співіснування людського суспільства з навколишнім середовищем та охорону довкілля – 3б.

2. Яке означення екологічної культури можна вважати найбільш вірним:

- а) екологічна культура - це важлива складова людського життя – 1б.
- б) екологічна культура - це напрям людської діяльності, від якого залежить нормальне існування сучасної цивілізації – 2б.
- в) екологічна культура - це створення бажаного устрою в природі і виховання гуманістичних цінностей у людському житті – 3б.

3. Екологічна відповідальність - це:

- а) відповідальність за збереження рослинного світу – 1б.
- б) відповідальність за збереження тваринного і рослинного світу – 2б.
- в) відповідальність за збереження гармонійного розвитку людини і природи – 3б.

4. Чи задумуєтесь Ви над наслідками екологічної безвідповідальності людей?

- а) часто – 3б. б) інколи – 2б. в) дуже рідко – 3б.

5. Чи можна вважати, що наступила глобальна екологічна криза?

- а) так – 3б. б) частково – 2б. в) ні- 1б.

6. Чи вважаєте Ви, що до порушників екології довкілля треба застосовувати більш жорсткі юридичні санкції?

а) так – 3б. б) не впевнений у цьому – 2б. в) ні- 1б.

7. Чи цікавитеся Ви науковою, науково-популярною літературою, телепередачами з екологічних проблем?

а) часто – 3б. б) рідко – 2б. в) дуже рідко – 3б.

8. Чи хотіли б Ви вивчати у ВУЗІ системний курс екології?

а) так – 3б. б) тільки деякі питання, які мене цікавлять – 2б. в) ні – 1б.

9. Чи цікаво Вам проводити бесіди з дітьми про збереження природи?

а) так – 3б. б) не завжди – 2б. в) ні – 1б.

10. Чи зможете Ви зробити зауваження незнайомим людям, які засмічують двори, вулиці, парки, зони відпочинку (на морі, на березі річки, в лісі)?

а) так – 3б. б) рідко – 2б. в) ні – 1б.

11. Чи берете Ви участь у туристичних походах з метою вивчення природи рідного краю?

а) часто – 3б. б) рідко – 2б. в) ні – 1б.

12. Чи берете Ви активну участь в екологічних суботниках (очищення території від побутового сміття, насадження дерев, кущів, квітів, догляд за будинком, під'їздом)?

а) постійно – 3б. б) епізодично – 2б. в) ні – 1б.

Оцінка рівнів параметрів екологічної відповідальності.

Тест містить 12 питань (по три питання на кожні із чотирьох параметрів екологічної відповідальності).

	Параметри	Рівні			
		високий	вище середнього	середній	низький
1.	Розуміння єдності людини і природи	8–9	6–7	4–5	0–3
2.	Розуміння наслідків екологічної безвідповідальності	8–9	6–7	4–5	0–3
3.	Бажання знати екологічні проблеми	8–9	6–7	4–5	0–3
4.	Еконормативна поведінка	8–9	6–7	4–5	0–3

Чи вольова Ви людина?
(укладач В. Ю. Лівшиць)

Інструкція студентам.

Прочитайте, будь ласка, уважно 15 питань і дайте відповідь із максимальною об'єктивністю.

Відповідь – «так», «не знаю», «ні».

1. Чи зможете Ви завершити роботу, яка Вам нецікава, незалежно від того, що обставини дозволять знову повернутися до неї?
2. Чи зможете Ви подолати внутрішній опір, коли Вам необхідно зробити щось неприємне (наприклад, чергування у вихідний день)?
3. Коли потрапляєте у конфліктну ситуацію (до чи в інституті, на роботі), чи зможете «взяти себе в руки» і подивитися на ситуацію з максимальною об'єктивністю?
4. Коли Вам прописана дієта, чи зможете перебороти кулінарні спокуси?
5. Чи знайдете сили вранці встати раніше звичайного, як було заплановано ввечері?
6. Чи залишитеся на місці пригоди, щоб дати свідчі показання?
7. Чи швидко відповідаєте на листи?
8. Якщо у Вас викликає страх відвідування стоматологічного кабінету, зумієте Ви побороти це відчуття і піти до лікаря?
9. Чи будете приймати дуже неприємні ліки, якщо вам наполегливо рекомендує лікар?
10. Чи стримаєте дану «зопалу» обіцянку, якщо навіть її виконання принесе Вам багато турбот. Чи являєтеся Ви людиною слова?
11. Чи без вагань Ви відправилися би в ділову поїздку в незнайоме місто?
12. Чи чітко Ви додержуєте розпорядок дня (прокидання вранці, прийом їжі, своєчасне відвідування занять, домашнє прибирання та ін.)?

13. Чи відноситеся Ви несхвально до бібліотечних боржників?
14. Найцікавіша телепередача не примусить Вас відкласти виконання термінової й важливої роботи. Чи це так?
15. Чи зможете Ви припинити суперечку і замовкнути, якими б образливими Вам не здавалися слова протилежної сторони?

Результати.

На всі 15 питань – відповідь «так» – 2 бали, «не знаю» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

9-12 балів. Із силою волі справі у Вас неважні. Слабка воля, егоїстична спрямованість. До обов'язків ставитеся несерйозно.

Постарайтеся змінити своє ставлення до людей, переробити щось у своєму характері.

13-21 балів. Сила волі у Вас середня. Якщо у Вас з'явиться якась перешкода, то почнете діяти, але якщо є "обхідний шлях", то теж ним скористуєтеся.

22-30 балів. Із силою волі у Вас усе нормально. На Вас можна покластися. Сила волі – це дуже добре, але необхідно мати також такі якості, як доброта, співчуття.

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)**Інструкція студентам:**

Поставте ранг цінностей за ступенем їх значущості (від 1 до 18).

I. Термінальні (цінності – цілі)

1. Активне, діяльне життя.
2. Здоров'я.
3. Краса природи і мистецтв.
4. Матеріально забезпечене життя.
5. Спокій у країні, мир.
6. Пізнання. Інтелектуальний розвиток.
7. Незалежність суджень, оцінок.
8. Щасливе сімейне життя.
9. Впевненість у собі.
10. Життєва мудрість.
11. Цікава робота.
12. Любов.
13. Наявність хороших та добрих друзів.
14. Суспільне визначення.
15. Рівність (у можливостях).
16. Свобода вчинків та дій.
17. Творча діяльність.
18. Отримання задоволень.

II. Інструментальні (цінності – засоби)

1. Актуальність.
2. Життєрадісність.
3. Непримиренність до своїх та чужих недоліків.
4. Відповідальність.
5. Самоконтроль.

6. Сміливість у відстоюванні своєї думки.
7. Терпимість до думок інших.
8. Чесність.
9. Вихованість.
10. Виконавська дисципліна.
11. Раціоналізм (уміння приймати обдумані рішення).
12. Працелюбність.
13. Високі запити.
14. Незалежність.
15. Освіченість.
16. Тверда воля.
17. Широта поглядів.
18. Чуйність.

Ключ:

Рівень оцінки відповідальності визначено за такими критеріями

1. рангові номери 1-4 – високий;
2. 5-8 – вище середнього;
3. 8-13 середній;
4. 14-18 – низький.

Методика визначення самооцінки особистості

(укладач Н.Б. Берхін, С.Ф. Спічак).

Інструкція студентам.

Дана методика спрямована на знаходження об'єктивної, підвищеної чи заниженої самооцінки.

Запишіть, будь ласка, позитивні і негативні якості особистості: доброта, чесність, справедливість, лінивість, егоїзм, вдумливість, відвертість, відповідальність, легковажність, працелюбність, дисциплінованість, скромність, гуманність, ввічливість, роздратованість, грубість, добросердечність, ініціативність, впевненість, комунікативність, зверхність, цілеспрямованість, самокритичність, наполегливість, заздрість, оптимізм, емпатії, колективізм, дбайливість, допитливість, люб'язність, лицемірство, терплячість, егоїзм, доброзичливість, самоповага. Список можна продовжити, але треба виписати не менше 30 якостей.

Всі ці слова треба записати у два стовпчика:

I (якості у людей)

II (якості у себе)

Перший стовпчик складається за принципом (від якостей, які мені не подобаються у людей до якостей, які мені дуже подобаються у людей). Другий стовпчик складається за принципом: від якостей, яких у мене немає чи дуже мало притаманні мені, до якостей які мене дуже яскраво характеризують.

Після цього застосовується формула

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n^3 - n},$$

де ρ – коефіцієнт самооцінки, d – різниця рангів (знаходиться різниця в рангах одних і тих же якостей), n – число параметрів.

Критерій самооцінки: $\rho=0,5$ – об'єктивна самооцінка; $\rho>0,5$ – підвищення самооцінки; $\rho<0,5$ – заниження самооцінки.

Шановні вчителі,
з метою удосконалення Вашої професійної діяльності нам необхідно знати
Ваші думки з проблеми самовдосконалення особистості.

Відповідайте, будь ласка, відверто!

Дякуємо за співпрацю.

Анкета з питань самовдосконалення особистості.

1. Які Ваші мотиви вибору професії вчителя?
2. Що приваблює Вас у роботі вчителя?
3. Назвіть 7 найголовніших, професійно значущих якостей вчителя?
4. Які Ви вважаєте основні труднощі в педагогічній діяльності?
5. Чим вони зумовлені?
6. Що Ви розумієте під поняттям «Самовдосконалення особистості»?
7. Які основні складові самовдосконалення?
8. Чи займаєтесь Ви самовдосконаленням?
9. Якщо так, то яким чином?
10. Як Ви займаєтесь самовдосконаленням (за часом): «постійно», «періодично», «рідко», «не займаюсь».
11. Що Ви розумієте під поняттям «здоров'я»?
12. Які основні складові здоров'я?
13. Які основні причини поганого стану здоров'я на Вашу думку?
14. Оцініть свій стан здоров'я за чотирьохбальною системою («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»).

*Додаток X***Анкета з питань відповідальності вчителя (для вчителів).**

1. Що Ви розумієте під поняттям «відповідальність»?
2. Які, на Вашу думку, аспекти відповідальності сучасного вчителя?
3. Охарактеризуйте особистість відповідального вчителя.
4. Чим зумовлена відповідальність вчителів?
5. Охарактеризуйте особистість безвідповідального вчителя.
6. Чому деякі вчителі поступають безвідповідально?
7. Які шляхи розвитку відповідальності вчителя Ви пропонуєте?
8. Які поради викладачам педвузів Ви могли б дати з метою підвищення рівня відповідальності у студентів – майбутніх вчителів?

Додаток Ц

Шановні студенти,

Для удосконалення Вашої професійної підготовки щодо успішної педагогічної діяльності нам необхідно знати Ваші думки з проблеми виховання і самовиховання відповідальності. У зв'язку з цим просимо відверто відповісти на наступні питання.

Анкета з питань відповідальності (для студентів).

1. Що Ви розумієте під поняттям «відповідальність»?
2. Які основні аспекти відповідальності сучасного вчителя?
3. Яким повинен бути відповідальний вчитель?
4. Якого студента Ви можете назвати відповідальним?
5. Назвіть основні ознаки безвідповідальності деяких студентів.
6. Які, на Вашу думку, основні причини відповідальної поведінки студента?
7. Які, на Вашу думку, причини безвідповідальної поведінки деяких студентів?
8. Які, на Вашу думку, основні шляхи підвищення рівня відповідальності майбутніх вчителів?

*Додаток Ш***Оцінка діяльності вчителя (література з питань психології педагогічної діяльності)**

Шановні студенти, ознайомтеся з оцінкою діяльності вчителя з метою урахування її у Вашій професійній підготовці (оцінка в балах).

I. Почуття нового в роботі.

“5” – має раціоналізаторський підхід у роботі, прагне знаходити нові рішення педагогічних задач, систематично знайомиться з новинками педагогічної літератури і використовує нові ідеї у своїй практичній діяльності.

“4” – активно підтримує нові ідеї, спрямовані на удосконалення навчально-виховного процесу.

“3” – в основному позитивно відноситься до нових педагогічних ідей, але реалізує їх без достатньої активності.

“2” – скептично, а інколи і негативно відноситься до нового, з труднощами залучається в процес реалізації нових ідей, задач.

II. Педагогічний такт.

“5” – уміє вибрати правильний підхід до учнів, вірить в учнів, справедливий, правдивий, не допускає елементів фальшивості, невиправданих, конфліктів у спілкуванні.

“4” – в основному виконує названі вимоги, а деякі відхилення від них не впливають негативно на відношення з учнями.

“3” – у відношенні до учнів не діють.

“2” – допускає безтактовність у відношенні до учнів (грубість, насмішки, несправедливість).

III. Знання в області учбового предмету.

“5” – має глибокі і різнобічні знання свого предмету, регулярно читає спеціальну методичну і науково-популярну літературу з предмету, вільно орієнтується у новинах науки, проявляє до них постійний інтерес.

“4” – в основному володіє знаннями з учбового предмету, читає спеціальну і методичну літературу.

“3” – володіє учбовим предметом в основному на рівні вимог шкільних програм, інколи утрудняється в порадах на питання, які виходять за їх межі.

“2” – має суттєві прогалини в знаннях свого учбового предмету, допускає фактичні помилки у викладанні, нерегулярно читає спеціальну літературу.

IV. Робота по розвитку мислення учнів.

“5” – забезпечує ефективний розвиваючий вплив змісту, форм і методів викладання, навчає учнів умінню виділяти суттєве в матеріалі, що вивчається, активно застосовує проблемне навчання та інші прийоми розвитку мислення учнів, здійснюючи при цьому індивідуальний підхід до учнів.

“4” – в основному виконує рекомендації програм з розвиваючого навчання, застосовує окремі елементи проблемного навчання і спеціальні прийоми розвитку мислення.

“3” – формально виконує основні рекомендації сучасних програм відносно розвиваючого навчання, рідко застосовує проблемне навчання і спеціальні прийоми розвитку мислення учнів.

“2” – орієнтує викладання лише на запам'ятовування фактичних знань, не застосовує елементи проблемного навчання.

V. Робота з питань розвитку в учнів навиків учбової праці.

“5” – цілеспрямовано і наполегливо формує в учнів уміння і навички учбової праці(самоконтроль у навчанні, раціональне планування учбової праці, темп читання, писання, обчислювання, здійснюючи при цьому індивідуальний підхід до учнів.

“4” – в основному формує в учнів названі вище навички раціональної організації учбової праці.

“3” – формуючи навички не забезпечує індивідуального підходу до учнів.

“2” – не справляється із задачею формування в учнів навиків учбової роботи, не знає її форм і методів.

VI. Розвиток в учнів інтересу до предмету.

“5” – застосовує спеціальні прийоми роботи з розвитку в учнів інтересу до предмету, використовує новизну змісту, порівняння понять, що вивчаються, показує їх практичну значущість, застосовує різноманітні методи навчання, організовує позашкільні заходи, забезпечує індивідуальний підхід до учнів в процесі формування у них пізнавальних інтересів.

“4” – в основному забезпечує формування інтересу до предмету.

“3” – недостатньо формує в учнів інтерес до предмету, не забезпечує індивідуальний підхід до учнів.

“2” – в ході навчання не забезпечує формування в учнів інтересів до предмету (формалізм викладання, одноманітність методів, структури уроку).

VII. Уміння забезпечувати індивідуальний підхід до учнів в процесі навчання і виховання.

“5” – систематично вивчає учнів, прагне знайти вірний підхід у навчанні до кожного із них.

“4” – в основному забезпечує індивідуальний підхід у навчанні і вихованні учнів.

“3” – застосовує індивідуальний підхід у навчанні і вихованні учнів без глибокого вивчення їх індивідуальних особливостей.

“2” – практично не застосовує індивідуальний підхід до учнів у навчанні і вихованні, організує їх систематичного вивчення.

VIII. Організація позакласної роботи з предмету.

“5” – систематично веде позакласну роботу з предмету (гурток, масові та індивідуальні форми), залучає до позакласних занять учнів із слабкою успішністю.

“4” – систематично веде гурток з предмету.

“3” – веде позакласну роботу тільки в масових формах і не систематично.

“2” – практично не веде необхідної позакласної роботи з предмету.

Оцінка в балах:

33-40 – “5” – відмінно

25-32 – “4” – добре

17-24 – “3” – задовільно

0-16 – “2” – незадовільно.

Додаток Ш

**Студентський науково-практичний
Клуб імені В. О. Сухомлинського**

Створений у 1981 році на історичному факультеті Миколаївського національного університету. З 1981 по 2012 роки наукове керівництво Клубом здійснювала кандидат психологічних наук Людмила Данилівна Костенко.

Після першої поїздки в с. Павлиш (1982 рік), відвідування Меморіально-педагогічного музею В. О. Сухомлинського, шкільних уроків його вихованців – вчителів високої майстерності, бесід із ними, учнями, односельчанами, студенти-першокурсники історичного факультету під великим враженням того, що вони побачили і почули, написали Клятву.

Клятва студентів Клубу імені В. О. Сухомлинського

Я, член Клубу імені Василя Олександровича Сухомлинського, урочисто клянусь присвятити своє життя Великій Справі виховання СПРАВЖНЬОЇ ЛЮДИНИ, високоморальної, творчої, естетично і фізично розвиненої особистості достойного громадянина України.

Я хочу працювати так добросовісно і самовідданно, як наш видатний український педагог – новатор Василь Сухомлинський, серце віддаючи дітям.

В моїх намірах, почуттях і вчинках нехай буде самим справедливим і суровим суддею моя Совість.

КЛЯНУСЬ!

Девіз Клубу імені В. О. Сухомлинського

ЛЮДИНА СТВОРЕНА ДЛЯ ТОГО, ЩОБ ТВОРИТИ ДОБРО І КРАСУ.

Мета роботи Клубу – вивчення і впровадження в практику педагогічних ідей, досвіду відомого вітчизняного педагога і вченого В. О. Сухомлинського.

Основні завдання:

I. Вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

- професійне покликання і якості успішного вчителя, його відповідальність;
- всебічний розвиток дитини, індивідуальний підхід у процесі її навчання і виховання;
- поради вчителю;
- поради батькам учнів;
- виховання громадянина;
- особливості педагогічного колективу школи.

II. Міні-дослідження:

- вивчення і корекція психологічних особливостей уваги, пам'яті, мислення учнів;
- виховання моральних, волевих, інтелектуальних якостей особистості учня;
- нейрофізіологічні, педагогічні, психологічні, соціальні причини слабкої успішності учнів;
- вікові психологічні особливості дітей;
- труднощі і протиріччя підліткового віку;
- педагогічне спікування, конфлікти в системі стосунків «учень – учень», «вчитель – учень», «вчитель – керівник школи», «вчитель – батьки учнів», їх попередження і розв'язання;
- педагогічні здібності вчителя (академічні, дидактичні, комунікативні, організаторські, мовленнєві, акторські);
- відповідальність у структурі особистості майбутнього вчителя;
- здоровий спосіб життя студента і його працездатність;
- психогігієна розумової праці;
- фактори, що негативно впливають на функції мозку;
- телеманія, інтернетманія, шопманія, їхні причини та психопрофілактика;

- негативний вплив тютюнопаління, алкоголю на організм і психіку людини, їх причини і психопрофілактика;
- психологічна готовність юнаків та дівчат до шлюбу і сімейного життя;
- фактори, що негативно впливають на ембріональний розвиток дитини;
- конфлікти в сім'ї, їх причини і психопрофілактика;
- причини розлучень у сім'ї;
- психологія щасливої сім'ї;
- самопізнання і самовдосконалення особистості майбутнього вчителя.

III. Організація роботи студентського науково-практичного Клубу імені В. О. Сухомлинського.

- організаційну роботу очолює староста та його три помічники разом із науковим керівником;
- індивідуальні та групові психологічні консультації наукового керівника;
- зустрічі з досвідченими вчителями, відвідування членами Клубу їхніх уроків, вивчення передового педагогічного досвіду;
- проведення студентами Клубу психологічних консультацій, анкетування, тестування з учнями шкіл, молодшими дітьми у своїй сім'ї, в сім'ях родичів, друзів, сусідів, знайомих;
- участь членів Клубу в благодійних акціях міста, в благоустрою території корпусу історичного факультету і території парку, що прилягає до нього;
- щомісячні звіти студентів про свою науково-практичну діяльність на засіданнях членів Клубу, аналіз їх досліджень керівником Клубу;
- проведення студентських науково-практичних конференцій (двічі на рік, у першому і другому семестрах);
- проведення науковим керівником індивідуальних психологічних консультацій з питань складання і реалізації програми “Самопізнання і самовдосконалення особистості майбутнього вчителя”.

Програма формувального експерименту

Мета формувального експерименту: сприяння професійній педагогічній спрямованості студентів; підвищення рівня розвитку їх відповідальності; виховання постійної потреби у самопізнанні і самовдосконаленні.

Методологічні принципи програми: концепція соціальної значущості професії вчителя, його високої відповідальності; принцип єдності психіки і діяльності, розвитку психіки у діяльності і спілкуванні; принцип єдності виховання і самовиховання; принцип системи ставлень особистості (до людей, до себе, до професії, до природного середовища); принцип єдності когнітивних, афективно-мотиваційних і діяльнісно-поведінкових компонентів відповідальності; авторська психологічна модель відповідальності у структурі особистості майбутнього вчителя.

Формувальний експеримент проводився на першому на I курсі (II семестр) і продовжився на другому курсі (I і II семестри).

Діалектичне розуміння цілісної структури відповідальності майбутнього вчителя (соціальна відповідальність, професійна відповідальність, екологічна відповідальність, відповідальність за саморозвиток) дало можливість застосуванню різноманітних коригуючих і розвивальних методів і прийомів розвитку когнітивних, афективно-мотиваційних, діяльнісно-поведінкових компонентів відповідальності.

I Когнітивний компонент відповідальності

1. Індивідуальні та групові консультації з питань вивчення студентами педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, ознайомлення студентів із основними положеннями його наукових праць: «Серце віддаю дітям», «Сто порад вчителю», «Як виховати справжню людину», «Народження громадянина» (моральні якості вчителя, його професійне покликання, любов до дітей і велика відповідальність за них; всебічний розвиток особистості, віра в обдарованість

кожної дитини, виховання громадянина, виховання майбутніх матерів і батьків; психологічний клімат педагогічного колективу, його вплив на моральний та інтелектуальний розвиток учнів та ін.).

2. Аналіз студентами українських, російських та інших прислів'їв, класифікація їх (не менше 50); проаналізувати якомога більше прислів'їв, крилатих виразів про такі якості особистості, як відповідальність чи безвідповідальність, інтернальність чи екстернальність, сильна (слабка) воля, оптимізм (песимізм) та ін.

3. Обговорювання наукових положень, висловлень про вчителя відомих філософів Стародавньої Греції і Риму, сучасних філософів, психологів, педагогів, письменників, людей різних професій, декламування студентами віршів, присвячених учителю.

4. Проведення студентської міні-конференції «Моя професія – вчитель».

5. Проведення лекції на тему «Відповідальність у структурі особистості» і психологічного спецсемінару «Відповідальність як один із важливих чинників успішної педагогічної діяльності».

6. Аналіз і обговорення студентами письмових робіт учителів (матеріали констатувального експерименту), в яких вони вказували на труднощі своєї педагогічної діяльності, а також описували ситуації радісного спілкування з дітьми, захоплення своїм творчим пошуком, удосконалення методики викладання, розв'язання конфліктів у системі стосунків «вчитель-учень», «учень-учень», «вчитель-батьки» та ін.

7. Психологічні тренінги з метою розвитку у студентів техніки мовлення, професійно-педагогічного спілкування, уміння слухати, впевненості, емпатії, уміння розв'язувати конфлікти, уміння розуміти людей, інтернальності, вольових якостей, організаторських і комунікативних умінь, творчого педагогічного мислення, розуміння відповідальної поведінки.

8. Психологічне консультування з питань вивчення студентами психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі самопізнання і самовдосконалення особистості.

9. Заняття студентів у науково-практичному Клубі імені В. О. Сухомлинського.

II. Афективно-мотиваційний компонент відповідальності

1. Аналіз і оцінка (своє ставлення) студентами психолого-педагогічних ситуацій відповідальності, описаних учителями у своїх письмових роботах (мінімум п'ять прикладів (ситуацій) із практики своєї педагогічної діяльності в системах відносин: «вчитель-учень», «учень-учень», «вчитель-батьки», «вчитель-вчитель», «вчитель-керівник школи», в яких відображалася відповідальна (безвідповідальна) поведінка учнів чи дорослих.

2. Аналіз і оцінка студентами відповідальної (безвідповідальної) поведінки: своєї, персонажів фільмів, художніх творів, а також знайомих, друзів, рідних.

3. Проведення куратором групи і експериментатором виховних годин на моральні теми («Совість», «Доброта», «Відповідальність особистості», «Самовиховання моральних і вольових рис», «Взаємодопомога» та ін.) у формі диспутів, евристичних бесід, коментарів студентів.

4. Аналіз студентами власних учбових ситуацій, пояснення своїх дій, вчинків зовнішніми чи особистісними чинниками (інтернальний локус контролю, екстернальний локус контролю).

5. Описати і проаналізувати мінімум п'ять ситуацій бережливого (небережливого) ставлення людини до тваринного і рослинного світу, до людей, до свого здоров'я.

6. Аналіз ситуації «пастки» відповідальності.

7. Заняття студентів у науково-практичному Клубі імені В. О. Сухомлинського.

III. Діяльнісно-поведінковий компонент відповідальності

1. Ділові ігри з ситуацією морального вибору (1. «Педагогічний консиліум»; 2. «Чи завжди вчитель поступає правильно?»; 3. «Конфліктогенна особистість учня»; 4. «Чи багато в школі талантів?»).

2. Психологічний аналіз студентами педагогічних ситуацій, де використовувалися фрагменти праць В. О. Сухомлинського («Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа», «Сто порад вчителю»), а також робота В. А. Семиченко «Психологія педагогічної діяльності» («Завдання до самостійної роботи», «Методика «Соціальні ролі особистості», «Методика виявлення стилю самоактивізації»).

3. Психологічне консультування з питань складання студентами програми самовдосконалення особистості та її реалізації на практиці. Письмова робота на тему «Психологічна готовність юнаків і дівчат до шлюбу і сімейного життя».

4. Самостійне проведення студентами фрагментів практичних занять із психології (у своїй групі).

5. Індивідуальні та групові консультування з питань культури і техніки мовлення студентів. Проведення студентами конкурсу «Слово як інструмент педагогічної діяльності вчителя».

6. Написання психологічного портрету відповідального і безвідповідального студента.

7. Самостійне складання анкети з питань відповідальності і проведення анкетування на першому-другому курсах.

8. Шефська робота з вихованцями дитячого садочку та інтернату. Розробка проєкту «Психологічний альбом» (психодіагностичні тести), психокорекційна робота вчителів, вихователів, студентів із дітьми.

9. Розробка і реалізація програми «Я і довкілля».

10. Проведення «круглого столу» на тему «Здоровий спосіб життя студентів».

11. Психологічне консультування з питань складання студентами програми самовдосконалення особистості та її реалізації на практиці.

12. Участь у благодійних акціях, в роботі Благодійного центру (м. Миколаїв).

13. Оволодіння студентами методикою аутотренінгу і соціально-психологічного тренінгу.

14. Розробка студентами II-го проєкту «Школи майбутнього» (I-й проєкт – у констатувальному експерименті).

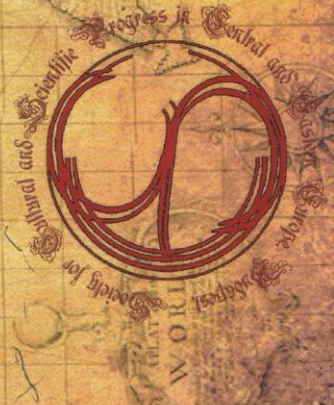
15. Науково-практична діяльність у студентському Клубі імені В. О. Сухомлинського. Проведення науково-практичних конференцій: 1) “Самопізнання і самовдосконалення особистості майбутнього вчителя”, 2) “Соціальна цінність відповідальності вчителя”, 3) «Відповідальність за здоров'я і працездатність майбутнього вчителя», 4) Психологічна готовність юнаків і дівчат до шлюбу і сімейного життя”.

Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
Budapest
presents this

Certificate of Participation to

S. A. Kostenko

For participation in:
Scientific and Professional Conference
Pedagogy and Psychology in the age of globalization – 2015
Held in Budapest on 22th of November, 2015



Valéria Xénia

Dr. Xénia Dámos
Head of Organizing Committee