

О. В. Мамічева

канд. психол. наук, доцент
Слов'янський державний педагогічний університет,
кафедра корекційної педагогіки та спеціальної психології
e-mail: lena_sk74@mail.ru

**ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ТА ДИНАМІКА РОЗВИТКУ
ПРЕДМЕТНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВНЗ**

У тексті розглянута проблема вивчення професіоналізації, яка спрямована на вивчення самого процесу професійного становлення людини, на психологічні зміни, що відбуваються з нею у ході професійного становлення, і дослідження, спрямовані на розробку способів і засобів управління даними процесами у рамках професійної орієнтації, професійного відбору та професійного навчання.

Ключові слова: професіоналізація, професійне становлення, професійне навчання, професійна діяльність, педагогічні та предметні здібності.

Постановка проблеми

Практика і численні дослідження показують, що процес професіоналізації починається ще до професійного навчання, триває під час і після нього, досягає піка на стадії самостійної діяльності. У буквальному тлумаченні “становлення” позначає виникнення, утворення чого-небудь у процесі розвитку. У психології під професійним становленням розуміється “формування” особистості, адекватної вимогам професійної діяльності [9]; цілісний безперервний системний процес, форма індивідуалізації і соціалізації, частина життєвого шляху особистості, специфічна форма розвитку, одна із провідних форм прояву активності особистості.

Мета і задачі статті

За предметом вивчення професіоналізації визначити два основних напрямки. З погляду способу вивчення професіоналізації виділити дві групи робіт: комплексні і аналітичні. Оцінити динаміку становлення складових професіоналізму і предметно-педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу (ВНЗ).

Аналіз публікацій

Як зазначають С. Д. Максименко і Т. Д. Щербан, професійне становлення викладача сьогодні розглядається як цілісний безперервний процес, в основі якого лежить комплекс розвиваючихся, взаємодіючих між собою і послідовно змінюючих один одного механізмів [7].

Аналіз основних напрямків досліджень професійного становлення, що склалися у вітчизняній і зарубіжній психології, дозволив Ю. П. Поварьонкову виділити основні групи досліджень за двома основами: за предметом і за способом вивчення професіоналізації. Це дослідження, спрямовані на вивчення самого процесу професійного становлення людини, на психологічні зміни, що відбуваються з нею у ході професійного становлення, і дослідження, спрямовані на розробку способів і засобів управління даними процесами у рамках професійної орієнтації, професійного відбору, професійного навчання, професійної атестації і т. д.

Викладення основного матеріалу

У аналітичних дослідженнях вивчені окремі сторони, етапи і форми професіоналізації. Напрацьовано великий фактичний матеріал, визначені провідні поняття психологічної теорії професіоналізації, досліджуються психологічні проблеми допрофесійної підготовки; психологічні механізми професійної підготовки (професійного навчання) і психологічні проблеми, що виникають на стадії самостійної професійної діяльності. У комплексних дослідженнях уживають спроби осмислити процес становлення професіонала у цілому, від початку до кінця, з врахуванням усього різноманіття факторів, що діють на нього. “Розробка цілісних концепцій становлення професіонала є відображенням незадоволеності теоретиків і практиків пояснювальними можливостями аналітичних підходів і є етапом розвитку теорії професіоналізації, що створює необхідні теоретичні і методологічні передумови для організації комплексних досліджень професійного розвитку як такого, що найбільше відповідає сучасним запитам практики і теорії” [10, с. 12]. Із цим твердженням Ю. П. Поварьонкова важко не погодитися, оскільки створення комплексної теорії професіоналізації припускає проведення великої попередньої аналітичної роботи. Комплексні дослідження професійного становлення у вітчизняній психології пов’язані з вивченням професійної придатності (М. Д. Левітов; К. М. Гуревич, К. К. Платонов), готовності до праці (О. О. Смирнов, В. В. Сериков), створенням цілісних концепцій професійного становлення (Є. О. Клімов, А. К. Маркова, Е. Ф. Зеєр; Н. С. Глуханюк, В. Д. Шадріков, Т. В. Кудрявцев, В. О. Бодров, Ю. П. Поварьонков, Л. М. Мітіна та ін.).

У зарубіжній психології розробка цілісних концепцій професійного становлення здійснюється в основному у рамках психології кар’єри (psychology of career) або кар’єрного розвитку (career development). Серед найбільш відомих теорій кар’єри можна виділити психодинамічну модель вибору кар’єри (І. Бордін, Е. Рое); теорії розвиваючої перспективи (Д. Сьюпер, Е. Гінзберг); особистісних рис (Р. Девіс, Л. Лофквікс, Д. Холланд); соціального научіння (підкріплення) (А. Мітчел, А. Бандура, Дж. Роттер). Останнім часом теорія кар’єри була істотно доповнена концепцією поліваріантної кар’єри Д. Холу і Ф. Мірвіса. Особливість даного підходу полягає у перевазі унікальності шляху розвитку кожного працівника, на відміну від універсальної моделі для всіх.

Значний внесок у розвиток психологічної концепції професіоналізації як цілісного процесу вніс Є. О. Клімов [5]. У його дослідженнях сформульоване уявлення про особистість професіонала, дане поняття індивідуального стилю діяльності, розроблена психологічна теорія професійного консультування, з урахуванням здібностей і схильностей здійснена класифікація видів діяльності, виявлені протиріччя професійного розвитку та етапи становлення суб'єкта праці. У періодизацію життєвого шляху професіонала він включає оптацію — вибір професії в учбово-професійному закладі; адаптацію — входження у професію і звикання до неї; фазу інтернала — придбання професійного досвіду; майстерність — кваліфіковане виконання трудової діяльності; наставництво — передача професіоналом свого досвіду. Однак варто констатувати, що більш пильну увагу дослідника було приділено етапу професійного розвитку, пов'язаного із профорієнтацією.

Найбільш послідовно цілісна концепція професіоналізації особистості у знаходження нею соціальної зрілості розробляється Т. В. Кудрявцевим [6]. Професійне становлення розглядається як тривалий, динамічний, багаторівневий процес, що складається із чотирьох основних стадій. Перехід до кожної наступної стадії зіставляється у ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта ряду протиріч і нерідко навіть кризових ситуацій. Стадії професійного становлення автор пов'язує з етапами життєвого шляху людини, не з огляду на можливу зміну професії і перепідготовку.

Значний інтерес у плані вивчення проблеми професійного становлення викликають дослідження Е. Ф. Зеєра і Н. С. Глуханюк [3, 4]. Автори визначають професійне становлення як продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, становлення її суб'єктності, освоєння і самопроєктування професійних видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізації себе у професії і самоактуалізації свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Динаміка професійного становлення підпорядкована загальним закономірностям психічного розвитку: єдності свідомості і діяльності, наступності, гетерохронності.

Як основу для виділення таких стадій професійного розвитку, як оптація, професійна підготовка, адаптація, первинна і вторинна професіоналізація, майстерність, Е. Ф. Зеєр називає соціальну ситуацію і рівень провідної діяльності. На стадії оптації відбувається професійне самовизначення; на стадії професійної освіти — перебудова учбово-пізнавальної діяльності у професіонально-орієнтовану; на стадії адаптації починається самостійна трудова діяльність, а на стадії первинної професіоналізації виникає потреба у професійному рості і при відсутності його перспектив — внутрішній дискомфорт, психічна напруженість. Подальший професійний розвиток фахівця приводить до його вторинної професіоналізації [4]. Особливістю цієї стадії є високопродуктивне виконання професійної діяльності, а небезпекою — стагнація професійного життя та особистості. Завершує класифікацію розвитку професіонала стадія майстерності — творчий рівень виконання діяльності. Заслуга Е. Ф. Зеєра полягає у тому, що він показав

варіативність темпу і траєкторії професійного становлення, їхню обумовленість віковими, індивідуально-психологічними, соціально-економічними та професійно-технологічними факторами.

Ідея про циклічність професійного розвитку як загальної закономірності всіх його аспектів, що рухають, фактором якого служить перетворююча діяльність, а регулятором — професійна ідентичність, розробляється у рамках дослідницького підходу, позначеного авторами як професіогенез (В. О. Вавілов, О. І. Галактіонов; О. П. Єрмолаєва). У центрі уваги дослідників перебуває динаміка інформаційного простору професіонала, соціокультурна обумовленість професій, взаємодія і границі зовнішніх і внутрішніх засобів діяльності, рівнево-стадійна диференціація професійних здібностей і професіоналізму, становлення професійної ідентичності.

Системне розуміння процесу професіоналізації представлено у концепції Ю. П. Поварьонкова [10], що опирається на принципи, сформульовані у концепції системогенезу професійної діяльності В. Д. Шадрікова [15] і розвиває її провідні положення. Професійне становлення розглядається як системний, безперервний процес, що детермінується на основі різних психологічних механізмів і розуміється, по-перше, як форма соціалізації та індивідуалізації, по-друге, як частина життєвого шляху особистості, по-третє, як специфічна форма розвитку, у четвертих, як одна із провідних форм прояву активності. Як детермінанти становлення професіонала автор розглядає систему зовнішніх стосовно суб'єкта і внутрішніх факторів, співвідношення яких і визначає базове протиріччя професійного розвитку. Як зовнішні виступають професійні вимоги, пропоновані індивідові, і соціально-професійні можливості, які представляються йому у ході професіоналізації. До числа внутрішніх факторів належать професійні домагання, можливості індивіда, його зустрічні вимоги до умов професіоналізації [12, с. 100].

Професійне становлення у сучасній психології розглядається як складний динамічний процес, що має свою траєкторію розвитку. Ця траєкторія багато у чому залежить від логіки (моделі) професійного розвитку, в основі якої лежить той або інший спосіб існування людини: життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина (при цьому сама людина перебуває усередині самого життя: усяке її відношення — це відношення до окремих явищ життя, а не до життя у цілому), або вихід за межі безпосередніх зв'язків, поява ціннісно-сміслового визначення життя [14]. Положення С. Л. Рубінштейна про два способи життя послужило методологічною основою для побудови Л. М. Мітіною двох моделей професійної праці: моделі адаптивної поведінки, в основі якої лежить перший спосіб існування людини, і моделі професійного розвитку, заснованої на другому способі життєдіяльності [8]. При адаптивній поведінці (1-ша модель) домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил, норм. Маються на увазі процеси самоприспособлення, а також процеси підпорядкування середовища вихідним інтересам людини. У діяльності фахівець, як правило, керується постулатом економії сил і користується головним чином напра-

цьованими алгоритмами рішення професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними у штампи, шаблони, стереотипи. У моделі професійного розвитку (2-га модель) людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою працю у цілому і перетворити її у предмет практичного перетворення. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, повноправним автором, що конструює своє сьогодні і майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати та оцінювати труднощі і протиріччя різних сторін професійної праці, самостійно і конструктивно вирішувати їх у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядати труднощі як стимул подальшого розвитку, як подолання власних меж. Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного росту спонукає її до постійного експериментування, яке розуміється як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом даної ситуації професійного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, а виходить, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається і відбудеться, з іншого.

Професійне функціонування фахівця у руслі 1-ї моделі детермінується головним чином протиріччям між вимогами професійної діяльності і професійного співтовариства, з одного боку, і можливостями і здібностями особистості, індивідуальним стилем діяльності і спілкування, досвідом роботи, з іншого. Динаміка професійного функціонування фахівця проходить три стадії: професійної адаптації, професійного становлення і професійної стагнації. На стадії професійної стагнації, коли фахівець пристосував свої індивідуальні здібності і можливості до вимог професійного середовища та існує за рахунок досягнень минулого, експлуатації стереотипів, канонізації та універсалізації власного досвіду, виникають передумови для зниження професійної активності, професійного росту фахівця, несприйнятливості до нового. Стадія професійної стагнації, професійного виснаження, “згоряння” супроводжується різного роду негативними реакціями (агресія, депресія) і поступовим (а іноді різким) погіршенням психічного і фізичного здоров'я, хворобами нервового і психосоматичного характеру. У різних професійних груп стадія стагнації настає у різний час. У представників самих масових професій (викладачів, лікарів) через 10–15 років роботи, у менеджерів — через 5–7 років роботи за професією.

Професійний розвиток людини (2-га модель) детермінується протиріччями різного роду, у тому числі і протиріччями, виділеними у моделі адаптивної поведінки. Але основною рушійною силою розвитку професіонала є внутріособистісне протиріччя між Я-діючим і Я-відображеним. Переживання цього протиріччя спонукує людину до пошуку альтернативних можливостей самоздійснення, до усвідомлення тих характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, розвиток яких буде сприяти наближенню Я-діючого до Я-відображеного. Однак розбіжність між ними може приводити як до спроб зміни свого внутрішнього світу, так і до спроб зміни зовнішнього середовища, свого оточення. За даними автора, типовою для нашого суспільства на всіх стадіях професійного функціонування, особ-

ливо на стадії стагнації, є модель адаптивної поведінки. Високий рівень професійного розвитку виявлений лише у 12–18% професіоналів з великим стажем роботи [8, с. 10]. Аналогічні дані про існування двох форм професійного розвитку — пасивної (адаптивної) і активної (творчою, над ситуативною) — отримані Ю. П. Поварьонковим [10]. Сутність “пасивної” моделі професійного становлення полягає у тому, що індивід в основному орієнтований на задані нормативні вимоги, на виконання заданих професійних приписів. У рамках другої моделі індивід піднімається над ситуацією професійного розвитку і перетворює свою працю в об’єкт практичного перетворення. На відміну від Л. М. Мітіної, Ю. П. Поварьонков розглядає реалізацію пасивної моделі як перший етап професійного розвитку, коли провідна роль приділяється професійним вимогам. Це відзначається на стадії професійного навчання і на початкових етапах самостійної діяльності, аж до завершення професійної адаптації. Після завершення адаптації, тривалість якої залежить від типу професії, провідну роль починають грати внутрішні, психологічні фактори. Перехід на активну модель професійного становлення здійснюється у викладачів на 4–5-му році самостійної професійної діяльності. Однак такий перехід спостерігається далеко не у кожного фахівця і не у кожній професії.

Дослідження професійного становлення тісно пов’язано з вивченням криз професійного розвитку (А. К. Маркова, О. Р. Фонарьов, Р. О. Ахмеров, Л. І. Анциферова, Т. В. Кудрявцев, Е. Ф. Зеєр, Н. С. Глуханюк). Кризи професійного становлення виражаються у зміні темпу і вектора професійного розвитку особистості. Факторами, що детермінують кризи, виступають: вікові психофізіологічні зміни, зміна соціально-професійної ситуації, якісна перебудова способів виконання професійної діяльності, тотальна заглибленість у соціально-професійне середовище, соціально-економічні умови життєдіяльності, службові і життєво важливі події. Кризи у професійному розвитку розглядаються Е. Ф. Зеєром як явище нормативне, невід’ємний атрибут динамічного процесу професійного становлення особистості. Ступінь усвідомлення особистістю криз індивідуальна. Вона залежить від способу протікання кризової ситуації, тому що при благополучному її проходженні людина рідко усвідомлює дане явище як кризу.

Вивчаючи кризи професіоналізації педагогів, Н. С. Глуханюк виявила, що рівень усвідомлюваності криз педагогами достатньо високий: приблизно 98% респондентів відзначають кризові явища; помітний вплив на усвідомлюваність криз справляють вікові особливості педагогів і стаж їхньої педагогічної діяльності; найбільш вираженими у професійній свідомості педагогів є кризи професійного росту, учбово-професійної орієнтації і професійних експектацій; середній рівень виразності — у криз професійної кар’єри; найменш вираженою виявилася криза вибору професії [3].

Розглядаючи професійне становлення викладача як тривалий процес, С. Г. Вершловський виділяє три етапи професійної діяльності педагога: адаптація (молодий педагог, 23–30 років); професійна зрілість (досвідчений педагог); завершення професійної діяльності (після 50 років) [2]. У рамках першого етапу автор позначає три підетапи — входження у нову

діяльність, її освоєння, утвердження у професійній діяльності — і такі типи молодих педагогів, як “незадоволені”, “ті, що самоутверджуються”, “захоплені”. При цьому він вважає, що педагог не буває початківцем: адже у 22–23 роки у нього може бути така ж навчальна аудиторія і ті ж обов’язки, що й у колеги з більшим стажем. Він називає такі характерні для молодих педагогів якості, як підвищена відповідальність, недостатньо реалістичне ставлення до себе і учасників освітнього процесу; потреба у самоствердженні (особливо у викладачів-чоловіків). Однією з головних характеристик молодого викладача автор вважає контрастність.

Е. Hebert, T. Worthy розглядають перші роки самостійної роботи педагога як важливу фазу його професійної кар’єри. Багато у чому задоволеність роботою впливає на педагогічну ефективність і довжину кар’єри [16]. Як фактори успішності починаючого педагога виділена якість попередньої підготовки, відповідність між очікуваннями і реаліями освітянського життя у конкретному навчальному закладі і власної активності починаючого педагога. Наступний етап становлення педагога — професійна зрілість — самий тривалий і важливий, тому що професійний вибір стабілізувався, педагог задоволений професією, віддає суспільству більше, ніж одержує від нього, але і переживає психологічні кризи. Для нестаріючих викладачів етапу завершення професійної діяльності, на думку С. Г. Вершловського, характерні цілісність, оптимістичність, альтруїзм, відповідальність, яскравий прояв потреби у творчій самореалізації, здатність жити інтересами вихованців, широкий кругозір, духовність, здатність додержуватися моди, перспективність у мисленні, діяльності і відносинах, почуття нового, гумор, висока самокритичність і т. д. [2].

Як основні вектори професійного становлення педагога Є. І. Рогов розглядає, по-перше, особистість суб’єкта діяльності і насамперед рівень її активності, що забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, по-друге, саму педагогічну діяльність, що представляє своєю функціональною будовою, і, по-третє, особливості об’єкта професійної діяльності [11]. Професійне становлення, на думку автора, іде за трьома основними напрямками: 1) зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови; 2) зміна особистості суб’єкта; 3) зміна відповідних компонентів установки суб’єкта стосовно об’єкта діяльності, перетворення об’єкта у суб’єкт діяльності і формування професійної культури.

У сучасній психологічній літературі існують різні, часом суперечливі думки про співвідношення етапу професійного становлення і рівня професіоналізму, ефективності викладача. Так, О. М. Борисова і Т. Г. Логінова традиційно виділяючи у динаміці професійного становлення п’ятирічні стажеві групи (1–5, 6–10, 11–15, 16–20, 21 і більше років стажу), виявили, що представники кожної наступної групи працювали більш ефективно та якісно, ніж попередньої [1]. Однак ними ж було встановлено, що професійні здібності дуже інтенсивно розвиваються перші 10–15 років роботи, а потім з невеликими коливаннями залишаються приблизно на одному рівні.

Вивчаючи управлінську педагогічну діяльність, О. І. Мармаза виявила, що найбільш продуктивними є стажеві групи від 3 до 5 років (жінки)

і від 5 до 10 років (чоловіки), при цьому незалежно від віку керівників. Оцінюючи динаміку становлення складових професіоналізму і здібностей у різних професійних групах (представники професій типу “людина–людина”) на основі самозвітів респондентів, В. О. Толочек виявив, що пік професіоналізму приходиться на вік 35 (40) років [14]. У різних вибірках представників професій типу “людина–людина” проявляється феномен “дрейф акме”. Його статистичний і психологічний зміст — наявність лише одного “піка” динаміки розвитку у суб’єктивному сприйнятті людей, яке у середньому приходиться на вік 35 (40) років, за яким йде зниження всіх оцінюваних показників.

У дослідженні І. М. Сергієнко було встановлено, що вчителі з педагогічним стажем 6–10 років мали найбільш сильно виражену функціонально-формальну орієнтацію (гарне знання предмета, володіння методикою викладання і т. п.), тоді як для тих, чий стаж від 0 до 2 років і від 11 до 15 років, більш характерна індивідуально-комунікативна орієнтація (повага до особистості вихованця, педагогічний такт і т. п.). Вивчаючи структуру колективу тих, хто навчається, і розуміння її педагогом, прийшов до висновку про відсутність прямого зв’язку між тривалістю стажу роботи педагога і рівнем його проникнення у світ колективу; більш того, виявилось, що молоді педагоги (до 5 років стажу) більш адекватні, глибше розуміють своїх вихованців. Однак у дослідженні, проведеному під керівництвом А. В. Петровського, було показано, що педагоги з невеликим стажем (до 5 років) значно гірше розуміють внутрішню структуру навчального колективу і взаємини між тими, хто навчається, ніж педагоги, що проробили великий час. Але педагоги зі стажем більше 25 років розуміли цю структуру ще гірше, ніж їх молоді колеги, що пояснювалося перевагою у роботі педагогічних штампів і стереотипів [13].

Л. М. Мітіною як рубіжний виділяється період після 10–15 років з початку педагогічної діяльності, коли відбувається різке зниження інтегральних характеристик особистості педагога, його входження у період стагнації, “падіння” показників соціальної адаптації до невротичного рівня [8]. У свою чергу переконливо довівши динамічність процесу професійного становлення педагога, співвіднесла даний процес зі значимими змінами за ступенем виразності педагогічних його здібностей.

Висновки. Таким чином, перший підйом у розвитку даних здібностей доводиться на період з 11 до 15 років педагогічної діяльності; другий — на період з 11 до 15 років педагогічної діяльності; спад на період з 16 до 20 років; новий підйом, що перевищує перший, — на період з 21 року до 25 років. У перші роки інтенсивно розвиваються організаторські здібності, потім підтягуються інші, потім перебудовується вся структура педагогічних здібностей. Зі збільшенням педагогічного стажу конструктивні здібності випереджають за темпами розвитку організаторські здібності.

Список використаних джерел

1. Борисова Е. М. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. — М.: Знание, 1991. — 78 с.
2. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы молодого учителя /С. Г. Вершловский. — Л.: Знание, 1983. — 32 с.
3. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — 219 с. — (Першотвір).
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. — 280 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала /Е. А. Климов. — М.: Изд-во Института практической психологии, 1996. — 400 с. — (Першотвір).
6. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. — М.: МЭИ, 1986. — 108 с.
7. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. — Ужгород: Закарпаття, 1998.
8. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. — М.: Флинта, 2001. — 192 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Русск. яз., 1989. — 750 с.
10. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
11. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. — М.: Изд. Центр Владос, 1998. — 496 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с. Т. 2. — 328 с. — (Першотвір).
13. Сергиенко И. М. Ценностные ориентации личности современного учителя в педагогическом процессе / И. М. Сергиенко // Психология учителя. — М.: Педагогика, 1989. — С. 42–43.
14. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. — М.: Смысл, 2000. — 199 с.
15. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М.: Наука, 1982. — 185 с. — (Першотвір).
16. Hebert E., Worthy T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success // *Teacher and teaching*, V. 17, 18, November, 2001. — P. 897–911.

Е. В. Мамичева

канд. психол. наук, доцент

Славянский государственный педагогический университет

кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии

e-mail: lena_sk74@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И ДИНАМИКА
РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗа**

Резюме

В тексте рассмотрена проблема изучения профессионализации, которая направлена на изучение самого процесса профессионального становления человека, на психологические изменения, которые происходят с ним в ходе профессионального становления, и исследования, направленные на разработку способов и средств управления данными процессами в рамках профессиональной ориентации, профессионального отбора и профессиональной учебы.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональное становление, профессиональная учеба, профессиональная деятельность, педагогические и предметные способности.

E. V. Mamicheva

candidate of science of Psychology

assistante of professor

Slaviansk state pedagogical university

department of korekciynoy pedagogics and special psychology

e-mail: lena_sk74@mail.ru

**PROFESSIONAL BECOMING AND DYNAMICS OF DEVELOPMENT
OF PREDMETNO-PEDAGOGICAL CAPABILITIES OF TEACHER**

Summary

The problem of study of professionalizacii which is directed on the study of process of the professional becoming of man is considered in a text, on psychological changes which take a place with it during the professional becoming, and researches, directed for development of methods and facilities of management these processes within the framework of professional orientation, professional selection and professional studies.

Key words: professionalizaciya, professional becoming, professional studies, professional activity, pedagogical and subject capabilities.