

УДК 159.923.2

І.В. ГАРКУША,

*кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*

А.М. СИНЕЦЬ,

*аспірант кафедри філософії
Харківського національного університету імені Г.С. Сковороди*

СВІТОГЛЯДНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕДАГОГА ВНЗ

У статті аналізуються світоглядні психологічні передумови формування професійної ідентичності педагога ВНЗ. Порівнюються гуманістична та традиційна педагогіки. Розглянута та проаналізована модель освіти К. Роджерса – модель концентрації на особистості. Виокремленні характерні риси за А. Маслоу.

Ключові слова: професійна ідентичність, ідентичність педагога, гуманістична етика, гуманістична педагогіка, гуманістична психологія, самоактуалізація, самореалізація.

Постановка проблеми. Проблема формування професійної ідентичності педагога залишається актуальною протягом вже кількох тисяч років, від донаукових часів до сьогодення. Від Сократа до кожного із сучасних педагогів триває безпервний процес розвитку педагогічної науки і вдосконалення способів викладання. Характерною рисою сучасності є експоненціальне зростання науково-технічного прогресу, яке докорінним чином змінює соціально-психологічну реальність усього людства та не залишає часу на використання «традиційних», застарілих підходів до педагогічного процесу. Сучасність висуває все більш жорсткі і різносторонні вимоги до педагогічної діяльності. Вони незмірно зростають при неминучому виникненні ринку молодих фахівців, розвитку багатоступеневої освіти, внутрішньодержавної та міжнародної акредитації ВНЗ і фахівців.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти теорії і практики професійного розвитку і становлення педагогів досліджувалися в працях Б. Ананьева, П. Анохіна, В. Беспалько, А. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна. У сучасній вітчизняній і зарубіжній науці підвищення педагогічної майстерності у викладачів вищої школи досліджують Є. Барбіна, А. Биков, О. Коваленко, В. Панчук, Л. Пуховська, С. Рудишин, С. Сисоєва, Т. Сущенко, З. Бондаренко.

Формулювання мети. Мета статті полягає у аналізі та дослідженні світоглядної психологічної передумови формування професійної ідентичності педагога ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Особливої актуальності дана проблематика набуває у контексті інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору. Залучення досвіду зарубіжних навчальних закладів та окремих фахівців неминуче призводить до цілої низки питань, які так чи інакше пов'язані з головним: яким має бути сучасний педагог? У рамках пошуків відповіді на це питання залучаються такі поняття як «імідж сучасного молодого педагога», «педагогічна майстерність викладача», «базові компетенції педагога» та, звісно, «професійна ідентичність педагога». Кожне поняття має свій зміст, який ми і спробуємо розкрити в даному дослідженні.

Стосовно терміна «імідж педагога» ситуація дещо інша, тому спочатку хотілося б ретельніше розглянути саме це питання.

Згідно зі словником Ноя Вебстера, імідж – штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи. Зв'язки з громадськістю трактують імідж як мислене уявлення про людину, товар чи інститут, що спрямовано формується у масовій свідомості за допомогою засобів масової інформації [4]. Імідж формують за допомогою практичних дій, агітації, пропаганди, реклами, нейролінгвістичного програмування тощо, він може сполучати як реальні властивості об'єкта, так і неіснуючі, приписувані. Це думки, настанови раціонального або емоційного характеру про людину, предмет, систему, що виникли у психіці індивіда чи групи людей на основі образу, сформованому у їхньому суб'єктивному світі у результаті сприйняття певних характеристик цього об'єкта. Зазначені характеристики, незважаючи на те, реальні вони чи уявні (а швидше, певна суміш першого з другим), обов'язково виокремлюють та відповідно подають фахівці зі створення іміджу – іміджмейкери, які діють відповідно до вже напрацьованих у цій сфері методів і процедур, об'єднаних іміджологією. На думку деяких дослідників, іміджологія – наука, що вивчає проблеми формування й створення в суспільній свідомості образів суспільних інститутів (держави, політичних партій, організацій, установ) та окремих політичних лідерів, виробляє сукупність прийомів, технологій і засобів формування в суспільній свідомості відповідних образів реальних суб'єктів політики [6].

Легко бачити, що поняття «імідж педагога» не тільки не відповідає на питання які внутрішні якості має розвинути в собі педагог для успішної діяльності, але й певним чином вступає в конфлікт з ним. Найближче до поняття іміджу – поняття соціальної ролі, як системи очікувань від її носія, зумовленої певним соціальним статусом. Також соціальну роль визначають як сукупність нормативно обумовлених соціальних властивостей, очікувань і зобов'язань у поєднанні з конкретною соціальною позицією. Обидва поняття, імідж і соціальна роль, у деякому розумінні викреслюють з рівняння особистість та її внутрішні характеристики. Обидва поняття стосуються певних зовнішніх проявів, які не тільки не відображають ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, а навпаки, накладають певні вимоги до відповідності цим зовнішнім проявам, що неминує призводити до стереотипізації та деперсоналізації в процесі соціальної взаємодії між педагогом та учнями. Даний конфлікт жодним чином не сприяє психологічному здоров'ю педагога, навпаки, призводить до низки психологічних проблем, які висвітлені у феноменологічній теорії К. Роджерса, яку ми більш ретельно розглянемо нижче. Отже, згідно з вищезазначеним, ми вважаємо більш доцільним проілюструвати поняття «професійна ідентичність педагога», але не як перелік компонентів та рис, а як причинно-зумовлений філософсько-світоглядними та психологічними чинниками стрижень Я-концепції. В поглядах на ідентичність особистості ми, безумовно, спираємось на концепцію Е. Еріксона, який визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості, як найважливішу характеристику її цілісності і зрілості, як інтеграцію переживань людиною свого нерозривного зв'язку, ототожнення себе з певними соціальними групами. Але як інструмент для аналізу ми спробуємо використати трирівневу схему, яка містить у собі гуманістичну етику, гуманістичну педагогіку та гуманістичну психологію.

Перш за все, слід згадати погляди Е. Фромма на етику, які полягають в площині між філософією та психологією. Гуманістична етика – це прикладна наука «мистецтва жити», яка базована на теоретичній «науці про людину» [9, с. 21]. Фромм наголошував (і важко з ним не погодитись), що дитина відчуває відмінність між хорошим і поганим перш, ніж навчиться такого розрізнення за допомогою розуму. Її суб'єктивні оцінки формуються в результаті доброзичливих або недружніх реакцій з боку значущих в його житті людей. У школі і в суспільстві діють подібні фактори. «Добре» – те, за що нагороджують, «погано» – те, за що соціальні авторитети або більшість близьких ставляться з несхваленням або карають. Так, страх несхвалення і потреба в схваленні вважаються найбільш сильними і майже виключними мотивами етичної оцінки. Як каже сам Фромм: «Цей інтенсивний емоційний тиск заважає дитині, а пізніше і дорослому, задатися критичним питанням: «гарне» добре для нього самого або для авторитету?» [9, с. 15].

У процесі порівняння авторитарної етики з гуманістичною Фромм виводить такий постулат: річ вважається хорошою, якщо вона хороша для людини, що нею користується. По-

дібний критерій цінності може бути застосований і до людини. Наймач вважає працівника хорошим, якщо той йому корисний. Педагог може назвати учня хорошим, якщо учень слухняний, не завдає клопоту і є гордістю педагога. «Хороший» учень може бути заляканим, невпевненим, бажаним лише догодити своїм батькам, підкоряючись їх волі, в той час як «поганий» учень може володіти власною волею і мати гідні інтереси, які неугодні, однак, його батькам. В порівнянні авторитарної та гуманістичної етики легко бачити головні відмінності: якщо авторитарна етика заснована на суб'єкт-об'єктній взаємодії, то гуманістична – на суб'єкт-суб'єктній. Більш стосовно ця різниця буде показана при розгляді концепції гуманістичної педагогіки К. Роджерса.

Гуманістична педагогіка – система наукових теорій, що затверджує вихованця в ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, що розвивається за своїми можливостями. З позиції гуманізму кінцева мета полягає в тому, щоб кожен вихованець міг стати повноважним суб'єктом діяльності, спілкування і пізнання, вільної, самостійної особистістю. Гуманістична педагогіка зорієнтована на особистість.

Характерними особливостями гуманістичної педагогіки, які відрізняють її від традиційної, є такі положення:

- зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості замість оволодіння обсягом інформації і формування певного кола умінь і навичок;
- зосередження зусиль на формуванні вільної, самостійно думаючої і діючої особистості;
- забезпечення належних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації навчально-виховного процесу.

Гуманізацію навчально-виховного процесу слід розуміти як відмову від авторитарної педагогіки з її педагогічним тиском на особистість, що заперечує можливість встановлення нормальних людських відносин між педагогом і учнем, як перехід до особистісно-орієнтованої педагогіки, що додає абсолютне значення особистій свободі і діяльності тих, хто навчається. Гуманізація цього процесу – це створення умов, в яких учень не може не вчитися, не може вчитися нижче своїх можливостей, не може залишатися байдужим учасником виховних справ або стороннім спостерігачем життя. Гуманістична педагогіка вимагає пристосування школи до учнів, забезпечення атмосфери комфорту і «психологічної безпеки».

Вчителем гуманізму називають К. Роджерса, чий внесок в психологічну науку ми розглянули вище. У своїй книзі «Freedom to Learn for the 80's» К. Роджерс писав, що не можна когось змінити, передаючи йому готовий досвід. Можна лише створити атмосферу, яка сприяє розвитку особистості. Створення такої атмосфери К. Роджерс називає фасилітацією, вчителів – фасилітаторами. В його педагогічній концепції від вчителів вимагається безумовно підкреслити вихованцю, що його люблять, ним цікавляться, їм займаються.

Взагалі, концепцію гуманістичної педагогіки Роджерс розпочав із заперечення положень традиційної педагогіки, а саме:

- вчитель володіє знаннями, учень чекає їх засвоєння;
- основні елементи – уроки і іспити;
- вчитель є керівником, учень – підлеглим, обидва підпорядковані шкільному керівництву, контроль завжди спрямований вниз;
- вчитель як авторитет є центральною фігурою: він викликає подив як ерудит чи неповагу як диктатор, але завжди в центрі;
- мінімальна можливість взаємної довіри між вчителем та учнем: вчитель не сподівається, що учень буде добре працювати без постійного контролю, учень не вірить в чесність і компетентність вчителя;
- вчитель вірить, що учнем найкраще керувати, тримаючи його періодично або постійно в почутті страху (публічна критика, висміювання, тощо);
- учні не визначають ні цілей, ні змісту, ні методів освіти, не мають права обирати вчителів; вчитель також не має права голосу;
- у школі місце не для особистості, а для інтелекту.

К. Роджерс запропонував нову модель освіти – модель концентрації на особистості. Він виділив 9 основних положень:

1. Головна умова: фасилітатор має досить поваги до себе і до учнів, щоб зрозуміти – вони, як і він сам, думають про себе, навчаються для себе.

2. Фасилітатор розділяє з іншими відповідальність за навчання і виховання.

3. Вчитель керується власним досвідом.

4. Учень вибудовує і розвиває свою власну програму самостійно або спільно з іншими. Він обирає напрямок власного навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки свого вибору.

5. У класі створюється клімат, який полегшує навчання.

6. Усе спрямовано на підтримку навчально-виховного процесу. Зміст, хоча воно і важливо, відступає на другий план. Результат вимірюється тим, чи зробив той, якого навчають помітний крок вперед.

7. Самодисципліна замінює зовнішню дисципліну.

8. Учень сам оцінює рівень засвоєння знань і вихованості, збирає інформацію від інших членів групи і педагога.

9. У таких сприятливих умовах навчально-виховний процес має тенденцію до поглиблення, швидкого просування і зв'язку з життям. Це відбувається тому, що напрям навчання є особистим вибором, навчання є власною ініціативою, а особистість (з її почуттями, нахилами, інтелектом) повністю зорієнтована на саморозвиток [7].

Повертаючись до вимог сучасності стосовно освітнього процесу, слід зазначити певну розбіжність між системою середньої освіти та вищою школою. Ця розбіжність логічно впливає як з різниці у віці здобувачів освіти, так і з різниці в акцентах на аспектах (фундаментальних завданнях) педагогіки: якщо в загальноосвітній школі, завдяки залученню надбань гуманістичної педагогіки (як зарубіжної, так і радянської) головними завданнями виступають виховання та розвиток, то підготовка фахівців в системі ВНЗ потребує акцентування саме на навчанні. Звісно, це акцентування не викреслює інші завдання, але саме в ньому і полягає різниця між загальною освітою та професійною освітою. Дана теза легко підтверджується статистичними даними щодо виникнення в останні роки загальноосвітніх закладів нового формату, як комерційних, так і державних, які працюють спираючись на принципи гуманістичної педагогіки та інклюзивного навчання. Нагадаємо, що інклюзивна освіта сьогодні – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах освітнього закладу, передбачає комплексний системний особистісно-орієнтований і індивідуалізований стиль навчання. У процесі навчальних і корекційно-розвивальних занять враховуються перспективи психофізичного розвитку, актуальність засвоєння певної форми соціальної поведінки, індивідуальні уподобання і наміри дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 259]. Саме для того, щоб уникнути ситуацій, в яких мотивація дитини до навчання зменшується або взагалі зникає при переході на наступний рівень освіти (де значно інший і рівень вимог), слід приділяти увагу не тільки новим засобам викладання та технічному забезпеченню навчального процесу, але і психологічним передумовам формування професійної ідентичності педагога ВНЗ, психологічним передумовам надбанню їм педагогічної майстерності.

Як бачимо, педагогічна концепція Роджерса навряд чи може бути в повному обсязі інтегрована до системи вищої освіти, через причини, які були розглянуті раніше. Але тут на допомогу приходить гуманістична психологія, а саме – поняття самоактуалізації.

Для більш ретельного усвідомлення проблемних питань, що досліджуються в даній роботі, пропонується розглянути систему «викладачі-студенти» як колектив, об'єднаний єдиними цілями, тобто організацію, що виробляє певний продукт. Під продуктом ми маємо на увазі весь комплекс освітньо-кваліфікаційних характеристик, яких студент набуває в процесі освіти. Як і будь-яка організація, дана система має два типи показників ефективності: прямі та непрямі. Під прямими показниками ефективності ми розуміємо об'єктивні стандартизовані результати засвоєння навчального контенту, до яких можна застосувати методи кількісної обробки даних (тобто – результати заліків, іспитів, захисту курсових та дипломних робіт, виміряних в стандартизованій системі балів). Прямі показники ефектив-

ності зазвичай ототожнюються з авторитарним підходом до освітнього процесу, де викладач вимагає засвоєння знань студентами. Дана модель взаємодії, зумовлена потребами індустріального суспільства, набула назви моносуб'єктної екстерналістської моделі. Доречно процитувати дослідника сучасного освітнього простору О. Марченко: «Можна констатувати, що за таких умов учитель виступає у ролі суб'єкта виробництва, а учень – у ролі матеріалу, з якого необхідно «виготовити» продукт – особистість, яка у відповідності із суспільним ідеалом володіє певним обсягом знань, умінь, навичок, а також має відповідні усталеним нормам особистісні характеристики» [5, с. 290].

Під непрямыми показниками ефективності ми розуміємо більш суб'єктивні поняття, такі як психологічний клімат на заняттях, ступінь зацікавленості студентів матеріалом, довіра студентів до викладача тощо. Непрямі показники не мають свого кількісного вираження, дослідити їх можна лише за допомогою психодіагностичних та соціологічних методів, але саме вони, в підсумку, визначають прямі показники ефективності. Саме непрямі показники ефективності зазвичай ототожнюються з творчим підходом до процесу викладання, з інноваціями та гуманістичною парадигмою освіти.

Тривіальний погляд на ці два взаємопов'язаних поняття (прямі та непрямі показники ефективності) нерідко призводять до усвідомлення їх як певного континууму, де на одному полюсі суто авторитарний стиль викладання, а на іншому – все розмаїття інноваційних творчих підходів, так чи інакше пов'язаних з гуманістичною парадигмою. І справді, нерідко можна почути скарги на те, що авторитарні вимоги до засвоєння навчального контенту унеможливають розкриття творчої складової особистості педагога, зводять нанівець інноваційні починання тощо. Але саме цей одновимірний погляд і заважає викладачам, особливо молодим, усвідомити весь свій освітній арсенал, всі свої можливості, та розкрити свій потенціал педагога. Такий викладач бачить вирішення даного протиріччя в певному компромісі між авторитарним та гуманістичним підходами. Тобто в умовах зазначеного конфлікту двох педагогічних моделей він сподівається досягти золотієї середини, при якій і прямі і непрямі показники ефективності будуть на достатньому рівні. На жаль, компроміс тільки ззовні виглядає привабливо, а насправді ніколи не є найкращим вирішенням конфліктів. У спробах досягти балансу між прямими та непрямыми показниками, тобто у спробах примирити між собою дві протилежні моделі шляхом обопільних поступок, ми втрачаємо на обох «фронтах». І результати іспитів будуть на низькому рівні, і зацікавленість студентів буде недостатньою для того, щоб зламати психологічний бар'єр між «треба вивчити і здати» і «хочу знати і користуватись знанням». Необхідно вміти відійти від конфліктної точки та побачити всю картину, значна частина якої лежить в площині психології. Саме психологічні передумови формування ідентичності педагога і вирішують вищезазначені суперечності.

Ні в кого не викликає сумнівів теза, що професійний розвиток не може розглядатися у відриві від особистісного розвитку, без урахування вікових, індивідуальних та гендерних особливостей. Механізми професійного самовизначення, формування професійної самосвідомості, психологічні підстави розвитку професіоналізму, професійне довголіття, способи підвищення професійної ефективності, професійна ідентифікація та багато іншого знайшло своє відображення в працях психологів і педагогів. Серед сучасних дослідників даної проблематики можна виділити В. Шадрикова, Ю. Поваренкова, Т. Міщенко та ін. Але, на нашу думку, ядро, головна теза поняття професійної ідентичності педагога були сформовані ще в середині ХХ ст. і дійшли до сьогодення без змін в силу точності і гармонійності нижчевикладеній концепції. Ми говоримо про гуманістичну психологію К. Роджерса та А. Маслоу.

На відміну від більшості інших, зазвичай психоаналітичних концепцій, у яких затверджується цінність майбутнього або вплив минулого, американський психолог К. Роджерс підкреслював значення сьогодення і говорив про те, що люди повинні навчитися усвідомлювати і цінувати кожен момент свого буття, знаходячи у ньому щось прекрасне і важливе. Лише тоді життя розкриється в своєму дійсному значенні, і лише в цьому випадку можна говорити про повноцінне функціонування особистості. Однією з важливих особливостей теорії Роджерса є феноменологічний підхід до особистості, згідно з яким основою особистості виступає психологічна реальність, тобто суб'єктивний досвід, відповідно до якого інтерпретується дійсність. Визначальну роль у поведінці людини відіграє її здатність пізнава-

ти світ і створювати на цій основі суб'єктивну реальність, тобто реальність свідомо сприйняту особистістю в даний момент часу.

Фундаментальне поняття теорії Роджерса – «Я-концепція», що складається із сприйняття себе і своїх взаємин з іншими людьми, а також з цінностей «Я». Я-концепція включає не лише сприйняття себе реального, але також і уявлення про те, якою б людина хотіла бути. Незважаючи на те, що «Я» людини постійно змінюється в результаті досвіду, уявлення людини про себе залишається відносно стійким.

Згідно з теорією К. Роджерса, основною рушійною силою функціонування особистості є тенденція до самоактуалізації, тобто потреба людини реалізувати свої природні потенційні можливості. Люди здатні визначати свою долю, вони відповідальні за те, які вони є, тобто свобода самовизначення закладена в їхній природі. Для людей природно рухатися в напрямку дедалі більшої диференціації, автономності, зрілості. У тенденції самоактуалізації дуже важливою є потреба людини як у позитивній увазі з боку інших, так і у позитивному ставленні власне до себе. Потреба в позитивній увазі інших робить людину вразливою до впливу соціального схвалення. Потреба в позитивному самостваленні задовольняється, якщо людина вважає свою поведінку відповідною власній Я-концепції. У розвитку особистості, згідно з теорією Роджерса, вагомим фактором є ставлення до особистості значущих людей, перш за все батьків. Таке ставлення Роджерс поділив на два типи: безумовна позитивна увага (або ставлення) та обумовлена позитивна увага. У першому випадку дитина отримує від значущих дорослих повне прийняття і пошану, а її Я-концепція, що формується, відповідає всім природним потенційним можливостям. У другому випадку дитина стикається з прийняттям одних форм поведінки і відхиленням інших. Позитивна увага подається з умовою. Як казав сам Роджерс: «Багато з нас, можливо, не усвідомлюють, який величезний тиск вони роблять на почуття оточуючих людей: дружин, чоловіків, дітей, – підпорядковуючи їх почуття своїм. Ми часто говоримо: «Якщо ти хочеш, щоб я тебе любив, у тебе будуть ті самі почуття, що й у мене. Якщо я відчуваю, що ти погано поводишся, ти теж повинна це відчувати. Якщо я відчуваю, що потрібно прагнути до певної мети, ти повинна розділяти мої почуття» [7, с. 244]. У такому випадку Я-концепція дитини не відповідає природженим потенційним можливостям, зазнає тиску соціуму. У дитини формуються оціночні поняття про те, які з її дій і вчинків гідні пошани і прийняття, а які ні. Залежно від того, яку увагу отримувала людина протягом життя, формується той або інший тип особистості. За Роджерсом, існує два протилежні типи особистості: «повноцінно функціонуюча» і «неприспосована». Перша отримувала безумовну позитивну увагу. Її характеризує схильність до екзистенційного способу життя (гнучкість, адаптивність, спонтанність, індуктивне мислення), організаційна довіра (інтуїтивний спосіб життя, впевненість у собі), емпірична свобода (суб'єктивне відчуття свободи волі) і креативність (схильність до створення нових і ефективних ідей і речей). Другий тип відповідає людині, що отримувала обумовлену позитивну увагу. Вона має умовні цінності, її Я-концепція не відповідає потенційним можливостям, її поведінка обтяжена захисними механізмами. Вона живе згідно зі заздалегідь поданим планом, ігнорує свій організм, не довіряючи йому, відчуває себе швидше керованою, ніж вільною, швидше конформною, ніж творчою. З порушеннями Я-концепції пов'язані основні форми психопатології особистості. Так, якщо поведінка людини не узгоджується з її Я-концепцією, вона відчуває тривогу, яка не повністю усувається її психологічним захистом і спричиняє розвиток неврозу. При значній невідповідності між «Я» і переживаннями захист може виявитися неефективним, і Я-концепція руйнується. Відкриття Роджерса пов'язані не лише з новим поглядом на самоактуалізацію і самооцінку людини, але і з його підходом до психокорекції. Карл Роджерс стверджує, що основний бар'єр, який заважає людям спілкуватися, – це природна тенденція обговорювати, оцінювати, схвалювати чи засуджувати поведінку чи твердження інших. Створений ним напрям психотерапії набув назви «клієнтцентрована терапія», одним із принципів якої є безоцінкове сприйняття клієнта і його проблем [6].

Наступний представник плеяди великих вчених психологів ХХ ст. – Абрагам Маслоу, чий погляд збігався з поглядами Роджерса в багатьох питаннях, хоча не повторювали їх. Маслоу був одним з перших, хто почав вивчати позитивні сторони людської поведінки. Його дослідження самоактуалізації дозволили сформулювати позитивний, гуманістичний погляд на людську природу. Якщо раніше психологія, особливо психоаналіз, вивчала лю-

дей з різними психічними відхиленнями і на основі цього були сформульовані теорії особистості, то Маслоу взяв як зразки здорових і реалізованих людей, як наслідок, він отримав нові дані про природу людини.

Самоактуалізація – прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей. У психології та педагогіці гуманістичного спрямування стверджується, що тільки за допомогою самоактуалізації людині можливо реалізувати себе, знайти сенс свого існування, стати тим, ким вона здатна стати, «а не тим, ким їй нав'язують бути оточуючі».

Найбільш відома теорія Маслоу – теорія мотивації, базована на моделі ієрархії потреб, так звану «Піраміду Маслоу» – діаграму, що ієрархічно подає людські потреби від нижчих (дефіцитарних, біологічних) до потреби в самоактуалізації, усвідомлення якої є вищим ступенем розвитку особистості. Цікаво те, в жодній з публікацій Маслоу такої схеми немає. Навпаки, він вважав, що ієрархія потреб не є фіксованою і найбільшою мірою залежить від індивідуальних особливостей кожної людини. «Піраміда потреб» введена, ймовірно, для спрощеного викладу ідеї ієрархії потреб, зустрічається вперше в німецькомовній літературі 1970-х років.

Маслоу вважав, що всі самоактуалізовані особистості мають загальні характерні риси:

1. Більш ефективне сприйняття реальності і більш зручні відносини з реальністю.
2. Прийняття (себе, інших, природи).
3. Безпосередність, простота, природність.
4. Зосередженість на проблемі (на противагу еґо-центрованості).
5. Здатність відокремитися, потреба в усамітненні.
6. Автономія, незалежність від культурних штампів і оточення.
7. Свіжість сприйняття, що зберігається протягом усього життя.
8. Містичний (екзистенціальний) досвід.
9. Почуття спільності з іншими.
10. Глибші і проникливі взаємини.
11. Демократичність.
12. Здатність розпізнавати цілі і засоби, гарне і погане.
13. Філософський, незлобний доброзичливий гумор.
14. Креативність.
15. Опір окультуренню, здатність існувати поза будь-якої певної культури.

У 1963 р. були сформовані п'ять головних положень гуманістичної психології:

1. Людина як цілісна істота перевершує суму своїх складових (інакше кажучи, людина не може бути пояснена в результаті наукового вивчення його часткових функцій).

2. Людське буття розгортається в контексті людських відносин (інакше кажучи, людина не може бути пояснена своїми частковими функціями, в яких не приймається в розрахунок міжособистісний досвід).

3. Людина усвідомлює себе (і не може бути зрозуміла психологією, яка не враховує його безперервне, багаторівневе самоусвідомлення).

4. Людина має вибір (людина не є пасивним спостерігачем процесу свого існування: вона творить свій власний досвід).

5. Людина звернена в майбутнє; в її житті є мета, цінності та сенс [6].

Якщо згадати сформульовані Маслоу п'ятнадцять ознак особистості, що самоактуалізується, ми побачимо в них не систему зовнішніх вимог та очікувань суспільства, а систему внутрішніх ціннісних орієнтацій, які формують повноцінну, відкриту для нового досвіду особистість. Вони не обмежують особистість поняттями іміджу та соціальної ролі, а навпаки, безмежно розширюють можливості її самореалізації. Педагог, який усвідомив потребу в самоактуалізації не буде сприймати конфлікт між прямими та непрямими показниками ефективності освітньої організації як одновимірний континуум. Саме усвідомлення потреби в самоактуалізації і є головною психологічною передумовою формування професійної ідентичності педагога.

Для ілюстрації даної тези можемо процитувати З. Бондаренко, яка вважає, що: «...формування педагогічної майстерності характеризується такими особливостями: прийняття педагогічної професії як місії; високий рівень професіоналізму діяльності й особистості, що за-

безпечує можливість отримувати гарантований педагогічний результат; сформований індивідуальний стиль діяльності, що забезпечує формування індивідуального іміджу, авторитету в очах колег і студентів; сформовані педагогічні позиції, які відповідають еталону особистості й діяльності викладача вищої школи й не суперечать сучасними вимогами суспільства й професійного співтовариства; здатність і готовність виконувати роль наставника, передавати свій досвід іншим, займатися науковою діяльністю тощо». [3, с. 13]. Як бачимо, кожна з наведених особливостей має певні паралелі з концепцією Маслоу. Навіть теза про прийняття педагогічної професії як місії крізь призму гуманістичної психології сприймається не як самопожертва, а як винагорода, як можливість для безперервного розвитку протягом усього життя.

Безумовно, концепції Роджерса та Маслоу налічують вже більш ніж півсотні років. Але якщо розглянути погляди сучасних авторів, що досліджують проблеми професійної ідентичності, ми не знайдемо значних відмінностей. Наприклад, процитуємо М. Селігмана, який ґрунтує свої погляди на дослідження Е. Резескі, викладача бізнесу Нью-Йоркського університету:

«Вчені виділяють три типи бачення цієї (професійної) діяльності: робота заради грошей, робота заради кар'єри і робота-покликання. Перший передбачає суто прагматичний підхід: від своєї роботи людина не чекає нічого, крім щомісячної плати. Заробляти необхідно, щоб утримувати сім'ю і у вільний час мати можливість займатись улюбленою справою. Працюючи заради кар'єри, ми вкладаємо в справу частинку душі, а натомість отримуємо не тільки гроші, але і підвищення по службі. Кожне таке підвищення піднімає наш авторитет в очах оточуючих і надає більше можливостей... Але варто кар'єрному зростанню припинитися – і ця робота перестане нас цікавити. Ми почнемо шукати заняття, яке принесе нам задоволення.

Працюючи за покликанням, ми з усією пристрасстю віддаємося тій чи іншій справі, знаючи в ньому сенс свого життя. Людина, що працює за покликанням, вважає, що вносить свою лепту у велику справу, служить чомусь вищому, ніж власна вигода. Тому поняття покликання, безсумнівно, несе в собі релігійний відтінок. Така робота приносить задоволення, незалежно від винагороди та просування кар'єри. Навіть якщо нам не платять і не підвищують на посаді, ми працюємо. Як правило, за покликанням працюють люди небагатьох професій – священники, члени Верховного суду, лікарі, вчені. Однак нещодавно психологи відкрили цікавий факт: будь-яка робота може стати покликанням, а будь-яке покликання – звичайною роботою. Лікар, що вбачає в лікуванні хворих лише джерело доходу, позбавлений покликання, в той час як сміттяр, який з усіх сил намагається зробити навколишній світ чистішим і здоровішим, безсумнівно, працює за покликанням.» [8, с. 219].

В поглядах Селігмана легко простежується зв'язок з теорією мотивації Маслоу: робота заради грошей задовольняє біологічні потреби та потреби в безпеці, робота заради кар'єри додає задоволення потреби в самоповазі, і лише робота-покликання є проявом задоволення потреби у самоактуалізації. До того ж в поглядах Селігмана легко простежується теза, що потреба в самоактуалізації може перевищувати потреби нижчих рівнів, на чому наголошував і Маслоу.

Висновки. Таким чином, усвідомлення потреби в самоактуалізації є головною психологічною передумовою здорового формування професійної ідентичності педагога. Професійна ідентичність не є системою вимог суспільства, які сприяють викривленню Я-концепції та призводять до невротичних та неврозоподібних розладів. Навпаки, набуття особистістю професійної ідентичності є ознакою зрілості, гармонійності, усвідомленості. Сформована професійна ідентичність педагога ВНЗ дозволяє йому бачити цінність творчого пошуку та процесу викладання. Такий педагог знаходить нетривіальні підходи до викладання матеріалу, які забезпечують високу мотивацію студентів до навчання і дають високі показники успішності. Для особистості зі сформованою професійною ідентичністю педагога проста вербальна формула «не студенти для мене, а я для студентів» є не тягарем, не самопожертвою, а навпаки – головним мотивом постійного самовдосконалення, безперервного розвитку, пошуку нових шляхів самореалізації. Адже здатність кинути виклик собі задля винагороди у вигляді максимально повного розкриття своїх здібностей та можливостей є ознакою особистості, що самоактуалізується.

Список використаних джерел

1. Аршава І.Ф. Позитивність образу Я і психологічне благополуччя особистості: моногр./ І.Ф. Аршава, О.М. Знанецька, Л. Носенко. – Дніпропетровськ: Інновація, 2011. – 134 с.
2. Бондаренко З.П. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами засобами тренінгу / З.П. Бондаренко, А.М. Синець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 36, Том III (63): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 258–268.
3. Бондаренко З.П. До питання про формування педагогічної майстерності викладача вищої школи / З.П. Бондаренко // Сучасні соціально-гуманітарні дискурси. Матер. У Всеукр. наук. конференції, м. Дн-ськ, 21 березня 2015 р.): у 5-ти ч. Д.: ТОВ «Інновація», 2015. – Ч. 4. – С. 11–14.
4. Королько В.Г. Основи публік релішз: посібник / В.Г. Королько. – К.: Інститут соціології НАН України, 1997. – 184 с.
5. Марченко О.В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору: монографія. – Дніпропетровськ: Інновація, 2012. – 350 с.
6. Мещеряков Б.Д. Большой психологический словарь: слов. психол. терминов / Б.Д. Мещеряков, Е.С. Зинченко. – М.: АСТ-Пресс, 2005. – 456 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию становления человека / К. Роджерс. – М.: МИР, 1994. – 400 с.
8. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Мартин Э.П. Селигман; пер. с англ. – М.: София, 2006. – 368 с.
9. Erich Fromm. Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics / Erich Fromm; пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.

References

1. Arshava, I.F., Znanetska, O.M., Nosenko, E.L. (2011). *Pozytyvnyct obrazu Ya i psykholohichne blahopoluchchia osobystosti* [The positive image of self and psychological well-being of the individual]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia, 134 p. (In Ukrainian).
2. Bondarenko, Z.P. & Synets, A.M. (2015). *Pidhotovka maibutnykh korektsiinykh pedahohiv do inkluzyvnogo navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy zasobamy treninhu* [Preparation of future remedial teachers for inclusive education of children with special educational needs training facilities]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody"* [Humanitarian Bulletin SHEE "Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University"], vol. 36, no. III (63), pp. 258-268.
3. Bondarenko, Z.P. (2015). *Do pytannia pro formuvania pedahohichnoi maisternosti vykladacha vyshchoi shkoly* [On the formation of pedagogical skills of teachers of high school]. *Suchasni sotsialno-humanitarni dyskursy* [Current social and humanitarian discourses]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia Publ., no. 4, pp. 11-14 (In Ukrainian).
4. Korolko, V.H. (1997). *Osnovy pablik rileishz* [Fundamentals of public relations]. Kyiv, Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy, 184 p. (In Ukrainian).
5. Marchenko, O.V. (2012). *Metodolohichni stratehii doslidzhennia osvitnoho prostoru* [Methodological research strategies of educational space]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia Publ., 350 p. (In Ukrainian).
6. Meshcheriakov, B.D. & Zinchenko, E.S. (2005). *Bolshoi psikhologicheskii slovar: slovar psikhologicheskikh terminov* [A significant psychological dictionary: words. psychol. terminology]. Moscow, AST-Press, 456 p. (In Russian).
7. Rodzhers, K. (1994). *Vzhliad na psikhoterapiiu stanovleniia cheloveka* [A look at psychotherapy of human evolution]. Moskva, MIR Publ., 400 p. (In Russian).
8. Selihman Martin, E.P. (2006). *Novaia pozitivnaia psikhohihiia: nauchnyi vzhliad na chaste i smysl zhizni* [New Positive Psychology: Scientific opinion on happiness and the meaning of life]. Moscow, Sofiia Publ., 368 p. (In Russian).

9. Erich Fromm. (1992). Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics. Minsk, Kollehium, 253 p.

В статье анализируются мировоззренческие психологические предпосылки формирования профессиональной идентичности педагога вуза. Сравниваются гуманистическая и традиционная педагогики. Рассмотрена и проанализирована модель образования К. Роджерса – модель концентрации на личности. Выделены характерные черты по А. Маслоу.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, идентичность педагога, гуманистическая этика, гуманистическая педагогика, гуманистическая психология, самоактуализация, само-реализация.

World view psychological pre-conditions of forming professional identity of higher school teachers are analyzed in the article. Humanistic and traditional pedagogies are compared. A model of education of K. Rogers is considered and analyzed – the model of concentration on personality. The characteristic features according to A. Maslow are distinguished.

Key words: professional identity, identity of a teacher, humanistic ethics, humanistic pedagogy, humanistic psychology, self-actualization, self-realization.

Одержано 25.10.2016.