

РЖЕВСЬКИЙ Геннадій, к. психол. н., доцент кафедри психології
КНТЕУ

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАГІСТРІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розкрито рівневу характеристику сформованості психологічної готовності студентів вищого навчального закладу до педагогічної діяльності. Проаналізовано рівень самооцінки готовності магістрів. Виявлено типові причини недоліків у підготовці магістрів до педагогічної діяльності. Науково обґрунтовано деякі шляхи вдосконалення цієї підготовки. Проаналізовано рівні сформованості психологічної готовності магістрів до педагогічної діяльності.

Ключові слова: рівнева характеристика, психологічна готовність, педагогічна діяльність, самооцінка, фахова готовність, структура феномену професійної готовності, мотиваційний компонент, змістово-процесуальний компонент, рефлексивний компонент.

Для розв'язання якісно нових завдань шкільної освіти України взагалі та вищої школи зокрема необхідна нова генерація вчительських і викладацьких кадрів, основними рисами яких є творче ставлення до

праці, спроможність "працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, змісту, форм навчання тощо". Основою творчої активності особистості є інтелектуальна ініціатива [1; 2], а саме: здатність виділяти невідоме у проблемній ситуації і активно його досліджувати, вміння самостійної постановки проблеми, а також високорозвинені мисленнєві операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків), вміння логічно і стисло викладати матеріал. Наявність цих умінь також є необхідною передумовою гнучкості мислення, творчого підходу до викладання, що разом із особистісними якостями та широким знанням предмета забезпечує готовність до творчості загалом. Компонентно-структурний аналіз феномена "фахова готовність майбутніх викладачів" дозволив з'ясувати його критерії, показники та їхні ознаки.

Підготовка магістра як майбутнього викладача до професійної діяльності є складною дефініцією, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Потрібно відзначити фундаментальні дослідження Н. Кузьміної [3], О. Щербакова [4], присвячені проблемам підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності. Питання загальнопедагогічної підготовки знайшли висвітлення у працях сучасних педагогів: О. Абдуліної [5], Ю. Карпова [6], Н. Тализіної [7], а також психологів С. Максименко [8] та ін. Особливості професійної підготовки викладача початкової школи розкриті у дослідженнях А. Алексюка [9], І. Зязюна [10] та ін. Однак педагогічна підготовка потребує подальшого детального обґрунтування і аналізу, оскільки окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими. Теоретичні засади дослідження становлять наукові доробки щодо структури педагогічної діяльності та специфіки професійної праці викладача (О. Абдуліна [5], О. Виговська [11], Ю. Карпов [6] та ін.); результати наукових досліджень, що присвячені загальним питанням готовності особистості до професійної діяльності (Б. Теплов [12], Д. Узнадзе [13], В. Ягупов [14]).

Мета і завдання дослідження – вивчити рівень самооцінки готовності магістрів до педагогічної діяльності; виявити типові причини недоліків у підготовці студентів магістратури; науково обґрунтувати деякі шляхи вдосконалення означеної підготовки; проаналізувати рівні сформованості психологічної готовності магістрів до педагогічної діяльності.

У ході дослідження передбачалося застосування певного інструментарію для визначення: спрямованості мотивів, інтересів, установок; значення індексу задоволеності професією; постійності і наполегливості у самостійному здобутті знань; регулярності коригуючої діяльності у процесі самовдосконалення; готовності до використання в роботі прогресивних педагогічних технологій. Це має допомогти встановити залежність між процесом навчання із застосуванням системи

критеріально-орієнтованих тестів і станом фахової готовності майбутніх викладачів.

Існують різні підходи до визначення поняття "готовність". Зокрема, у словнику із психології готовність визначається як "стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію" (цитується за [3; 4–6]). Структура готовності до навчання містить ті ж компоненти, що і готовність до педагогічної діяльності взагалі, однак має специфічні особливості, обумовлені характером діяльності у цих умовах.

Досліджуючи стан готовності магістрів до навчання, було розглянуто таку готовність, як окремий випадок (або частину готовності) до професійно-педагогічної діяльності. Відповідно до досліджень Л. Кравченко [15], В. Ягупова [14] та ін., а також теорії С. Рубінштейна [16] про особистість як єдність спонукального і виконавчого, поняття "готовність до педагогічної діяльності" визначено як складне особистісне утворення. Умовно в його структурі виокремлено три взаємопов'язані компоненти:

мотиваційний – який виражає свідоме ставлення магістра до технологій навчання і їх ролі у розв'язанні актуальних проблем сучасного навчання, а також бажання майбутнього викладача використовувати у своїй пізнавальній діяльності сучасні педагогічні технології та методики;

когнітивний – наявність у майбутнього викладача знань про суть і специфіку навчання, про можливості використання сучасних педагогічних технологій у діяльності, про методи роботи в сучасному педагогічному середовищі, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки;

операційний – сукупність систематизованих умінь і навичок для застосування педагогічних технологій, нових інформаційних технологій для забезпечення найбільшої ефективності своєї самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Дослідження ґрунтувалося на теоретичних засадах структури феномена професійної готовності викладача вищого навчального закладу, що представлена системою взаємопов'язаних, взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів – мотиваційного, змістово-процесуального та рефлексивного.

Критерій розумівся як ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певного стану розвитку особистості та спеціально організованих навчання і виховання. Тобто критерій – це суттєва ознака, на підставі якої розрізняється рівень розвитку особистості магістра залежно від змісту педагогічного впливу. Процес формування фахової готовності майбутніх викладачів ВНЗ розглядався як складна система, тому критеріями визначено як ті, що віддзеркалюють певний стан розвитку, так і ті, що діагностують

результат педагогічного впливу на особистість. Критерій не може бути єдиним, бо не існує такої основи, яка б водночас охоплювала внутрішні й зовнішні прояви багатоструктурного утворення, яким є готовність до діяльності з її специфічними особливостями. Жоден із критеріїв не є валідним для виміру кількох явищ або елементів системи. Логічно було констатувати ступінь прояву тієї чи іншої критеріальної характеристики. Тому рівневі критеріальні характеристики компонентів охоплювали щонайменше дві сторони процесу формування готовності – розвиток якостей, знань, умінь, навичок, спрямованих на формування особистості майбутнього викладача як професіонала, і процесуально-дійову – якості, знання, уміння та навички педагога, спрямовані на забезпечення навчально-виховного процесу студентів.

Вивчення сутності та змісту фахової готовності студента магістратури дозволило встановити низку критеріїв:

мотиваційний компонент – наявність професійно значущих установок на подальшу педагогічну діяльність, усвідомлення її цінностей; ставлення до здійснення педагогічної (викладацької) діяльності;

змістово-процесуальний компонент – загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; система загальнопедагогічних і фаховозначимих знань й умінь їх застосовувати;

рефлексивний компонент – чітко виражена потреба у самоосвіті, сформованість умінь і навичок самостійної роботи; схильність до використання у роботі прогресивних педагогічних технологій викладання та контролю якості знань студентів; наявність адекватної самооцінки, самоконтролю, стабільність коригуючої діяльності для усунення недоліків фахової підготовки.

Мотиваційний компонент готовності визначає професійно-педагогічну спрямованість особистості й утворює основу для реалізації інших її структурних компонентів. Його зміст відбиває: наявність потреби у прояві своєї особистості у професії викладача, глибоку усвідомленість суспільної значущості обраної професії та бажання досягти результативності, інтерес до діяльності саме викладача ВНЗ.

Важливими аспектами мотиваційного компонента виступають: інтерес до професії, задоволеність своїм вибором, установки на оволодіння професією (орієнтація на роботу в системі народної освіти, установка на науково-дослідницьку роботу, установка на суспільно корисну та організаційно-управлінську діяльність; орієнтація на себе як на особистість та невизначена орієнтація).

У роботах О. Абдулліної [5] та Н. Кузьміної [3] переконливо доведена залежність успішності засвоєння знань та формування вмій від рівня особистісної мотивації: чим вище рівень мотивів, тим ефективніше оволодіння професійними знаннями й уміннями. Особистісні

мотиви характеризуються відношеннями, а також інтересом до діяльності. Якщо людина має позитивне ставлення та інтерес до якоїсь діяльності, то ця робота стає для неї необхідною і органічно вписується в життя особистості.

Для проведення дослідження необхідно було визначити критерій сформованості мотиваційного компонента готовності, який відповідав би вимогам: об'єктивності, тобто давав би змогу визначити ставлення майбутніх викладачів до роботи однозначно; вибіркової – спрямований на оцінку мотиваційного компонента без оцінки інших; нейтральності по відношенню до досліджуваної системи – незалежності від методів навчання.

В. Борисов [17], спираючись на висновки О. Абдуллої [5] та Н. Кузьміної [3], пропонує оцінювати мотиваційний компонент за такою ознакою, як відношення до здійснення педагогічної діяльності, і наводить такі показники: байдуже (інтерес стимулюється зовні); пасивно-позитивне відношення (мотиви пов'язані з усуненням труднощів у роботі); активно-дійове.

Отже, критеріями сформованості мотиваційного компонента можуть виступати орієнтація на педагогічну діяльність та ставлення до здійснення діяльності.

Змістово-процесуальний компонент відбиває: загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; систему загальнопедагогічних і фахових знань й умінь їх застосовувати у практиці викладання дисциплін студентам ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [18–22] дозволяє одним із найважливіших критеріїв змістово-процесуального компонента вважати високий рівень загальноінтелектуального розвитку особистості майбутнього викладача. Так, дослідники психологічної сторони забезпечення навчального процесу (В. Давидов [23], П. Гальперін [24], О. Кабанова-Меллер [25], Ю. Карпов [6], С. Рубінштейн [16], Н. Талізіна [7] та ін.) відзначають особливу роль операції узагальнення у розвитку мислення, формування розумових дій та свідомості особистості. Узагальнення є провідним компонентом інтелекту, який інтегрує у собі всі інші розумові дії: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, класифікацію, систематизацію та ін. Саме рівень розвитку узагальнення характеризує інтелект індивідуума, його спроможність виконувати пізнавальні дії.

Отже, рівень розвитку узагальнення може виступати показником загальноінтелектуального розвитку особистості в силу того, що саме ця розумова операція є провідним компонентом інтелекту, його здатності до пізнавальної діяльності, що підтверджено дослідженнями вчених [7].

Сформованість загальнонавчальних умінь і навичок студентів у педагогічних дослідженнях класифікують таким чином:

- навчально-організаційні: вміння ставити завдання, раціонально планувати діяльність при їх вирішенні, вміти створювати умови для успішного розв'язання цих задач;
- навчально-інформаційні: вміння здійснювати бібліографічний пошук, працювати з книгою, довідником, проводити спостереження;
- навчально-інтелектуальні: вміння вмотивувати свою діяльність, уважно сприймати інформацію і раціонально її запам'ятовувати, осмислювати матеріал, виділяти в ньому головне, самостійно виконувати вправи, розв'язувати проблеми і пізнавальні задачі, здійснювати контроль навчальної діяльності [7].

Наявність сформованих загальнонавчальних умінь і навичок є підґрунтям удосконалення загальнопедагогічних і фахових знань та умінь: організувати цілеспрямовану роботу з оволодіння студентами зазначеними вище вміннями та навичками може лише педагог, який сам уміє вчитися.

На основі наукового доробку О. Щербакова [4] щодо структури підготовки педагога та О. Абдулліної [5] про структуру знань і умінь як критерій змістово-процесуального компонента визначено наявність стійких практичних умінь і навичок, необхідних магістрам технічних і педагогічних університетів при викладанні фахових предметів.

Схематично змістовно-процесуальний компонент може бути розділено на чотири блоки-підсистеми за фаховими знаннями і навичками, важливими для майбутніх викладачів ВНЗ:

інформаційна підсистема – глибоке і вільне володіння навчальним матеріалом, міцні знання теорії навчання і виховання, володіння методами і прийомами усного викладу, активізації уваги студентів;

розвивальна підсистема – формування знань, умінь і навичок студентів, активізація їх пізнавальної діяльності, підвищення ефективності самостійної навчальної діяльності;

конструктивна підсистема – конструювання, моделювання, прогнозування власної педагогічної діяльності, планування навчальної діяльності студентів, аналіз педагогічних ситуацій;

дослідницька підсистема – планування і проведення науково-дослідницької роботи, розробка навчальних планів, програм тощо.

Усі блоки знань та умінь викладача ВНЗ нерозривно пов'язані між собою і складають основу його професійної діяльності.

До *рефлексивного компонента* готовності майбутнього викладача ВНЗ віднесено комплекс умінь і навичок, спрямованих на самовдосконалення та забезпечення творчого характеру процесу викладання фахових дисциплін.

Науковці психолого-педагогічного напрямку тлумачать термін "рефлексія" як осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації та на основі життєвого досвіду, а також механізму самопізнання внутрішніх станів [26]. Отже, дефініція "рефлексивний компонент фахової готовності викладача ВНЗ" найбільш повно виражає зміст діяльності педагога, спрямованої на самовдосконалення, саморозвиток.

Критеріями сформованості рефлексивного компонента можуть виступати: потреба у самоосвіті, наявність умінь і навичок самоосвітньої роботи; схильність до використання в роботі прогресивних технологій; адекватна самооцінка, самоконтроль, коригуюча діяльність.

Вчителю (викладачу) з огляду на своєрідність професії, необхідно постійно розв'язувати різноманітні педагогічні завдання, що неможливо без використання новітніх досягнень психолого-педагогічної науки. Ситуація ускладнюється у зв'язку з інтенсивними темпами їх старіння та нагальною потребою постійного оновлення. А. Алексюк до головних ускладнень, які виникають у підготовці кваліфікованих працівників, відносить швидко зростаючий обсяг знань із кожної наукової дисципліни, взаємопроникнення наук, старіння набутих раніше знань. Ці тенденції зумовлюють той факт, що обсяг знань, необхідних для засвоєння сучасним спеціалістом, стає практично безмежним. Забезпечити студента таким обсягом, звичайно, неможливо: "Безглуздо розраховувати, що за час роботи у вузі ми "вклали" в студента ту максимальну кількість знань, яких йому буде достатньо для застосування на практиці після закінчення вузу" [9, с. 133]. І, звичайно ж, їх недостатньо для викладацької діяльності.

Таким чином, завдання викладача – розвинути та сформувати системний підхід до самостійного засвоєння різноманітних дисциплін.

Специфічною рисою самоосвіти, на відміну від інших організаційних форм навчання, є те, що вона базується на власній ініціативі викладача, до того ж зумовлена рівнем повсякденної актуалізації потреб університетської практики. Самостійна робота є основою підвищення фахового рівня майбутніх викладачів, формує відповідну мотивацію та навички самоосвіти. Уміння й навички самостійної роботи є водночас і однією з основних передумов ефективності процесу засвоєння предметних знань. Отже, навчальний процес у магістратурі має бути спрямованим зокрема на відпрацювання навички самостійної роботи з науковою періодикою, написання доповідей, рефератів, самостійного розв'язання пізнавальних задач. Про сформованість означеної якості можна судити з характеру самостійної діяльності студентів, розглядаючи творчий, творчо-репродуктивний, репродуктивно-творчий та репродуктивний рівні її прояву.

Якість реалізованої самоосвіти оцінюється через самодіагностичну операцію, важливим вираженням якої є самооцінка. Самоконтроль – один із головних чинників, що обумовлює рішення про по-

дальші дії, спрямовані на досягнення цілей освіти. Самоконтроль і самоаналіз має охоплювати всі етапи діяльності у період навчання та педагогічної практики. Узгодження цих видів контролю з об'єктивними дозволяє своєчасно знайти недоліки у пошукових і реалізуючих операціях. Тому формування вмінь і навичок магістрантів правильно оцінювати результати своїх дій сприяє підвищенню ефективності самоосвіти, адекватна ж самооцінка є однією з ознак їхньої професійної зрілості. Самоконтроль та самооцінка є основними джерелами самокоригування освіти. Корируюча діяльність майбутнього викладача розглядається насамперед як діяльність з усунення недоліків власної підготовки, а також як вміння виявляти та ліквідувати неуспішність студентів. Для повноцінного ж коригування знань і вмінь студентів, викладачеві, крім глибокого знання навчального матеріалу та методики його викладання, необхідне сформоване вміння самокоригування. Отже, забезпечення зворотного зв'язку в управлінні процесом підготовки магістрантів до педагогічної діяльності здійснюється через аналіз результатів, самоконтроль, корируючу діяльність.

Тенденції розвитку педагогічної науки та всього суспільства визначають певні особливості сучасної освіти, без урахування яких керувати навчально-виховним процесом стає неможливо. Однією з таких особливостей є інформатизація освіти. Хрестоматійною стала цифра: кожні 10–15 років відбувається подвоєння загального обсягу інформації. Науковці стверджують: щорічно у світі видається близько 7 млрд сторінок друкованого тексту. Тому дедалі актуальнішим стає питання щодо якісного навчання людей за умов інформаційної надмірності.

Наступною особливістю освітнього процесу є необхідність його індивідуалізації, позитивний вплив якої на процес засвоєння знань, активізації пізнавальної діяльності студентів, самостійності їх мислення, а також якість, рівень набутих знань, умінь і навичок доведено науково. До того ж цей процес потребує об'єктивного, систематичного контролю. Як свідчать дослідження [27–30], новітні технології викладання та перевірки знань студентів – рейтингова та блочно-модульна системи, тестування є альтернативою класичній системі викладання. Прогресивні технології, на думку вчених, виступають істотним чинником стимулювання пізнавальної активності студентів. Наприклад, рейтингова система сприяє індивідуалізації та диференціації навчання. Досвід її запровадження, зокрема у США та інших країнах світу, свідчить, що у процесі її реалізації необхідно дотримуватися певних умов, а саме: надання можливості студентам створювати власні навчальні плани, їх варіативність, зменшення кількості студентів у групі для семінарських занять, зміна статусу іспиту та методики його проведення тощо. У силу певних причин створити такі умови у вітчизняній системі вищої школи поки що важко. Приклади впровадження рейтингової системи носять досить своєрідний характер, однак

дані досліджень свідчать про високу ефективність цієї технології [31]. Реалізації рейтингової системи контролю знань також сприяє тестування студентів.

У той час, коли традиційна, орієнтована на передачу готового обсягу знань, репродуктивна система навчання доводить свою нездатність до формування творчих, ерудованих, активних особистостей, масовим явищем серед учителів, викладачів є нездатність застосування прогресивних засобів і методів навчання: кожен четвертий або ні за яких умов не буде змінювати своїх прийомів роботи, або чекає на це прямої вказівки керівництва. Тому важливим завданням вищої школи, і особливо вищої економічної школи, є не тільки ознайомлення магістрантів із наявними прогресивними технологіями навчання, а й формування вмінь і навичок побудови власної діяльності із застосуванням прогресивних педагогічних технологій.

Вивчення самооцінки експериментальної групи студентів-магістрів щодо готовності до застосування прогресивних технологій у навчальному процесі свідчать, що готові використовувати у роботі рейтингову систему 20 %; блочно-модульну – 20 %; тестування – 80 %. Низький показник готовності до застосування рейтингової та блочно-модульної систем пов'язаний як із недостатньою обізнаністю магістрантів з цими технологіями, так і з досить високим рівнем складності їх застосування. Навпаки, високий процент самооцінки готовності до застосування тестової системи пояснюється достатньою інформованістю про специфіку технології, наявністю позитивного практичного досвіду її застосування, а також значною кількістю методичних розробок. Тим актуальнішим стає завдання оволодіння студентами магістратури цією технологією. Одним із найбільш дієвих засобів є система критеріально-орієнтованих тестів.

Отже, суттєве поліпшення навчального процесу в сучасній вищій школі неможливе без перегляду методики викладання та контролю знань на базі найновіших досягнень педагогічної та психологічної наук, що вмотивовує необхідність введення до рефлексивного компонента готовності магістра такого критерію, як застосування у самостійній практичній діяльності прогресивних технологій викладання та контролю знань студентів.

За аналогією з попередніми складниками готовності виокремлено також чотири рівні прояву показників рефлексивного компонента.

Дослідження змін у рефлексивному компоненті велось у процесі навчання, головним же чином зосереджувалося на педагогічних спостереженнях за діяльністю студентів-практикантів (застосовувалися також інші методи і прийоми, зокрема, порівняння, інтерв'ювання).

Отже, готовність магістранта КНТЕУ до педагогічної діяльності розглядалася як складова загальної готовності; її структура визначалася як така, що складається з мотиваційного, змістово-процесуаль-

ного та рефлексивного компонентів; виділялися критерії її сформованості. Не розглядалися вміння та навички студентів щодо організації ними виховної роботи.

Доцільно розрізняти чотири рівні прояву сформованості досліджуваної готовності.

Високий рівень сформованості професійної готовності до педагогічної діяльності відзначався в магістранта, якому притаманне активнодійове ставлення до здійснюваної навчальної діяльності, орієнтація на подальшу працю у сфері освіти; високий загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості; сформовані загальнонавчальні вміння та навички; майбутній викладач у повному обсязі оволодів програмним матеріалом із загальнопедагогічних і фахових дисциплін, його знання носять усвідомлений характер і відзначаються професійною спрямованістю. Магістрант характеризується вільним володінням понятійним апаратом при викладанні предмету, технічними навичками та прийомами: вмінням виділяти основні моменти заняття, застосовувати прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів (порівняння, зіставлення, стимулювання, демонстрація наочності тощо). У нього діагностується високий рівень сформованості навичок самостійної роботи, що надає його самоосвітній діяльності творчого характеру. Він вміє контролювати свої дії за традиційних і нетрадиційних обставин, адекватно оцінює рівень власної підготовленості до виконання професійних обов'язків; регулярно використовує в роботі прогресивні педагогічні технології.

Рівень вище середнього професійно-особистісної готовності магістранта, майбутнього викладача вищого навчального закладу забезпечувався активнодійовим ставленням до здійснення педагогічної діяльності, орієнтацією на педагогічну роботу за предметом спеціалізації. Магістрант відзначається середнім або високим рівнем загальноінтелектуального розвитку, сформованістю вмінь і навичок навчальної роботи, знанням усіх аспектів навчальної програми, високим рівнем усвідомленості знань та їх професійною спрямованістю. При цьому допускалися недоліки у формулюваннях, похибки у правильності мовлення. Самоосвітня діяльність носить виражений творчий або творчорепродуктивний характер. Самооцінка рівня професійної готовності адекватна або дещо занижена. Магістрант вміє контролювати себе за традиційних і нетрадиційних обставин, регулярно усуває недоліки навчальної та професійної підготовленості; усвідомлює необхідність використання у роботі нових педагогічних технологій та використовує їх час від часу. Важливою умовою для віднесення студента магістратури до рівня вище середнього є наявність у нього бажання досягти вищого професіоналізму, усвідомлення недоліків своєї підготовки.

Середній рівень прояву готовності до педагогічної діяльності забезпечувався загальнонавчальною орієнтацією, пасивно-позитивним

ставленням до навчальної діяльності. Майбутній викладач засвоїв програмний матеріал із педагогічних і фахових дисциплін у цілому, орієнтується в усіх основних питаннях, володіє більшістю вмінь, які недостатньо систематизовані. Загальноінтелектуальний рівень невисокий, загальнонавчальні вміння сформовані на середньому рівні. Епізодичне включення у власну викладацьку роботу зумовлене зазвичай невмінням розподіляти час, відсутністю належної реакції на поведінку групи та окремого студента, володінням на рівні обізнаності методами стимулювання пізнавальної активності. Самостійна діяльність носить репродуктивно-творчий характер, коригуюча діяльність присутня епізодично, в основному проявляючись під час сесії. Такий магістрант має завищений рівень оцінки власної підготовленості. Прогресивні технології навчання та контролю якості знань застосовуються, як правило, на рівні обізнаності.

Низький (недостатній) рівень сформованості професійної готовності виявився у магістрантів із байдужим ставленням до здійснення діяльності, невизначеною настановою на оволодіння професією, з низьким рівнем загальноінтелектуального розвитку та загальнонавчальних умінь, відсутністю певної системи знань. Магістрант справляється лише із завданнями репродуктивного типу, в основному діє за підказкою, інтуїтивно, часто не може пояснити, на що спрямовані започатковані дії. Самостійна діяльність носить репродуктивний характер, потреба в самоосвіті відсутня, самооцінка завищена або невизначена. Він не вміє контролювати свої дії ні за традиційних, ні за нетрадиційних обставин; недоліки педагогічної та предметної підготовки не усвідомлюються і не виправляються навіть після зауважень з боку керівників. Майбутній викладач не використовує, а часто не орієнтується в таких педагогічних технологіях, як рейтингова система, тестування, блочно-модульне викладання матеріалу.

Таким чином, низький (недостатній) рівень готовності характеризується наявністю компонентів, сформованих на елементарному рівні; середній рівень – компонентів, з яких два або три сформовані на середньому рівні; вищий за середній діагностується у магістрантів, в яких більшість компонентів сформовано на достатньому рівні, високий – на високому.

На початковому етапі дослідження було проведено діагностичне вивчення сформованості готовності магістрів до педагогічної діяльності. Респондентами виступили магістранти кафедр психології КНТЕУ та Національного університету оборони України (НУОУ), які мали різний педагогічний досвід, неоднакову фахову підготовку. Так, 60 % опитаних магістрів мали стаж педагогічної роботи не більше трьох років, у тому числі 40 % – більше трьох років.

Аналіз отриманих матеріалів дозволив конкретизувати розподіл за рівнями щодо прояву визначених показників (*таблиця*).

**Сформованість готовності магістрантів до педагогічної діяльності
(за даними констатуючого зрізу, %)**

Рівні готов- ності	Мотиваційний компонент			Рефлексивний компонент		
	спрямованість мотивів	спрямованість інтересів, установок	рівень задоволеності професією	постійність і наполегливість у самостійному здобутті знань	регулярність коригуючої діяльності	готовність до використання прогресивних педагогічних технологій
Високий	20	60	–	60	20	–
Вище середнього	40	40	20	40	40	40
Середній	20	–	40	–	40	20
Низький	20	–	40	–	–	40

Отже, проаналізувавши результати дослідження, можна зробити деякі узагальнення: сформованість мотиваційного компонента готовності магістрантів до педагогічної діяльності знаходиться в основному на рівні вище середнього. Порівняно невисокий відсоток респондентів, що задоволені професією, значною мірою зумовлений статусом педагога у суспільстві, загальною соціальною та фінансовою невдоволеністю освітян.

Дані таблиці свідчать про впевненість більшості магістрантів у тому, що самоосвіта посідає провідне місце у процесі їхнього професійного вдосконалення. Щодо самооцінки вираженості коригуючої діяльності в оволодінні складовими професії викладача, то 60 % респондентів зазначили, що така діяльність чітко виражена, постійно наявна, і лише 40 % проводять подібну роботу несистематично. Готовність до використання прогресивних педагогічних технологій у процесі викладання вузівських дисциплін на рівні вище середнього виявили 40 % респондентів. Така ситуація пов'язана з недостатністю роботи вищої педагогічної школи за цим напрямом: вища школа має ще незначні досягнення у залученні прогресивних технологій навчання до підготовки студентів, магістрантів.

Одержаний емпіричний матеріал дав підстави для внесення певних коректив у досліджувану модель.

Проведена експериментальна робота є підтвердженням тому, що використання критеріально орієнтованого тестування у процесі вивчення вузівських дисциплін, *по-перше*, допомагає студентам-магістрам оволодіти цією технологією для подальшого використання її у власній

педагогічній діяльності; *по-друге*, сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального предмета.

Проблема формування готовності магістрантів до педагогічної діяльності не достатньо висвітлена у наукових розробках. У вчених відсутня єдина думка щодо структури готовності та критеріїв її сформованості.

У започаткованому дослідженні розглянуто фахову готовність магістрантів до педагогічної діяльності як цілісне стійке утворення, що є передумовою організації ефективного процесу викладання вузівських дисциплін і результатом професійно-педагогічної підготовки магістранта. Провідна роль у формуванні особистісно-професійної якості, що розглядається в дослідженні, належить вищій школі. Структуру професійної готовності студентів-магістрів до педагогічної діяльності відбиває взаємодія таких її компонентів, як мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний.

Вивчаючи проблеми формування професійної готовності магістрантів, науковці віддають перевагу системно-структурному підходу, за яким система формування професійної готовності є складовою частиною дидактичної системи вищого навчального закладу. Систему формування готовності магістрантів до педагогічної роботи ми розуміємо як комплекс взаємопов'язаних складових, що підпорядковує всі форми навчально-виховного процесу меті підготовки до педагогічної діяльності й забезпечує безперервний і послідовний вплив на особистість для набуття майбутніми викладачами наперед визначених знань, умінь, навичок, особистісних якостей для управління навчально-виховним процесом у студентів. Системоутворюючим фактором комплексного формування готовності є педагогічна спрямованість особистості викладача.

У контексті системного підходу виділяється кілька етапів формування готовності до самостійної педагогічної діяльності, для кожного з яких характерні специфічні цілі та завдання. З огляду на накопичені наукові розробки з проблеми, основне навантаження повинно припадати на навчання у магістратурі. Для забезпечення умов успішного протікання цього процесу (професійно-орієнтований характер навчання, його індивідуалізація і диференціація, врахування нерівномірності професійного становлення майбутніх викладачів та створення сприятливого психологічного клімату в системі відношень "викладач вищого навчального закладу – студент магістратури") логічним є включення критеріально-орієнтованого тестування у процес викладання психологічних дисциплін, професійної та практичної підготовки.

З метою здійснення компонентно-структурного аналізу професійної готовності майбутніх викладачів доцільно виділити саме такі критерії та показники кожного компонента:

мотиваційний компонент – ставлення особистості до здійснення педагогічної діяльності; усвідомлення цінностей професії викладача, спрямованість установок на її оволодіння;

змістово-процесуальний компонент – загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості (сформованість мисленневих операцій, інтелектуальні здатності тощо); наявність системи загальнопедагогічних і спеціально-предметних знань, необхідних для викладання у вищій школі (їх обсяг, усвідомленість, професійна спрямованість); оволодіння комплексом загальнопедагогічних і спеціальних умінь, навичок, необхідних і достатніх для організації творчої самостійної практичної діяльності (якість дій, їх кореляція з теоретичними знаннями, характер самостійної практичної діяльності); готовність до науково-дослідницької роботи;

рефлексивний компонент – потреба у самоосвіті, наявність умінь і навичок самоосвітньої роботи (наполегливість у самостійному здобутті знань, характер самоосвітньої діяльності); самооцінка підготовленості, самоконтроль, коригуюча діяльність як узагальнююча всіх складників (адекватність самооцінки, традиційність обставин, за яких присутній самоконтроль, стабільність коригуючої діяльності); використання в роботі прогресивних педагогічних технологій викладання та знань студентів (регулярність використання).

Адекватність розробленої експериментальної моделі структури готовності магістранта університету до педагогічної діяльності підтверджують методологічні орієнтири дослідження, емпіричний матеріал та дані, здобуті в результаті діагностичного експерименту.

Представлена модель професійної готовності виступала основою для розробки системи критеріально-орієнтованих тестів із психологічних дисциплін. Загальними цілями вивчення психологічних дисциплін у магістратурі кафедри психології визначено:

по-перше, формування у магістрантів у процесі навчання системи провідних предметних знань, умінь, навичок, а також умінь оперувати цими знаннями, творчо використовувати їх при розв'язанні різноманітних пізнавальних, професійних і практичних життєвих задач (основна дидактична лінія навчання);

по-друге, розвиток особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу, формування професійно значимих якостей, наукових переконань, позитивного ставлення до педагогічної професії, розвиток творчого мислення (основна виховна лінія);

по-третє, вдосконалення загальної культури мислення, формування навичок логічного, самостійного і творчого, професійно спрямованого мислення, сприяння розвитку тих розумових і пізнавальних умінь, якими викладач вищого навчального закладу повинен оперувати як професіонал, а саме: аналізувати, виділяти суттєве, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити різні способи виконання завдань, порівнювати їх між собою, виражати свої думки виважено і грамотно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кічук Н. В. Формування творчої особистості викладача / Н. В. Кічук. — К. : Либідь. — 1991. — 96 с.
2. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. — М., 1995. — № 6. — С. 63–68.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
4. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук А. И. Щербаков. — Л., 1968. — 35 с.
5. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. — 2-е изд. перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1990. — 141 с.
6. Карпов Ю. В. Психодиагностика познавательного развития учащихся / Ю. В. Карпов, Н. Ф. Талызина. — М. : О-во "Знание" РСФСР, 1989. — 38 с.
7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1975. — 344 с.
8. Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах : мат. Всеукр. наук.-практ. конф., 16–17 трав. 2002 р. / за ред. С. Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи АПН України, Терноп. експерим. ін-т пед. освіти. — К. : Ніка-Центр, 2002. — 130 с.
9. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та мол. викладачів вищ. навч. закл. — К. : Либідь, 1998. — 560 с.
10. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. — М. : Просвещение, 1989. — 302 с.
11. Виговська О. І. Творча педагогічна діяльність. В 2-х ч., ч. 2 / О. І. Виговська. — К. : НПУ, 1997. — 21 с.
12. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М., 1961. — С. 9–20.
13. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе. — СПб. : Смысл, 2004. — 417 с.
14. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. — К. : Либідь, 2002. — 560 с.
15. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджерів освіти у системі неперервної педагогічної освіти : дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Кравченко Любов Миколаївна. — Полтава, 2009. — 401 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т., т. 2 / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — 328 с.
17. Борисов В. В. Теоретичні проблеми підготовки до управлінської діяльності // Професійна освіта: педагогіка і психологія / Kształcenie zawo-

- dowe: pedagogika i psychologia. VIII ; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало-Ченстохова. — К. : Вид-во Академії ім. Яна Длугоша, 2006. — С. 225–240.
18. *Дурай-Новакова К. М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. — М., 1983. — 353 с.
 19. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во Беларус. ун-та, 1981. — 383 с.
 20. *Левчук З. С.* Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / З. С. Левчук. — Минск, 1992. — 178 с.
 21. *Орлов А. А.* Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. — М., 1995. — № 6. — С. 63–68.
 22. *Психологическая диагностика* : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. — М. : Изд-во УРАО, 1997. — 304 с.
 23. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
 24. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. Избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. — М. : Воронеж, 1998. — 480 с.
 25. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Учебная деятельность и развивающее обучение. — М. : Знание, 1981. — 85 с.
 26. *Леонтьев Д. А.* Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности / Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова // Рефлексивные процессы и управление : сб. мат. VII Междунар. симп., Москва, 15–16 окт. 2009 г. ; под ред. В. Е. Лепского. — М. : Когито-Центр, 2009. — С. 145–150.
 27. *Аванесов В. С.* Тесты в социологическом исследовании / В. С. Аванесов. — М. : Наука, 1982. — 199 с.
 28. *Булах І. Є.* Комп'ютерна діагностика навчальної успішності / І. Є. Булах. — К. : ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. — 221 с.
 29. *Лузик Э. В.* Разработка и внедрение критериально-ориентированных тестов по учебным дисциплинам, формирующим общенаучную подготовку в вузе / Э. В. Лузик. — К., 1996. — 27 с.
 30. *Солдатенко М.* Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу // Рідна школа. — 2005. — № 1. — С. 3–5.
 31. *Рябова В.* Інноваційний аналіз дидактичних версій модульного навчання // Рідна школа. — 2000. — № 1. — С. 65–67.

Стаття надійшла до редакції 20.01.2012.

Ржевский Г. Психологическая готовность студентов к педагогической деятельности. Раскрыта уровневая характеристика сформированности психологической готовности студентов высшего учебного заведения к педагогической деятельности. Проанализирован уровень самооценки готовности магистров. Обнаружены типичные причины недостатков в подготовке магистров к педагогической деятельности. Научно обоснованно некоторые пути совершенствования этой подготовки. Проанализированы уровни сформированности психологической готовности магистров к педагогической деятельности.

Ключевые слова: уровневая характеристика, психологическая готовность, педагогическая деятельность, самооценка, профессиональная готовность, структура феномена профессиональной готовности, мотивационный компонент, содержательно-процессуальный компонент, рефлексивный компонент.

Rzhevskiy G. Psychological readiness of students to pedagogical work. In the article level description of formation of psychological readiness of students of higher educational establishment to pedagogical work is shown. The level of self-appraisal of readiness of students-master's degrees is analysed. Typical reasons of failings in preparation of students-master's degrees to pedagogical activity have been found out. Some ways of perfection of the noted preparation have been scientifically grounded. The levels of formation of readiness to pedagogical activity have been analyzed.

Key words: level description, psychological readiness, pedagogical work, self-appraisal, professional readiness, structure of the phenomenon of professional readiness, motivational component, semantically judicial component, reflex component.