

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Стахова Ольга Олександрівна

УДК 159.922.8

**ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Долинська Любов Василівна,
кандидат психологічних наук, професор

КИЇВ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ І	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ....	12
1.1. Сучасний стан проблеми дослідження самосвідомості та психологічних механізмів її розвитку в зарубіжній і вітчизняній психології	12
1.2. Професійно-педагогічна самосвідомість особистості як предмет науково-практичних досліджень	41
1.3. Психолого-педагогічні особливості професійної діяльності вчителя початкових класів	60
Висновки до розділу І	70
РОЗДІЛ ІІ	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПІДГОТОВКИ У ВНЗ	73
2.1. Методичні підходи до вивчення професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів та психологічних механізмів її розвитку	73
2.2. Особливості прояву та рівні розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя 1 – 4-х класів	88
2.3. Емпіричне визначення психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти	113
Висновки до розділу ІІ	153
РОЗДІЛ ІІІ	
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .	158
3.1. Теоретичне обґрунтування цілеспрямованої роботи з розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти	158

3.2. Змістовні та процесуальні аспекти впровадження програми з активізації психологічних механізмів та розвитку структурних складових професійної самосвідомості майбутнього вчителя 1 – 4-х класів	168
3.3. Кількісні та якісні результати апробації програми з розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів	184
Висновки до розділу III	208
ВИСНОВКИ	210
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	214
ДОДАТКИ	238

ВСТУП

Актуальність теми. Демократизація й гуманізація суспільства, які виступають головними, пріоритетними лініями сьогодення, безпосередньо позначаються на функціонуванні тих державних сфер, котрі визначають загальний розвиток країни та її громадян. Серед них варто виокремити сучасну систему освіти, зокрема той рівень її організації, який пов'язаний із професійною підготовкою фахівців усіх напрямів. Адже, як показують численні дослідження науковців – І.С. Булах, Л.В. Долинської, І.Ю. Зубкової, Н.В. Кузьміної, С.Д. Максименка, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, Е.О. Помиткіна, В.В. Рибалки, В.А. Семиченко, В.О. Сластьоніна, О.Л. Туриніної, Н.Ф. Шевченко, С.В. Яремчук й ін., грамотний виконавець професійних обов'язків, здатний до відтворення отриманих під час навчання в професійному закладі знань, умінь, навичок, – це еталон учорашнього дня; фахівець, що володіє високою загальнолюдською культурою та орієнтований на втілення в життя своїх ідей, задумів, активна, емоційно врівноважена, вольова особистість, котра прагне до постійного самовдосконалення, самореалізації, – це ідеал сьогодення. І якщо становлення фахівця в першому випадку більшою мірою залежить від педагогів-наставників, що забезпечують цілеспрямовану професійну підготовку суб'єкта майбутньої трудової діяльності, то досягнення високого рівня професійної майстерності особистості на сучасному етапі розвитку суспільства спирається перш за все на її внутрішній світ, її самосвідомість, насамперед професійну (І.В. Вачков, В.М. Козієв, Ю.М. Кулюткін, П.В. Лебедчук, Л.В. Римар, В.П. Саврасов, Г.С. Сухобська, В.О. Якунін й ін.), яка забезпечує не лише розуміння та прийняття вимог конкретної професії, певного зразка відносин у ній (С.В. Васьківська та ін.), але й сприяє усвідомленню власних можливостей, ролі в обраній сфері соціальної взаємодії (О.М. Боброва, С.В. Васьківська, І.В. Вачков та ін.), формуванню самоповаги до себе як до знавця своєї справи (І.В. Вачков, Л.М. Мітіна й ін.), ефективній організації власної поведінки та діяльності (С.В. Васьківська, С.В. Малазонія, Л.М. Мітіна, О.С. Третьак й ін.).

Загальнотеоретичні аспекти проблеми становлення професійної, зокрема педагогічної, самосвідомості фахівців відображені в дослідженнях І.В. Вачкова,

В.М. Козієва, Ю.М. Кулюткіна, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, В.П. Саврасова, Г.С. Сухобської та ін.

Особливості розвитку професійно-педагогічної Я-підструктури студентської молоді висвітлені в працях О.А. Бессонової, О.М. Бобрової, С.В. Васьківської, Н.І. Гусякової, Є.І. Ісаєва, В.Г. Калашникова, С.Г. Косарецького, О.В. Кочкурової, П.В. Лебедчука, Т.В. Міщенко, Л.В. Римар, О.Є. Рукавішникової, В.І. Слободчикова, С.В. Соколової, П.А. Шавіра й ін. У них, здебільшого, розкриваються умови, чинники, окремі механізми розвитку (О.А. Бессонова, Н.І. Гусякова, С.Г. Косарецький, О.В. Кочкурова та ін.), особливості структурної організації (О.М. Боброва, С.В. Васьківська, П.В. Лебедчук й ін.), форми, засоби, методи, прийоми формування (Л.В. Римар, С.В. Соколова та ін.) професійної самосвідомості студентів-майбутніх педагогів середньої й старшої ланок шкільного навчання.

Стосовно професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, виявлено незначну кількість робіт (К.О. Євстаф'єва, А.В. Мартинова, В.І. Юрченко, Т.М. Яблонська та ін.). Наявні дисертаційні дослідження розкривають особливості прояву, рівні розвитку окремих складових професійного “Я” майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, зокрема їх Я-концепції (В.І. Юрченко), самооцінки професійно важливих якостей (К.О. Євстаф'єва), шляхи підвищення рівня його розвитку (А.В. Мартинова), розглядають здатність до рефлексії як умову функціонування професійної самосвідомості майбутніх представників педагогічної спільноти (Т.М. Яблонська).

Водночас системне, цілеспрямоване вивчення психологічних механізмів розвитку професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів не було предметом окремих наукових розвідок, тоді як їх виявлення сприятиме пошуку ефективних шляхів цілеспрямованого формування даного феномена в контексті підвищення якості фахової підготовки.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення в психолого-педагогічній науці й обумовили вибір теми дослідження **“Психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психології факультету філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом “Зміст, форми, методи й засоби фахової підготовки вчителів” і затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №7 від 24.03.2005 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №6 від 14.06.2011 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному й емпіричному вивченні особливостей прояву структурних складових, рівнів сформованості та психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, а також у розробці й перевірці ефективності авторської моделі та програми розвитку професійно-педагогічної Я-підструктури майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ.

В основу дисертаційного дослідження покладено *припущення* про те, що розвиток професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів зумовлюється психологічними механізмами – особистісними й професійними, а її перехід із більш низького рівня на більш високий буде ефективним за умови поєднання цілеспрямованого впливу на структурні складові професійного “Я” майбутніх представників педагогічної спільноти та активізації психологічних механізмів його розвитку методами активного соціально-психологічного навчання.

Відповідно до мети й висунутої гіпотези були сформульовані такі **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів.
2. Дослідити критерії, показники, особливості прояву та рівні розвитку професійної Я-підструктури в студентів-майбутніх учителів 1 – 4-х класів.
3. Емпірично виявити психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти.

4. Обґрунтувати модель, розробити й апробувати програму розвивальної роботи з активізації психологічних механізмів та розвитку структурних складових професійного “Я” майбутніх учителів початкових класів, сформулювати науково-практичні рекомендації викладачам і студентам щодо розвитку професійно-педагогічної самосвідомості майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки у ВНЗ.

Об’єкт дослідження – професійна самосвідомість студентів-майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти.

Предмет дослідження – психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення особистісно-орієнтованого підходу до розвитку особистості як суб’єкта життєвого шляху (К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко, Н.Ф. Шевченко та ін.), актуалізації її внутрішнього потенціалу як детермінанти особистісного становлення (Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, В.М. Чернобровкін й ін.); вчення про професійну самосвідомість та її роль у трудовій діяльності (С.В. Васьківська, В.М. Козієв, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.П. Саврасов, П.А. Шавір, В.І. Юрченко й ін.); положення про психолого-педагогічні особливості професійної діяльності вчителя початкових класів (Ш.О. Амонашвілі, М.Г. Іванчук, О.І. Кіліченко, Я.Л. Коломінський, С.А. Литвиненко, Г.О. Люблінська, О.А. Остряньська, Р.В. Павелків, Є.О. Панько, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський, Л.О. Хомич та ін.); положення про можливість змін за відносно короткий проміжок часу певних сторін особистості різноманітними методами активного соціально-психологічного навчання (І.В. Вачков, В.П. Захаров, Л.А. Петровська, С.В. Петрушин, Н.Ю. Хрящева, Т.С. Яценко й ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* (теоретико-методологічний аналіз і синтез, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень); *емпіричні* (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, психологічний експеримент (констатувальний,

формувальний, контрольний)); *статистичні* (кореляційний аналіз за критеріями К. Пірсона й Ч. Спірмена, оцінка достовірності та значущості емпіричних даних за U-критерієм Вілкоксона – Манна – Уїтні й t-критерієм Стьюдента).

На різних етапах дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик (анкети “Вчитель початкових класів” (авт. О.О. Стахова) й “Я та моя майбутня професія” (авт. О.О. Стахова), методики дослідження самооцінки особистості (авт. С.А. Будасі, модиф. О.О. Стахова), її самоставлення (авт. С.Р. Пантілеєв), “Стиль саморегуляції поведінки – 98” (авт. В.І. Моросанова, О.М. Коноз), визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (авт. О.Є. Рукавішнікова), вивчення статусів професійної ідентичності (авт. А.А. Азбель), тести-опитувальники особистісної зрілості (авт. Ю.З. Гільбух), визначення рівня професійної спрямованості студентів (авт. Т.Д. Дубовицька), методики “Життєво-професійні цінності особистості” (авт. М. Рокіч, модиф. Н.П. Максимчук), “Мотиви вибору професії” (авт. Р.В. Овчарова), діагностики рівня емпатії (авт. І.М. Юсупов), оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості (авт. Б.А. Федоришин)).

Експериментальна база й організація дослідження.

Дослідницько-експериментальна робота проводилася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. В ній взяли участь 193 студенти напряму підготовки “Початкова освіта”.

Дослідження виконувалося в три етапи (пошуковий, дослідницький, узагальнюючий) упродовж 2008-2015 р.р.

Наукова новизна та теоретичне значення дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

– *вперше* визначено професійну самосвідомість як сукупність психічних процесів – професійного самопізнання, емоційно-оцінного ставлення фахівця до своєї особистості, саморегуляції поведінки в обраній сфері професійної взаємодії, за допомогою яких дана особистість усвідомлює себе суб’єктом трудової діяльності; виявлено структурні компоненти (когнітивний, афективний, поведінковий), критерії (уявлення про педагогічну професію, професійну спільноту, власний професійний

потенціал і ступінь його відповідності вимогам даної трудової діяльності, загальне ставлення педагога до себе в цілому або до окремих сторін свого професійного “Я” зокрема, здатність до саморегуляції поведінки в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії), показники, рівні (високий, середній, низький) розвитку професійної Я-підструктури майбутніх учителів початкових класів; теоретично виокремлено й емпірично досліджено психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів – особистісні (рефлексія, ідентифікація, цілепокладання, особистісна зрілість) та професійні (ціннісні орієнтації й мотиви вибору професії як основа професійної спрямованості суб’єкта педагогічної діяльності, його емпатійні, комунікативні здібності); науково обґрунтовано модель та розроблено, апробовано й доведено ефективність комплексної програми цілеспрямованого формування професійного “Я” майбутніх учителів початкових класів шляхом активізації психологічних механізмів та розвитку його структурних складових методами активного соціально-психологічного навчання;

– *розширено й уточнено* зміст професійної самосвідомості особистості педагога початкової ланки шкільної освіти як психологічного феномена; знання про особливості прояву професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів та шляхи її формування;

– *отримало подальший розвиток* знання про сутність й особливості професійно-педагогічної самосвідомості особистості, її роль у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що підібраний та апробований автором комплекс психодіагностичних методик для визначення особливостей прояву й рівнів сформованості професійної самосвідомості педагогів початкової ланки шкільної освіти та авторська програма розвитку професійної Я-підструктури майбутніх учителів можуть використовуватися викладачами, практичними психологами, студентами з метою діагностики й вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Теоретичні положення та висновки, висвітлені в науковій роботі, можуть стати в нагоді професорсько-викладацькому складу ВНЗ при викладанні навчальних дисциплін “Загальна психологія” (тема

“Психологія особистості”), “Вікова психологія” (тема “Психологія юнацького віку”), “Педагогічна психологія” (тема “Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя”), спецкурсів і спецсемініарів, спрямованих на підвищення професійної компетентності майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні положення дисертаційного дослідження доповідалися, обговорювалися й отримали схвалення на Міжнародних науково-практичних конференціях (“Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (Київ – Житомир, 22-23 квітня 2005 р.), “Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи” (Житомир, 17-18 квітня 2008 р., 14-15 травня 2015 р.), “Психологічна просвіта у сучасному суспільстві: методологія, досвід, перспективи” (Суми, 20-21 листопада 2014 р.), “Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців” (Кам’янець-Подільський, 17 листопада 2015 р.)), на Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції (“Особистісне зростання: теорія і практика” (Житомир, 29 квітня 2014 р.)), на звітних науково-практичних конференціях викладачів і аспірантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2008-2011 р.р.), на засіданнях кафедри психології факультету філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2008-2011 р.р.) й засіданнях кафедри загальної, вікової та педагогічної психології соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, 2012-2016 р.р.).

Результати дисертаційної роботи *впроваджено* в навчально-виховний процес Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №2015 від 23.11.2015 р.), навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка №332/1 від 15.07.2015 р.), вищого комунального навчального закладу “Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка” (довідка №329/1 від 26.05.2015 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертації, результати її емпіричного дослідження, висновки відображені в 11 публікаціях автора, серед яких 6 статей у вітчизняних фахових виданнях, 1 – у зарубіжному фаховому виданні, 4 – матеріали науково-практичних конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, що нараховує 313 найменувань (9 з яких іноземною мовою), та 8 додатків. Основний зміст роботи викладено на 202 сторінках комп'ютерного набору й містить 45 таблиць і 14 рисунків на 39 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 247 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У даному розділі представлено узагальнені результати теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми самосвідомості особистості та психологічних механізмів її розвитку, визначено основні підходи до дослідження професійної Я-підструктури педагога, розкрито психолого-педагогічні особливості професійної діяльності вчителя 1 – 4-х класів.

1.1. Сучасний стан проблеми дослідження самосвідомості та психологічних механізмів її розвитку в зарубіжній і вітчизняній психології

Всебічне вивчення природи людського “Я” та самосвідомості зокрема має давню історію, оскільки даний аспект наукового дослідження завжди привертав велику увагу мислителів усіх поколінь і знаходив конкретизацію в одвічних запитаннях кожної особистості “Хто Я?”, “Яка Я?”.

Невпинне прагнення людини знайти відповіді на зазначені вище питання, бажання пізнати саму себе визначили предмет дослідницьких пошуків багатьох представників різних галузей науки (релігії, філософії, соціології, психології, педагогіки тощо), кожен із яких намагався зі своєї точки зору пояснити феномен усвідомлення особистістю власного “Я”. Однак проблема самопізнання, самоствалення, саморегуляції, тривалий час залишаючись важкодоступною для емпіричного дослідження, знайшла своє глибоке відображення насамперед у філософських трактатах, значною мірою визначаючи світоглядні установки античних філософів, схоластів середньовіччя, мислителів епохи Відродження, органічно виливаючись в ідеї просвітників Нового часу, поглиблюючи науковий доробок філософії XX ст.

Розвиваючи з-поміж широкого розмаїття ідей ідею особистісної неповторності, самотності, унікальності, представники філософської думки окреслених історичних епох виявили неабиякий інтерес до внутрішнього життя

людини в цілому та її Я-підструктури зокрема, заклавши при цьому фундаментальне підґрунтя для розвитку проблеми самосвідомості в руслі психологічної дисципліни, котра, відокремившись у середині XIX ст. від філософії, заявила про себе як про самостійну науку. Взявши до уваги найкращі здобутки філософів, психологія використала багатовічні різноаспектні матеріали про явище споглядання індивіда за власним психічним змістом у своїх теоретичних і прикладних дослідженнях, тим самим розширивши обсяг уже існуючих знань про самопізнання, самоствавлення, саморегуляцію та створивши умови для подальших наукових розвідок, пов'язаних із самосвідомістю.

Проте, з огляду на попередні міркування, слід відмітити, що низка новітніх напрямів, які виникли на початкових етапах становлення психологічної науки, з неоднаковою активністю підійшла до поняття зосередження суб'єкта діяльності на власній особистості.

Подібна неоднозначність у вивченні Я-підструктури зумовлена специфікою розвитку даної проблеми на зламі XIX – XX ст.ст., що пов'язано з паралельним поширенням у психології двох конкуруючих парадигм, котрі реалізували полярні версії відносно її предмета [79]. Так, прихильники першої парадигми – поведінкової, заперечуючи існування психічних структур і процесів й визнаючи їх недоступність для наукових відкриттів, відмовилися від категорії “свідомість” (а отже, і від категорії “самосвідомість”) та перейшли до розуміння психології як науки про поведінкові реакції, що фіксуються методом об'єктивного спостереження. Представники ж другої парадигми – перш за все прибічники глибинної, гуманістичної психології тощо, критикуючи біхевіоризм, рефлексологію за ігнорування значення свідомості в регуляції людської поведінки, навпаки, зайняли провідну позицію в дослідженні самосвідомості як особливої психічної реальності.

Яскравим прикладом останнього підходу щодо розкриття природи усвідомлення людиною себе як індивідуальності став функціоналізм У. Джемса [63] – американського вченого, який першим серед психологів висунув ідею Я-концепції та зробив суттєвий внесок у її розвиток. Розглядаючи глобальне особистісне “Я” (Self) як інтегральне утворення, де одночасно поєднуються дві сторони однієї цілісності – Я-усвідомлююче (I) та Я-як об'єкт (Me), У. Джемс

підкреслив, що І (те, що пізнає) являє собою чистий досвід, а Ме (те, що пізнається) – зміст цього досвіду .

Акцентуючи увагу на емпіричному об'єкті, фундатор американської персонології виокремив у його структурі чотири елементи, котрі визначають індивідуальний образ особистості, її систему уявлень про саму себе:

- 1) духовне “Я” – сукупність духовних якостей і здібностей людини;
- 2) матеріальне “Я” – власність людини, витвори її праці й т.п.;
- 3) соціальне “Я” – належність індивіда до людського роду та визнання цього іншими;
- 4) фізичне “Я” – тілесна організація людини, її природні потреби, інстинкти.

Дж. Мід [89], [309] – представник символічного інтеракціонізму, погоджуючись із положенням У. Джемса відносно структурної організації Я-концепції, підтримав ідею свого попередника щодо органічного поєднання в системі “Я” двох компонентів – Ме та І. Однак, на відміну від ученого-функціоналіста, психолог-інтеракціоніст підійшов до складових Self передусім як до продуктів рольової взаємодії. А тому, розкриваючи їх сутність, прихильник соціогенетичного підходу звернувся до дефініції Ме як до результату оцінювання довкіллям суб'єкта діяльності, а поняття І інтерпретував як явище усвідомлення особистістю характеру зовнішнього ставлення до неї оточуючих. Обґрунтувавши в такий спосіб суспільну природу вищезгаданих елементів, американський дослідник наголосив на значенні міжособистісного сприймання у формуванні Я-концепції, зауваживши при цьому, що самосвідомість – це перетворена, перенесена у внутрішній світ людини точка зору інших про її особистість.

Ч. Кулі [203], [306], розвиваючи погляди свого однодумця, поглибив вчення Дж. Міда про соціальну детермінацію феномена відображення особистістю власної індивідуальної реальності. Створивши теорію дзеркального “Я”, американський психолог підкреслив, що уявлення індивіда про те, як його оцінюють первинні групи, членом яких він є, визначають форму та зміст його образу “Я”.

З. Фрейд [35], [136], [265], [266], [267] – засновник класичного психоаналізу, розробляючи концепцію анатомічної організації психіки, виокремив у структурі

особистості три взаємодіючі інстанції, різні за своїм походженням і функціонуванням, – несвідоме (Ід), свідоме (Его) й надсвідоме (Супер-Его).

Зайнявши позицію прибічника біологізаторської тенденції, австрійський дослідник зосередив центр своєї уваги на першому рівні особистісної організації. Визнавши вроджені потяги, інстинкти енергетичним джерелом, чинниками психічного розвитку, З. Фрейд гіпертрофував значення несвідомого в житті людини. Відвівши таким чином продуктам соціальної взаємодії – свідомості та самосвідомості, котрі розглядалися ним як однозначні поняття, другорядне місце, вчений-психоаналітик проігнорував важливість їх впливу на внутрішній світ індивіда.

К. Юнг, А. Адлер, Е. Фромм й Е. Еріксон – послідовники З. Фрейда, критикуючи вчення автора психоаналітичної теорії, відмежувалися від нього в поглядах щодо визнання провідної ролі органічних потреб у становленні людської психіки. Не відмовляючись остаточно від природної детермінації внутрішнього змісту особистості, представники глибинної психології, неофрейдизму здійснили свій підхід до функціональної структури суб'єкта діяльності, підійшовши при цьому до проблеми зосередження індивіда на власному “Я” з урахуванням певної ролі суспільства у формуванні самосвідомості.

Зокрема, К. Юнг [292], [293], [294], [295], зберігаючи запропонований З. Фрейдом поділ психіки на свідоме й несвідоме та активно працюючи над дослідженням другої сфери відображення, розробив положення про архетипи – першородні образи, мета яких – формування індивідуального свідомого психічного змісту особистості. Розглядаючи даний феномен у вигляді фігур, котрі виступають як форми сприймання й осмислення дійсності, засновник аналітичної психології підкреслив, що архетипи беруть безпосередню участь у становленні найрізноманітніших психічних структур суб'єкта діяльності, в тому числі і його самосвідомості. Підійшовши до останнього явища як до потужного джерела саморозвитку особистості, К. Юнг розкрив механізм його виникнення шляхом пояснення характеру взаємодії окремих архетипічних фігур: людина, орієнтуючись на оцінку своєї особистості соціальним оточенням (Персона), формує систему уявлень про саму себе, визнає в собі сильні та слабкі сторони (Его) і, намагаючись

позбутися негативних проявів власного “Я” (Тінь), прагне до самовдосконалення, самореалізації, індивідуалізації (Самість).

А. Адлер [5], [6], [7], [199] – фундатор індивідуальної психології, спростовуючи концептуальні положення З. Фрейда та К. Юнга відносно структурної організації людської психіки, звернувся до особистості як до цілісної істоти, котра, постійно вдаючись до самопізнання, відкриває в собі поряд із позитивними сторонами свого “Я” реальні або уявні фізичні (аномалії органів, їх функцій тощо) та соціальні (відчуття природної неадекватності, труднощі в спілкуванні й т.п.) дефекти. Хворобливо реагуючи на кожен із них, індивід закладає підґрунтя для виникнення в нього складного, суперечливого, неоднозначного почуття – комплексу неповноцінності.

Глибоко аналізуючи вищезазначене утворення, австрійський дослідник дійшов до висновку, що перебільшення суб’єктом діяльності власної слабкості та невідповідності – прогресивне явище, унікальність якого полягає в тому, що воно виступає поштовхом для психічного розвитку особистості, котра завдяки рівням самосвідомості (самоаналізу, самоствавленню й т.д.), зосередивши центр своєї уваги перш за все на індивідуальних недоліках, намагається від них звільнитися, а тому актуалізує власні можливості, чим створює оптимальні умови для самовираження, самоствердження в процесі взаємодії з іншими людьми.

Е. Фромм [198], [268], [269], [270], [271] – один із засновників неофрейдизму, розглядаючи психічну сутність особистості, розвинув ідею про одночасність поєднання в її структурі двох протилежних властивостей – вроджених потреб і набутих соціальних якостей. Звівши до мінімуму значення перших – примітивних біологічних сил у поведінці людини, німецько-американський учений зробив акцент на основних екзистенційних потребах особистості. Обґрунтовуючи зміст й місце кожної з них у житті індивіда, Е. Фромм поряд із потребами у встановленні зв’язків, у подоланні, в коренях, у системі поглядів і відданості виокремив потребу в ідентичності, завдяки якій суб’єкт діяльності, протиставляючи себе довкіллю, формує уявлення про себе, усвідомлює свою неповторність, несхожість на інших. Підійшовши в такий спосіб опосередковано до проблеми самосвідомості, автор гуманістичного психоаналізу наголосив на суспільній зумовленості Я-образу зокрема та людської психіки в цілому.

Е. Еріксон [287], [290], [291], [308], підтримуючи соціокультурну традицію Е. Фромма у вивченні внутрішнього змісту особистості, розробив власну концепцію епігенетичного розвитку індивіда, його самосвідомості. Зосередивши центр своєї уваги на нерозривній єдності людини та суспільства, американський дослідник підкреслив значення соціуму у формуванні основи поведінки суб'єкта діяльності – його Его.

Всебічно досліджуючи специфіку стосунків у системі “людина – навколишнє середовище”, представник постфрейдизького спрямування дійшов до висновку, що в процесі налагодження взаємовідносин із соціальним оточенням особистість отримує інформацію про характер сприймання її іншими і, співставляючи її зі своїми уявленнями про власну психічну реальність, диференціює знання про себе на численні рольові образи “Я”, інтеграція яких призводить до ототожнення себе з “Я”, до Его-ідентичності. Інтерпретуючи останнє поняття як наповнююче людину психічною енергією суб'єктивне відчуття безперервної самототожності, Е. Еріксон розкрив одну з головних особливостей даного утворення – його динамічність, завдяки якій відбувається постійне розширення Я-підструктури особистості.

А. Маслоу й К. Роджерс – засновники феноменалістичного підходу, відхиляючи вихідні положення авторів вищерозглянутих теорій – психоаналітиків і їх послідовників, а також прихильників біхевіоризму, відмовилися від ідеї внутрішнього (біологічного) та зовнішнього (соціального) програмування людської психіки. Визнавши себе “третьою силою”, прибічники гуманістичної психології звернулися до особистості, її індивідуальної реальності як до цілісної системи, розвиток якої визначається вдосконаленням власного психічного потенціалу.

Зокрема, А. Маслоу [155], [156], [157], досліджуючи чинники психічного розвитку особистості (а отже, і вищих її проявів – свідомості й самосвідомості), встановив, що головним джерелом безперервного становлення індивіда є його вроджена тенденція до самоактуалізації.

Висвітлюючи її загальне значення у внутрішньому зростанні індивіда, психолог-гуманіст звернув окрему увагу на зв'язок даної потреби з процесом усвідомлення суб'єктом діяльності своєї внутрішньої сутності. Проголосивши, що ступінь самоактуалізації людини визначає характер знання нею себе, власних

можливостей, цілей, що, у свою чергу, впливає на адекватність сприймання довкілля, А. Маслоу розкрив прояви цієї залежності шляхом розгляду двох типів особистості – недостатньо самоактуалізованої та особистості з яскравими проявами самоактуалізації. Так, характеризуючи першу, автор теорії самоактуалізації зазначив, що люди зі слабким прагненням до самовдосконалення, відчуваючи страх самопізнання й пов'язаний із ним страх перед навколишнім середовищем, гальмують розвиток кращих сторін своєї особистості, з одного боку, та формують спотворене відображення реального світу – з іншого. Не маючи твердих, постійних поглядів на життя, коливаючись у власних нестійких оцінках, вони стають залежними в думках від партнерів по спілкуванню, шукаючи в них схвалення для збереження нормальної життєдіяльності. Самоактуалізовані ж особистості, навпаки, досягаючи п'ятого рівня мотивації, відкрито підходять до себе, до свого внутрішнього змісту й, визнаючи в собі поряд із позитивними сторонами негативні прояви власного “Я”, в будь-якому випадку приймають себе такими, якими вони є. Критично ставлячись до себе, люди даного типу з високою точністю сприймають й оточуючих і, беручи до уваги їх світоглядні позиції, орієнтуються передусім на свої стійкі погляди; самоактуалізовані особистості є вільними, незалежними, невимушеними у власній поведінці, завдяки чому досягають рівня активних, творчих, самодостатніх істот.

К. Роджерс [215], [216], [217], поділяючи результати психологічних досліджень А. Маслоу, визнав прагнення людини зберегти, посилити, розвинути кращі якості своєї особистості рушієм її внутрішнього становлення. Розглядаючи окреслену вище потребу в актуалізації як явище, спрямоване на ті рівні середовища, котрі забезпечують індивіду конструктивний рух до завершеності та цілісності, вчений-феноменаліст відмітив, що дана вибіркковість актуалізуючої тенденції можлива завдяки суб'єктивному досвіду особистості, центральною ланкою якого є Я-концепція.

Трактуючи останнє поняття як організований, послідовний конструкт, що відображає ті характеристики, котрі людина сприймає як частину себе (властивості свого “Я”, взаємини цього “Я” з оточенням, цінності, пов'язані з даними сприйманнями), К. Роджерс зауважив, що Я-концепція – це не лише усвідомлення

суб'єктом діяльності того, яким він є насправді, “тут і зараз” (Я-реальне), але і його система уявлень про те, яким би він хотів стати (Я-ідеальне).

Р. Бернс [22], розширюючи науковий доробок своїх попередників у вивченні самосвідомості, обґрунтував власне розуміння сутності, структурної організації, функціонального призначення, походження її центрального утворення – Я-концепції. Подаючи Я-концепцію у вигляді ієрархічної структури, вершиною якої є глобальна Я-концепція як набір установок особистості, спрямованих на саму себе, Р. Бернс встановив, що зазначена внутрішня активність індивіда по відношенню до свого “Я” конкретизується в трьох напрямках, кожен із яких виступає складовою його Я-концепції:

- 1) в уявленнях суб'єкта діяльності про самого себе (образ “Я”, картина “Я”) – когнітивний елемент Я-концепції;
- 2) у його ставленні до себе, до окремих якостей своєї особистості (самооцінка, прийняття себе) – оцінний елемент Я-концепції;
- 3) у поведінкових реакціях, викликаних Я-образом і самооцінкою, – поведінковий елемент Я-концепції.

Формуючи основу ієрархії, вищевказані її компоненти характеризуються низкою модальностей (реальним “Я” – який я насправді, ідеальним “Я” – яким би я хотів бути, дзеркальним “Я” – яким мене сприймають інші), кожна з яких, у свою чергу, складається з декількох аспектів – фізичного “Я”, соціального “Я”, розумового “Я”, емоційного “Я”.

Запропонувавши в такий спосіб складну багаторівневу модель ядра самосвідомості, англійський учений зауважив, що комплексне функціонування всіх його одиниць забезпечує особистості, з одного боку, адекватність самоототожнення, з іншого – ідентифікацію з конкретним довкіллям.

Підкресливши в останньому випадку суспільне значення Я-концепції, Р. Бернс поглибив соціально-психологічні знання про її походження. Інтегруючи власні погляди з інтеракціоністською течією, прибічник Дж. Міда, Ч. Кулі відмітив, що Я-концепція, допомагаючи людині досягти визначеності в соціумі, сама є продуктом контактування суб'єкта діяльності з навколишнім середовищем, продуктом його взаємоспрямованого спілкування.

Таким чином, узагальнюючи результати проведеного нами аналізу зарубіжної психологічної літератури, пов'язаної з вивченням самосвідомості особистості, необхідно зазначити, що розглянуті вище теоретичні положення з досліджуваної проблеми не претендують на повноту її висвітлення. Не відокремлюючи в спеціальний предмет вивчення феномен звернення індивіда до власного психічного змісту, дані школи й течії в переважній своїй більшості з урахуванням власних методологічних принципів фрагментарно охарактеризували окремі сторони Я-підструктури. Доповнюючи та збагачуючи одна одну, вони підкреслили складність і багатогранність явища усвідомлення людиною себе як індивідуальності, чим заклали підґрунтя для розробки нової цілісної теорії самопізнання, самоставлення, саморегуляції та практичного розв'язання питань, пов'язаних із самовдосконаленням особистості.

Проте, незважаючи на різнобічність наукових позицій у тлумаченні окресленого поняття, в розкритті його структури, призначення, механізмів виникнення, функціонування, розвитку тощо, майже всі концептуальні підходи зійшлися в думці, згідно з якою людина (а отже, і її “Я”) розглядається або як первинне по відношенню до суспільства явище, або як незалежна істота, котра існує паралельно з довкіллям.

Однак, із огляду на низку теоретичних джерел, варто зауважити, що подібна точка зору зарубіжних психологів викликала абсолютно протилежні погляди в цілої когорти вітчизняних дослідників – К.О. Абульханової-Славської [2], Б.Г. Ананьєва [12], Г.М. Андрєєвої [14], І.П. Андрійчук [15], І.Д. Беха [24], О.О. Бодальова [27], [28], М.Й. Боришевського [32], [200], О.М. Гавалешко [51], І.С. Кона [109], [111], Г.С. Костюка [117], Н.М. Куліш [132], О.М. Леонтьєва [137], С.Д. Максименка [143], [144], Ю.О. Міславського [161], А.В. Петровського [189], Г.К. Радчук [208], С.Л. Рубінштейна [218], О.Г. Спіркіна [244], [245], В.В. Століна [247], Т.М. Титаренко [257], П.Р. Чамати [274], І.І. Чеснокової [276], Н.Ф. Шевченко [282], [283], К.В. Шорохової [284], Т.Д. Щербан [286], В.І. Юрченка [296], Т.М. Яблонської [297] й ін., які, вивчаючи закономірності соціалізації особистості та специфіку становлення її самосвідомості, визнали найвищий прояв людської психіки продуктом суспільної взаємодії, котрий, формуючись під впливом практичної діяльності людини та її спілкування з оточенням, сприяє встановленню

рівноваги між навколишнім середовищем, внутрішнім станом особистості й проявами її поведінки.

Підійшовши в такий спосіб до феномена зосередження індивіда на особливостях власного “Я” як до соціально детермінованого явища, представники вітчизняної психології водночас на своєму багатому матеріалі показали, що самосвідомість – це суто людська якість, для виникнення якої необхідний певний рівень розвитку свідомості.

Так, К.В. Шорохова, обґрунтовуючи дану ідею, відмітила: “Самосвідомість мають лише люди. Цей висновок випливає з уявлень про те, що самосвідомість є видом свідомості, а остання, з нашої точки зору, є специфічною особливістю відображальної діяльності людини... Тільки в людини виникає усвідомлення себе, самосвідомість як вища форма свідомості” [284, с. 264].

Погляди, співзвучні попереднім, знайшли своє відображення й у працях М.Й. Боришевського [200], С.Л. Рубінштейна [218], П.Р. Чамати [274], які, розглядаючи самосвідомість як прояв свідомості, як її своєрідну форму, утворену образами “не Я” і “Я”, у свою чергу, звернули окрему увагу на специфіку її становлення.

Зокрема, С.Л. Рубінштейн, досліджуючи особливості виникнення самосвідомості, вказав на її генетичний зв'язок зі свідомістю. Визнавши першу (самосвідомість) “пізнім продуктом розвитку” другої (свідомості), автор філософсько-психологічної концепції зазначив: “Не свідомість народжується з самосвідомості, з “Я”, а самосвідомість виникає в ході розвитку свідомості особистості, в міру того, як вона стає самостійним суб'єктом” [218, с. 636].

Натомість І.І.Чеснокова, критикуючи окреслені погляди своїх колег, спростувала їх положення про рівневе співвідношення свідомості й самосвідомості. Розглядаючи дані утворення як однопорядкові системи, розмежування яких можливе лише в абстракції, вітчизняна дослідниця вказала на нерозривну єдність цих структур і процесів, зумовлену специфікою їх походження та функціонування. Так, аналізуючи характер взаємодії зазначених одиниць, І.І. Чеснокова довела насамперед їх процесуальну залежність, котра полягає в тому, що “... в процесі свідомості самосвідомість присутня у формі усвідомлення віднесеності акту

свідомості саме до свого “Я”, а процеси самосвідомості можуть здійснюватися тільки на основі свідомості” [276, с. 28].

Утім, наголошуючи на внутрішній єдності свідомості та самосвідомості, вітчизняні психологи водночас розкрили й суттєву відмінність цих феноменів, пов'язану з їх спрямованістю. Зокрема, І.І. Чеснокова, обґрунтовуючи дане положення, відмітила: “... самосвідомість не є самостійним явищем психіки. Вона – та ж свідомість, тільки з іншою спрямованістю... Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона виступає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання” [276, с. 29].

Зробивши акцент на внутрішній орієнтації Я-підструктури, вітчизняні науковці не просто встановили різницю між свідомістю та самосвідомістю, але й тим самим сформулювали головну ознаку останньої, яка лягла в основу численних визначень самосвідомості як психологічної категорії з характерним для них полісемантизмом у поглядах, зумовленим багатоаспектністю досліджуваного явища. Проте, незважаючи на широкий спектр даних дефініцій, слід підкреслити право одночасного існування різних тлумачень, котрі, виокремлюючи певні сторони самосвідомості (її змістовні характеристики, специфіку структурної організації, соціальну природу походження тощо), не лише не взаємовиключають, але й доповнюють одне одного, підвищуючи рівень теоретичних знань про складний, багатогранний, неоднорідний, динамічний феномен споглядання людини за власним внутрішнім простором.

Так, В.П. Зінченко, Б.Г. Мещеряков, розкриваючи сутність явища звернення особистості до свого “Я”, перш за все наголосили на здатності свідомості скеровуватися “... або на зовнішній світ, що оточує людину (зовнішня спрямованість), або на самого суб'єкта (це і є самосвідомість)...” [31, с. 486]. Розглядаючи останнє утворення, автори “Большого психологического словаря” відмітили, що “самосвідомість – усвідомлення людиною себе як індивідуальності” [31, с. 486].

Думку, співзвучну попередній, висловили й А.О. Реан, О.Г. Спіркін, які, трактуючи вищезазначене поняття, зосередили центр своєї уваги на тих характеристиках, котрі складають його зміст. Вирізнивши з-поміж безлічі проявів низку властивостей, що лежать в основі самосвідомості, представники вітчизняної

психології вказали на неповторність, унікальність, самобутність внутрішнього світу особистості, її “Я”.

Зокрема, А.О. Реан, інтерпретуючи категорію самосвідомості, визначив її як “... усвідомлення людиною своїх якостей, здібностей, можливостей, знань, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, цілісна оцінка себе як відчуваючої та мислячої істоти, як діяча” [206, с. 407].

Аналогічну позицію зайняв і О. Г. Спіркін, котрий розуміє під самосвідомістю “... усвідомлення людиною власних дій, думок, почуттів, морального складу, інтересів, свого стану в системі суспільного виробництва...” [244, с. 12].

Ряд інших дослідників, погоджуючись із наведеними вище поглядами, у свою чергу, розвинули ідею про те, що самосвідомість – це не лише протиставлення себе світові, не лише усвідомлення себе як індивідуальної реальності, окремої від довкілля, але й водночас це усвідомлення людиною власного місця в соціумі, свого ставлення до об’єктів і явищ, які змінюють особистість у цілому та її Я-підструктуру зокрема. Підкресливши таким чином соціальну природу самосвідомості, вітчизняні автори вкотре довели, що феномен зосередження індивіда на особливостях власного внутрішнього змісту – це продукт опосередкованого відображення зовнішнього світу, представленого в спільній діяльності й спілкуванні з іншими людьми.

Так, С.Л. Рубінштейн, обстоюючи останнє положення, зауважив, що “самосвідомість – це не усвідомлення свідомості, а усвідомлення самого себе як істоти, що усвідомлює світ і змінює його, як суб’єкта, діючої особи в процесі її діяльності – практичної та теоретичної, суб’єкта діяльності усвідомлення в тому числі” [219, с. 335].

Подібна точка зору знайшла своє відображення й у працях І.С. Кона, котрий розглядає самосвідомість як “... сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе суб’єктом діяльності...” [111, с. 29].

Такого ж розуміння дотримуються Г.С. Костюк і П.Р. Чамата, перший із яких вважає, що “самосвідомість – це усвідомлення людиною себе самої у своїх відношеннях до зовнішнього світу та інших людей” [207, с. 510], а другий визначає досліджувану характеристику як “... здатність людини виокремлювати себе з

навколишнього світу і протиставляти себе як “Я”, як особистість навколишньому світові” [274, с. 3].

Позиція, ідентична вищезгаданій, висвітлена й у словнику за редакцією В.І. Войтка, де самосвідомість інтерпретується як “... усвідомлення людиною себе самої як особистості: своєї діяльності як члена суспільства, стосунків із іншими людьми, рис характеру, власних дій та вчинків, їх мотивів, цілей, розумових, моральних, фізичних якостей тощо” [202, с. 165].

Дещо відмінним від попередніх є тлумачення укладачів словника-довідника за редакцією П.П. Горностая та Т.М. Титаренко, котрі розглядають самосвідомість у взаємозв'язку з провідним механізмом її розвитку – рефлексією. Так, на думку вітчизняних учених, “самосвідомість – здатність безпосередньо відображати себе самого, сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей” [203, с. 113].

Обґрунтовані погляди щодо сутності досліджуваного явища наводить і К.К. Платонов, який, розкриваючи його зміст, використовує знання про процесуальну організацію самосвідомості. Вбачаючи в даному утворенні “... один із проявів свідомості як відокремлення себе з об'єктивного світу (“Я” та “не Я”)...” шляхом самопізнання, самоствавлення, “... що об'єктивізуються в самоконтролі й саморегуляції власної поведінки” [191, с. 130], вітчизняний психолог звернувся до самосвідомості як до складного психічного процесу, функціонування якого забезпечується трьома його сферами – когнітивною, афективною та поведінковою.

Однак, зважаючи на зазначений вище контекст, необхідно відмітити, що подібне звернення до структурної моделі феномена “Я” не є поодиноким, оскільки дана проблема, викликаючи неабиякий інтерес у багатьох науковців, знайшла широке відображення в їх численних дослідженнях.

Так, К.О. Абульханова-Славська [2], М.Й. Боришевський [200], І.С. Кон [111], Л.М. Мітіна [165], С.Л. Рубінштейн [218], О.Г. Спіркін [245], В.В. Столін [247], І.І. Чеснокова [277] та ін., вивчаючи особливості компонентної організації самосвідомості, показали, що усвідомлення індивідом свого внутрішнього змісту – це складне явище, в якому, з одного боку, можна виокремити систему психічних процесів, що пов'язані з самопізнанням, переживанням власного ставлення до себе й регуляцією своєї поведінки та діяльності, а з іншого – низку відносно стійких

утворень особистості, що виникають як продукти цих процесів, – Я-концепцію, самооцінку.

Думку, співзвучну попередній, висловили й О.М. Гавалешко [51], В.І. Юрченко [296], Т.М. Яблонська [297], котрі підійшли до самосвідомості як до нерозривної єдності двох рівнів – процесуального та результативного.

У зв'язку з цим, характеризуючи перший, ряд дослідників спрямували свої зусилля на встановлення тих форм прояву Я-підструктури, які визначають зміст кожної її сторони. Зокрема, П.Р. Чамата [274], працюючи над окресленим питанням, зауважив, що такі властивості, як самовідчуття, самоспостережливість, самоаналіз, самокритичність, самооцінка, допомагаючи людині у відображенні власної внутрішньої реальності, формують пізнавальну сферу її самосвідомості. Інші – почуття відповідальності, обов'язку, власної гідності, совісті, самопочуття, самолюбство, самоповага тощо, розкриваючи ставлення особистості до самої себе та оточення, лежать в основі емоційної діяльності людини. І нарешті, треті, такі як стриманість, самовладання, самоконтроль, самодисципліна й т.п., беручи участь у свідомій регуляції суб'єктом своєї поведінки та діяльності, визначають вольову сторону його "Я".

Утім, якою б різноманітністю форм не відзначалася кожна з трьох складових самосвідомості, всі вони однаково важливі для гармонійного протікання не лише самого процесу зосередження індивіда на власному "Я", але й для всієї психічної діяльності особистості.

Так, самопізнання, спрямовуючи людину (котра одночасно виступає суб'єктом і об'єктом самодослідження) на вивчення свого внутрішнього простору, формує комплекс знань про психічну сутність особистості, вкрай необхідний для її ефективної соціалізації [20], [91], [202], [234].

Проте, з огляду на концептуальні положення С.В. Васьківської [41], В.В. Знакова [91], Н.М. Куліш [132], В.В. Століна [247], К.В. Шорохової [284], варто зазначити, що уявлення про власну індивідуальність виникають не самі по собі, через пряме заглиблення у своє "Я", а шляхом трансформації окремих ситуативних образів самої себе, отриманих під час взаємодії з довкіллям, у єдине цілісне утворення, котре характеризує людину як істоту, відмінну від інших істот, як індивідуальність із власним внутрішнім світом, із власним "Я".

Позиція, ідентична вищевказаній, відображена й у працях Б.Г. Ананьєва [12], О.Є. Гуменюк [57], [58], М.І. Лісіної [139], І.І. Чеснокової [277], які, наголошуючи на активній участі соціального середовища в становленні когнітивної складової самосвідомості, у свою чергу, відмітили, що, формуючи в людини уявлення про свій внутрішній світ, самопізнання як продукт суспільного впливу надає індивіду не лише інформацію про те, ким він є, але й, взаємодіючи з його афективною підструктурою, відкриває можливості для вираження оцінного ставлення до себе. Саме тому, за словами представників психологічної науки, вивчення особистістю власного психічного змісту не є ізольованим, нейтральним явищем, а процесом, що супроводжується низкою переживань, пов'язаних із аналізом суб'єктом діяльності своєї цінності, свого місця в соціумі. В міру того, як у людини формується більш або менш стійке, фіксоване поняття про себе як особистість, водночас в основному під дією спілкування виникає більш або менш стійке ставлення до себе, яке, перетворюючись у характерологічну особливість особистості, виконує функцію саморегуляції її поведінки та діяльності.

Підійшовши таким чином до самопізнання й емоційно-оцінного ставлення до себе як до нерозривної єдності, ряд авторів звернули окрему увагу ще на один важливий психічний конструкт, що виступає результатом інтегративної роботи перших двох сфер самосвідомості, – самооцінку.

Розглядаючи даний феномен, котрий, на думку А.В. Захарової [86], органічно поєднує в собі два взаємодоповнюючі аспекти – процесуальний і структурно-підсумковий, передусім із позиції першого підходу – як явище самооцінювання, окремі дослідники спрямували власні зусилля насамперед на визначення механізмів його виникнення й розкриття особливостей функціонування. Підкресливши соціально детерміновану природу самооцінки, представники вітчизняної психології вказали на залежність її становлення від когнітивної та афективної складових Я-підструктури.

У зв'язку з цим, аналізуючи специфіку вищезазначеної взаємодії, слід зауважити, що зв'язок між згаданими утвореннями є настільки тісним, що виникають труднощі при інтерпретації самого поняття самооцінки, котре одні науковці [245] ототожнюють із дефініцією самопізнання, інші [242], [247] – розглядають як еквівалент емоційно-оцінного ставлення до себе. Однак, зважаючи

на психологічно обґрунтовані аргументи деяких дослідників, зокрема Л.В. Борздіної [34], К.О. Євстаф'євої [74], А.В. Захарової [86] й ін., ми приєднуємося до їх поглядів і поділяємо точку зору про те, що самооцінка – це цілісне, незалежне, самостійне явище, яке, включаючись у міжсистемні зв'язки з феноменами психіки, виступає необхідною внутрішньою умовою розвитку останніх і важливим продуктом їх діяльності.

Подібний діалектичний характер взаємодії з психічними утвореннями, і перш за все з досліджуваними нами процесами самосвідомості, робить самооцінку активним засобом їх формування, з одного боку, та збагачує її зміст – з іншого, що безпосередньо позначається на особливостях її структури, котра представлена двома компонентами – когнітивним й емоційним. Перший (когнітивний), в основі якого лежать інтелектуальні операції аналізу, синтезу, порівняння себе з іншими людьми, співставлення своїх якостей із внутрішніми еталонами, ціннісними шкалами тощо, відображає знання особистості про власне “Я”, які, взаємодіючи з її емоційним досвідом, закладають підґрунтя для функціонування другого (емоційного) компонента самооцінки, котрий, характеризуючи ставлення людини до самої себе, задає модус її самовідношення [86], [200], [202], [223].

Взаємодоповнюючи в такий спосіб одна одну, розглянуті вище складові самооцінювання забезпечують гармонійність протікання даного процесу, визначаючи в повній мірі ступінь його адекватності залежно від характеру свого співвідношення. Так, домінування раціональної частини, зокрема, усвідомлених знань, логічних міркувань, доведень і т.п., якими керується особистість при аналізі власних якостей, властивостей, максимально наближає самооцінку до реальності; зниження ж питомої ваги першого (когнітивного) компонента самооцінки на користь другого (емоційного) спричиняє зростання розходжень між оцінними судженнями людини й тим, якою вона є насправді [200], [202].

Не збігаючись таким чином у деяких елементах або іноді повністю з об'єктивною оцінкою особистості, самооцінка відображає специфіку, якісну своєрідність внутрішнього світу індивіда, котрі знаходять свій прояв у його поведінці та діяльності [174]. Намагаючись підвищити рівень їх ефективності, самооцінка включається до структури мотивації особистості, виступаючи, за словами ряду авторів – І.П. Андрійчук [15], К.О. Євстаф'євої [74],

Л.Е. Орбан-Лембрик [179], Г.К. Радчук [208], І.І. Чеснокової [276], одним із провідних механізмів явища свідомого управління суб'єктом своїми психічними процесами, станами, властивостями, тобто явища саморегуляції – третьої, поведінкової, сфери самосвідомості.

К.О. Абульханова-Славська [3], М.Й. Боришевський [32], В.І. Войтко [202], О.О. Конопкін [115], С.Д. Максименко [32], С.В. Малазонія [150], В.І. Моросанова [168], А.В. Петровський [204], В.О. Ядов [229] й ін., розвиваючи співзвучні погляди про зв'язок самооцінки та дієво-вольової сторони самосвідомості, у свою чергу, наголосили на зворотності зв'язку між людиною й суспільством у досліджуваному ними процесі саморегуляції. Так, обґрунтовуючи останнє положення, представники вітчизняної психології відмітили, що поява й розвиток саморегуляції, викликані вимогами соціального середовища до людської поведінки, пов'язані з перетворенням суспільних норм, правил, зразків у внутрішні еталони поведінки, орієнтація на які спонукає особистість до коригування власних дій і вчинків, сприяючи тим самим налагодженню конструктивних стосунків із оточенням, із одного боку, та самовдосконаленню – з іншого.

Позиція, ідентична вищезгаданим, відображена й у дослідженнях Ю.О. Міславського [161], котрий, поглиблюючи вчення про регуляторну складову Я-підструктури, не залишив поза увагою й інше психічне утворення, яке виступає необхідною умовою її ефективного функціонування, – Я-концепцію.

На значення цього явища в процесі саморегуляції вказали й В.П. Зінченко, Б.Г. Мещеряков, котрі, розкриваючи сутність основних структурних одиниць самосвідомості, підкреслили, що “розвиток особистості, її діяльність і поведінка зазнають суттєвого впливу Я-концепції” [31, с. 637].

У зв'язку з цим, аналізуючи зміст праць, присвячених останньому феномену, необхідно нагадати, що перші активні дослідження Я-концепції пов'язані з іменами зарубіжних психологів – Р. Бернса [22], У. Джемса [63], Е. Еріксона [290], [291], [308], Ч. Кулі [306], Дж. Міда [309], К. Роджерса [215], [216], [217] й ін., які, вбачаючи в зазначеному утворенні потужний внутрішній потенціал людини та обґрунтовуючи шляхи активізації кращих його сторін, підійшли до Я-концепції більш із практичної, ніж із теоретичної, точки зору.

Дещо відмінним від попереднього виявився підхід вітчизняних науковців – К.О. Абульханової-Славської [3], І.П. Андрійчук [15], О.М. Гавалешко [51], О.Є. Гуменюк [57], В.П. Зінченка [31], П.В. Макаренка [142], Б.Г. Мещерякова [31], С.Л. Рубінштейна [218], В.В. Століна [247], І.І. Чеснокової [276], В.І. Юрченка [296], Т.М. Яблонської [297] й ін., котрі, збагачуючи передусім концептуальні положення про особливості даного явища, звернулися до Я-концепції як до результату, продукту самосвідомості, який являє собою “... відносно стійку, більш або менш усвідомлену, таку, що переживається як неповторна, систему уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми та ставиться до себе” [204, с. 475].

Забезпечуючи в такий спосіб внутрішню узгодженість особистості й відносну стійкість її поведінки, Я-концепція, за словами ряду дослідників – І.П. Андрійчук [15], Л.В. Бороздіної [34], В.П. Зінченка [31], І.С. Кона [111], П.В. Макаренка [142], Б.Г. Мещерякова [31], А.В. Петровського [204], А.О. Реана [206], Є.І. Рогова [175] та ін., виступає одним із провідних елементів у структурній організації людини, котрий у більшості випадків розглядається як установка особистості по відношенню до себе, яка відображає зміст трьох основних проявів внутрішнього “Я” людини – когнітивного, афективного, поведінкового.

Відтак, досліджуючи специфіку кожної складової Я-концепції, варто відмітити, що перша – когнітивна, або пізнавальна, розкриваючи зміст знань особистості про саму себе, надає індивіду інформацію про власні якості, здібності, соціальну значущість, особливості зовнішності тощо, формуючи тим самим його загальну картину уявлень про свій внутрішній світ, його образ “Я”.

Призначення другої складової – афективної, або емоційно-оцінної, – відображення ставлення до себе загалом (самокритичність, самолюбство, самоповага й т. п.) або до окремих сторін власного “Я”, котре проявляється в системі самооцінок – стійких утворень, які виступають центральним елементом Я-концепції особистості.

І нарешті, предметом третьої, похідної від двох перших – поведінкової складової, є потенційна поведінкова реакція людини, її практичне ставлення до себе (прагнення бути зрозумілим, завоювати повагу, підвищити власний статус або

бажання залишитися непоміченим, ухилитися від критики, приховати недоліки та ін.).

Таким чином, характеризуючись відносно самостійною логікою розвитку, розглянуті вище одиниці Я-концепції все ж таки залишаються тісно пов'язаними між собою, створюючи, на думку вітчизняних авторів, умови для цілісного самосприймання особистості, її адекватної взаємодії з довкіллям.

Водночас, дотримуючись трикомпонентного підходу до структурної організації Я-концепції, більшість учених виявили розходження своїх позицій щодо її внутрішніх конструктів. Виокремлюючи в змісті даного явища різні модальності (рефлексивне “Я” і рефлексивне “Я” – І.С. Кон [110], субстанціональне “Я” й функціональне “Я” – І.М. Міхєєва [166], фізичне “Я”, соціальне “Я”, диференційоване “Я” – В.В. Столін [247], минуле “Я”, теперішнє “Я”, майбутнє “Я” – О.Т. Соколова [242], позитивне “Я” та негативне “Я” – І.П. Андрійчук [15], апріорне, ноуменальне “Я” – З.С. Карпенко [101], Я-вчинок – В.А. Роменець [181], В.І. Юрченко [296] тощо), представники вітчизняної психології підкреслили складність, неоднозначність Я-концепції, багатогранність її проявів.

Утім, незважаючи на різноманітність подібних класифікацій, слід зауважити, що найбільш поширеною в психологічній науці є класифікація, згідно з якою Я-концепція розглядається як єдність двох складових – Я-реального та Я-ідеального. Розуміючи під Я-реальним сукупність уявлень індивіда про те, яким він бачить себе насправді в даний момент часу, а під Я-ідеальним – його уявлення, яким би він хотів стати, аби відповідати соціальним вимогам, прибічники зазначеного підходу [3], [31], [142], [175], [204], [206], [247] наголосили на неспівпаданні наявного й бажаного в структурі особистості, котре, з одного боку, може стати причиною виникнення серйозних внутрішніх конфліктів і негативних переживань, а з іншого – виступає джерелом самовдосконалення людини та її прагнення до розвитку.

Впливаючи в такий спосіб на загальний психічний стан особистості, вищезгадані компоненти Я-концепції водночас беруть активну участь у формуванні ще одного важливого феномена, який, у свою чергу, також виступає детермінантою внутрішнього самопочуття людини, – самооцінки [31], [58], [176].

У зв'язку з цим, розкриваючи особливості вказаного явища, необхідно зазначити, що його ґрунтовне дослідження пов'язане насамперед із вітчизняною

психологією, представники якої реалізували дві позиції щодо розробки теоретичних основ самооцінки [15], [31], [86], [208], [223].

Так, прихильники першої (Л.І. Божович [29], Л.С. Виготський [50], М.І. Лісіна [139], В.С. Мерлін [159], [160], В.М. М'ясищев [172] й ін.) підійшли до зазначеного конструкта як до центрального особистісного утворення, соціального за своїм походженням, котре, репрезентуючи прийняті суб'єктом особистісні смисли, цінності, міру орієнтації на суспільні вимоги, виступає регулятором поведінки та діяльності людини (регуляторна функція самооцінки), забезпечуючи відносну стійкість й автономність її особистості (захисна функція самооцінки).

Прибічники ж другої позиції (Б.Г. Ананьєв [12], С.Л. Рубінштейн [218], В.В. Столін [247], І.І. Чеснокова [276] тощо), вивчаючи самооцінку в межах проблеми самосвідомості, охарактеризували її як стрижень цього процесу, його центральний компонент, який, відображаючи емоційно-оцінне ставлення людини до власного внутрішнього змісту, розкриває специфіку розуміння нею самої себе.

Як бачимо, не заперечуючи один одного, розглянуті підходи вказали на складність самооцінки, можливість її включення у функціонування й розвиток різних психічних феноменів особистості.

Проте, як стверджує А.В. Захарова [86], подібне різнобічне дослідження даного утворення в психологічній науці є своєрідним підґрунтям для виникнення певних труднощів у розумінні сутності самооцінки. Крім того, про багатогранність останнього явища, на думку науковця, свідчить і факт поєднання в його структурі двох аспектів – процесуального та структурно-підсумкового, перший із яких (про нього йшлося раніше) спрямований на розкриття шляхів, механізмів виникнення, функціонування, становлення самооцінки, другий – на визначення її показників як особистісного утворення, що інтегрує в окремі системи уявлення людини про свій внутрішній світ і її ставлення до власного “Я”.

Взаємозбагачуючи таким чином один одного, наведені вище аспекти підкреслили, за словами А.В. Захарової, двоєдину природу самооцінки, котра знайшла своє відображення перш за все в численних інтерпретаціях даного феномена, які, вбачаючи в ньому “... проекцію усвідомлених якостей на внутрішній еталон [38], [230], співставлення своїх характеристик із ціннісними шкалами [247], форму відображення ставлення до себе [138], особистісне судження про власну

цінність [307], позитивну або негативну установку на себе [312] й т.п.” [86, с. 6], актуалізували знання про процесуальні ознаки самооцінки, з одного боку, та про її прояви як особистісного утворення – з іншого.

Однак, зважаючи на чималу кількість подібних тлумачень, варто відмітити, що найбільш вдалим, таким, що найповніше розкриває сутність досліджуваного поняття, є, на наш погляд, визначення М.Й. Боришевського, котрий розглядає самооцінку як “... судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх із певним еталоном”, як “... прояв оцінного ставлення людини до себе” [200, с. 25].

Поглиблюючи в такий спосіб концептуальні положення про вищевказану дефініцію, вітчизняний психолог водночас звернувся до однієї з провідних її характеристик – змістовної сторони, яка, відображаючи об’єкт самооцінювання особистості (фізичний і розумовий потенціал, риси характеру, здібності, поведінку, предметну діяльність, її результати, місце в системі взаєностосунків із довкіллям тощо), відіграє важливу роль у становленні її спрямованості.

Думку, співзвучну зазначеним теоретичним міркуванням, висловили й К.О. Євстаф’єва [74], А.В. Захарова [86], І.І. Чеснокова [276], які, працюючи над змістом самооцінки, у свою чергу, розвинули ідею про те, що критичне ставлення індивіда до окремих складових свого “Я” та до себе в цілому породжує видову різноманітність самооцінки, котра проявляється у двох її формах – парціальній і загальній, перша з яких є первинним по відношенню до другої утворенням.

Являючи таким чином “... ієрархізовану систему конкретних самооцінок, що перебувають у динамічній взаємодії між собою...” [86, с. 10], загальна самооцінка як цілісний конструкт характеризується, як відмічають науковці [3], [58], [86], [138], [179], [200], [203], [204], [206], [230], тими ж основними показниками, що й парціальні самооцінки, а саме – адекватністю, висотою, стійкістю, особливостями організації, котрі в більшості випадків відрізняються полярністю власних проявів.

Виступаючи передусім кількісними характеристиками самооцінки, вищезгадані основні параметри даного утворення водночас функціонують і як його якісні виміри, котрі, взаємодіючи між собою, суттєво впливають на становлення особистості. А тому, як зауважують В.П. Зінченко [31], Б.Г. Мещеряков [31], для гармонійного розвитку індивіда ефективним є таке його ставлення до себе, при

якому достатньо висока загальна самооцінка співвідноситься з адекватними парціальними самооцінками різної висоти. Стійка, але гнучка самооцінка, котра при потребі може змінюватися під дією нової інформації, набутого досвіду, оцінок оточуючих тощо, є оптимальною для внутрішнього зростання людини та налагодження її конструктивних стосунків із довкіллям. Надмірно ж стійка, ригідна самооцінка, а також надто нестійка, коливаюча негативно позначаються як на самій особистості, так і на пов'язаних із нею сферах її діяльності й спілкування. При цьому конфліктність самооцінки може мати як прогресивний, так і регресивний характер, що залежить від специфіки конкретної ситуації.

Водночас, розглядаючи особливості самооцінки зокрема та Я-підструктури в цілому, доцільно підкреслити, що поряд із проблемами розкриття сутності самосвідомості, дослідження специфіки її структурної організації, функціонального призначення тощо не менш важливою, актуальною в психології залишається проблема вивчення психологічних механізмів розвитку окресленого феномена.

Відтак, звертаючись до її висвітлення, слід зазначити, що поняття “механізм” увійшло в психологію з технічних наук, а отже, відрізняється неоднозначністю своїх тлумачень.

Так, перш за все теоретичною категорією вважає термін “механізм” український дослідник М.Й.Боришевський [33], який акцентує увагу на тому, що, вивчаючи психологічні механізми, не слід брати до уваги якісь конкретні утворення. Це “... феномен, який означає наявність стану оптимальних взаємовідносин і взаємодії між актуальними елементами (підсистемами) психологічної системи, що забезпечує її функціонування, становлення, розвиток” [33, с. 28]. За словами вченого, характеристика психологічних механізмів розвитку особистості повинна базуватися насамперед на аналізі особливостей її структурних компонентів.

На важливість вивчення психологічних механізмів, котрі визначають динаміку психічного життя людини, вказує й Л.І. Анциферова [17]. Згідно з її поглядами, “... психологічні механізми можна уявити собі як закріплені в психологічній організації особистості функціональні способи її перетворень, в результаті яких з'являються різні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування” [17, с. 68].

Міркування, співзвучні попереднім, висвітлені й у працях В.К. Вілюнаса [45] та Є.Л. Доценка [70], які підійшли до психологічних механізмів передусім як до внутрішніх психічних процесів, що забезпечують зв'язок і зміну окремих ланок поведінки особистості, ефективність її діяльності.

К.К. Кардовська під психологічними механізмами розуміє "... систему психічних явищ, які послідовно змінюють одне одного й виступають передумовами формування та регуляції інших психічних процесів, властивостей і станів" [99, с. 135].

Таким чином, узагальнюючи вищезазначені погляди, варто відмітити, що більшість авторів підійшла до психологічних механізмів як до динамічної сторони психічного життя людини, яка є структурним утворенням, що спрямовує рух особистості (а отже, і самосвідомості як важливої її складової) від нижчих до вищих щаблів функціонування, становлення.

У подальшому, вдаючись до наукових пошуків, які так або інакше пов'язані з проблемою вивчення психологічних механізмів розвитку "Я" особистості, ми дійшли до висновку, що дана частина як теоретичних, так і емпіричних розвідок на сьогоднішньому етапі розробки вищевказаної проблеми характеризується фрагментарним накопиченням необхідних нам даних.

Зокрема, Б.Г. Ананьєв [12], працюючи над особливостями формування самосвідомості дитини, розвинув ідею про те, що питання визначення принципів, умов, шляхів і механізмів розвитку Я-підструктури дошкільника є досить складним.

Натомість ряд інших авторів (Л.І. Божович [29], Л.С. Виготський [50], І.С. Кон [112], [113], В.С. Мухіна [170], С.Л. Рубінштейн [218], П.Р. Чамата [274], І.І. Чеснокова [276] й ін.), досліджуючи генезис самопізнання, самоствавлення, саморегуляції особистості, відмітили, що розвиток її Я-підструктури зумовлюється сукупністю психологічних механізмів, котрі сконцентровані на особистісному рівні перш за все підліткового та юнацького періодів, що цілком закономірно з огляду на ті зміни, які супроводжують особистісне становлення в цілому й формування внутрішнього "Я" зокрема представників зазначених вікових груп.

Так, П.Р. Чамата, розкриваючи специфіку розвитку самосвідомості в онтогенезі, зауважив, що рушійною силою розвитку досліджуваного феномена є здатність до рефлексії, формування якої починається в початковій школі й досягає апогею в середньому та старшому шкільному віці. Поглиблюючи вчення про

становлення Я-підструктури учнів підліткового й раннього юнацького віку, класик української психології дійшов до висновку, що дані школярі, "... ставлячи перед собою завдання пізнати себе глибше та повніше,... часто навмисно беруться за випробування своїх фізичних і розумових сил, свідомо вишукують у собі позитивні й негативні якості, порівнюють себе з іншими людьми, з героями літературних творів тощо. Подібна поведінка призводить до прискороного розвитку їх самосвідомості" [274, с. 41].

Аналогічних міркувань дотримується й І.С. Кон [112], [113], котрий, вивчаючи психологічні особливості формування особистості старшокласників, зазначив, що одним із основних механізмів пізнання юнаком самого себе, власного внутрішнього світу є особистісна рефлексія, яка розглядається як діяльність особистісного самопізнання, як особливий дослідницький акт, при якому людина не просто досліджує свій внутрішній світ, але і себе як дослідника.

Н.І. Гуткіна [60], підкреслюючи сензитивність підліткового віку в становленні особистісної рефлексії, у свою чергу, відмітила, що провідним критерієм її існування є самоаналіз – важлива складова самопізнання, котра формує в індивіда комплекс знань про себе, а проявами – рефлексивні очікування, пов'язані з загальною поведінкою особистості, її окремими вчинками, рисами, які характеризують ставлення до інших людей та до самої себе.

Позиція, ідентична вищезгаданій, відображена й у науковому доробку Г.М. Прихожан [196], котра, вивчаючи емоційно-оцінне ставлення підлітків до себе, зазначила, що їх рефлексивний аналіз зумовлює як позитивне, так і негативне емоційне самоставлення, яке залежить від оцінного ставлення оточуючих і насамперед від ставлення однолітків.

А.М. Виногородський [46], вбачаючи в рефлексивному аналізі шлях формування індивідом уявлень про себе як суб'єкта діяльності, виокремив три рівні розвитку саморефлексії учнів підліткового віку – занижений, фіксований та збалансований. Наголошуючи на значенні останнього в самопізнанні особистості, вітчизняний дослідник зауважив, що збалансований рівень, котрий базується на націлених на особистісне зростання якостях й достатньо обґрунтованій самокритичності, виступає механізмом саморозвитку та конструктивної самореалізації людини.

Погляди, співзвучні попереднім, висвітлені й у працях М.Й. Боришевського [200], А.В. Брушлинського [37], В.В. Знакова [91], В.І. Слободчикова [239], [240], О.В. Хаяйнен [272] та ін., які, підійшовши до рефлексії як до базового механізму становлення самосвідомості, підкреслили, що злагоджена діяльність усіх процесів Я-підструктури (самопізнання, самоствавлення, саморегуляції) неможлива без участі окресленого утворення, котре забезпечує об'єктивацію внутрішнього світу індивіда, сприяючи тим самим його самовдосконаленню, саморозвитку.

Утім В.І. Слободчиков, визнаючи рефлексію (яка інтерпретується ним як "... специфічна здібність людини, котра дозволяє їй зробити власні думки, емоційні стани, свої дії й стосунки, взагалі всю себе – предметом спеціального розгляду (аналізу та оцінки) й практичного перетворення..." [240, с. 78]) важливим засобом самодетермінації та саморегуляції життєдіяльності особистості, водночас звернув окрему увагу на її зв'язок із феноменом ідентифікації, який, за результатами наукових розвідок деяких представників психологічної науки – В.А. Аверіна [4], Ф.Р. Малюкової [151], В.В. Століна [247] й ін., є одним із механізмів розвитку самосвідомості. Відтак, розкриваючи особливості взаємодії зазначених утворень, В.І. Слободчиков наголосив на їх тісному функціонуванні, котре полягає в перетворенні за допомогою рефлексії зв'язків із соціальним оточенням, встановлених індивідом шляхом ідентифікації, у ставлення до інших людей і до самого себе.

О.А. Краєва [122], досліджуючи специфіку становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності, у свою чергу, поглибила концептуальні положення про взаємозв'язок вищезгаданих механізмів. Так, на думку автора, головною особливістю почуття ідентичності в середньому шкільному віці є звернення підлітка до власного "Я" – особистісна рефлексія. Вивчаючи свій внутрішній світ, розмірковуючи про самого себе в минулому, теперішньому та майбутньому, аналізуючи власні домагання у взаємовідносинах і діяльності, підліток реалізує свою потребу в самоідентифікації. Таким чином, як зазначає О.А. Краєва, процес становлення ідентичності передбачає високий рівень розвитку особистісної рефлексії, на основі якої в процесі ідентифікації з цінностями в індивіда формується уявлення про власний психічний зміст.

Водночас О.О. Семенова [231], розвиваючи погляди своїх колег про тісну взаємодію рефлексії з ідентифікацією, поряд із зазначеними детермінантами розвитку Я-підструктури особистості виокремила ще один механізм її становлення, безпосередньо пов'язаний із двома попередніми, – цілепокладання. Вбачаючи в даному феномені “... прояв психічної та фізичної активності людини, спрямованої на досягнення свідомо поставлених цілей (створення матеріальних і духовних благ, необхідних людині й суспільству)” [231, с. 187], представниця вітчизняної психології, з огляду на науковий доробок Д.А. Григор'єва [56], поділила його точку зору про три стадії розвитку цілепокладання (1) самостійне формування індивідом загальних цілей діяльності на основі особистісних цінностей і смислів, 2) побудова предметної діяльності шляхом конкретизації її загальних цілей у способах виконання, 3) розширення змісту цілепокладання внаслідок переходу суб'єкта діяльності на рівень суб'єкта професійної діяльності), підкресливши при цьому значення перших двох, що хронологічно співпадають із підлітковим й раннім юнацьким віком, у становленні окресленого механізму.

К.К. Кардовська [99], працюючи над проблемою психологічних механізмів розвитку самосвідомості особистості, зосередила свою увагу перш за все на нерозривній єдності рефлексії та цілепокладання. Обґрунтовуючи думку про зумовленість поведінки, діяльності людини цілями, котрі є продуктами її рефлексивного аналізу, вітчизняна дослідниця дійшла до висновку, що для того, щоб бути справжнім джерелом особистісного й професійного розвитку, рефлексія повинна бути пов'язана з іншим важливим механізмом – цілепокладанням, яке, відображаючи готовність особистості до дій, є необхідною передумовою становлення регуляторної складової її Я-підструктури.

Ряд інших психологів (В.М. Максимова [147], Л.П. Овсянецька [177], Л.В. Потапчук [193], Г.С. Сухобська [249] та ін.), розкриваючи змістовні характеристики особистісної зрілості, специфіку її структурної організації, функціонального призначення тощо, у свою чергу, звернулися до даного утворення як до такого, що має безпосередній вплив на становлення самосвідомості особистості.

Зокрема, Л.В. Потапчук [193], досліджуючи психологічні особливості розвитку особистісної зрілості старшокласників, встановила, що особистісна

зрілість, сприяючи функціонуванню Я-підструктури особистості, виступає провідним чинником актуалізації тенденцій самовизначення як вікової характеристики внутрішнього світу підлітків і юнаків.

Деяко аналогічних міркувань дотримується й О.І. Артемова [18], котра, розкриваючи шляхи самореалізації особистості в сучасних умовах, відмітила, що високі показники реалізації людиною свого потенціалу визначаються її особистісною зрілістю, структурні компоненти якої проявляються на рівні самосвідомості, передусім у процесі саморегуляції поведінки.

О.Б. Старовойтенко [246] серед умов, котрі необхідні для повноцінного включення особистісно зрілої людини в суспільство, виокремлює усвідомлене ставлення до життя як зріле ставлення особистості до себе – суб'єкта життя (потреба в самопізнанні, саморозумінні, повній самореалізації; володіння науковими знаннями про сутність “Я”, принципами й методами психологічного самодослідження; усвідомлення, організація власного життєвого часу, життєвого шляху, особистісного розвитку; проблемне бачення свого життя, осмислене, позитивне розв'язання внутрішньоособистісних суперечностей; адекватна, об'єктивна оцінка себе, власної діяльності; відповідальне ставлення до свого життя; філософське, етичне осмислення власного життя і його завершення; підтримання в собі стану задоволення життям, прагнення активно, творчо жити, розвиватися).

Таким чином, узагальнюючи результати проведеного нами аналізу наукової літератури, пов'язаної так або інакше з дослідженням психологічних механізмів розвитку самосвідомості особистості, необхідно зазначити, що провідними механізмами становлення Я-підструктури індивіда є низка так званих особистісних механізмів – рефлексія, ідентифікація, цілепокладання, особистісна зрілість, які сконцентровані на особистісному рівні насамперед підліткового та юнацького періодів, що цілком закономірно з огляду на ті зміни, котрі супроводжують особистісне становлення в цілому й формування внутрішнього “Я” зокрема представників зазначених вікових груп.

А тому, переходячи до розгляду поняття “Я” в контексті його розвитку, перш за все варто відмітити, що дана проблема, викликаючи неабиякий інтерес у багатьох дослідників, знайшла своє широке відображення в численних працях Б.Г. Ананьєва [12], Л.І. Божович [29], М.Й. Боришевського [200], Л.С. Виготського [50],

Д.Б. Ельконіна [288], А.В. Захарової [86], І.С. Кона [109], [111], [112], [113], І.Ю. Кулагіної [130], М.І. Лісіної [139], С.Л. Рубінштейна [218], Д.Й. Фельдштейна [205], [261], П.Р. Чамати [274], І.І. Чеснокової [276], К.В. Шорохової [284] й ін.

Проте, незважаючи на різноманітність вказаного доробку, спільним для представників психологічної науки залишається погляд на становлення самосвідомості як на складову генезису самої особистості, який, вбачаючи у формуванні Я-підструктури низку послідовно ускладнюваних стадій, акцентує увагу на детермінацію їх, із одного боку, відповідним рівнем фізичного та психічного розвитку людини, а з іншого – результатами розвитку попередніх, менш складних стадій самосвідомості. Характеризуючись таким чином стадіальністю, внутрішньою наступністю вікових етапів, безперервністю їх протікання, онтогенез феномена споглядання особистості за власним внутрішнім простором являє собою досить складний психічний процес, котрий, розгортаючись у часі, набуває дедалі якісно нових форм самопізнання, емоційно-оцінного ставлення до себе й саморегуляції [276].

У зв'язку з цим, розкриваючи особливості становлення перерахованих вище сфер самосвідомості, ми склали таблицю, в якій, спираючись на концептуальні положення психічного розвитку дитини Д.Б. Ельконіна [288] та на результати проведених рядом науковців теоретичних й емпіричних досліджень онтогенезу самосвідомості, в узагальненому вигляді відобразили генезис Я-підструктури. Охопивши найбільш досліджений період вікового розвитку людини – від народження до початку самостійного дорослого життя, ми підкреслили його ключове значення в цілісному формуванні самосвідомості особистості. Однак, із огляду на зазначені міркування, слід зауважити, що остання із запропонованих нами стадій (ранній юнацький вік) не є завершальним етапом у становленні Я-підструктури, онтогенез самосвідомості триває далі, набуваючи нової вікової специфіки, котра через недостатнє вивчення й досі залишається предметом активних наукових пошуків (див. додаток А).

Таким чином, зважаючи на наведені результати аналізу онтогенетичного становлення самосвідомості, необхідно підкреслити, що феномен усвідомлення особистістю власного “Я” у віковому аспекті являє собою досить складне явище,

яке, виступаючи невід'ємною частиною генезису людини, в той же час залишається важливою внутрішньою умовою її психічного розвитку.

Здійснюючи планомірний перехід від однієї стадії до іншої, кожній із яких притаманне поступове ускладнення ряду психічних функцій, зокрема когнітивних, афективних, поведінкових, самосвідомість щоразу зазнає суттєвих змін, котрі, з одного боку, призводять до підвищення рівня розвитку її складових – самопізнання, емоційно-оцінного ставлення до себе, саморегуляції, співвідношення яких, у свою чергу, виступає показником зрілості Я-підструктури на кожному віковому етапі, а з іншого – сприяють поглибленню внутрішнього зв'язку між зазначеними сферами. Характеризуючись у такий спосіб інтегративною діяльністю своїх одиниць, Я-підструктура водночас відрізняється ще однією, не менш важливою тенденцією до їх диференціації, котра, на наш погляд, особливо яскраво проявляється в підлітковому й ранньому юнацькому віці, які, на думку переважної більшості науковців [29], [50], [200], [205], [261], [276], є найбільш сензитивними для генезису самосвідомості.

Однак, із огляду на попередній контекст, варто відмітити, що хоча період від 10 – 11 до 17 – 18 років і є найбільш сприятливим для становлення досліджуваного явища, проте він не є, як помилково зазначають деякі автори, вихідною точкою онтогенетичної лінії Я-підструктури. Передумови цілеспрямованого, свідомого розвитку самосвідомості закладаються на ранніх етапах, але лише в підлітковому та ранньому юнацькому віці, зі зростанням інтересу особистості до свого внутрішнього світу, нагромаджений потенційний резерв Я-підструктури зумовлює перехід від пасивного зовнішнього накопичення знань про себе до свідомого формування уявлень про власне “Я”, емансипацію самооцінки від оцінок оточуючих, переорієнтацію із зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль, актуалізує прагнення людини до самовиховання, самовдосконалення.

Досягаючи таким чином відносно довершеної форми свого прояву в ранньому юнацькому віці, самосвідомість переходить до іншого щабля – пізнього юнацького віку, котрий, виступаючи важливою ланкою професійного становлення особистості, сприяє появі нових кількісних і якісних змін у структурі самосвідомості, передусім збільшенню питомої ваги в її складі так званого професійного компонента, який рядом психологів визначається як професійна самосвідомість. Формуючи коло знань

про власний професійний потенціал, адекватне емоційне ставлення до себе як до фахівця, вміння керувати своєю поведінкою у сфері трудового самовиявлення, професійна Я-підструктура виступає необхідною умовою особистісно-професійного зростання індивіда, його гармонійного входження в середовище будь-якої професійної діяльності, зокрема педагогічної, пильна увага до якої з нашого боку викликана перш за все предметом обраного нами дослідження. А тому, беручи до уваги вказані міркування, слід зазначити, що в наступному підрозділі нашої дисертаційної роботи і йтиметься про результати науково-практичних досліджень професійно-педагогічної самосвідомості особистості, без належного розвитку якої неможливе підвищення фахової майстерності вчителя, розширення меж його професійного становлення до рівня досконалості, творчості, самобутності.

1.2. Професійно-педагогічна самосвідомість особистості як предмет науково-практичних досліджень

Демократизація та гуманізація суспільства, котрі виступають головними, пріоритетними лініями сьогодення, безпосередньо позначаються на функціонуванні тієї чималої кількості державних сфер, які визначають загальний розвиток країни. З-поміж окресленого розмаїття зазначених галузей, що найсуттєвіше зазнають подібного суспільного впливу, з нашої точки зору, в першу чергу варто виокремити сучасну систему освіти, зокрема той рівень її організації, котрий пов'язаний із професійною підготовкою фахівців усіх напрямів. Адже, як показують численні дослідження науковців – І.С. Булах [39], С.В. Васьківської [41], Л.В. Долинської [67], Ю.Г. Долинської [69], І.Ю. Зубкової [92], С.Д. Максименка [145], С.В. Малазонії [150], Л.М. Мітіної [162], О.М. Пелеха [145], Е.О. Помиткіна [192], В.В. Рибалки [211], Л.В. Римар [212], О.Л. Туриніної [259], В.М. Чернобровкіна [275], В.І. Юрченка [296], Т.М. Яблонської [297], С.В. Яремчук [300] та ін., грамотний виконавець професійних обов'язків, здатний до відтворення отриманих під час навчання в професійному закладі знань, умінь, навичок, – це еталон учорашнього дня; професіонал, який володіє високою загальнолюдською культурою й орієнтований на втілення в життя своїх ідей, задумів, активна, емоційно врівноважена, вольова особистість, котра прагне до постійного самовдосконалення,

самореалізації, – це ідеал сьогодення. І якщо становлення фахівця в першому випадку більшою мірою залежить від педагогів-наставників, що забезпечують цілеспрямовану професійну підготовку суб'єкта майбутньої трудової діяльності, то досягнення високого рівня професійної майстерності особистості на сучасному етапі розвитку суспільства спирається перш за все на її внутрішній світ, її самосвідомість, насамперед професійну, яка забезпечує не лише розуміння та прийняття вимог конкретної професії, певного зразка відносин у ній, але й сприяє усвідомленню власних можливостей, ролі в обраній сфері соціальної взаємодії, формуванню самоповаги до себе як до знавця своєї справи, ефективній організації власної поведінки та діяльності.

Наголошуючи таким чином на залежності особистісно-професійного зростання індивіда від належного рівня розвитку його професійної Я-підструктури, необхідно зауважити, що подібний зв'язок є характерним для усіх видів професійної діяльності людини; не є таким виключенням і педагогічна діяльність. Однак, із огляду на зазначені міркування, слід підкреслити, що перш ніж перейти до аналізу науково-практичних досліджень професійної самосвідомості суб'єкта педагогічної діяльності, ми вирішили за необхідне звернутися передусім до розгляду вказаного вище більш широкого поняття – професійної самосвідомості, розкриття сутності якого, специфіки його організації, призначення, особливостей виникнення, функціонування, становлення тощо створить, на нашу думку, сприятливі умови для більш глибокого, ґрунтовнішого розуміння досліджуваного нами феномена людської психіки – професійно-педагогічної самосвідомості особистості.

Ідентичної логіки вивчення професійної самосвідомості педагога у зв'язку з розкриттям закономірностей розвитку власне професійної самосвідомості дотримується і ряд вітчизняних дослідників, зокрема І.В. Вачков [42], Л.М. Мітіна [165], Л.В. Римар [212], Т.М. Яблонська [297], В.О. Якунін [299] й ін., які, розглядаючи останнє явище, встановили, що поняття професійної самосвідомості увійшло в психологічний словник відносно нещодавно та в порівнянні з більшістю наукових дефініцій аналізується досить вузьким колом сучасних авторів, серед яких, як показали теоретичні розвідки, не існує єдиного підходу у вивченні даного утворення і перш за все – в розкритті його змісту.

У зв'язку з вищевказаним, узагальнюючи спектр визначень досліджуваного поняття, варто відмітити, що проведений нами огляд наукової літератури дозволяє виокремити дві тенденції в розумінні сутності професійної самосвідомості. Зокрема перша з них, що умовно позначається як процесуальна, зводиться до осмислення професійної самосвідомості як процесу усвідомлення себе особистістю в професійній діяльності (А.В. Захарова [86], Л.М. Мітіна [165], С.В. Сергеева [234], П.А. Шавір [280] й ін.). Мета ж другої, результативної тенденції – розкриття змісту професійної Я-підструктури через характеристики, що виникають як продукти зазначеного вище процесу, – професійну Я-концепцію та професійну самооцінку (П.В. Макаренко [142], А.К. Маркова [152], О.М. Столяренко [248] й ін.).

Проте, якої б позиції в тлумаченні феномена професійної самосвідомості не дотримувалися його дослідники, спільним для даних науковців залишається підхід до професійного “Я” як до складової самосвідомості особистості, об'єктом якої є сама людина як суб'єкт професійної діяльності, що безпосередньо усвідомлює власну належність до певної професійної спільноти.

Так, П.А. Шавір, розглядаючи категорію професійної самосвідомості, визначив її як “... вибірково спрямовану діяльність самосвідомості, підкорену завданню професійного самовизначення. В найбільш узагальненому вигляді вона проявляється в усвідомленні себе суб'єктом майбутньої самостійної діяльності” [280, с. 77].

Думку, співзвучну попередній, висловила й Л.М. Мітіна, яка, спираючись на концептуальні положення А.В. Захарової щодо сутності досліджуваного явища, поділяє її точку зору про те, що професійна самосвідомість – це “... усвідомлення себе особистістю в професійній діяльності...” [165, с. 58].

Позиція, подібна до вищевказаної, відображена й у психологічному словнику-довіднику Ю.О. Приходько та В.І. Юрченка, котрі, розкриваючи зміст професійної самосвідомості, зауважили, що окреслене утворення являє “... усвідомлення особистістю себе в професійній діяльності, яке є, з одного боку, віддзеркаленням у свідомості суб'єкта об'єктивних умов професійної діяльності, своїх можливостей і потреб та регулювання на цій основі своїх професійних дій, з іншого – умовою і чинником професійного становлення, показником успішності опанування даною професійною діяльністю” [195, с. 143].

Вдалим, на наш погляд, є й тлумачення С.В. Сергєєвої, котра інтерпретує професійну самосвідомість як “... особливий феномен людської психіки, який зумовлює саморегуляцію особистістю власних дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб’єкта конкретної професійної діяльності” [234, с. 17].

Дещо відмінним від попередніх бачиться підхід П.В. Макаренка, згідно з яким вищезгадане явище розглядається як “... сукупність уявлень суб’єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності в контексті здійснення обраної професійної діяльності” [142, с. 36].

А.К. Маркова, трактуючи поняття професійної самосвідомості, у свою чергу, відмітила, що професійна самосвідомість – це “... комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це цілісний образ себе як професіонала, система ставлень й установок щодо себе як професіонала” [152, с. 88].

Такого ж розуміння дотримується і О.М. Столяренко, який у професійній самосвідомості особистості вбачає “... уявлення про себе як професіонала, поєднане з самооцінкою та її переживанням” [248, с. 152].

Таким чином, зважаючи на низку наведених вище різноаспектних тлумачень поняття професійної самосвідомості, необхідно підкреслити, що всі вони мають право на одночасне існування. Збагачуючи одна одну, зазначені дефініції характеризують професійну Я-підструктуру як складне, багатогранне, неоднорідне, динамічне утворення, що відрізняється насиченим змістом й організацією. Остання ж, як показав теоретичний аналіз, співпадає зі структурною організацією самосвідомості в цілому, являючи собою взаємодоповнююче поєднання двох рівнів – процесуального та результативного, перший із яких, первинний із онтогенетичної точки зору по відношенню до другого, створює основу, підґрунтя для його виникнення й функціонування.

Відтак, приймаючи низку існуючих на сьогоднішній день у психологічній науці дефініцій професійної Я-підструктури та вдаючись до спроби їх синтезу й власного бачення одного з центральних понять нашої дисертаційної роботи, ми уточнили його зміст, котрий, на нашу думку, найбільше відповідає предмету, завданням обраного нами дослідження. Так, під професійною, зокрема

педагогічною, самосвідомістю ми розуміємо сукупність психічних процесів – професійного самопізнання, емоційно-оцінного ставлення фахівця до своєї особистості, саморегуляції поведінки в обраній сфері професійної взаємодії, за допомогою яких дана особистість усвідомлює себе суб'єктом трудової діяльності; при цьому професійне самопізнання розглядається нами насамперед як процес усвідомлення та співвіднесення особистістю власного внутрішнього потенціалу з реальними вимогами професійної діяльності.

У подальшому, досліджуючи феномен професійно-педагогічної самосвідомості особистості, цілком виправданим, на нашу думку, є підхід до нього як до єдності вищевказаних трьох сфер професійної самосвідомості – когнітивної, афективної й поведінкової, зміст яких визначається особливостями трудової (педагогічної) діяльності вчителя, зокрема початкових класів.

Натомість, зважаючи на різноманітність проявів професійної самосвідомості, слід відмітити, що всі вони без винятку активно формуються та найповніше реалізуються в єдиному процесі, котрий є невід'ємною частиною загального генезису особистості, однією зі сторін її соціалізації, – процесі професійного становлення [88], [142], [152], [173].

Однак, за спостереженнями деяких авторів, зокрема Т.В. Кудрявцева [125], В.Ю. Шегурової [125] та ін., погляд на ступінь представлення професійної Я-підструктури в зазначеному процесі не є одностайним. Так, представники зарубіжної психології, не відокремлюючи професійне “Я” в самостійну проблему, приділили йому недостатню увагу при поясненні закономірностей професійного становлення особистості. Вітчизняні ж дослідники, розглядаючи професійний розвиток як процес сходження людини до професіоналізму, навпаки, визнали професійну самосвідомість провідною складовою динамічної структури окресленого процесу, об'єктивним показником його зрілості.

Яскравим прикладом першого підходу є численні теоретико-емпіричні дані психодинамічного, диференційно-діагностичного, типологічного напрямів [114].

Зокрема, прихильники психоаналізу (У. Мозер [310], Е. Роу [311], З. Фрейд [265], [266] та ін.), визнавши вроджені потяги, інстинкти енергетичним джерелом психічного розвитку індивіда, гіпертрофували значення несвідомого в житті людини. А тому, досліджуючи з-поміж безлічі проблем проблему професійного

становлення особистості, прибічники психодинамічного напрямку підійшли до професійної діяльності як до форми задоволення ранніх дитячих інстинктивних потреб, а професійний вибір охарактеризували як процес сублимації, що забезпечує реалізацію біологічної енергії людини у сферах соціального самовираження, в даному випадку – в обраному професійному середовищі.

Представники другого – диференційно-діагностичного напрямку (Р. Амтхауер [13], Р. Кеттел [305], Г. Мюнстенберг [13] й ін.), працюючи над розробкою власних теоретичних постулатів, сформулювали основне положення, котре, тривалий час залишаючись незмінним, і досі лежить в основі цього напрямку. Так, на думку фундаторів вказаного вчення, досягнення достатньо високого ступеня відповідності диспозиції фізичних і психічних якостей суб'єкта вимогам його професії виступає визначальною умовою розв'язання проблеми професійного вибору особистості.

Подібної точки зору дотримуються й засновники наступного – типологічного напрямку, зокрема Д. Холланд [88]. Розвиваючи ідею про те, що професійна успішність та рівень задоволення власною професійною діяльністю зумовлені сумісністю індивіда з певним професійним середовищем, американський дослідник із урахуванням основних компонентів спрямованості особистості – її інтересів, ціннісних орієнтацій – вирізнив шість типів особистості (реалістичний, конвенційний, підприємницький, соціальний, інтелектуальний, художній) й охарактеризував відповідні сфери їх професійної реалізації.

Проте, з огляду на теоретичні положення останніх двох напрямів, доцільно зауважити, що їх прихильники, відвівши профконсультанту головну роль у визначенні індивідуальних якостей особистості та рівня їх співпадання з професійними вимогами, фактично знівельовали активність людини в процесі обрання нею майбутньої професії.

Уникнути зазначеного недоліку у своєму підході вдалося прибічнику ще одного напрямку зарубіжної психології – Д. Сьюперу [313]. Розкриваючи особливості професійного становлення особистості, прихильник теорії розвитку дійшов до висновку, що основним чинником успішної професіоналізації є усвідомлення суб'єктом специфіки власної професії й себе в ній (у нашому розумінні – професійна самосвідомість). Забезпечивши останньому явищу провідне місце в професійному

розвитку людини, Д. Сьюпер простежив генезис професійної Я-концепції особистості та визначив шість послідовних стадій її становлення:

- 1) стадію зростання (від народження до 14 років) – розвиток інтересів і здібностей особистості;
- 2) стадію “розвідки” (від 14 до 25 років) – випробування свого потенціалу в різних видах навчально-професійної, трудової діяльності;
- 3) стадію спроб (від 25 до 30 років) – апробація себе в якості повноцінного фахівця, здатного конкурувати з більш досвідченими колегами;
- 4) стадію стабілізації (від 30 до 45 років) – професійне самоствердження;
- 5) стадію збереження (від 45 до 65 років) – досягнення стійкої особистісної позиції в обраному професійному середовищі;
- 6) стадію спаду (з 65 років) – зниження професійної активності, часткова участь у трудовій діяльності.

Підійшовши таким чином до професійного розвитку особистості як до процесу реалізації її професійної Я-концепції, американський психолог максимально наблизився до поглядів вітчизняних науковців, зокрема Л.І. Божович [29], Е.Ф. Зеєра [87], [88], Є.О. Клімова [104], П.В. Макаренка [142], А.К. Маркової [152], С.Л. Рубінштейна [218], П.А. Шавіра [280] й ін.

Так, С.Л. Рубінштейн [218], працюючи над проблемою самовизначення в контексті дослідження життєвого шляху людини, встановив, що питання особистісно-професійного становлення не може бути вивченим у відриві від загальних проблем пізнання індивідом оточуючого світу та самого себе.

Л.І. Божович [29], П.А. Шавір [280], розглядаючи професійне становлення у зв'язку з розкриттям психологічних закономірностей формування особистості старшокласника, у свою чергу, пов'язали вказане утворення з новою внутрішньою позицією індивіда, котра полягає в усвідомленні себе членом суспільства, суб'єктом трудової діяльності.

Суттєвим доповненням до наведених вище теоретичних посилань став і науковий доробок Є.О. Клімова [104], який, досліджуючи особливості формування людини як суб'єкта професійної діяльності, розробив ступеневу модель професійного становлення особистості, що складається з десяти якісно специфічних стадій, а саме:

1) стадії “до гри” (від народження до 3 років) – початок формування навичок вербального й невербального спілкування, засвоєння етичних норм;

2) стадії гри (від 3 до 6 – 8 років) – наслідування дорослих у сюжетно-рольових іграх професійно орієнтованого характеру, виконання найпростіших трудових дій;

3) стадії оволодіння навчальною діяльністю (від 6 – 8 до 11 – 12 років) – орієнтація на професії референтних дорослих, формування окремих компонентів професійної придатності;

4) стадії оптації (від 11 – 12 до 14 – 18 років) – побудова життєвих планів, найближчий із яких пов’язаний із вибором професії; активні спроби самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення;

5) стадії адепта (від 14 – 18 до 16 – 23 років) – професійна підготовка за обраним фахом;

6) стадії адаптанта (від 16 – 18 до 23 років) – входження в професію, початок активної трудової діяльності;

7) стадії інтернала (від 23 до 26 років) – входження в професію в якості повноцінного фахівця, здатного стабільно працювати на професійному рівні;

8) стадії майстра – виокремлення працівника як кращого серед колег;

9) стадії авторитета – досягнення рівня найкращого фахівця серед колег-майстрів своєї справи;

10) стадії наставника – перетворення авторитетного працівника на вчителя-професіонала, здатного передати власний досвід учням.

Підкресливши значення кожного етапу в професійному становленні індивіда, представник вітчизняної психології водночас звернув окрему увагу на особливості розвитку його професійної Я-підструктури, котра, формуючи систему знань про особистість як суб’єкта трудової діяльності, зокрема її уявлення про певну професійну спільноту, ступінь відповідності свого потенціалу професійним еталонам, шляхи професійного самовдосконалення тощо, є основою професіоналізації людини.

А.К. Маркова [152], у свою чергу, підійшовши до професійного становлення особистості як до єдності п’яти рівнів, що складаються з певних етапів (1) рівня допрофесіоналізму, котрий співпадає з етапом ознайомлення з професією, 2) рівня

професіоналізму, складовими якого є етапи адаптації людини до професії, самоактуалізації в ній та гармонізації з професійною діяльністю, 3) рівня суперпрофесіоналізму, що передбачає перетворення, збагачення суб'єктом власної трудової діяльності, оволодіння декількома суміжними професіями, творче самопроекування себе як особистості, 4) рівня псевдопрофесіоналізму, який пов'язаний із етапом виконання праці за професійно спотвореними нормами на фоні деформації суб'єкта діяльності, 5) рівня післяпрофесіоналізму, котрий співпадає з етапом завершення трудової діяльності), відмітила, що необхідним підґрунтям для професійного розвитку особистості є її внутрішнє середовище, зокрема професійна самосвідомість.

Погляди, співзвучні вищевказаним, знайшли своє відображення й у науковому доробку Е.Ф. Зеєра [88]. Розглядаючи процес професійного становлення особистості з позиції семи послідовно змінюваних стадій (1) аморфної оптації – зародження професійно орієнтованих інтересів і нахилів, 2) оптації – формування професійних намірів, вибір професії, 3) професійної підготовки – вступ до навчально-професійного закладу, 4) професійної адаптації – оволодіння професією, визначення власного місця в трудовому колективі, 5) первинної професіоналізації – формування індивідуальних технологій виконання діяльності, 6) вторинної професіоналізації – поява професійного менталітету, 7) професійної майстерності – реалізація творчого підходу при виконанні трудових завдань), вітчизняний дослідник зауважив, що підставами для їх визначення є два чинники – соціальна ситуація та рівень реалізації провідної діяльності, які безпосередньо створюють сприятливі умови для розвитку феноменів професійної Я-підструктури особистості.

П.В. Макаренко [142], узагальнюючи концептуальні положення ряду науковців, у свою чергу, виокремив три основні етапи професіогенезу з позиції становлення професійного “Я” особистості:

1) етап орієнтації – здійснення професійного вибору, первинне планування власного професійного життя;

2) етап навчання – засвоєння необхідних професійних знань, умінь і навичок, формування реалістичних уявлень про професійне середовище, ідентифікація з професією, професійне “дозрівання” індивіда;

3) етап професійного функціонування – розвиток професійної Я-концепції суб'єкта діяльності.

Визнавши другий етап основою становлення професійної самосвідомості особистості, сучасний психолог підкреслив його значення у формуванні “... цілісності людини як суб'єкта праці...” [142, с. 49].

Таким чином, підсумовуючи результати аналізу наведених вище позицій, необхідно відмітити, що розглянуті нами зарубіжні й вітчизняні підходи, попри певні розбіжності в поглядах щодо дослідження процесу професіоналізації (зокрема розходження в назвах, кількості, тривалості його рівнів, стадій, етапів тощо) та визначення місця (головного чи другорядного) професійної Я-підструктури в ньому, взаємодоповнюють один одного, створюючи підґрунтя для розробки єдиної універсальної теорії професійного розвитку людини, в якій першочергова увага приділятиметься, на нашу думку, внутрішньому середовищу особистості, насамперед її професійній самосвідомості, котра є “... фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик... професіонала...” [162, с. 30], показником продуктивності його трудової діяльності.

Водночас, наголошуючи на значенні професійної Я-підструктури в процесі професіоналізації особистості, варто підкреслити, що, виступаючи на кожній стадії професійного становлення індивіда основою його формування як суб'єкта професійної діяльності, професійна самосвідомість щоразу сама зазнає кількісних і якісних змін у своєму розвитку [94], [142], [234], [248].

Однак, як доводять теоретико-емпіричні дані широкого кола науковців – О.М. Бобрової [26], М.І. Дьяченка [72], Л.О. Кандибовича [72], Т.В. Кудрявцева [125], П.В. Макаренка [142], К.В. Наконечної [173], Н.Ф. Шевченко [282], [283], В.Ю. Шегурової [125], Т.М. Яблонської [297] й ін., найбільш оптимальним етапом для генезису досліджуваного явища, таким, що сприяє більш глибокому усвідомленню особистістю власних життєвих цілей, намірів, розширенню знань про свої професійні можливості, формуванню готовності до функціонування в обраній трудовій сфері, є етап входження людини в професійну діяльність під час її навчання в професійному закладі, зокрема у вищому педагогічному.

Подібна сензитивність вищевказаного вікового відрізка для становлення професійної Я-підструктури зумовлена, за спостереженнями прихильників

психологічної школи Б.Г. Ананьєва – Н.В. Кузьміної [127], [129], А.К. Маркової [152], А.О. Реана [206], В.О. Сластьоніна [238] та ін., перш за все особливостями соціальної ситуації розвитку періоду студентства, який хронологічно співпадає з пізнім юнацьким віком (від 17 – 18 до 22 – 25 років). Адже перехід від дитинства до дорослості, в основі якого лежить особистісно-професійне самовизначення юнацтва, виступаючи основним психологічним змістом даного етапу, найповніше реалізує себе в навчально-професійній діяльності, котра, поєднуючи в собі ознаки і власне навчальної, і трудової діяльності, виявляє з перших днів перебування суб'єкта у стінах ВНЗ ступінь відповідності його реального потенціалу вимогам майбутньої професії, активізує тим самим феномени професійної самосвідомості особистості студента, передусім його потребу у фаховому самовдосконаленні, в професійному самовираженні.

Погляди, співзвучні вищезазначеним теоретичним міркуванням, відображені й у низці науково-практичних робіт інших авторів, зокрема, С.В. Васьківської [41], І.В. Вачкова [42], К.О. Євстаф'євої [74], Г.І. Кагальняк [95], В.М. Козієва [106], О.І. Краснової-Соколової [123], Ю.М. Кулюткіна [133], В.Є. Курочкиної [134], П.В. Лебедчука [135], С.В. Малазонії [150], Л.М. Мітіної [201], К.В. Наконечної [173], Г.К. Радчук [208], Л.В. Римар [212], В.П. Саврасова [224], Н.І. Сидоренко [236], Г.С. Сухобської [133], О.С. Третьяк [258], О.Л. Туриніної [259], П.А. Шавіра [279], В.І. Юрченка [296], Т.М. Яблонської [297], В.О. Якуніна [299], К.Є. Яцишин [95] та ін., які, зосередивши власні зусилля, з одного боку, на емпіричних дослідженнях окремих аспектів професійного “Я” майбутніх педагогів, а з іншого – беручи участь у розробці загальнотеоретичних основ окресленого утворення, відмітили, що найсприятливішим етапом цілеспрямованого становлення професійної Я-підструктури є старші курси, котрі, виявляючи в студентів під час навчально-виробничих практик їх реальні успіхи й невдачі, спонукають молодих фахівців до коригування власних сил і можливостей, свідомої організації своєї поведінки та діяльності, спрямованих на ефективне оволодіння обраною професією.

Підкресливши таким чином значення професійної самосвідомості в професійному зростанні вчителя, яка розглядається як умова [201], [279], детермінанта [259], чинник [41], засіб [150], [258], показник [106], [133], [299] розвитку його особистості як фахівця, професіонала, представники психологічної

науки водночас звернули окрему увагу й на змістовні одиниці професійного “Я” педагога, особливості його організації.

Так, А.К. Маркова [153], розкриваючи специфіку трудової діяльності вчителя, визнала професійну самосвідомість необхідним елементом його особистісної структури, до складу якої, на думку науковця, входять усвідомлення педагогом норм, правил, моделі своєї професії, формування професійного кредо, концепції педагогічної праці; співвіднесення власної Я-підструктури з професійним еталоном, ідентифікація; оцінка себе професійно референтними людьми, самооцінка.

Зосередившись значною мірою на когнітивному та афективному аспектах професійної самосвідомості вчителя, А.К. Маркова випустила з поля свого зору її регуляторний компонент.

Уникнути вищевказаного недоліку у своєму вченні вдалося ще одному представнику вітчизняної психології – Л.М. Мітіній, котра, розширюючи обсяг уже існуючих знань про феномен професійно-педагогічної самосвідомості особистості, перш за все підійшла до нього як до явища “... усвідомлення себе особистістю в професійній діяльності... вчителя” [165, с. 58].

Розглядаючи структуру останнього утворення як таку, що в загальних рисах співпадає з організацією самосвідомості в цілому, професійна самосвідомість суб’єкта педагогічної діяльності, за словами дослідниці, з одного боку, являє собою процес, за допомогою якого людина пізнає себе й ставиться до самої себе, а з іншого – характеризується власним продуктом – уявленням про себе, або Я-концепцією. Відвівши першому рівню провідне місце в структурній організації досліджуваного явища, Л.М. Мітіна [165] звернулася до Я-підструктури вчителя як до єдності трьох взаємопов’язаних і взаємодоповнюючих складових:

1) когнітивної – формування уявлень про себе як про фахівця в системах педагогічної діяльності та детермінованого цією діяльністю спілкування, а також у системі особистісного розвитку;

2) афективної – емоційно-оцінне ставлення вчителя до себе, реалізоване на рівнях глобального (інтегральне почуття “за” й “проти” власного “Я”) та диференційованого (самоінтерес, самоповага, очікуване ставлення інших тощо) самовідношення;

3) поведінкової (похідної від двох перших) – задоволення педагога собою й своєю професійною діяльністю.

Визнавши співвідношення Я-розуміння, Я-ставлення, Я-поведінки показником розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, Л.М. Мітіна водночас наголосила на його значенні в професійному становленні вчителя.

Думку, співзвучну попереднім концептуальним положенням, висловив й І.В. Вачков [42], котрий, вбачаючи в професійній самосвідомості педагога процес усвідомлення ним власного місця в просторі педагогічної праці, поглибив теоретичні викладки своєї колеги про трикомпонентну організацію професійного “Я” вчителя, зауваживши при цьому, що зміст кожної складової (когнітивної, афективної та поведінкової) професійно-педагогічної самосвідомості особистості визначається “фундаментальними характеристиками” її професійної діяльності.

Л.В. Римар [212], підкреслюючи значення педагогічних дисциплін у процесі формування професійної Я-підструктури студентів, у свою чергу, запропонувала власне розуміння поняття професійно-педагогічної самосвідомості особистості. Інтерпретуючи окреслений феномен як “... обізнаність у своїх професійних якостях й емоційне ставлення до себе як до спеціаліста, тенденції дій стосовно себе у сфері професійного самовиявлення” [212, с. 54], представниця педагогічної науки підійшла до професійної самосвідомості вчителя як до єдності трьох аспектів – пізнавального (самопізнання), емоційно-ціннісного (самооцінки), дієво-вольового, регуляторного (саморегуляції), основними складовими яких є професійна установка на педагогічну діяльність, наявність потреби в самопізнанні, самооцінка професійно важливих якостей, саморегуляція в розв’язанні педагогічних задач та відповідні мотиви професійного самовдосконалення.

Ідентичної точки зору дотримується й О.С. Созонюк [241], котра, досліджуючи процес розвитку психологічної культури вчителя початкової ланки шкільної освіти, серед змістовних характеристик даного явища виокремила компонент рефлексивної культури, який, відповідаючи підструктурі самосвідомості суб’єкта педагогічної діяльності, складається з наступних її одиниць: потреби в самоусвідомленні своєї особистості, здатності до активного самоспостереження, аналізу власних рис характеру, нахилів, здібностей, поведінки; здатності до

адекватного оцінювання своїх якостей, вчинків, дій і можливих суб'єктивних труднощів на шляху педагогічної діяльності; здатності до самоконтролю та саморегуляції на основі обгрунтованої постановки реальних цілей, планів педагогічної діяльності, здатності до успішної реалізації розробленої програми самовдосконалення, ефективного контролю за ходом її виконання; почуття задоволення від морального самовдосконалення, духовного й професійного зростання в процесі самовиховання.

Дещо відмінними від вищезгаданих є моделі структурної організації професійного “Я” вчителя, запропоновані Ю.М. Кулюткіним [133] і В.М. Козієвим [106], котрі, звернувшись до часової характеристики досліджуваного утворення, вирізнили в його структурі такі елементи:

- 1) актуальне “Я” – яким себе бачить й оцінює педагог у даний час;
- 2) ретроспективне “Я” – яким себе бачить та оцінює вчитель по відношенню до початкових етапів своєї роботи в школі;
- 3) ідеальне “Я” – яким би педагог хотів стати в майбутньому;
- 4) рефлексивне “Я” – як, з точки зору вчителя, його сприймають й оцінюють інші люди (колеги, учні).

Розглядаючи актуальне “Я” як центральний компонент професійно-педагогічної самосвідомості особистості, вітчизняні науковці зауважили, що його активне становлення, пов'язане насамперед із формуванням самооцінки професійно важливих якостей, починається в ранньому юнацькому віці, котрий, крім цього, є сензитивним і для розвитку іншої складової професійної самосвідомості майбутнього вчителя – його ідеального “Я”, яке формується під впливом уявлень про реальних суб'єктів педагогічної діяльності. Що ж стосується наступних двох елементів зазначеного явища – ретроспективного та рефлексивного “Я”, то вони, на думку дослідників, є нерозвиненими у старшокласників, котрі, лише готуючись до вступу в навчально-професійні заклади, ще не мають реальних досягнень в обраній сфері трудової взаємодії, а отже, й оцінки власного потенціалу найближчим професійним оточенням.

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу наведених вище підходів, спрямованих на розкриття структурних одиниць досліджуваного утворення, слід наголосити на існуванні суттєвих розбіжностей у позиціях представників

психологічної науки щодо організації професійно-педагогічної самосвідомості, яка розглядається ними під різними кутами зору, що, на нашу думку, зумовлено багатогранністю та динамічністю окресленого явища. Проте, незважаючи на різноманітність подібних концепцій, більшість дослідників підійшла до професійного “Я” педагога як до складного особистісного утворення (структурними компонентами якого є когнітивна, афективна й поведінкова сфери), котре, формуючись у процесі практичної діяльності вчителя та його спілкування з учасниками педагогічної взаємодії, набуває особливостей, зумовлених специфікою професійної діяльності.

Водночас, аналізуючи низку робіт, тематично пов’язаних із нашою, необхідно відмітити, що ряд їх авторів у межах своїх наукових проблем фрагментарно звернулися до визначення окремих механізмів розвитку професійної самосвідомості педагога.

Так, С.В. Соколова [243], досліджуючи особливості розвитку професійно-педагогічної самосвідомості шляхом рефлексивного навчання, підкреслила, що становлення структурних складових професійної самосвідомості майбутніх учителів неможливе без рефлексії, яка є одним із механізмів цього процесу.

В.Є. Курочкіна [134], вбачаючи в рефлексивних і прогностичних здібностях педагога психологічну умову його професійного розвитку в післявузівській освіті, у свою чергу, підійшла до рефлексії як до універсального механізму функціонування професійного “Я” вчителя, котре сприяє формуванню в нього стійкої диференційованої Я-концепції фахівця, його цілісного Я-образу, позитивного ставлення до себе як до професіонала й т.п.

Думка, ідентична попередній, висвітлена й у науковому доробку М.М. Карнеловича [100], який, розглядаючи рефлексію як самостійний механізм професійно-педагогічної самосвідомості, наголосив на її здатності відображати аналітичну позицію фахівця по відношенню до себе та своєї професійної діяльності.

І.В. Вачков [42], вбачаючи в окресленому утворенні, з одного боку, професійно важливу якість особистості, а з іншого – один із механізмів розвитку професійної самосвідомості вчителя, зауважив, що даний механізм доповнюється й

збагачується в процесі зворотного зв'язку, що дозволяє індивіду корегувати власну поведінку та діяльність.

У свою чергу, О.О. Семенова [231], працюючи над проблемою психологічних механізмів становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців, основними механізмами розвитку досліджуваного феномена визнала рефлексію, ідентифікацію й цілепокладання. Розкриваючи специфіку кожної з них, вітчизняна дослідниця відвела рефлексії провідне місце в становленні професійного “Я” особистості, зазначивши при цьому, що даний механізм, сприяючи на етапі підготовки фахівця у ВНЗ формуванню в нього уявлень про майбутню професію, загальний образ професіонала та уявлень про ступінь своєї відповідності професійним еталонам шляхом співвіднесення себе з іншими, котре є змістом механізму ідентифікації, перебуває з останнім у тісному взаємозв'язку.

Розглядаючи ідентифікацію як багатогранне явище, структурними характеристиками якого є знання особистості про себе як фахівця, нормативи власного професійного розвитку, самооцінювання, самовдосконалення наявного професійного потенціалу, О.О. Семенова відмітила, що даний механізм виступає передумовою формування установки на майбутню професію.

Натомість, наголошуючи на значенні двох попередніх механізмів у становленні професійної самосвідомості майбутніх фахівців, представниця психологічної науки водночас підкреслила, що ще одним не менш важливим механізмом розвитку вищезгаданого утворення є цілепокладання, в межах якого, з одного боку, реалізуються здобуті під час рефлексії й ідентифікації уявлення індивіда про себе як суб'єкта трудової діяльності, а з іншого – відбувається постановка реальних цілей взаємодії з найближчим професійним оточенням, що є можливим завдяки співвіднесенню ціннісно-сислової та предметної сфер професійної діяльності особистості.

Ідентичної точки зору дотримується й С.Г. Косарецький [116], котрий, вивчаючи психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх педагогів, відмітив, що механізмами становлення професіонала є рефлексія як здатність до самовизначення та цілепокладання як спосіб поєднання цінностей і засобів у професійній діяльності.

О.В. Темрук [256], визначаючи особливості особистісної зрілості майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, у свою чергу, вказала на її зв'язок із його Я-підструктурою, зауваживши при цьому, що особистісно зрілу людину характеризує її цілісна Я-концепція, яка пов'язана з розвитком самосвідомості.

Погляди, співзвучні зазначеним, відображені й у дисертаційному дослідженні Г.Ю. Кравець [120], котра, розкриваючи педагогічні умови прояву особистісної зрілості студентів в навчально-виховному процесі ВНЗ, дійшла до висновку, що підвищення рівня особистісної зрілості майбутніх фахівців характеризується активізацією їх самостійності в судженнях і вчинках, відповідальності за якість своєї професійної підготовки, здатності до саморегуляції індивідуальних станів й співробітництва з іншими на основі толерантності та емпатії.

Ряд інших авторів, наголошуючи на значенні окреслених вище механізмів – рефлексії (І.Ю. Алексашина [9], О.А. Бессонова [23], Н.І. Гусякова [59], О.С. Сазонова [228], Т.М. Яблонська [297], В.О. Якунін [299] й ін.), ідентифікації (Т.С. Березіна [21], О.В. Кочкурова [119], Т.В. Міщенко [167] та ін.), цілепокладання (Н.І. Гусякова [59], А.К. Маркова [153] й ін.), особистісної зрілості (О.В. Чуйко [278] та ін.) у становленні професійно-педагогічної самосвідомості, у свою чергу, підійшли до даних механізмів як до явищ, що оптимізують процес розвитку професійного “Я” вчителя.

Утім Л.О. Григорович [55], Л.В. Долинська [65], М.І. Дьяченко [72], В.Г. Калашников [98], Л.О. Кандибович [72], П.В. Лебедчук [135], Н.П. Максимчук [65], Л.М. Мітіна [201], Л.В. Римар [212], В.П. Саврасов [224], Н.М. Трушина [201], О.Л. Туриніна [259] й ін., поглиблюючи концептуальні положення про феномен професійно-педагогічної самосвідомості, вказали на залежність її функціонування від професійної спрямованості вчителя, основу якої складають його ціннісні орієнтації, що проявляються у вигляді системи мотивів, котра виступає одним із критеріїв успішності професійного становлення фахівця.

Так, М.І. Дьяченко [72] та Л.О. Кандибович [72], вбачаючи в професійній спрямованості особистості її “... прагнення застосувати власні знання, досвід, здібності у сфері обраної професії” [72, с. 274], зазначили, що формування професійної спрямованості студентів сприяє розширенню їх обізнаності про свій фах, зміцненню позитивного ставлення до майбутньої професії, якісній організації

навчально-виховного процесу, набуттю практичного досвіду, актуалізації професійної самоосвіти й самовиховання.

Л.М. Мітіна [165], працюючи над проблемою професійно-педагогічної самосвідомості, виокремила дві групи вчителів із високим і низьким рівнем розвитку їх професійного “Я”. Зокрема, характеризуючи першу, вітчизняна дослідниця підкреслила, що в педагогів із високим рівнем професійної самосвідомості цілісний Я-образ вписується в загальну систему їх ціннісних орієнтацій, пов’язаних із усвідомленням цілей своєї професійної діяльності та засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення. Низький же рівень сформованості професійної Я-підструктури відрізняється усвідомленням і самооцінкою вчителем лише окремих якостей, які утворюють нестійкий образ, що детермінує неконструктивну поведінку й педагогічну взаємодію.

В.П. Саврасов [224], беручи участь у розробці теоретико-емпіричних основ професійно-педагогічної самосвідомості, у свою чергу, відмітив, що становлення професійної самосвідомості молодого вчителя зумовлюється впливом двох явищ, одним із яких є засвоєні студентами професійні цінності, а другим – сама педагогічна діяльність у період проходження навчально-виробничої практики, котра активізує професійно важливі якості майбутнього педагога.

П.В. Лебедчук [135], розкриваючи особливості формування професійного “Я” студентів педвузу, експериментально довів залежність його функціонування від системи особистісних цінностей майбутніх учителів, яка позначається на змістовних характеристиках їх навчальної діяльності.

Погляди, співзвучні попереднім, відображені й у науковому доробку Н.М. Трушиної [201], котра, поглиблюючи концептуальні положення про феномен професійного самовизначення особистості, зазначила, що даний процес пов’язаний із розвитком професійної самосвідомості майбутнього фахівця, провідними механізмами становлення якої є ціннісні орієнтації, котрі визначають його реальну професійну мотивацію.

Аналогічних міркувань дотримується й В.Г. Калашников [98], який у своєму дисертаційному дослідженні показав, що між професійно-педагогічним “Я”, професійною спрямованістю та ціннісними орієнтаціями студентів вищого

педагогічного навчального закладу існує тісний взаємозв'язок, тип якого зумовлюється рівнями розвитку окреслених компонентів.

Л.В. Долинська [65] й Н.П. Максимчук [65], у свою чергу, працюючи над проблемою ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, відмітили, що усвідомлення студентами-майбутніми педагогами завдань, вимог професії, власних особистісних характеристик і їх відповідності вимогам учительської діяльності, яке виступає важливою умовою самоактуалізації майбутніх фахівців, їх особистісно-професійного зростання, визначається змістом ціннісних орієнтацій: чим вищий рівень самоактуалізації, тим більш вони приймають професійні, моральні та духовні цінності.

Водночас, наголошуючи на значенні вищезгаданих психологічних феноменів у становленні професійно-педагогічної самосвідомості, ряд науковців звернули свою увагу ще на одну передумову розвитку професійного “Я” вчителя – його здібності, котрі багатьма авторами розглядаються з позиції професійно важливих якостей особистості.

Зокрема, Н.В. Кузьміна [128] й А.О. Реан [128], розкриваючи психологічні передумови, що забезпечують досягнення соціально прийнятного рівня професійної самосвідомості особистості, виокремили три групи зазначених явищ. Так, перша – об'єктивні передумови (специфіка обраної сфери, спільноти), які зумовлюються діяльністю людини в певному професійному середовищі, визначає результати її праці. Друга група суб'єктивних передумов детермінована особистісними особливостями – спрямованістю, мотивацією, здібностями, креативністю учасників трудової взаємодії, котрі можуть як полегшувати, так і ускладнювати процес їх професіоналізації, що позначатиметься на рівні професійної Я-підструктури даних фахівців. І нарешті, третя група об'єктивно-суб'єктивних передумов пов'язана з особливостями організації професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю здійснюваного ними керівництва.

Таким чином, узагальнюючи результати проведеного нами аналізу наукової літератури, в переважній більшості якої опосередковано йдеться про механізми розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, варто зазначити, що психологічними механізмами становлення професійного “Я” вчителя є дві групи феноменів – особистісні та професійні. Так, перші (рефлексія, ідентифікація,

цілепокладання, особистісна зрілість), активізуючи розвиток внутрішньої Я-підструктури підлітків і юнаків, залишаються універсальними механізмами формування їх самосвідомості, зокрема професійної, на наступних вікових етапах, пов'язаних передусім із активним професійним становленням суб'єктів трудової діяльності. Друга ж група механізмів – професійні, до якої перш за все належать ціннісні орієнтації й мотиви вибору професії як основа професійно-педагогічної спрямованості особистості, її здібності, зумовлені, як показали теоретичні розвідки, видом професійної (вчительської) діяльності, її психолого-педагогічними особливостями. Відтак, зважаючи на зазначене, доцільно припустити, що окреслені вище механізми розвитку професійно-педагогічного “Я” особистості водночас є і механізмами становлення професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів, котрі, з одного боку, визначають розвиток Я-підструктури представників юнацького віку, а з іншого – детерміновані особливостями педагогічної діяльності в цілому та специфікою професійної діяльності вчителя початкової ланки шкільної освіти зокрема. А тому, беручи до уваги вказані міркування, слід відмітити, що в наступному підрозділі нашого дисертаційного дослідження й буде розкрито психолого-педагогічні особливості трудової діяльності вчителя 1 – 4-х класів, які, на нашу думку, не лише задають змістовні характеристики структурних компонентів його професійної самосвідомості, але й визначають окремі механізми її становлення.

1.3. Психолого-педагогічні особливості професійної діяльності

вчителя початкових класів

Загострення духовно-матеріальних суперечностей в умовах фундаментальних політичних, соціально-економічних перетворень, що відбуваються в Україні, передбачає розв'язання цілої низки важливих для становлення сучасної держави завдань, серед яких одним із превалентних є завдання всебічного гармонійного розвитку підростаючого покоління нової генерації, реалізація якого забезпечується насамперед системою освіти. Відтак, формуючи дитячу особистість, майбутнього громадянина країни, варто зауважити, що в цьому нелегкому процесі задіяні всі

рівні освітньої галузі, серед яких питома вага в першу чергу припадає на школу, зокрема середню та старшу її ланки.

Однак, із огляду на попередній контекст, необхідно відмітити, що, наголошуючи на значенні II й III ступенів шкільної освіти в психічному та особистісному розвитку дитини, доцільно підкреслити, що не менш важливою за своїми функціональними обов'язками є початкова школа (1 – 4-і класи), про що переконливо свідчать теоретико-емпіричні дані широкого кола авторів, перш за все Ш.О. Амонашвілі [10], [11], Л.І. Божович [29], Н.І. Гуткіної [61], В.В. Денисенко [62], Д.Б. Ельконіна [289], Л.В. Занкова [84], М. Г. Іванчук [93], О.І. Кіліченко [103], Я.Л. Коломінського [107], О.Є. Кравцової [121], С.А. Литвиненко [140], Г.О. Люблінської [141], В.С. Мухіної [171], О.А. Остряньської [182], Р.В. Павелківа [183], Є.О. Панько [107], О.Я. Савченко [226], [227], В.О. Сухомлинського [252], Л.О. Хомич [273], Т.М. Яблонської [297] й ін.

Активно досліджуючи специфіку професійної діяльності педагога I ступеня загальноосвітньої школи, представники психологічної та педагогічної науки дійшли до висновку, що вчителю початкових класів належить винятково відповідальна роль у становленні особистості дитини молодшого шкільного віку (від 6 – 7 до 10 – 11 років). Адже перехід від дошкільного дитинства до шкільного життя, в основі якого лежить зміна місця особистості в доступних їй взаємовідносинах із соціальним оточенням, супроводжуючись прийняттям дошкільником нової соціальної позиції – позиції школяра з певним колом важливих прав й обов'язків, котрі мають узгоджуватися з новим режимом дня, виступає складним, критичним, переломним етапом у житті дитини, полегшити протікання якого є завданням передусім першого вчителя – найнезаперечнішого авторитета серед усіх дорослих. І від того, наскільки професійною, кваліфікованою, злагодженою буде його допомога, залежатиме успішність включення першокласника в систему шкільного життя, ефективність його навчальної діяльності не лише в 1 – 4-х класах, але й у середній і старшій школі.

Утім, підкреслюючи роль учителя початкових класів в освітньому просторі, слід зазначити, що якщо в минулому вона переважно зводилася до навчання дітей азам предметних знань, до формування в них найпростіших навчальних умінь, навичок, то сьогодні її функції значно розширилися, вона стала багатограннішою,

що дозволяє педагогу початкової ланки шкільної освіти одночасно виконувати обов'язки викладача, вихователя, організатора діяльності та спілкування як із учнями, так і з їхніми батьками, колегами, бути дослідником навчально-виховного процесу в новітніх умовах реформування освітньої галузі [44], [140], [222], [226].

У зв'язку з цим, звертаючись до основних видів професійної діяльності вчителя 1 – 4-х класів, варто зауважити, що кожен із них зумовлений специфікою цілей, завдань, форм, засобів і методів роботи в початковій школі, котрі впливають із особливостей психічного та особистісного розвитку молодшого школяра.

Так, викладацька діяльність учителя початкових класів, на відміну від педагога середньої або старшої ланки шкільної освіти, який, як правило, викладає тільки одну навчальну дисципліну, відрізняється своєю багатопредметністю, основу якої складають дисципліни різного профілю – математичного, гуманітарного, природничого, художньо-естетичного. А це, на думку ряду науковців – К.О. Євстаф'євої [74], Д.Ф. Ніколенка [186], Л.М. Проколієнко [186], Н.Ф. Талізінної [255] й ін., вимагає від першого вчителя високого рівня сформованості академічних здібностей – широти світогляду, теоретичної обізнаності, енциклопедичної підготовки, оскільки саме йому відводиться складна місія навчити дитину лічбі, математичним діям, письму, читанню, відкрити світ знань про людину, суспільство, природу, мистецтво.

Проте, наголошуючи на значенні загальної ерудиції педагога I ступеня загальноосвітньої школи, представники психології та педагогіки, чії наукові пошуки спрямовані на дослідження окресленої ланки шкільної освіти – Г.І. Вергелес [44], М.Г. Казанський [96], Т.С. Назарова [96], О.А. Остряньська [182], О.Я. Савченко [226], [227], В.О. Сухомлинський [252] й ін., відмітили, що не менш важливим у професійній діяльності вчителя початкових класів є його вміння в доступній, зрозумілій, чіткій, простій, цікавій формі донести ці знання до учнів, тобто належний рівень розвитку його дидактичних здібностей.

Натомість, реалізуючи власну методичну винахідливість на практиці, вчитель 1 – 4-х класів повинен пам'ятати, що її ефективність значною мірою визначатиметься успішністю врахування в навчально-виховному процесі насамперед особливостей розвитку пізнавальної та особистісної сфер дітей даної вікової групи. Адже мимовільність пізнавальних процесів молодших школярів

вимагає від педагога постійної підтримки їх уваги на уроці, зокрема шляхом вибору оптимального темпу його проведення, визначення послідовності подання матеріалу, його практичної значущості, поєднання індивідуальної, групової й колективної роботи. Крім того, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці сприяє і низка використаних учителем методів навчання – словесних (розповіді, бесіди з елементами дискусії, проблемного навчання, пояснення тощо), наочних (показ наочних посібників, залучення технічних засобів навчання) та практичних (усних і письмових вправ), котрі, формуючи уявлення, наукові поняття про предмети, явища дійсності, розкриваючи внутрішні зв'язки між ними й закріплюючи отримані школярами теоретичні знання на практиці, розширюють кругозір дітей про довкілля, пробуджують їх інтерес до змісту, процесу учіння, сприяючи тим самим розвитку стійкої уваги, диференційованого сприймання, смислової пам'яті, абстрактно-логічного мислення, творчої уяви, усного та писемного мовлення учнів 1 – 4-х класів, визначаючи становлення їх пізнавальної мотивації, вольових якостей (цілеспрямованості, наполегливості, дисциплінованості, самостійності й т.п.) і рис характеру (допитливості, доброзичливості, схильності до наслідування тощо) [226].

Утім, підкреслюючи розмаїття вищезазначених методів у початковій школі, необхідно звернути окрему увагу на широке використання педагогом на уроці, який є основною формою організації навчально-виховного процесу в 1 – 4-х класах, різних засобів унаочнення – ілюстративних (показ малюнків, фотографій, картин, таблиць, схем і т. п.) та демонстративних (показ натуральних об'єктів, демонстрація діафільмів, кінофільмів тощо). Адже домінування у школярів наочно-образного мислення, яке перебуває в тісному зв'язку з їх сенсорним досвідом, вимагає від учителя активного залучення наочності, котра, виступаючи в переважній своїй більшості в якості ілюстрації при поясненні нового матеріалу, є незамінною опорою пізнавальної діяльності учнів, важливим, необхідним джерелом нових знань із різних дисциплін. Саме тому К.Д. Ушинський [260] – автор наочної концепції в педагогічній науці, наголошуючи на значенні даного методу, відмітив, що навчання, яке будується не на абстрактних уявленнях й словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною, забезпечує активізацію різних органів її чуття і, відповідно, адекватне осмислення нового матеріалу та його краще засвоєння.

Водночас, розкриваючи специфіку дидактичної системи початкової ланки шкільної освіти, варто зупинитися на ще одному методі, який досить поширений на уроках у 1 – 4-х класах, – методі дидактичних ігор. Виступаючи потужним інструментом учителя початкових класів, гра в поєднанні з навчанням дозволяє уникнути перш за все низки труднощів, пов'язаних зі складним переходом від дошкільного дитинства до шкільного життя, котрий зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну (при цьому дотримання молодшими школярами вимог останньої сприяє розвитку в них довільності як особливої якості пізнавальних процесів, здатності до рефлексії й внутрішнього плану дій). Створюючи атмосферу природності, розкнутості, ненав'язливості, безпосередності, творчості, дидактичні ігри піднімають робочий настрій дітей, роблять процес навчання цікавим, дають змогу швидко привернути увагу та тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, явищ, на яких у звичайних умовах зосередитися не завжди вдається. Відтак, як зазначає О.Я. Савченко, “ ... виконуючи із задоволенням ігрові дії й захоплюючись ними, діти легко засвоюють і закладений у грі навчальний зміст” [226, с. 216]. Реалізуючи таким чином у прихованій від школярів формі всі провідні функції навчально-виховного процесу – освітню, розвивальну та виховну, котрі діють в органічній єдності, дидактична гра є визначальним поштовхом у розвитку пізнавальної активності дітей й формуванні їх особистості.

Натомість, акцентуючи увагу на домінуванні в мотиваційній сфері молодшого школяра потреб у зовнішніх враженнях, в ігровій діяльності, слід підкреслити, що не менш важливою є його потреба в руховій активності [43]. Адже перехід рухового режиму з відносно довільного на зумовлений жорсткими правилами поведінки визначає перебування дитини здебільшого в статичному положенні, що призводить до її перевтоми. Саме тому педагог початкової ланки шкільної освіти, виявивши в учнів, особливо першокласників, які не можуть висидіти на занятті більше десяти хвилин, ознаки погіршення самопочуття, зниження працездатності, порушення дисципліни, повинен пам'ятати, що вихід дитячої енергії можливий завдяки вмілому використанню на уроці перерв, під час яких школярі могли б виконувати нескладні фізичні вправи. Такі фізкультхвилинки, фізкультпаузи, часто супроводжуючись віршованими текстами, музичними творами, на думку ряду дослідників –

О.М. Ващенко [43], Т.І. Люріної [43], Л.В. Романенко [43], Л.Г. Шульги [285], сприяють поліпшенню функціонування мозку дітей, знімають напругу з їх органів зору та слуху, з утомлених від письма пальців, нормалізують тонус м'язів, котрі підтримують правильну поставу, відновлюючи тим самим активність, бадьорість і робочий настрій учнів 1 – 4-х класів.

Відтак, зважаючи на окреслені міркування, варто відмітити, що, озброюючи школярів знаннями, вчитель початкових класів водночас повинен володіти батьківським чуттям дитини, передусім стежити за її фізичним і психічним здоров'ям, стан якого в багатьох випадках залежить від нього самого.

У зв'язку з цим О.А. Остряньська, працюючи над проблемою цілісного формування комплексних умінь педагога І ступеня загальноосвітньої школи, зазначила, що такому вчителю "... необхідно стримувати свої негативні емоції, оскільки крикливий, дратівливий педагог, який здійснює постійний тиск на дітей задля високих результатів, негативно впливає на... працездатність молодших школярів, викликає в учнів такі емоційні переживання, як стан тривоги, невпевненості, відчуття страху, незахищеності, залежності від настрою вчителя" [182, с. 38].

Погляди, співзвучні вищевказаним, відображені й у дослідженнях К.О. Євстаф'євої [74], М. Г. Іванчук [93], Т.М. Яблонської [297], котрі, висвітлюючи значення педагога початкової ланки шкільної освіти перш за все в особистісному становленні учнів, у свою чергу, наголосили на референтності його ролі для молодших школярів. Визнаючи незаперечний авторитет, лідерство свого наставника, безмежно довіряючи йому, прагнучи бути схожими на нього в манері одягатися, говорити, триматися, у вчинках, засвоюючи різні зразки його взаємодії з оточуючими та переносячи їх до власного репертуару, учні 1 – 4-х класів удаються до одного з провідних видів поведінки дітей даного віку – до наслідування, некритичного копіювання більшості характеристик першого вчителя.

Відповідно, О.В. Бакуліна [19], Г.К. Бриль [36], К.О. Євстаф'єва [74], С.С. Єрмакова [78], О.А. Остряньська [182], О.Я. Савченко [225], В.О. Сухомлинський [253] й ін., розкриваючи діапазон найбільш важливих якостей учителя початкових класів, водночас зупинилися як на особливостях його зовнішнього вигляду, так і на специфіці його внутрішніх проявів.

Так, підкреслюючи природне бажання молодших школярів мати “найвродливішу вчительку”, представники психологічної та педагогічної науки [19], [36] визначили основні деталі бездоганної зовнішності педагога (акуратна зачіска, незухвалий одяг, начищене взуття, неясковий макіяж, витонченість, елегантність, ошатність, охайність), які, відбиваючи своєрідність його внутрішнього світу, сприяють розвитку естетичного смаку учнів, формуванню в них відчуття міри, створенню позитивного настрою й емоційного комфорту, атмосфери прихильності та доброзичливості.

Натомість ряд інших дослідників, працюючи над образом учителя 1 – 4-х класів, у свою чергу, звернулися передусім до його особистісних якостей.

Зокрема, В.О. Сухомлинський, наголошуючи на сторінках своїх творів [250], [251], [252], [253], [254] на унікальності професії педагога початкової ланки шкільної освіти, найважливішою рисою першого вчителя визнав його глибоку любов до дітей, що проявляється в неухильному бажанні й прагненні працювати зі школярами, отримуючи при цьому справжню насолоду від спілкування з ними: “Що означає хороший учитель? Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати гарною людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі та прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сама колись була дитиною ...” [253, с. 24].

Аналогічних міркувань дотримується й Ш.О. Амонашвілі [10], [11], котрий, визначаючи індивідуально-психологічні якості вчителя 1 – 4-х класів, дійшов до висновку, що це повинна бути прихильна до дітей сердечна, добра, чуйна, щира, відкрита, чесна людина, здатна виявляти повагу, зацікавлене ставлення до тих цінностей учнів, які є змістом їх внутрішньої позиції.

С.С. Єрмакова [78], А.Ш. Кудусова [126] та ін., у свою чергу, підкреслюючи значення материнської доброти й ласки, здатності педагога до співчуття та співпереживання (емпатії) в спілкуванні з молодшими школярами, відмітили, що дані характеристики є складовими гуманістичної спрямованості вчителя початкових класів, без якої неможлива його професійна діяльність.

Утім І.О. Зимня [90], зважаючи на окреслені вище якості, дійшла до висновку, що вказані внутрішні прояви є більш притаманними жінкам, що свідчить про

незначне представлення в даній професійній сфері чоловіків, як, власне, і в усій педагогічній діяльності в цілому.

Водночас О.Я. Савченко [225], вбачаючи в образі педагога І ступеня загальноосвітньої школи режисера та актора, постановника й техніка щоденної праці, серед індивідуально-психологічних характеристик його особистості виокремила гуманне та терпляче ставлення до дітей.

Позиція, ідентична вищезгаданій, висвітлена й у дисертаційній роботі К.О. Євстаф'євої [74], котра, розкриваючи структуру професійно важливих якостей учителя початкових класів, наголосила на необхідності розвитку в нього стриманості та терплячості. Обґрунтовуючи свою точку зору, представниця вітчизняної психології зазначила, що в спілкуванні з учнями 1 – 4-х класів, які через недостатній соціальний досвід не завжди діють відповідно до встановлених норм і правил, схильні до пустощів, учитель завжди повинен стримувати себе, не квапитися приймати необдумані рішення, особливо в стані афекту, наполегливо працювати над формуванням у школярів відповідних умінь і навичок взаємодії з оточуючими.

Г.К. Бриль, працюючи над проблемою іміджу сучасного вчителя початкових класів, звернула окрему увагу на його комунікативні здібності: “Характер педагогічної діяльності постійно ставить учителя в комунікативні ситуації, вимагаючи прояву якостей, що сприяють ефективній міжособистісній взаємодії. До таких якостей належать здатність до рефлексії, гнучкість, товариськість, прагнення до співробітництва” [36, с. 234].

Погляди, співзвучні попереднім, відображені й у дослідженнях Л.В. Дяченко [73], С.С. Єрмакової [78], О.А. Остряньської [182], Р.В. Павелківа [127], Т.М. Яблонської [297] та ін., котрі, підкреслюючи прагнення молодших школярів бути поряд із педагогом, бажання сподобатися своєму наставнику, порадувати його успіхами в різних видах діяльності, відзначили виражену потребу учнів 1 – 4-х класів у спілкуванні з учителем. Відтак, налагоджуючи стосунки з дітьми на засадах особистісно-орієнтованого спілкування, що засноване на повазі, доброзичливому ставленні до своїх вихованців, визнанні їх людської гідності, кращих особистісних проявів, педагог початкової ланки шкільної освіти, з одного боку, сприяє розвитку внутрішнього потенціалу школярів, передусім їх самопізнання, моральних якостей

(доброти, чуйності, уважності, чесності, справедливості, скромності тощо), з іншого – створює відповідні умови для виникнення між дітьми міцних дружніх зв'язків, атмосфери щирості, відкритості, безкорисливості, яка допоможе їм відчувати власну неповторність, унікальність і самотність.

Натомість, висвітлюючи значення комунікативних здібностей учителя початкових класів у спілкуванні з учнями, варто відмітити, що не менш важливу роль вони відіграють і в процесі його взаємодії з батьками школярів, насамперед першокласників. Адже, як зазначає Т.І. Шанскова [281], зі вступом дитини до школи, який є вихідною точкою встановлення педагогом тісних контактів із його учнями, водночас відбувається й налагодження активного співробітництва з їх родинами через проведення з ними різних видів психолого-педагогічної роботи, перш за все просвітницької, виховної та організаційної.

У зв'язку з цим, С.А. Литвиненко [140], вбачаючи в педагогічному спілкуванні одну з форм взаємодії вчителя 1 – 4-х класів із учасниками навчально-виховного процесу, зокрема батьками школярів, виокремила декілька ролей, котрі реалізує перший учитель у співпраці з ними, – радника (інформує сім'ю про особливості фізичного й психічного розвитку дитини, дає поради щодо збереження її здоров'я, навчання та виховання), консультанта (надає інформацію про шляхи попередження й подолання сімейних конфліктів), захисника (обстоює інтереси, права дитини) та організатора життя й діяльності учнів, їх спільного дозвілля з дорослими в системі “школа – дитина – сім'я”. Розкриваючи зміст кожної з них, вітчизняна дослідниця підкреслила їх виняткову значущість на етапі адаптації дитини до шкільного життя, який є найвідповідальнішим моментом її початкового періоду навчання.

О.А. Остряньська [182], у свою чергу, досліджуючи специфіку роботи педагога з родинами першокласників, серед первинних завдань його діяльності відзначила озброєння батьків знаннями про новий соціальний статус дитини – статус школяра, в основі якого лежить перебудова різних сторін її життя як у межах сім'ї, так і в процесі відвідування учнем освітнього закладу (надання інформації про зміну режиму дня дитини, організацію в домашніх умовах її робочого місця, ставлення до школяра як до рівноправного члена сім'ї з певним колом прав й обов'язків, про формування позитивного сприймання дитиною навчальної діяльності в цілому та всіх її суб'єктів зокрема тощо).

Л.О. Хомич [273], розглядаючи питання психолого-педагогічної освіти батьків, визнала доцільним ознайомлення вчителем членів родин першокласників із рівнем їх шкільної зрілості, оскільки комплексне уявлення про фізичну й різні аспекти (інтелектуальний, особистісний, соціально-психологічний) психологічної готовності дитини до школи дозволяє прогнозувати успішність її навчання та виховання в початкових класах.

О.І. Кіліченко [103], працюючи над проблемою підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку, наголосила на необхідності формування в нього вміння співпрацювати з батьками учнів, оскільки активне співробітництво з сім'єю позитивно позначається на навчальних результатах школярів. Відтак, визначаючи можливі шляхи досягнення такого співробітництва, представниця педагогічної науки виокремила вміння вчителя в ході бесід, консультацій, батьківських зборів й т.п. залучати батьків та інших членів родини до активної участі в житті класу й школи, зокрема надати їм можливість реалізувати свої здібності в організації відкритих уроків, свят, розваг, екскурсій тощо. При цьому, як зауважує дослідниця, готуючись до співпраці з батьками, індивідуальна та колективна робота педагога повинна носити доброзичливий характер і сприяти налагодженню цілеспрямованої, планомірної й систематичної взаємодії між учителем і батьками, спрямованої на орієнтацію єдності педагогічних вимог до учнів із боку школи й сім'ї.

Таким чином, узагальнюючи результати проведених нами теоретичних розвідок, так або інакше пов'язаних із розкриттям специфіки професійної діяльності вчителя початкових класів, необхідно зазначити, що відмінними рисами, котрі відрізняють діяльність педагога початкової ланки шкільної освіти від діяльності вчителя-предметника середньої або старшої школи, є, по-перше, викладання ним різнопрофільних дисциплін математичного, гуманітарного, природничого, художньо-естетичного циклів, по-друге, референтність його ролі для молодших школярів і, по-третє, тісна взаємодія вчителя 1 – 4-х класів із батьками дітей, насамперед першокласників під час їх адаптації до шкільного життя. Утім, зважаючи на окреслені міркування, варто відмітити, що перераховані вище психолого-педагогічні особливості не вичерпують усіх характеристик професійної діяльності педагога I ступеня загальноосвітньої школи. На нашу думку, вони є тими

суттєвими важелями, що визначають низку вимог до даної професії вчителя й знаходять безпосереднє відображення в його професійній самосвідомості, про особливості прояву якої та психологічні механізми її розвитку і йтиметься в наступному розділі нашої дисертаційної роботи.

Висновки до першого розділу

1. Розбудова української держави, пов'язана з демократизацією та гуманізацією суспільства, суттєво позначається на стані сучасної системи освіти, котра зазнає істотних якісних змін на всіх рівнях своєї організації. Не є таким виключенням і навчально-виховний процес вищої школи, зокрема педагогічної, одним із провідних завдань якої є використання в умовах ВНЗ таких освітніх технологій, які б не лише забезпечували отримання майбутнім учителем відповідної кваліфікації, а й сприяли б його особистісно-професійному зростанню, насамперед розвитку основи професійного становлення педагога – його професійної самосвідомості, котра в подальшому визначатиме ефективність професійної діяльності вчителя, його фахову майстерність.

2. Під професійною, зокрема педагогічною, самосвідомістю особистості ми розуміємо сукупність психічних процесів – професійного самопізнання, емоційно-оцінного ставлення фахівця до своєї особистості, саморегуляції поведінки в обраній сфері професійної взаємодії, за допомогою яких дана особистість усвідомлює себе суб'єктом трудової діяльності; при цьому професійне самопізнання розглядається нами передусім як процес усвідомлення та співвіднесення особистістю власного внутрішнього потенціалу з реальними вимогами професійної діяльності.

3. Структура професійно-педагогічної самосвідомості особистості, зокрема вчителя початкових класів, у загальних рисах співпадає зі структурною організацією його самосвідомості в цілому і являє собою взаємодоповнююче поєднання трьох складових – когнітивної, афективної й поведінкової, становлення яких визначається низкою психологічних механізмів.

4. За припущенням, зробленим на основі проведеного аналізу наукової літератури, психологічними механізмами розвитку професійної самосвідомості

майбутнього вчителя початкових класів є дві групи механізмів – особистісні (рефлексія, ідентифікація, цілепокладання, особистісна зрілість) та професійні (ціннісні орієнтації й мотиви вибору професії як основа професійної спрямованості суб'єкта трудової діяльності, його здібності), перші з яких визначають розвиток Я-підструктури представників юнацького віку, а другі – детерміновані особливостями педагогічної діяльності в цілому та специфікою професійної діяльності вчителя початкової ланки шкільної освіти зокрема.

5. Психолого-педагогічними особливостями професійної діяльності вчителя початкових класів є, по-перше, викладання ним різнопрофільних дисциплін математичного, гуманітарного, природничого, художньо-естетичного циклів, по-друге, референтність його ролі для молодших школярів і, по-третє, тісна взаємодія вчителя 1 – 4-х класів із батьками дітей, насамперед першокласників під час їх адаптації до шкільного життя. Виокремлені відмінні риси, що відрізняють діяльність педагога початкової ланки шкільної освіти від діяльності вчителя-предметника середньої або старшої школи, не вичерпують усіх характеристик професійної діяльності педагога I ступеня загальноосвітньої школи, проте вони є тими суттєвими важелями, які визначають низку вимог до даної професії вчителя й знаходять безпосереднє відображення в його професійній самосвідомості, про особливості прояву якої та психологічні механізми її розвитку і йтиметься в наступному розділі дисертаційної роботи.

Зміст першого розділу дисертації відображено в наступних публікаціях автора:

1. *Стахова Ольга.* Розвиток професійної самосвідомості майбутнього вчителя як умова його підготовки до творчої діяльності / Ольга Стахова // Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків: тези доповідей учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Київ – Житомир, 22-23 квіт. 2005 р.). / [відп. ред. В.О. Климчук]. – Київ – Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 103 – 104.

2. *Стахова О.О.* Проблема самосвідомості в контексті філософських учень / О.О. Стахова // Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи: зб. матеріалів другої міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 17-18 квіт. 2008 р.) / [за ред. І.В. Саух]. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І.Я. Франка, 2008. – С. 291 – 294.
3. *Стахова О.О.* Професійно-педагогічна самосвідомість як предмет науково-практичних досліджень / О.О. Стахова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 27 (51). – С. 109 – 114.
4. *Стахова О.О.* Психолого-педагогічні особливості професійної діяльності вчителя початкових класів / О.О. Стахова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – Вип. 45 (69). – С. 92 – 99.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

У даному розділі представлено теоретичну модель психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, обґрунтовано методичні підходи та наведено результати емпіричного дослідження особливостей прояву, рівнів розвитку професійної Я-підструктури студентів-майбутніх учителів 1 – 4-х класів, психологічних механізмів її становлення.

2.1. Методичні підходи до вивчення професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів та психологічних механізмів її розвитку

Методологічною основою емпіричного дослідження професійного “Я” майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти та психологічних механізмів його розвитку стали концептуальні положення про сутність, структурну організацію самосвідомості в цілому й професійно-педагогічної Я-підструктури зокрема (Р. Бернс [22], І.В. Вачков [42], В.М. Козієв [106], І.С. Кон [109], [110], [111], Л.М. Мітіна [162], [163], [164], [165], Л.В. Римар [212], С.Л. Рубінштейн [218], [219], О.Г. Спіркін [244], [245], В.В. Столін [247], П.Р. Чамата [274], І.І. Чеснокова [276], [277], Н.В. Шевченко [282], К.В. Шорохова [288], В.І. Юрченко [296] та ін.), психологічні механізми їх розвитку (Н.І. Гусякова [59], М.І. Дьяченко [72], Л.О. Кандибович [72], К.К. Кардовська [99], М.М. Карнелович [100], І.С. Кон [112], [113], Г.С. Косарецький [116], Г.Ю. Кравець [120], А.В. Мартинова [154], Л.В. Потапчук [193], О.О. Семенова [231], С.В. Соколова [243], П.Р. Чамата [274], Т.М. Яблонська [297] й ін.), специфіку професійної діяльності вчителя початкових класів (Ш.О. Амонашвілі [10], [11], М.Г. Іванчук [93], О.І. Кіліченко [103],

Я.Л. Коломінський [107], С.А. Литвиненко [140], Г.О. Люблінська [141], О.А. Остряньська [182], Р.В. Павелків [183], Є.О. Панько [107], О.Я. Савченко [226], [227], В.О. Сухомлинський [250], [251], [252], [253], [254], Л.О. Хомич [273] та ін.).

Відтак, приймаючи низку існуючих на сьогоднішній день у психологічній науці дефініцій професійної Я-підструктури та вдаючись до спроби їх синтезу й власного бачення одного з центральних понять нашої дисертаційної роботи, ми підійшли до професійної (педагогічної) самосвідомості як до сукупності психічних процесів – професійного самопізнання, емоційно-оцінного ставлення фахівця до своєї особистості, саморегуляції поведінки в обраній сфері професійної взаємодії, за допомогою яких дана особистість усвідомлює себе суб'єктом трудової діяльності; при цьому професійне самопізнання визначається нами насамперед як процес усвідомлення та співвіднесення особистістю власного внутрішнього потенціалу з реальними вимогами професійної діяльності.

Розглядаючи таким чином професійно-педагогічну самосвідомість особистості, зокрема вчителя 1 – 4-х класів, як складне, багатогранне, неоднорідне, динамічне утворення, ми вкотре довели, що її структура в загальних рисах співпадає зі структурною організацією самосвідомості в цілому і являє собою взаємодоповнююче поєднання трьох складових – когнітивної, афективної й поведінкової, кожна з яких відрізняється своїм психологічним змістом.

Так, перший – когнітивний компонент професійно-педагогічного “Я”, виступаючи основою формування особистістю системи знань про себе як суб'єкта трудової діяльності, відображає особливості пізнання нею завдань і вимог конкретної професії, певного зразка відносин у ній, специфіку усвідомлення власного професійного потенціалу та ступінь його відповідності вищезазначеним професійним вимогам, рівень самоаналізу можливих суб'єктивних труднощів на шляху педагогічної діяльності тощо.

Наступна, афективна підструктура, проявляючись в емоційно насиченому оцінюванні фахівцем своєї особистості, формує загальне ставлення педагога до себе в цілому або до окремих сторін власного професійного “Я” зокрема (аутосимпатія, самоприйняття, самоповага й т.п.).

І нарешті, предметом третьої – поведінкової складової є потенційні поведінкові реакції людини у сфері професійної діяльності та спілкування, що реалізуються через здатність до саморегуляції поведінки в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії, прагненні до самовдосконалення, саморозвитку тощо (див. рис. 2.1).

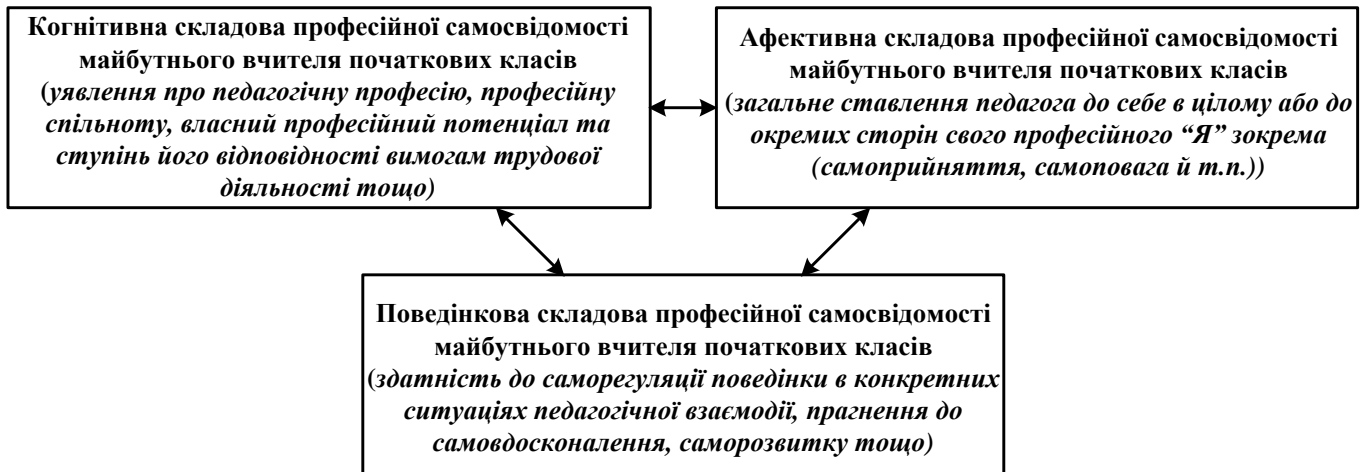


Рис. 2.1. Структура професійної самосвідомості майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти

Водночас, аналізуючи широке коло робіт, тематично пов'язаних із нашою, ми гіпотетично виокремили низку механізмів, котрі визначають розвиток професійно-педагогічної самосвідомості особистості, зокрема вчителя початкових класів. Такими психологічними механізмами, як показали результати проведених нами теоретичних розвідок, є дві групи феноменів – особистісні й професійні. Так, перші (рефлексія, ідентифікація, цілепокладання, особистісна зрілість), активізуючи розвиток внутрішньої Я-підструктури підлітків і юнаків, залишаються універсальними механізмами формування їх самосвідомості, зокрема професійної, на наступних вікових етапах, пов'язаних передусім із активним професійним становленням суб'єктів трудової діяльності, набуваючи при цьому характеристик, зумовлених цією діяльністю. Друга ж група механізмів – професійні, до якої перш за все належать ціннісні орієнтації й мотиви вибору професії як основа професійно-педагогічної спрямованості особистості, її здібності (здатність до співчуття, співпереживання (емпатія), комунікативні здібності), детерміновані особливостями педагогічної діяльності в цілому та специфікою професійної діяльності вчителя 1 – 4-х класів зокрема (див. рис. 2.2).

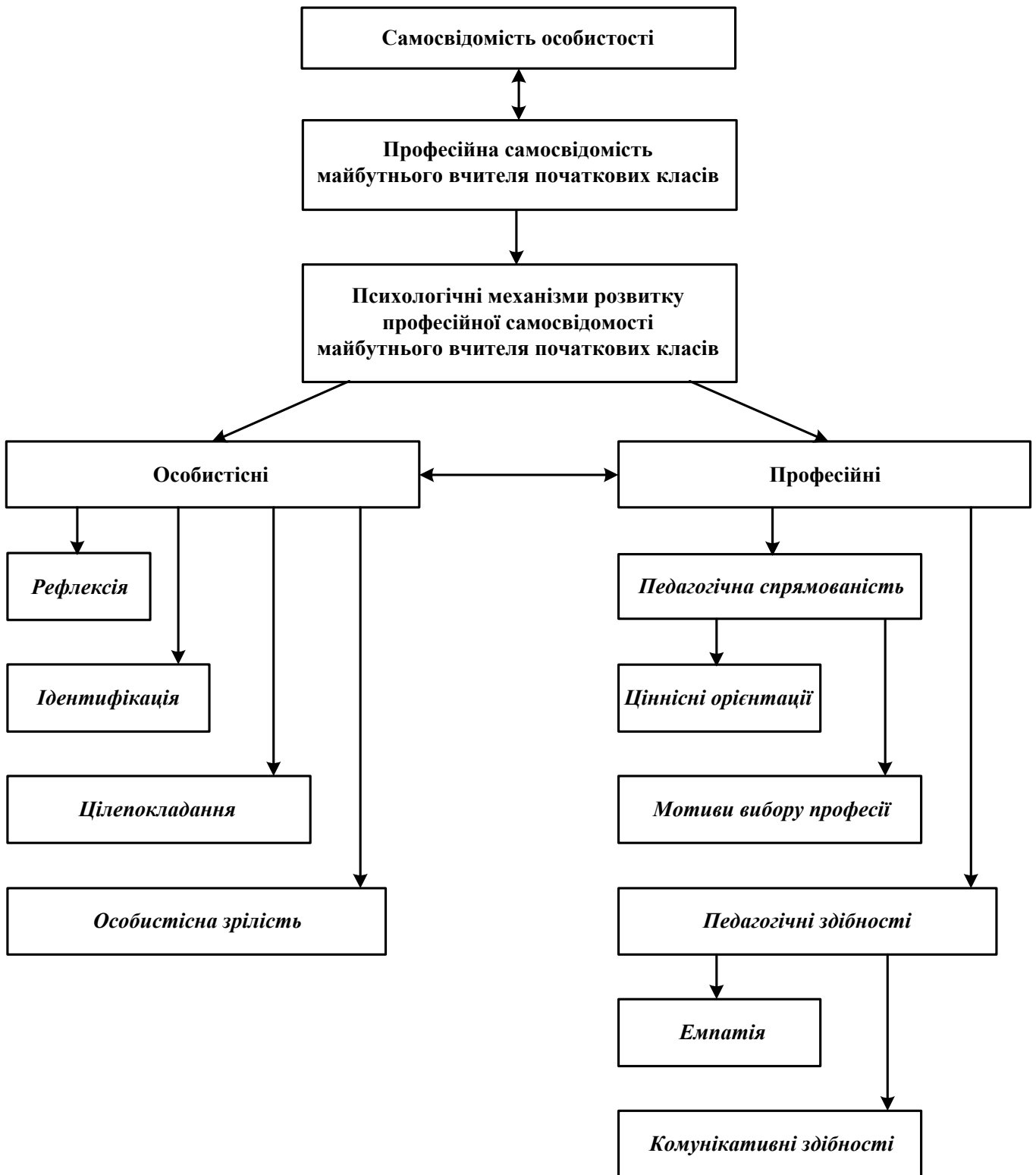


Рис. 2.2. Теоретична модель психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів

Відтак, зважаючи на теоретичну модель психологічних механізмів розвитку професійної Я-підструктури майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти, нами було сформульовано основні завдання констатувального експерименту, до складу яких увійшли:

- 1) формування дослідницької вибірки й підбір відповідного психодіагностичного інструментарію;
- 2) визначення особливостей прояву та рівнів розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя 1 – 4-х класів;
- 3) емпіричне виявлення психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів.

У подальшому, реалізуючи окреслені завдання на практиці, нами було в першу чергу підібрано комплекс психодіагностичних методик, котрі умовно можна поділити на дві групи.

Так, обґрунтовуючи вибір методик першої групи, ми виходили з міркувань, що оскільки в психологічній науці не існує спеціального інструментарію для дослідження такого складного феномена, як професійна самосвідомість, і оскільки зазначене утворення в контексті нашої дисертаційної роботи розглядається у вигляді єдності когнітивної, афективної й поведінкової складових, то до даної групи увійшли психодіагностичні методики, які були безпосередньо спрямовані на вивчення кожної структурно-функціональної одиниці професійного “Я” педагога (анкета “Вчитель початкових класів” (авт. О.О. Стахова), методика дослідження самооцінки особистості (авт. С.А. Будассі, модиф. О.О. Стахова), методика дослідження самоствавлення (авт. С.Р. Пантілеєв), методика “Стиль саморегуляції поведінки – 98” (авт. В.І. Моросанова, О.М. Коноз)).

Другу ж групу склали методики, що були призначені для вивчення виокремлених нами в ході проведеного аналізу наукової літератури психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів (методика визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (авт. О.Є. Рукавішнікова), методика вивчення статусів професійної ідентичності (авт. А.А. Азбель), анкета “Я та моя майбутня професія” (авт. О.О. Стахова), тест-опитувальник особистісної зрілості (авт. Ю.З. Гільбух), тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів (авт. Т.Д. Дубовицька), методика “Життєво-професійні цінності особистості” (авт. М. Рокіч, модиф. Н.П. Максимчук), методика “Мотиви вибору професії” (авт. Р.В. Овчарова), методика діагностики рівня емпатії (авт. І.М. Юсупов), методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості (авт. Б.А. Федоришин)).

Усі психодіагностичні методики відрізняються своєю надійністю та валідністю, котрі в поєднанні з достатньою репрезентативністю вибірки досліджуваних (193 студенти) створюють адекватні умови для ефективного діагностування вищевказаних феноменів. Зупинимося детально на кожному етапі цієї дослідницької процедури.

Так, для визначення особливостей усвідомлення студентами-майбутніми вчителями 1 – 4-х класів завдань і вимог обраної професії нами було розроблено анкету “Вчитель початкових класів”, до складу якої увійшло 10 запитань (див. додаток Б.1). Усі вони спрямовані на розкриття специфіки професійної діяльності педагога початкової ланки шкільної освіти, зокрема виокремлення її сильних й слабких сторін; визначення професійно важливих якостей учителя початкових класів та індивідуально-психологічних характеристик, прояв яких є небажаним у навчально-виховному процесі; встановлення причин падіння престижу педагогічної професії й можливих наслідків, до яких вони можуть призвести в процесі професіоналізації особистості.

Отримані результати підлягають як кількісній (за розподілом варіантів відповідей досліджуваних по кожному питанню), так і якісній (змістовній) інтерпретації.

Водночас, із метою більш глибокого вивчення особливостей прояву першої – *когнітивної складової* професійно-педагогічної самосвідомості, а також дослідження ще однієї – *афективної її підструктури* нами було проведено емпіричне визначення рівня самооцінки професійно важливих якостей майбутніх учителів 1 – 4-х класів за допомогою модифікованої та адаптованої нами до предмета й завдань нашого дисертаційного дослідження процедури рангування С.А. Будассі [209] (див. додаток Б.2).

Так, у першій серії респондентам пропонується в спеціальному бланку відобразити та прорангувати в порядку значення ті особистісні якості, котрі, на їх думку, характеризують учителя початкових класів як ідеального професіонала. Мета ж другої серії – за попереднім принципом прорангувати окреслені риси з погляду їх належності самим досліджуваним.

Обробка результатів передбачає розв’язання завдань двох видів. З одного боку, зважаючи на класифікацію змістовних блоків особистісних якостей

майбутнього педагога, запропоновану В.А. Семиченко [233], розкрити кількісний набір, якісний склад індивідуально-психологічних характеристик зазначених блоків й тенденції представлення останніх у студентів різних курсів. З іншого боку, орієнтуючись на рангові оцінки якостей особистості респондентів, які є відображенням їх Я-ідеального та Я-реального, визначити рівень одного з проявів емоційно-оцінного ставлення майбутніх фахівців до своєї особистості – їх самооцінки професійно важливих якостей, що встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена, котрий обчислюється за формулою:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

де d – різниця номерів рангів, n – кількість використаних при рангуванні якостей.

Даний показник перебуває в інтервалі від -1 до 1 . При цьому якщо коефіцієнт рангової кореляції менший за $0,4$, це свідчить про неадекватну занижену самооцінку, якщо ж він більший $0,6$ – про неадекватну завищену самооцінку; числові показники адекватної самооцінки коливаються в межах від $0,4$ до $0,6$.

У подальшому, вивчаючи особливості другої – *афективної складової* професійної Я-підструктури майбутніх учителів початкових класів, нами було використано методику дослідження самоставлення С.Р. Пантїлєєва [184].

Підійшовши до останнього феномена як до складного, рівневого утворення, представник вітчизняної психології розробив ієрархічну модель самоставлення особистості, відобразивши її в 110 твердженнях свого опитувальника, що розподілені за 9 шкалами – так званими чинниками першого рівня. Вони і є компонентами досліджуваного явища, які, на думку С.Р. Пантїлєєва, відтворюють достатньо широкий діапазон почуттів особистості – від її самоповаги до самозневаги.

Так, шкала “Відкритість” розкриває ступінь усвідомлення людиною власного “Я”, рівень її критичності, відкритості, внутрішньої чесності по відношенню до себе. Шкала “Самовпевненість” формує уявлення особистості про себе як про самостійну, надійну, вольову, енергійну людину, котрій є за що себе поважати. У шкалі “Самокерівництво” відображені основні джерела активності суб’єкта діяльності, провідні шляхи його саморозвитку. Шкала “Дзеркального “Я” демонструє очікуване ставлення до себе з боку оточуючих. Мета шкали “Самоцінність” – відображення

зацікавленості, любові до свого “Я”, почуття цінності власної особистості й водночас її можливої значущості для інших. Призначенням же шкали “Самоприйняття” є вираження дружнього, прихильного ставлення суб’єкта до себе, його згоди зі своїм внутрішнім світом, прийняття себе таким, яким я є, незважаючи на певні недоліки власного “Я”. Шкала “Самоприв’язаність” виявляє бажання людини змінюватися. Наступна шкала – шкала “Внутрішньої конфліктності” визначає наявність внутрішніх конфліктів, тривожно-депресивних станів, що є результатом надмірної рефлексії, самокопання особистості у своєму “Я”. За змістовними характеристиками вона пов’язана зі шкалою “Самозвинувачення”, яка є індикатором відсутності симпатії суб’єкта до себе, що супроводжується його негативними емоціями на адресу власного “Я”.

Перераховані вище чинники першого рівня, об’єднуючись один із одним, виступають підґрунтям для чинників самоствавлення другого рівня – “Самоповаги”, “Аутосимпатії”, “Самозневаги”. Зокрема чинник “Самоповага”, в основі якого лежить процес порівняння особистістю себе з певними соціально-нормативними критеріями – уявленнями про ідеальний образ суб’єкта, представлений шкалами “Відкритості”, “Самовпевненості”, “Самокерівництва”, “Дзеркального “Я”. Чинник “Аутосимпатія”, що розкриває ступінь емоційної прихильності людини до себе, визначається числовими показниками шкал “Самоцінність”, “Самоприйняття” та “Самоприв’язаність”. І нарешті, чинник “Самозневага”, котрий відображає негативне ставлення особистості до себе, представлений спорідненими шкалами “Внутрішньої конфліктності” й “Самозвинувачення”.

Обробка результатів полягає в співставленні варіантів відповідей (“Так” або “Ні”) респондентів зі спеціальним ключем, за кожне співпадання з яким нараховується 1 бал. Отримана по кожній шкалі сума “сирих” балів за допомогою відповідної таблиці переводиться в стени, котрі і є основою інтерпретації первинних даних. При цьому значення 1 – 3-го стенив умовно вважаються низькими, 4 – 7-го – середніми, 8 – 10-го – високими.

Для дослідження особливостей прояву третьої – *поведінкової складової* професійної самосвідомості студентів-майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти нами було використано методичку “Стиль саморегуляції поведінки – 98” (“ССП – 98”), розроблену В.І. Моросановою та О.М. Коноз [169].

Зазначений опитувальник, твердження якого побудовані на типових життєвих ситуаціях, дозволяє визначити, з одного боку, індивідуальний профіль різних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів) й регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості, самостійності), з іншого – рівень розвитку загальної саморегуляції досліджуваних, які, за словами авторів методики, є регуляторними передумовами успішного оволодіння ними різними видами діяльності, в тому числі й професійною.

Зміст даного психодіагностичного інструментарію висвітлений у 46 твердженнях, розподілених за 6 шкалами, котрі, з огляду на попередній контекст, є відображенням специфіки розвитку основних показників функціональної структури саморегуляції суб'єкта діяльності.

Так, шкала “Планування” характеризує індивідуальні особливості постановки та досягнення людиною мети, рівень сформованості в неї свідомого планування діяльності. Шкала “Моделювання” діагностує розвиток уявлень особистості про систему зовнішньо й внутрішньо важливих умов окресленої вище діяльності, ступінь їх усвідомлення, деталізованості та адекватності. Мета шкали “Програмування” – визначення рівня розвитку свідомого програмування суб'єктом своїх дій. Призначенням же шкали “Оцінювання результатів” є відображення індивідуальних показників розвитку й адекватності оцінки досліджуваним себе та результатів власної діяльності й поведінки. Наступна шкала – шкала “Гнучкості” діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості людини, тобто її здатності до перебудови системи саморегуляції через зміну зовнішніх і внутрішніх умов. І нарешті, остання шкала “Самостійності” характеризує розвиток регуляторної автономності особистості.

У цілому, розкриваючи специфіку прояву зазначених вище складових саморегуляції, опитувальник “ССП – 98” водночас працює і як єдина шкала, що дозволяє оцінити загальний рівень сформованості індивідуальної системи свідомої саморегуляції довільної активності людини. Підрахунок її показників, як і визначення індивідуальних даних виокремлених шкал, здійснюється за допомогою спеціального ключа, за кожне співпадання з яким одного з варіантів відповіді (“Так” або “Ні”) нараховується 1 бал. При цьому максимальний результат по кожній шкалі,

котра характеризує основні регуляторні процеси та регуляторно-особистісні властивості, – 9, а за шкалою загального рівня саморегуляції – 46 балів.

У подальшому, працюючи над дослідженням психологічних механізмів розвитку професійного “Я” майбутніх учителів початкових класів, нами було підбрано низку методик, спрямованих на висвітлення значення вищевказаних механізмів у становленні професійно-педагогічної самосвідомості молодих фахівців.

Так, із метою поглиблення теоретико-емпіричних положень про залежність функціонування професійної Я-підструктури вчителя 1 – 4-х класів від його *рефлексії*, зокрема педагогічної, зумовленої змістом трудової діяльності, нами було використано методику визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії О.Є. Рукавішникової [221].

Дана методика є особистісним опитувальником, що складається з 34 запитань, кожне з яких передбачає 2 варіанти відповіді – “Так” або “Ні”.

Обробка результатів полягає в співставленні відповідей респондентів зі спеціальним ключем, за кожне співпадання з яким нараховується 1 бал. Отримана сума балів дозволяє охарактеризувати рефлексію майбутніх педагогів за 3 рівнями – низьким (0 – 11 балів), середнім (12 – 22 бали) й високим (23 – 34 бали).

Для дослідження ще одного механізму розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, котрий, як зазначалося раніше, перебуває в тісному взаємозв’язку з вищезгаданим феноменом педагогічної рефлексії, – механізму *ідентифікації*, основу якого під час професіоналізації особистості становить її співвіднесення себе з певним професійним оточенням, нами було використано методику вивчення статусів професійної ідентичності А.А. Азбель [54].

Даний психодіагностичний інструментарій дозволяє визначити 4 статуси професійної ідентичності суб’єкта діяльності – так звані сходинки, котрі проходить людина в процесі професійного самовизначення. Серед таких статусів А.А. Азбель [8] – автор зазначеного опитувальника, орієнтуючись на результати власної дисертаційної роботи, виокремила невизначену, нав’язану професійні ідентичності, мораторій та рівень сформованої професійної ідентичності.

Так, невизначена професійна ідентичність характеризується відсутністю життєвого вибору й чітких уявлень про кар'єру, яка не викликає серйозних занепокоєнь у майбутнього фахівця.

При нав'язаній професійній ідентичності сформовані стійкі уявлення людини про своє професійне майбутнє, проте вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками) і не є результатом її самостійного вибору.

У ситуації мораторію (кризи вибору) особистість усвідомлює проблему вибору професії й перебуває в процесі її вирішення, однак найкращого варіанта для себе поки що не знайдено.

Найвищий щабель професійної ідентичності – сформована – відрізняється стійкістю професійних планів, що є результатом свідомого самостійного рішення.

Для визначення окреслених вище рівнів професійної ідентичності досліджуванам пропонується 20 тверджень із 4 варіантами відповіді до кожного з них (“a”, “b”, “c”, “d”), серед яких вони повинні обрати лише той, котрий найточніше відображає їх точку зору.

Обробка результатів здійснюється за допомогою спеціальної таблиці-ключа “Статуси професійної ідентичності”, в якій варіанти відповідей тверджень, що оцінюються 1 або 2 балами, згруповані по колонках, відтворюючи в першій невизначену професійну ідентичність, у другій – нав'язану, в третій – мораторій і в четвертій – сформовану професійну ідентичність. Максимальна сума балів в одній із колонок і є показником відображення домінуючого статусу професійної ідентичності студентської молоді.

Для дослідження особливостей розвитку *цілепокладання*, яке, за нашим припущенням, є важливим механізмом становлення професійно-педагогічної самосвідомості особистості, нами було розроблено анкету “Я та моя майбутня професія”, до складу якої увійшло 10 запитань (див. додаток Б.3). Усі вони спрямовані на розкриття внутрішньої позиції, ставлення майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти до професійної діяльності, готовності працювати за обраним фахом, здатності до професійної самореалізації.

Отримані результати підлягають як кількісній (за розподілом варіантів відповідей респондентів по кожному питанню), так і якісній (змістовній) інтерпретації.

Наступним інструментарієм, котрий було залучено в ході нашої дисертаційної роботи, став тест-опитувальник *особистісної зрілості* Ю.З. Гільбуха [52], яка, як підкреслювалося нами раніше, є одним із механізмів розвитку професійної самосвідомості особистості.

Зміст даної психодіагностичної методики висвітлений у 33 твердженнях, розподілених за 5 шкалами, що визначають структурну організацію вказаного явища.

Так, шкала “Мотивація досягнення” характеризує загальну спрямованість діяльності індивіда, його прагнення до максимально повної самореалізації, досягнення високих результатів у різних життєво важливих сферах, самостійність, ініціативність. Шкала “Ставлення до власного “Я” (Я-концепція)” розкриває адекватність самооцінки особистості, рівень її вимогливості до себе, задоволення своїми темпераментом, характером й здібностями, знаннями, вміннями та навичками. У шкалі “Почуття громадянського обов’язку” відображається інтерес людини до суспільно-політичного життя своєї країни, її патріотизм, громадянська відповідальність. Призначенням шкали “Життєва установка” є дослідження специфіки розуміння особистістю відносності сенсу буття, переважання раціонального над емоційним, визначення рівня її емоційної врівноваженості, розсудливості. І нарешті, остання шкала “Здатності до психологічної близькості з іншими людьми” розкриває потребу індивіда в спілкуванні, духовній близькості з оточуючими, його доброзичливе, емпатійне ставлення до них.

Обробка результатів полягає в співставленні відповідей респондентів (одного обраного ними варіанта з 7 можливих (“а”, “б”, “в”, “г”, “д”, “е”, “ж”) по кожному твердженню) зі спеціальним ключем, за співпадання з яким нараховується від –3 до 3 балів. Отримана по кожній шкалі сума балів дозволяє оцінити зазначені вище компоненти особистісної зрілості, а також загальний ступінь її сформованості за 4 рівнями – незадовільним, задовільним, високим і дуже високим. При цьому показники особистісної зрілості, котрі коливаються в діапазоні до 24 балів, свідчать про незадовільний рівень її розвитку, в межах 25 – 49 балів – задовільний, 50 – 74 балів – високий і 75 – 99 балів – дуже високий рівень сформованості досліджуваного феномена.

У подальшому, розкриваючи значення ще одного механізму становлення професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів – *педагогічної спрямованості* та її основних складових – ціннісних орієнтацій і мотивів вибору професії, нами було використано “Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів” Т.Д. Дубовицької [71], методику “Життєво-професійні цінності особистості” Н.П. Максимчук (модифікований варіант методики дослідження ціннісних орієнтацій М. Рокіча) [148] й методику “Мотиви вибору професії” Р.В. Овчарової [178].

Так, розроблений Т.Д. Дубовицькою [71] “Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів”, що проявляється в їх прагненні до оволодіння майбутньою професією та бажанні працювати за обраним фахом, є універсальною методикою дослідження особливостей розвитку професійної спрямованості студентів різних ВНЗ, факультетів, зокрема й педагогічних.

Даний опитувальник складається з 20 тверджень та запропонованих варіантів відповіді. Проте, на відміну від традиційних варіантів типу “Так” або “Ні”, які, як показує психодіагностична практика, часто викликають у досліджуваних труднощі при виборі відповіді внаслідок своєї категоричності, методика “РПС” передбачає більш розширений набір можливих варіантів – “Вірно”, “Мабуть, вірно”, “Мабуть, невірно” й “Невірно”.

Обробка результатів полягає в співставленні окреслених вище варіантів, котрі об’єднуються в 2 категорії – позитивних (“Вірно”, “Мабуть, вірно”) та негативних (“Мабуть, невірно”, “Невірно”) відповідей, зі спеціальним ключем, за кожне співпадання з яким нараховується 1 бал. Отримана сума балів дозволяє охарактеризувати професійну спрямованість студентів за 3 рівнями – низьким (0 – 4 бали), середнім (5 – 13 балів) і високим (14 – 18 балів).

Методика “Життєво-професійні цінності особистості” Н.П. Максимчук [148] являє собою модифікований варіант методики дослідження ціннісних орієнтацій М. Рокіча й орієнтована на визначення ієрархічної структури, змісту найбільш пріоритетних для студентів життєвих і професійних ціннісних орієнтирів (див. додаток Б.4).

Оснoву вказанoгo психодіагностичнoгo інструментарію складає список 36 цінностей, із якогo молоді фахівці повинні обрати 10 найголовніших для себе ціннісних орієнтацій.

Обробка результатів передбачає розкриття провідних змістовних блоків обраних майбутніми вчителями початкових класів цінностей та дослідження взаємозв'язку між ними.

Призначенням методики “Мотиви вибору професії” Р.В. Овчарової [178] є визначення домінуючого типу мотивації особистості при виборі нею професійної діяльності.

Дана методика є особистісним опитувальником, що складається з 20 тверджень – своєрідних критеріїв оцінювання будь-якої професії. Завдання респондентів – за 5-бальною шкалою (“Ніяк не вплинуло” – 1 бал, “Слабко вплинуло” – 2 бали, “Середньо вплинуло” – 3 бали, “Сильно вплинуло” – 4 бали, “Дуже сильно вплинуло” – 5 балів) виявити ступінь впливу кожного з них на формування уявлень про майбутню професійну діяльність.

Обробка результатів полягає в знаходженні сумарної кількості балів по кожному з 4 показників, які відображають рівень розвитку основних видів зовнішніх (позитивних і негативних) й внутрішніх (індивідуально та соціально-значущих) мотивів. Максимальна сума балів по одному з вищезгаданих показників і є відбиттям переважаючого типу мотивації при виборі професії.

Водночас для дослідження залежності становлення професійного “Я” майбутніх учителів 1 – 4-х класів від рівня їх *педагогічних здібностей*, детермінованих передусім специфікою трудової діяльності, – здатності до співчуття, співпереживання (емпатії), комунікативних здібностей, котрі, за нашим припущенням, є психологічними механізмами розвитку професійної самосвідомості молодих фахівців, нами було використано методику діагностики рівня емпатії І.М. Юсупова [214] й методику оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості (“КОЗ”) Б.А. Федоришина [185].

Так, методика І.М. Юсупова [214] спрямована на визначення емпатійних тенденцій респондентів.

Її зміст висвітлений у 36 твердженнях, кожне з яких передбачає 6 можливих варіантів відповіді (“Не знаю” – 0 балів, “Ні, ніколи” – 1 бал, “Іноді” – 2 бали, “Часто” – 3 бали, “Майже завжди” – 4 бали, “Так, завжди” – 5 балів).

Обробка результатів полягає в співставленні відповідей досліджуваних із 2 спеціальними ключами, один із яких орієнтований на перевірку їх щирості під час тестування, інший – дозволяє охарактеризувати емпатійність студентів за 5 рівнями – дуже низьким (0 – 11 балів), низьким (12 – 36 балів), середнім (37 – 62 бали), високим (63 – 81 бал) і дуже високим (82 – 90 балів).

І нарешті, методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей (“КОЗ”) Б.А. Федоришина [185] є особистісним опитувальником, що складається з 40 запитань, одна половина з яких змістовно пов’язана з розкриттям особливостей розвитку комунікативних, інша – організаторських здібностей особистості.

Метою обробки результатів є визначення індексів зазначених здібностей шляхом співставлення відповідей респондентів (одного обраного ними варіанта (“Так” або “Ні”) по кожному питанню) зі спеціальним ключем, за кожне співпадання з яким по 2 шкалах, котрі відображають комунікативні й організаторські нахили, нараховується 1 бал.

Обчислення коефіцієнтів окреслених вище здібностей за формулами:

$$K_k = \frac{K_x}{20}, \quad K_o = \frac{O_x}{20},$$

де K_k – коефіцієнт комунікативних здібностей, K_o – коефіцієнт організаторських здібностей, K_x та O_x – кількість співпадань із ключем відповідно комунікативних і організаторських здібностей, і є відбиттям 5 рівнів розвитку даних нахилів – низького (оцінка “1”), нижче середнього (оцінка “2”), середнього (оцінка “3”), високого (оцінка “4”) й дуже високого (оцінка “5”).

У цілому при опрацюванні матеріалу емпіричного дослідження дисертаційної роботи її результати підлягали, з одного боку – кількісній інтерпретації з подальшою їх графічною репрезентацією, а з іншого – якісному аналізу. При цьому з метою встановлення взаємозв’язків між певними психічними феноменами за допомогою методів параметричної статистики, представлених у комп’ютерному пакеті статистичних програм IBM SPSS Statistics 20, було обчислено коефіцієнти лінійної кореляції К. Пірсона й рангової кореляції Ч. Спірмена, останній із яких, зокрема, дозволив на математичному рівні визначити психологічні механізми

розвитку професійної Я-підструктури студентів-майбутніх учителів початкових класів [77], [235].

2.2. Особливості прояву та рівні розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя 1 – 4-х класів

Одним із основних завдань констатувального експерименту, сформульованих у ході дисертаційної роботи, стало визначення особливостей прояву та рівнів розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів.

Відтак із метою його розв'язання нами було використано низку психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення кожної структурно-функціональної одиниці професійного “Я” педагога початкової ланки шкільної освіти.

Відповідно, за логікою речей, основу експериментальної вибірки, залученої в дослідженні, склали 193 студенти I, III й V курсів навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (напрямок підготовки – “Початкова освіта”).

Так, для розкриття специфіки розвитку *когнітивної складової* професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів – їх професійного самопізнання, зокрема особливостей усвідомлення ними завдань і вимог трудової діяльності, нами було розроблено анкету “Вчитель початкових класів”, до якої увійшло 10 запитань (див. додаток Б.1).

Результати дослідження, спрямованого на визначення характеру усвідомлення молодими фахівцями специфіки обраної професії та виявлення їх інтегрованого уявлення про образ ідеального педагога початкової ланки шкільної освіти, показали поверхове усвідомлення студентами всіх курсів вимог до сучасного вчителя початкових класів, яке проявляється насамперед у їх недостатній обізнаності з особливостями майбутньої трудової діяльності й переважанням в ідеалі вчителя 1 – 4-х класів загальноособистісних якостей, котрі далеко не завжди є першочерговими в навчально-виховному процесі.

Зокрема, аналіз відповідей на перше запитання “Що Вам відомо про майбутню професію: в чому специфіка роботи вчителя початкових класів?” показав практично

однакове за змістом розуміння студентами I, III і V курсів специфіки обраної професії. Так, переважна більшість респондентів (46,3%) серед особливостей професійної діяльності педагога початкової ланки шкільної освіти підкреслила багатопредметність його трудової діяльності (“вчитель початкових класів всебічно розвинутий і повинен знати всі предмети потроху” (Дарія С., I курс)) та наголосила (35,0%) на референтності ролі вчителя в молодшому шкільному віці (“педагог не лише є авторитетом для дітей, а й для багатьох із них він – ідеал” (Світлана П., III курс)). 13,6% досліджуваних в якості специфічної ознаки майбутньої професії виокремили тісну взаємодію з батьками учнів, перш за все на етапі їх шкільної адаптації в першому класі (“вчитель – це мудрий порадник, який допомагає і дорослим, і дітям швидше та краще пристосуватися до шкільного життя” (Марина В., V курс)). 5,1% опитаних у дачі відповіді на дане запитання виявили труднощі, розкривши замість зазначених особливостей важливість і складність професійної діяльності першого вчителя.

Проте, попри практично однакове за змістом розуміння студентами всіх курсів специфіки майбутньої трудової діяльності, досліджувані водночас показали різну глибину аналізу її особливостей, що проявилось в кількісному показнику їх розкриття. Так, на всі три особливості професійної діяльності вказали 14,0% респондентів; двом спеціальним ознакам віддали свою перевагу 54,4% опитаних, одній – 22,3% досліджуваних, а 9,3% студентів не назвали жодної особливості. При цьому найбільша кількість ознак була відображена студентами-п’ятикурсниками (60,4%), найменша – їх колегами, які щойно вступили до університету (73,5%), що, на нашу думку, пояснюється важливістю ролі професійно-орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці студентської молоді. Адже психологія, педагогіка, методики викладання різних предметів у початковій школі тощо, починаючи активно вивчатися на II й III курсах, суттєво збагачують когнітивну сферу майбутніх учителів професійними знаннями (в тому числі й про особливості їх трудової діяльності), вміннями та навичками.

Результати, близькі за своїми кількісними показниками до попередніх, виявилися й у відповідях на друге запитання анкети “У чому привабливість професійної діяльності педагога початкової ланки шкільної освіти?”. Так, 49,4% опитаних принадність майбутньої професії вбачають у спілкуванні з дітьми

молодшого шкільного віку, котрі, на думку студентів, у цьому віці є “такими добрими й щирими” (Аліса К., I курс), “відкритими та безпосередніми” (Інна К., V курс), що біля них “учитель завжди залишається молодим і радісним незалежно від свого віку” (Олена П., I курс); діти 6 – 11 років “більш слухняні й ще хочуть навчатися, на відміну від старших” (Віра Р., III курс).

Інша група досліджуваних (45,7%) серед чинників, які викликають інтерес до трудової діяльності, виокремила умови її організації, зокрема відсутність докладання фізичних зусиль (“це чиста та легка робота” (Інна Р., I курс)), короткий робочий день й тривалу відпустку (“у вчителя початкових класів недовгий робочий день, найдовша відпустка” (Юлія Т., III курс)), ранній вихід на заслужений відпочинок (“після 20 років кропіткої роботи можна піти на пенсію” (Тетяна С., III курс)). І лише 4,9% респондентів не змогли відповісти на зазначене запитання.

Однак професійна діяльність учителя початкових класів, як і будь-яка трудова діяльність, окрім власних сильних сторін, що відображаються в її привабливості, має і свої слабкі сторони, котрі передусім пов’язані з труднощами, з якими стикається педагог початкової ланки шкільної освіти в навчально-виховному процесі. Так, серед таких труднощів, як показали результати проведеного нами дослідження – відповіді на третє запитання анкети, є ускладнення, що виникають перш за все у сфері взаємодії вчителя 1 – 4-х класів із учнями, зокрема порушення ними дисципліни на уроках й під час перерв (59,1%), дитяча заздрість (15,3%) та неохайність деяких молодших школярів (25,6%).

Водночас, досліджуючи характер усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів специфіки обраної професії, ми звернулися до виявлення їх інтегрованого уявлення про образ ідеального вчителя 1 – 4-х класів. Зокрема, порівнюючи ідеал учителя початкових класів із ідеалом учителя-предметника, більшість студентів ВНЗ розподілила свої відповіді у двох напрямках. Так, 48,6% респондентів у якості основної відмінності виокремили зовнішню ознаку – кількість навчальних дисциплін, викладання яких, безумовно, позначається на особистісно-професійному зростанні педагогів. На думку досліджуваних, учитель початкових класів, на відміну від учителя-предметника, котрий, як правило, викладає тільки одну навчальну дисципліну, повинен на високому рівні володіти

предметами математичного, гуманітарного, природничого та художньо-естетичного циклів, які сприяють розвитку його академічних здібностей – загальної обізнаності, широти кругозору і т.п., вкрай необхідних у початковій школі.

33,3% опитаних, співставляючи ідеали вчителів 1 – 4-х й 5 – 11-х класів, у свою чергу, звернули увагу на особистісні якості двох груп педагогів. За їхніми словами, вчитель початкових класів у порівнянні з учителем-предметником, якому притаманні насамперед “вимогливість, твердість слова, іноді суворість” (Тетяна Ц., III курс), є ніжним, лагідним, добрим, чуйним, доброзичливим, щирим, чесним; він – “ніби друга мама, яка веде дітей у світ знань, віддаючи при цьому всю себе” (Олена П., I курс).

14,1% досліджуваних, на відміну від переважної більшості респондентів, вказали на відсутність розбіжностей між ідеалами вищезгаданих груп учителів (“нічим не відрізняються” (Олеся Т., III курс)), а 4,0% опитаних взагалі виявили труднощі у дачі відповіді на поставлене запитання.

Дані, отримані вище, підтверджуються й відповідями на п'яте запитання анкети “Які якості особистості вчителя 1 – 4-х класів визначають успіх його педагогічної діяльності?”. Як показали результати проведеного нами дослідження, студенти всіх курсів серед таких внутрішніх проявів віддали перевагу передусім особистісним якостям – доброті, чуйності, доброзичливості, щирості, відкритості, чесності, справедливості, стриманості, терплячості, уважності, відповідальності, наполегливості, старанності, працьовитості, принциповості, сміливості та ін., які в переважній своїй більшості є притаманними не лише вчителям, але й фахівцям інших професій, зокрема вихователям, психологам, лікарям. Звернувшись, як бачимо, до даних якостей, респонденти в меншій мірі зосередилися або не назвали взагалі низку властивостей (дидактичні, організаторські, перцептивні, сугестивні здібності тощо), котрі, як і зазначені особистісні якості, також виступають основою, важливими змістовними характеристиками педагогічної діяльності, що свідчить про однобічний, загальний характер уявлень студентів-майбутніх учителів початкових класів про специфіку обраної професії та її психологічні вимоги до своїх працівників.

Серед індивідуально-психологічних характеристик, прояв яких є небажаним у навчально-виховному процесі (шосте запитання анкети), досліджувані виокремили

особистісні якості, котрі за своїм змістом є антиподами до проявів, згаданих у попередньому контексті: агресивність, егоїзм, нездатність до співчуття, співпереживання, емоційна неврівноваженість, імпульсивність, безвідповідальність, легковажність, ледачість, безпринципність, боягузтво. За словами опитаних, такі якості є “неприйнятними в педагогічній діяльності й можуть тільки нашкодити розвитку дитини” (Ольга С., V курс).

Аналіз відповідей на сьоме запитання анкети, спрямоване на виявлення відмінностей між сучасним учителем початкових класів і його колегою 20-річної давності, показав наявність різних підходів у його тлумаченні. Зокрема, 63,2% опитаних вказали на зміни в образі сучасного педагога початкової ланки шкільної освіти порівняно з його попередником, 32,6% досліджуваних – заперечили цей факт, а 4,2% не змогли дати відповіді на дане запитання.

Відтак, звертаючись до первинних даних дослідження найчисленнішої групи студентів (63,2%), варто відмітити, що її представники висловили думку як про позитивні, так і про негативні зміни в зазначених образах учителів. Так, одна частина респондентів (50,8%) наголосила на тому, що сучасний учитель 1 – 4-х класів відрізняється ширшим світоглядом, ерудицією, володінням новітніми методами навчання й виховання, іншими поглядами на життя, демократизмом, меншим консерватизмом, розкутістю, простотою, доступністю і гуманізмом; друга ж частина досліджуваних (12,4%) підкреслила негативні зміни в портреті сьогоденного вчителя порівняно з його вчорашнім колегою: низький рівень знань, байдуже ставлення до роботи, менша відповідальність, вимогливість, нещирість, грубість, дратівливість.

Утім, аналізуючи окреслені результати анкетування, доцільно звернути увагу й на їх динаміку. Зокрема, думка про позитивні зміни частіше зустрічається у відповідях студентів I та III курсів, що дає підстави стверджувати, що вони носять більш прогностичний характер, аніж є результатом спостережень чи досвіду спілкування з найближчим професійним оточенням. Про негативні ж зміни йдеться, як правило, в анкетах випускників, котрі вже побували на активних навчально-виробничих педагогічних практиках, і можна припустити, що їхні твердження – це результат власної роботи в школі.

У цілому ж більшість відповідей студентів усіх курсів носить узагальнений і розмитий характер типу “більш сучасні”, “простіші”, “раніше вчителі були кращими”, “теперішнім педагогам не завадило б повчитися в старшого покоління” тощо, що свідчить про поверхове усвідомлення ними того, яким вимогам має відповідати сучасний учитель початкових класів.

Водночас, розкриваючи характер змін в образах теперішнього й колишнього педагога початкової ланки шкільної освіти, нашу увагу привернуло до себе явище, яке в переважній своїй більшості негативно позначається на професійному “Я” вчителя 1 – 4-х класів, – падіння престижу цієї професії. Серед вагомих чинників, що призвели до значного згасання інтересу до даної професії, більше половини студентів (51,8%) назвали низьку заробітну плату. Цей чинник, на думку 62,6% опитаних, проявляється на двох рівнях: професійному (негативне ставлення до педагогічної діяльності, послаблення мотивації до роботи: незадоволення професією, розчарування, халатність, байдужість, професійне вигоряння; погіршення психологічного клімату в педагогічному колективі, виникнення антипатії між його членами; зміна профілю діяльності або перехід до іншого навчального закладу) та особистісному (соматичні й психічні розлади: підвищення тиску, головні болі, нервозність, дратівливість, невірноваженість, агресивність, невпевненість у собі, зниження самоповаги, погіршення працездатності тощо).

Інша частина досліджуваних (18,9%) сприймає негативні зміни в системі освіти як такі, що можуть стати каталізаторами і стимуляторами прагнення вчителя до вдосконалення власної діяльності, а решта респондентів (18,5%) не бачить у падінні престижу професії вчителя великої загрози для своєї діяльності, вважаючи при цьому, що й за таких умов можна ефективно продовжувати власну роботу.

У цілому ж, характеризуючи результати анкетування, необхідно підкреслити, що для більшості опитаних аналіз педагогічної діяльності не склав особливих труднощів, оскільки у своїх відповідях на поставлені запитання майбутні вчителі представили знання про вимоги до обраної професії з різних джерел (десяте питання анкети). Так, 47,1% респондентів звернулися до власного досвіду навчання в школі, розкривши при цьому елементи педагогічної роботи конкретного вчителя, який, можливо, став ідеалом для даного студента й завдяки якому він обрав цю професію. 35,4% досліджуваним сформувавши уявлення про майбутню діяльність допомагає

навчально-виховний процес у ВНЗ, перш за все професійно-орієнтовані дисципліни, решті – 12,5% – художня література (твори Ш.О. Амонашвілі, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та ін.), 5,0% – засоби масової інформації.

Утім, зважаючи на попередній контекст, слід відмітити, що вищевказані джерела знань про вимоги професійної діяльності, розкриті в ході анкетування, водночас є інформаційною основою для вивчення особливостей прояву когнітивної складової професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів і під час дослідження їх самооцінки професійно важливих якостей (ПВЯ) за допомогою процедури рангування (див. додаток Б.2).

Так, із цією метою студентам усіх курсів на першому етапі зазначеного дослідження було запропоновано виокремити ті якості педагога початкової ланки шкільної освіти, котрі характеризують його як ідеального професіонала.

Відтак, активізувавши власний життєвий досвід, що впливає з ситуацій безпосередньої взаємодії зі шкільними вчителями, й узагальнивши відомості про специфіку даної професії з інших джерел (навчання у вищому навчальному закладі, літератури, ЗМІ тощо), які є відображенням об'єктивних вимог до вчителя початкових класів та стереотипних уявлень про цей вид діяльності, опитані, на нашу думку, представили широкий діапазон професійно важливих якостей, котрі нами було розподілено за 5 змістовними блоками, запропонованими В.А. Семиченко [233].

У зв'язку з цим, розкриваючи характер звернення студентів до професійно важливих якостей учителя 1 – 4-х класів, варто зауважити, що 193 респондентами було висловлено 1947 оцінних суджень, у середньому по 10 кожним. Проте, з огляду на зазначені результати дослідження, необхідно підкреслити суттєву різницю у відповідях опитаних за критеріями їх повноти. Так, одні досліджувані обмежилися лише 4 якостями, в той час як інші представили перелік властивостей, який складається з 19 одиниць. При цьому середній обсяг названих першокурсниками якостей становить 8, третьокурсниками – 11, а п'ятикурсниками – 10 одиниць, що свідчить про недостатність вузівської психолого-педагогічної просвіти, котра координує процеси фахового розвитку особистості, у формуванні її професійного “Я”.

У цілому ж, аналізуючи структуру уявлень студентів про ПВЯ педагога початкової ланки шкільної освіти, слід зазначити наявність певних труднощів у респондентів при відтворенні ними окремих якостей. Адже, як показало емпіричне дослідження, часто опитані, не зумівши чітко назвати якість, надавали їй характеристику, яку ми, по можливості, намагалися узагальнити й віднести до певного змістовного блоку (див. табл. 2.1).

Отже, як видно з табл. 2.1, попри широкий набір якостей, переважна більшість досліджуваних зосередилася на моральному аспекті майбутньої професійної діяльності – загальноособистісних якостях педагога, що складають 55,0% від загальної кількості всіх суджень. Так, серед названих ПВЯ студентами було виокремлено в першу чергу такі властивості, як доброту (6,0%), емпатію (5,6%), стриманість, терплячість (4,9%), щирість, відкритість, чесність (4,1%), доброзичливість (4,0%), патріотизм (3,7%), відповідальність (3,4%), справедливість (3,3%), працьовитість (2,9%), охайність (2,9%), впевненість у собі (2,6%), в меншій мірі – цілеспрямованість (2,1%), уважність (2,0%), наполегливість (1,8%), принциповість (1,1%), сміливість (1,0%), вимогливість (0,8%), енергійність (0,8%), безкорисливість (0,8%), старанність (0,6%), котрі, як показали результати проведеного нами раніше анкетування, в переважній своїй більшості є притаманними не лише вчителям, але й представникам інших професійних спільнот.

Низка ж індивідуально-психологічних характеристик цієї групи, зокрема дисциплінованість (0,3%), об'єктивність (0,1%), практичність (0,1%), самовдосконалення (0,1%), самоконтроль (0,1%), скромність (0,1%), які, на нашу думку, є важливими показниками ефективності обраної майбутніми педагогами професійної діяльності, необхідною умовою їх саморозвитку, з огляду на результати дослідження, отримала незначну кількість виборів, що вказує на недостатній рівень знань опитаних про майбутню професію та її вимоги до власних фахівців.

Дані, ідентичні вищезазначеним, представлені й у науковому доробку Г.К. Радчук [208], мета якого – вивчення самооцінки професійно важливих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії. Так, за словами українського психолога, “... в багатьох випадках учні відмічають ті якості, які потрібні в будь-якій діяльності. Якості ж спеціальні, необхідні саме для обраної діяльності, називаються рідше. Це свідчить про недостатню обізнаність школярів,

які орієнтуються на педагогічну професію, із специфікою цієї професії, її психологічними вимогами до працівників. В результаті їхні уявлення про професійні вимоги мають дуже загальний і однобічний характер” [208, с. 98].

Таблиця 2.1

**Структура уявлень студентів про професійно важливі якості
вчителя початкових класів (n=193)**

№ з/п	Змістовні блоки	Кількість названих якостей	
		абсолютна	у %
I	Блок спрямованості (всього)	243	12,5
1.	Любов, повага до дітей	148	7,6
2.	Гуманізм	39	2,0
3.	Любов до своєї роботи	31	1,6
4.	Педагогічний оптимізм	25	1,3
II	Блок професійних знань й елементів педагогічної майстерності (всього)	292	15,0
1.	Комунікативні здібності	127	6,5
2.	Професійні знання, вміння, навички	91	4,7
3.	Організаторські здібності	52	2,7
4.	Педагогічний такт	22	1,1
III	Блок загальноособистісних якостей (всього)	1072	55,0
1.	Доброта	118	6,0
2.	Емпатія	110	5,6
3.	Стриманість, терплячість	95	4,9
4.	Щирість, відкритість, чесність	80	4,1
5.	Доброзичливість	78	4,0
6.	Патріотизм	73	3,7
7.	Відповідальність	67	3,4
8.	Справедливість	65	3,3
9.	Працьовитість	57	2,9
10.	Охайність	56	2,9
11.	Впевненість у собі	50	2,6
12.	Цілеспрямованість	41	2,1
13.	Уважність	38	2,0
14.	Наполегливість	36	1,8
15.	Принциповість	21	1,1
16.	Сміливість	19	1,0
17.	Вимогливість	16	0,8
18.	Енергійність	16	0,8
19.	Безкорисливість	12	0,6
20.	Старанність	11	0,6
21.	Дисциплінованість	6	0,3
22.	Об’єктивність	2	0,1
23.	Практичність	2	0,1
24.	Самовдосконалення	1	0,1
25.	Самоконтроль	1	0,1
26.	Скромність	1	0,1
IV	Блок пізнавальних можливостей (всього)	85	4,6
1.	Креативність	38	2,0
2.	Кмітливість	26	1,3
3.	Гнучкість	12	0,6
4.	Самостійність	3	0,2
5.	Ініціативність	2	0,1
6.	Винахідливість	1	0,1
7.	Допитливість	1	0,1
8.	Критичність	1	0,1
9.	Систематичність	1	0,1
V	Блок загального розвитку особистості (всього)	255	12,9
1.	Вихованість	133	6,7
2.	Освіченість	122	6,2
	Всього	1947	100,0

Наступним, другим за кількістю оцінних суджень, є блок професійних знань й елементів педагогічної майстерності (15,0%), в якому майже половина досліджуваних віддала свою перевагу комунікативним здібностям учителя (6,5%) – його контактності, комунікабельності, почуттю гумору тощо. Наголошуючи на їх значенні в навчально-виховному процесі, більшість студентів, звернувшись до власного досвіду спілкування зі шкільними вчителями, дійшла до висновку, що замкненому педагогу, котрий створює стіну взаємонепорозуміння між собою та своїми вихованцями, важче, аніж товариському вчителю, проникати у внутрішній світ учнів і налагоджувати стосунки з ними, вкрай необхідні для міжособистісної взаємодії в освітньому просторі.

Водночас, розкриваючи особливості прояву структурних компонентів даного блоку, варто відмітити, що ще однією, не менш важливою його складовою є, як зазначають респонденти, професійні знання, вміння, навички (4,7%), передусім – методична винахідливість педагога. Аналізуючи ступінь представлення окреслених дидактичних здібностей у студентських відповідях, необхідно зауважити, що найчастіше згадка про них зустрічається в описах п'ятикурсників. Подібна тенденція, на нашу думку, зумовлена ситуаціями їх перебування на активних навчально-виробничих практиках, під час яких випускники, зазнавши перших труднощів у вмінні виокремлювати головне та в доступній, зрозумілій, чіткій, простій, цікавій формі доносити його до учнів, як ніхто зі студентів, відчули необхідність у професійних знаннях, уміннях, навичках, а тому під час нашого дослідження без вагань відвели їм одне з чільних місць у загальній структурі професійно важливих якостей педагога.

Третю позицію в блоці професійних знань й елементів педагогічної майстерності займають організаторські здібності (2,7%), які, на думку класиків психологічної науки – Ф.Н. Гоноболіна [53], В.А. Крутецького [124], Д.Ф. Ніколенка [186], проявляються в здатності вчителя організувати як себе, свою діяльність, так і учнівський колектив, згуртовувати його при виконанні спільної справи.

І нарешті, четверте, останнє місце в даній групі посіла така професійно важлива якість, як педагогічний такт (1,1%), котра, незважаючи на своє широке представлення в курсі педагогічної психології (тема “Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя”), привернула увагу лише 22 опитаних.

Наступним, третім за кількістю оцінних суджень блоком, є блок загального розвитку особистості (12,9%), складовими якого виступають дві якості – вихованість (6,7%) й освіченість (6,2%). Саме ці компоненти, як показали результати проведеного нами дослідження, в списках професійно важливих якостей учителя визначаються майже кожним респондентом, що, на нашу думку, ще раз підтверджує положення про те, що окреслені складові є основними показниками загальної культури особистості, зокрема педагога, без якої неможлива його професійна діяльність.

Четверте місце серед усіх ПВЯ займає блок спрямованості (12,5%), в якому доцільно виокремити якість, котра отримала найбільшу кількість виборів (148) серед студентів усіх курсів, – любов, повагу до дітей (7,6%). Адже, як зазначають досліджувані, саме ця базова в характеристиці особистості вчителя якість “дає педагогу наснагу, є для нього джерелом, з якого він постійно черпає нові сили для спілкування з дітьми” (Оксана К., III курс); “любов до дітей не дозволяє вчителю грубо поводитися з ними, ображати їхні самолюбство та гідність, кричати на них і залякувати; вчитель доброї душі, який усім серцем любить дитину, частіше посміхається, рідко хмуриться, він живе справжнім педагогічним життям і тим самим знаходить своє професійне щастя ” (Галина П., V курс).

Водночас, акцентуючи увагу на вищезгаданій якості, необхідно наголосити на її зв'язку з іншими, не менш важливими властивостями – гуманізмом, любов'ю до власної роботи й педагогічним оптимізмом, котрі серед ПВЯ педагога початкової ланки шкільної освіти набрали відповідно 2,0%, 1,6% та 1,3% від загальної кількості всіх суджень.

І нарешті, п'ятий блок – блок пізнавальних можливостей (4,6%) зайняв останнє місце в структурі професійно важливих якостей учителя 1 – 4-х класів, що свідчить про недооцінювання студентами всіх курсів значення індивідуальних особливостей мислення педагога (кмітливості (1,3%), гнучкості (0,6%), самостійності (0,2%), ініціативності (0,1%), винахідливості (0,1%), допитливості (0,1%), критичності (0,1%), систематичності (0,1%)) в навчально-виховному процесі. Тільки одна якість – креативність мислення отримала майже половину виборів (2,0%) серед усіх складових даного блоку, вкотре переконуючи в тому, що наявність

творчого підходу, зокрема в професійній діяльності особистості, є неодмінною запорукою її успіху.

У цілому ж, узагальнюючи результати першого етапу емпіричного дослідження самооцінки ПВЯ вчителя початкових класів, слід відмітити, що студенти I, III й V курсів при побудові власного ідеалу педагога з запропонованого ними набору якостей найбільш важливими для вчителя вважають його загальноособистісні якості, котрі, відображаючи вимоги до кожної професії, особливо якщо в її основі лежить спілкування, в переважній своїй більшості мало пов'язані зі специфікою педагогічної діяльності.

Те ж саме стосується й індивідуально-психологічних характеристик блоку загального розвитку особистості, виняткова значущість яких була підкреслена насамперед студентами I та III курсів. Натомість випускники, котрі вперше зіткнулися зі школою не в ролі учня, а в якості студента-практиканта, зміст діяльності якого максимально наближається до цілісного виконання функцій учителя 1 – 4-х класів, як зазначалося нами раніше, як ніхто зі студентів, відчули необхідність у професійних знаннях, уміннях і навичках, а тому відвели їм одне з чільних місць у загальній структурі ПВЯ педагога. До речі, збільшення питомої ваги якостей блоку професійних знань й елементів педагогічної майстерності, як і властивостей блоку спрямованості, відмічається вже на III курсі, що пояснюється, на нашу думку, тенденцією поступового зростання інтересу до обраної професії, зумовленої цілеспрямованим формуванням психолого-педагогічною просвітою в студентській молоді її орієнтації на майбутню професію, яка розширює уявлення про професійно важливі якості педагога початкової ланки шкільної освіти та підвищує їх значущість в очах молодих фахівців.

Утім індивідуальні особливості мислення, котрі є змістовними характеристиками блоку пізнавальних можливостей, займаючи останні рангові місця в структурі уявлень студентів усіх курсів про ПВЯ вчителя початкових класів, навпаки, продемонстрували практичну незмінність своїх показників із I по V курс, що свідчить про недостатню сформованість у майбутніх педагогів такої важливої потреби, як потреби в пізнанні, яка є спонукальним чинником до відкриття нового, творчої реалізації особистістю власного внутрішнього потенціалу в обраній сфері професійної взаємодії (див. табл. 2.2).

**Розподіл студентами-майбутніми педагогами професійно важливих якостей
учителя початкових класів за змістовними блоками (n=193)**

Курс	Змістовні блоки									
	Блок спрямованості		Блок професійних знань й елементів педагогічної майстерності		Блок загально-особистісних якостей		Блок пізнавальних можливостей		Блок загального розвитку особистості	
	Кількість названих якостей		Кількість названих якостей		Кількість названих якостей		Кількість названих якостей		Кількість названих якостей	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
I	68	10,6	82	14,6	302	55,1	27	4,8	84	14,9
III	77	10,9	94	14,7	404	56,1	29	4,5	96	14,8
V	98	14,4	116	16,4	366	53,5	29	4,7	75	11,0

Наступним, другим етапом дослідження самооцінки професійно важливих якостей майбутнього вчителя 1 – 4-х класів, яка є частковим, професійно-орієнтованим відображенням загальної самооцінки особистості, стало обчислення власне показників вказаного утворення за допомогою процедури рангування, що дало можливість визначити специфіку прояву ще однієї – *афективної складової* професійної самосвідомості майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти.

Відтак, зважаючи на результати проведеної нами експериментальної роботи, необхідно відмітити, що лише 20,2% опитаних виявили адекватний рівень самооцінки, про що свідчать коефіцієнти рангової кореляції в межах від 0,4 до 0,6. Решта ж респондентів (79,8%) характеризується неадекватною завищеною (51,3% – коефіцієнт рангової кореляції більший 0,6) й неадекватною заниженою (28,5% – коефіцієнт рангової кореляції менший за 0,4) самооцінками, які, на нашу думку, є гальмівними чинниками особистісно-професійного зростання майбутніх учителів, оскільки не забезпечують їх реального уявлення про себе як про особистість у цілому та про суб'єкта трудової діяльності зокрема (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Рівні розвитку самооцінки професійно важливих якостей
майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)**

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Адекватна	39	20,2
Неадекватна завищена	99	51,3
Неадекватна занижена	55	28,5

Як видно з табл. 2.3, більшій половині досліджуваних притаманна неадекватна завищена самооцінка, котра, на нашу думку, зумовлена спрямованістю життєвих

планів юнаків у майбутнє, яке дуже часто сприймається ними з ідеалістичної позиції як багатообіцяюче, перспективне, успішне, безпроблемне, що безпосередньо позначається на підвищеній упевненості респондентів у своїх силах, у власному “Я”. Неадекватна занижена самооцінка ж, котра зустрічається в третини опитаних, є характерною, за нашими спостереженнями, для юнаків, невпевнених у собі, які, навчаючись в університеті, гостро переживають невідповідність свого внутрішнього потенціалу вимогам професійної діяльності.

У цілому ж, розкриваючи особливості розвитку самооцінки професійно важливих якостей майбутнього вчителя початкових класів, слід зазначити, що окреслені дані, отримані в ході нашого дослідження, співпадають із результатами експериментальних робіт інших науковців, зокрема Г.К. Радчук [208], О.В. Темрук [256], О.Л. Туриніної [259], висновки яких про домінування неадекватної завищеної самооцінки ПВЯ у майбутніх педагогів, є, за нашим припущенням, ознакою певної тенденції з розвитку даного утворення в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів.

Водночас із метою більш глибокого вивчення специфіки прояву афективної складової професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів – їх загального ставлення до себе в цілому або до окремих сторін власного “Я” зокрема нами було використано методику дослідження самоствавлення С.Р. Пантилєєва [184], результати якої відображені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні розвитку чинників самоствавлення
майбутніх учителів початкових класів (n=193)**

№ з/п	Чинники самоствавлення	Рівень					
		Високий		Середній		Низький	
		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
		абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
1	Відкритість	59	30,6	90	46,6	44	22,8
2	Самовпевненість	63	32,6	93	48,2	37	19,2
3	Самокерівництво	55	28,5	104	53,9	34	17,6
4	Дзеркальне “Я”	41	21,2	106	54,9	46	23,9
5	Самоцінність	68	35,2	81	42,0	44	22,8
6	Самоприйняття	47	24,4	109	56,4	37	19,2
7	Самоприв’язаність	41	21,2	93	48,2	59	30,6
8	Внутрішня конфліктність	48	24,9	100	51,8	45	23,3
9	Самозвинувачення	40	20,7	105	54,4	48	24,9
10	Самоповага	21	10,9	159	82,4	13	6,7
11	Аутосимпатія	11	5,7	169	87,6	13	6,7
12	Самозневага	21	10,9	168	87,0	4	2,1

Відтак, із огляду на первинні дані, отримані під час вищевказаної експериментальної роботи, варто підкреслити, що переважна більшість майбутніх фахівців, незважаючи на окремі проблемні тенденції у ставленні до свого “Я”, відрізняється позитивним ставленням до себе.

Так, майже третина опитаних (30,6%) характеризується високим рівнем за шкалою “Відкритість”, що вказує на їх самокритичність, внутрішню щирість і чесність. Утім 46,6% респондентів мають середні й 22,8% – низькі показники за даною шкалою, які свідчать про їх недостатню відвертість у стосунках із власним внутрішнім світом; такі досліджувані, як правило, орієнтуються на соціально бажаний образ, зокрема професіонала, не дозволяючи собі бути самими собою.

У 32,6% студентів високий та у 48,2% – середній рівні за шкалою “Самовпевненість”, котрі характеризують їх як упевнених у собі людей, що покладаються тільки на себе. Решта ж опитаних (19,2%) із притаманними їм відчуттям слабкості, незадоволенням власними можливостями, передусім своїми професійними здібностями, сумнівами в здатності викликати самоповагу відрізняється низьким рівнем самовпевненості. При цьому, як показують результати дослідження, перш за все проведений нами кореляційний аналіз між рівнем самовпевненості респондентів і рівнем їх самооцінки, між окресленими феноменами існує тісний зв’язок (коефіцієнт лінійної кореляції К. Пірсона становить $r_{xy}=0,63$ ($p\leq 0,01$)), який вказує на те, що низький рівень самовпевненості зазначеної вище частини досліджуваних є наслідком їх заниженої самооцінки.

28,5% студентів мають високі показники за шкалою “Самокерівництво”: вважаючи себе потужним джерелом активності, майбутні педагоги ставляться до свого “Я” як до внутрішнього стрижня, котрий інтегрує й організовує їх особистість, спілкування та діяльність; у 53,9% опитаних середній рівень самокерівництва. Натомість 17,6% респондентів, для яких характерним є низький рівень розвитку даного чинника, відчуваючи постійну залежність від зовнішніх обставин, якими, до речі, пояснюються власні індивідуально-психологічні особливості й вчинки, відрізняються низькою здатністю до саморегуляції.

Первинні дані за шкалою “Дзеркального “Я”, як і числові показники вищезгаданих шкал, охоплюють усі рівні її прояву. Так, 21,2% досліджуваних перебувають на високому, 54,9% – на середньому (очікуючи від оточуючих

постійного схвалення своєї особистості, симпатії, поваги до себе) та 23,9% – на низькому (будучи твердо переконаними у своїй непривабливості для інших) рівнях розвитку за цією шкалою.

35,2% опитаних характеризуються високим, 42,0% – середнім рівнями за шкалою “Самоцінність”, що вказують на відчуття, переживання ними цінності своєї особистості, багатства власного внутрішнього світу; такі студенти-педагоги, орієнтуючись на свій поки що не розкритий потенціал, готові докладати неабиякі зусилля для його максимальної реалізації. Решта ж респондентів (22,8%) відрізняється низьким рівнем самоцінності, який свідчить про недооцінювання майбутніми вчителями початкових класів власної особистості, втрату інтересу до неї, байдуже ставлення до себе.

Щодо числових показників, котрі розкривають специфіку сформованості наступної шкали – шкали “Самоприйняття”, то результати по ній розподілилися таким чином: 24,4% досліджуваних мають високий, 56,4% – середній рівні самоприйняття з притаманними їм згодою зі своїми внутрішніми спонуканнями, прийняттям себе такими, якими вони є, навіть із можливими недоліками, почуттям симпатії до себе; при цьому студенти, що перебувають на зазначених рівнях, схвально ставляться до власних бажань і планів, найближчі з яких, безперечно, пов’язані з майбутньою педагогічною діяльністю. Для 19,2% опитаних характерним є низький рівень прийняття своєї особистості.

Відносно незначна частина респондентів (21,2%), котрі перебувають на високому рівні за шкалою “Самоприв’язаність”, відрізняється психологічною ригідністю, яка проявляється в бажанні зберегти актуальне “Я”, готовності відмовитися від самовдосконалення, саморозвитку. Утім більшість досліджуваних (78,8%) має середній (48,2%) й низький (30,6%) рівні самоприв’язаності, що засвідчують їх незадоволення собою, прагнення до самозміни, намагання відповідати ідеальному Я-образу, зокрема педагога.

24,9% майбутніх фахівців мають високі показники за шкалою “Внутрішня конфліктність”, котрі вказують на наявність у них неадекватної рефлексії, тенденції надмірного самокопання, які протікають на фоні постійних внутрішніх сумнівів, незгоди, конфліктів із собою; 51,8% опитаних мають середній рівень за даною

шкалою. Решті досліджуваних (23,3%) притаманний низький рівень внутрішньої конфліктності, що свідчить про їх самовдоволення, заперечення серйозних проблем.

Розкриваючи особливості розвитку в студентів наступної шкали – шкали “Самозвинувачення”, необхідно відмітити, що за своїми змістовними характеристиками вона тісно пов’язана з попередньою шкалою “Внутрішньої конфліктності”. Так, 20,7% респондентів, переважна більшість із яких відрізняється високими показниками за шкалою “Внутрішньої конфліктності”, мають високий рівень і за шкалою “Самозвинувачення”, котрий супроводжується їх негативними емоціями на адресу свого “Я”: такі досліджувані повсякчас звинувачують себе у власних недоліках, помилках та невдачах. При цьому, як показують результати експерименту, насамперед проведений нами кореляційний аналіз, між рівнями внутрішньої конфліктності, самозвинувачення опитаних й рівнем їх самооцінки існує прямиий зв’язок, оскільки коефіцієнт лінійної кореляції К. Пірсона між конфліктністю майбутніх педагогів і їх самооцінкою становить $r_{xy}=-0,39$ ($p\leq 0,01$), а між самозвинуваченням та самооцінкою – $r_{xy}=-0,48$ ($p\leq 0,01$). Для 54,4% респондентів характерними є середні, а для 24,9% – низькі показники даного чинника.

У подальшому, перш ніж перейти до вивчення специфіки сформованості в досліджуваних чинників самоствавлення другого рівня, варто зазначити, що переважна більшість розглянутих нами чинників першого рівня тісно пов’язана між собою (див. табл. 2.5).

Відтак, зважаючи на результати проведеного нами кореляційного аналізу за критерієм К. Пірсона, слід підкреслити, що найбільш статистично значущі зв’язки спостерігаються між шкалами “Самовпевненості” й “Дзеркального “Я” ($r_{xy}=0,47$ ($p\leq 0,01$)), “Самовпевненості” та “Самоцінності” ($r_{xy}=0,60$ ($p\leq 0,01$)), “Самовпевненості” і “Самоприйняття” ($r_{xy}=0,49$ ($p\leq 0,01$)), “Самоцінності” й “Самоприйняття” ($r_{xy}=0,51$ ($p\leq 0,01$)), “Внутрішньої конфліктності” та “Самозвинувачення” ($r_{xy}=0,47$ ($p\leq 0,01$)), а також “Самоприйняття” і “Внутрішньої конфліктності” ($r_{xy}=-0,50$ ($p\leq 0,01$)), що дозволяє розглядати оптимальне позитивне самоствавлення як складне утворення, в основі якого лежать відчуття, переживання особистістю власної цінності, здатної викликати симпатію, повагу з боку

оточуючих, її емоційне самоприйняття, покладання індивіда на власні сили, усвідомлення ним відповідальності за всі події у своєму житті.

Таблиця 2.5

**Взаємозв'язок чинників самоствавлення
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

Чинники самоствавлення	Відкритість	Самовпевненість	Самокерівництво	Дзеркальне "Я"	Самоцінність	Самоприйняття	Самоприв'язаність	Внутрішня конфліктність	Самозвинувачення
Відкритість	1,00								
Самовпевненість	-0,21	1,00							
Самокерівництво	-0,24	0,43	1,00						
Дзеркальне "Я"	-0,14	0,47	0,34	1,00					
Самоцінність	-0,14	0,60	0,37	0,42	1,00				
Самоприйняття	-0,12	0,49	0,41	0,39	0,51	1,00			
Самоприв'язаність	0,18	-0,28	-0,43	-0,35	-0,28	-0,37	1,00		
Внутрішня конфліктність	0,21	-0,38	-0,33	-0,37	-0,29	-0,50	0,25	1,00	
Самозвинувачення	0,25	-0,26	-0,18	-0,14	-0,26	-0,29	0,24	0,47	1,00

Первинні дані за шкалою "Самоповаги", як і числові показники вищезгаданих шкал, охоплюють усі рівні її прояву. Так, 10,9% студентів перебувають на високому, 82,4% - на середньому й 6,7% – на низькому рівнях розвитку, які відображають відповідно виражений, помірний та недостатній ступінь впевненості особистості в собі, регуляції нею власної поведінки й діяльності, очікуваного схвалення найближчим оточенням своєї особистості.

5,7% опитаних характеризуються високим рівнем за шкалою "Аутосимпатія", котрий вказує на зацікавленість власним "Я", переживання цінності своєї особистості, прийняття досліджуваними себе такими, якими вони є, їх прагнення до самовдосконалення, саморозвитку. 87,6% респондентів мають середній рівень аутосимпатії, який відрізняється помірними показниками самоцінності, самоприйняття та самоприв'язаності. Решта студентів (6,7%) із притаманними їм втратою інтересу до власного внутрішнього світу, незадоволенням, неприйняттям себе, відмовою від самозмін перебуває на низькому рівні за цією шкалою.

І нарешті, числові показники за останньою шкалою – шкалою "Самозневаги" розподілилися наступним чином: у 10,9% майбутніх фахівців високий рівень розвитку даного чинника, котрий є приводом для серйозного занепокоєння, оскільки свідчить про їх досить негативне ставлення до свого "Я", конфліктність із собою, що

супроводжуються тривожно-депресивними епізодами. Натомість значна частина вибірки (89,1%) відрізняється позитивним самостваленням (87,0% опитаних мають середній, 2,1% – низький рівні самозневаги), яке характеризується незначним ступенем внутрішньої конфліктності й самозвинувачення респондентів, котрі виступають поштовхом для самоактуалізації їх особистості, зокрема в професійній діяльності.

Водночас, розкриваючи особливості прояву в студентів різних курсів чинників самоствалення другого рівня, необхідно наголосити на тенденції поступового збільшення до V курсу їх самоповаги, аутосимпатії, і як наслідок – зниження самозневаги, що, на нашу думку, пояснюється змістом провідної діяльності, яка, озброюючи майбутніх педагогів різними способами пізнання та впливу на підростаюче покоління, пробуджує їх інтерес, викликає симпатію, повагу не лише до своїх вихованців, але й до себе як до фахівців із постійно зростаючим рівнем професійних знань, умінь, навичок, додаючи їм впевненості у власних силах, у своєму “Я” (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Динаміка чинників самоствалення другого рівня
в майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)**

Курс	Чинники самоствалення								
	Самоповага			Аутосимпатія			Самозневага		
	Рівень	Кількість досліджуваних		Рівень	Кількість досліджуваних		Рівень	Кількість досліджуваних	
		абсолютна	у %		абсолютна	у %		абсолютна	у %
I	Високий	6	3,1	Високий	3	1,7	Високий	8	4,2
	Середній	55	28,5	Середній	57	29,5	Середній	57	29,5
	Низький	5	2,5	Низький	6	3,0	Низький	1	0,5
III	Високий	7	3,6	Високий	3	1,7	Високий	8	4,2
	Середній	49	25,4	Середній	54	28,0	Середній	51	2,6
	Низький	5	2,5	Низький	4	2,0	Низький	2	1,1
V	Високий	8	4,2	Високий	5	2,5	Високий	5	2,5
	Середній	55	28,5	Середній	58	30,1	Середній	60	31,1
	Низький	3	1,7	Низький	3	1,7	Низький	1	0,5

У подальшому з метою дослідження психологічних особливостей розвитку поведінкової складової професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів – саморегуляції їх поведінки, передусім в обраній сфері професійної взаємодії, нами було використано методіку “Стиль саморегуляції поведінки – 98” (“ССП – 98”), розроблену В.І. Моросановою та О.М. Коноз [169], результати якої відображені в табл. 2.7.

**Рівні розвитку складових саморегуляції поведінки
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

№ з/п	Складові саморегуляції поведінки	Рівень					
		Високий		Середній		Низький	
		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
		абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
1	Планування	67	34,7	92	47,7	34	17,6
2	Моделювання	30	15,6	118	61,1	45	23,3
3	Програмування	69	35,7	93	48,2	31	16,1
4	Оцінювання результатів	40	20,8	118	61,1	35	18,1
5	Гнучкість	82	42,4	86	44,6	25	13,0
6	Самостійність	49	25,3	91	47,2	53	27,5
7	Загальний рівень саморегуляції	61	31,6	110	57,0	22	11,4

Як свідчать дані табл. 2.7, переважна більшість майбутніх фахівців характеризується недостатнім рівнем розвитку окремих складових саморегуляції (моделювання, самостійності), показники яких коливаються в досить широкому діапазоні.

Зокрема, індивідуальні дані респондентів за шкалою “Планування” варіюють від 0 до 9 балів. При цьому майже третина опитаних (34,7%) відрізняється високим рівнем свідомого планування діяльності, перш за все професійної, в основі якого лежать реалістичні, ієрархічні, деталізовані, стійкі плани, самостійно поставлені цілі. Утім 47,7% досліджуваних мають середні й 17,6% – низькі показники за окресленою шкалою, котрі свідчать про недостатній розвиток потреби в плануванні, його нереалістичність, ситуативність, поверховість, нестійкість; такі студенти, як правило, не задумуються про своє майбутнє, а тому цілі висувають не самостійно, а під впливом найближчого оточення, яке бере активну участь в організації їхньої життєдіяльності.

За шкалою, що розкриває ступінь розвитку процесу моделювання, дані розподілені в інтервалі від мінімальних до максимальних значень (1 – 9 балів), але більшість із них (61,1%) відповідає його середньому, 15,6% – високому та 23,3% – низькому рівням. Так, респонденти з високими показниками моделювання здатні до виокремлення внутрішніх й зовнішніх умов досягнення цілей, яке проявляється в адекватності програми дій планам діяльності; в ситуаціях швидко змінюваних обставин такі опитані гнучко змінюють модель значущих умов і, відповідно, мету та програму дій. У досліджуваних же з низькими показниками за даною шкалою

недостатня сформованість процесу моделювання призводить до неадекватної оцінки значущих внутрішніх й зовнішніх умов, а отже, до виникнення труднощів у визначенні цілей і програми дій; респонденти цієї групи не завжди помічають зміну обставин, що негативно позначається на ефективності їх діяльності.

Індивідуальні дані, отримані за шкалою “Програмування”, варіюють у діапазоні 2 – 9 балів, котрий, як і показники попередніх шкал, охоплює всі рівні її прояву. Так, значна частина вибірки (35,7%) перебуває на високому (характеризуючись сформованою потребою самостійно, до дрібниць, продумувати способи реалізації власних дій для досягнення поставлених цілей), 48,2% – на середньому та 16,1% – на низькому (відрізняючись небажанням, невмінням замислюватися над послідовністю своїх дій) рівнях.

Щодо числових показників, які визначають специфіку розвитку процесу оцінювання результатів, то дані по вказаній шкалі розподілилися щільніше, ніж по інших шкалах, і знаходяться в інтервалі 2 – 8 балів. При цьому 20,8% опитаним притаманний високий рівень цього процесу із сформованими в них стійкими адекватними суб’єктивними критеріями оцінювання досягнутих результатів; 61,1% досліджуваних мають середній рівень за даною шкалою. Решта ж респондентів (18,1%) перебуває на низькому рівні, що відображає некритичне ставлення студентів до власних дій.

Наступні результати дослідження, котрі розкривають особливості прояву регуляторно-особистісних властивостей, зокрема гнучкості, показали, що індивідуальні дані тут розподілені ширше, ніж у попередній шкалі, й коливаються від 0 до 9 балів. Так, значна частина відповідей (42,4%) вирізняє високий рівень розвитку вищезгаданої властивості, 44,6% – середній та 13,0% – низький. При цьому майбутні фахівці з вираженою гнучкістю демонструють пластичність регуляторних процесів, насамперед в умовах непередбачених обставин, що вимагають швидкої перебудови планів і програми дій відповідно до нової ситуації. Натомість опитані з низькими показниками гнучкості, незважаючи на сформованість процесів саморегуляції, в динамічних умовах професійної діяльності не здатні вчасно, адекватно виокремлювати значущі умови, планувати діяльність, розробляти програму дій та оцінювати результати; такі респонденти важко звикають до зміни

оточення й способу життя, почувають себе невпевнено в ситуаціях швидко змінюваних обставин.

Щодо індивідуальних даних, які відображають ступінь розвитку наступної шкали – шкали “Самостійності”, то вони варіюють від 0 до 9 балів та вирізняють високий, середній і низький рівні регуляторної автономності. Так, наявність високих показників у 25,3% досліджуваних свідчить про їх здатність самостійно планувати, організовувати діяльність по досягненню поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати своєї роботи. Решта ж опитаних (74,7%), котрі перебувають на середньому (47,2%) та низькому (27,5%) рівнях, плани й програми дій розробляє не власноруч, а за допомогою оточуючих, до порад яких дослухається часто та некритично. Така особливість, пов’язана з постійним узгодженням суб’єктами трудової діяльності (вчителями) своїх планів і програм дій із колегами по роботі, передусім – із керівництвом (директором, його заступниками), відображає, на нашу думку, одну із специфічних ознак професійної діяльності педагога, а саме – її чітко ієрархізовану структуру управління.

І нарешті, значення останньої шкали – шкали “Загального рівня саморегуляції” відрізняються суттєвою розбіжністю й знаходяться в інтервалі 9 – 42 балів. При цьому майже третині респондентів (31,6%) притаманний високий рівень цього процесу, що характеризується більш-менш рівномірним становленням усіх його складових, котрі перебувають переважно на високому рівні розвитку. Утім сильною стороною даної групи досліджуваних є сформованість у них таких регуляторних процесів, як моделювання, планування, програмування, та регуляторно-особистісної властивості – гнучкості, що дозволяють майбутнім фахівцям швидко орієнтуватися в ситуаціях, які змінюються, вчасно та правильно висувати цілі, обирати адекватну новим умовам програму дій, тактику поведінки тощо. Для середнього (57,0%) й низького (11,4%) ж рівнів саморегуляції властиві коливання індивідуальних показників окремих її проявів (котрі, до речі, перебувають відповідно на середньому та низькому рівнях), що свідчить про асинхронність розвитку окремих механізмів саморегуляції й нерівномірність сформованості даного процесу в цілому. Такі опитані з недостатнім рівнем саморегуляції зазнають труднощів у виокремленні найбільш значущих умов

досягнення мети, виборі оптимальної програми дій та забезпеченні стійкості її функціонування, адекватній оцінці власних можливостей і наслідків своєї роботи, швидкій адаптації до непередбачених ситуацій й т.п., що негативно позначається на ефективності їхньої діяльності, насамперед професійної.

Натомість, розкриваючи особливості прояву поведінкової складової професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів, слід відмітити, що регуляторні процеси та регуляторно-особистісні властивості, як і переважна більшість психічних феноменів, є динамічними утвореннями, котрі зазнають постійних змін у своєму розвитку, зокрема на етапі отримання суб'єктами трудової діяльності професійної освіти. Однак, як видно з табл. 2.8, суттєве зростання механізмів саморегуляції відбувається протягом перших трьох років навчання у ВНЗ, під час адаптації студентів до навчально-професійної діяльності, коли вони максимально активізують власний регуляторний потенціал, й залишається майже незмінним до кінця V курсу (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Динаміка саморегуляції поведінки студентів-майбутніх педагогів
початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

Курс	Середні значення саморегуляції
I	17
III	27
V	29

Таким чином, узагальнюючи результати емпіричного дослідження особливостей розвитку когнітивної, афективної та поведінкової складових професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, необхідно підкреслити, що розглянуті нами окремі прояви структурно-функціональних одиниць вищезазначеного явища (уявлення про педагогічну професію, професійну спільноту, власний професійний потенціал і ступінь його відповідності вимогам трудової діяльності, загальне ставлення педагога до себе в цілому або до окремих сторін свого професійного “Я” зокрема, здатність до саморегуляції поведінки в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії) водночас виступають критеріями професійної Я-підструктури майбутніх фахівців, на основі яких нами виокремлено три групи студентів із високим, середнім і низьким рівнями її розвитку (див. рис. 2.3).

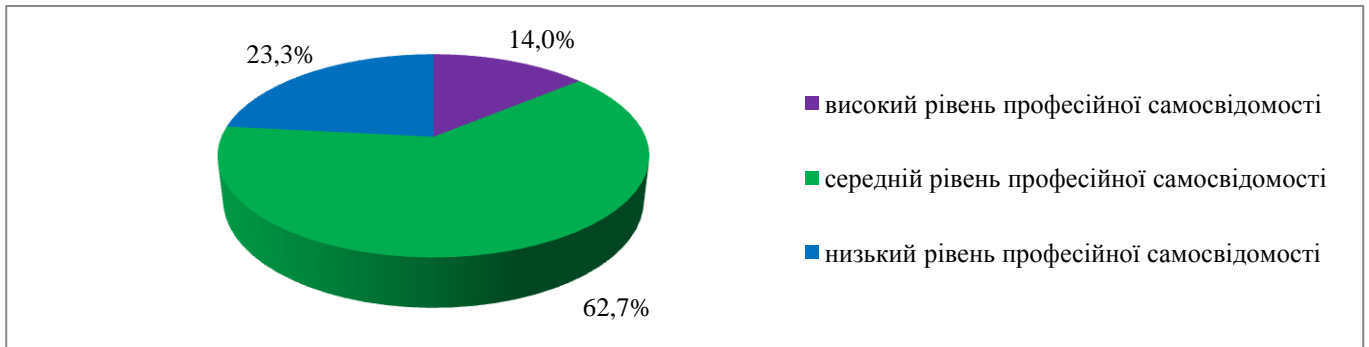


Рис. 2.3. Рівні розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів

Так, у майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти з *високим рівнем* професійної самосвідомості (14,0%) сформовані чіткі диференційовані уявлення про обрану професію, ґрунтовні знання про її психолого-педагогічні особливості. Студенти цієї групи добре ознайомлені з вимогами, котрі до них пред'являє майбутня професійна діяльність, і намагаються розвинути в собі всі необхідні професійно важливі якості, аби їм відповідати. Саме тому їх професійний ідеал є досить цілісним, усебічним й представлений щонайменше 10 характеристиками, переважна більшість із яких належить до блоку професійних знань, елементів педагогічної майстерності та блоку спрямованості, що свідчить про їх орієнтацію на дійсно педагогічну діяльність. Такий стан пізнавальної сфери сприяє активному позитивному емоційному ставленню до себе як до майбутнього представника педагогічної спільноти, додаючи студентам окресленого рівня впевненості в собі й гармонії в стосунках як із власним "Я", так і з оточуючими; дані фахівці відрізняються оптимальним співвідношенням Я-ідеального та Я-реального, котре проявляється в адекватності їх самооцінки професійно важливих якостей. Учителям цієї групи притаманний відносно однаковий високий рівень сформованості всіх регуляторних процесів і регуляторно-особистісних властивостей, найбільш розвиненими серед яких є моделювання й гнучкість, що дозволяють швидко орієнтуватися та успішно розв'язувати професійні завдання в часто змінюваних умовах педагогічної діяльності.

Студенти з *середнім рівнем* професійної Я-підструктури (62,7%) відрізняються недостатньо сформованими системними уявленнями про майбутню професію, неглибокими знаннями про її специфічні змістовні характеристики. Майбутні вчителі початкових класів, які перебувають у зазначеній групі, поверхово

ознайомлені з вимогами педагогічної діяльності, а тому їх професійний ідеал, представлений 5 – 9 ознаками, котрі, як правило, належать до блоку спрямованості й блоку загальноособистісних якостей, є неповним та свідчить про частково педагогічну спрямованість. Щодо самоставлення, то студенти даного рівня, відрізняючись неабиякою впевненістю у власних силах, досить позитивно, іноді навіть безпідставно добре, сприймають себе як гарних фахівців; такі суттєві розбіжності між Я-ідеальним і Я-реальним позначаються на їх самооцінці професійно важливих якостей, яка є переважно неадекватною завищеною. Майже всі механізми саморегуляції представлені середніми показниками, між якими спостерігаються різкі перепади, котрі позначаються на діапазоні поведінки, що коливається від безініціативної, конформної до активної, діяльної.

І нарешті, для майбутніх педагогів із *низьким рівнем* професійної самосвідомості (23,3%) характерні фрагментарні уявлення про обрану професію, розпливчасті знання про її психолого-педагогічні особливості. Такі студенти не орієнтуються у вимогах, котрі до них пред'являє майбутня професійна діяльність, через те їх професійний еталон, обмежений 3 – 4 якостями, що належать до блоку загальноособистісних якостей і загального блоку особистості, є невід'ємною складовою кожної трудової діяльності й відрізняється своєю однобічністю, невизначеністю, які вказують на випадковість і неостаточність професійного вибору. Представники цього рівня, будучи невпевненими у власних можливостях і ступені реалізації своїх планів, перебувають у внутрішньому конфлікті з собою, весь час займаючись самокопанням, постійно фіксуючи увагу на недоліках власного “Я”; як наслідок – їм притаманна неадекватна занижена самооцінка. Майже всі регуляторні процеси (моделювання, планування, програмування, оцінювання результатів) та регуляторно-особистісні властивості (гнучкість, самостійність) перебувають на низькому рівні розвитку.

Водночас, зважаючи на особливості прояву кожного з окреслених рівнів професійної Я-підструктури, варто зазначити, що дані характеристики притаманні студентам усіх без винятку курсів. І хоча в кінці навчання в університеті в порівнянні з його початком кількість майбутніх фахівців із високим рівнем професійної самосвідомості вдвічі збільшується, все ж таки вказаний показник (18,2%) на загальному фоні вибірки залишається незначним. Крім того, відносна

стійкість інших числових даних цього феномена, зокрема його середнього й низького шаблів, ще раз переконує в практичній незмінності на кожному курсі кількісних характеристик зазначених рівнів професійного “Я” майбутніх педагогів, що є тривожним показником відсутності у ВНЗ їх активного особистісно-професійного зростання (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Динаміка професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)

Курс	Рівні професійної самосвідомості					
	Високий		Середній		Низький	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
I	6	9,1	42	63,6	18	27,3
III	9	14,8	38	62,3	14	22,9
V	12	18,2	41	62,1	13	19,7

Утім, повертаючись до специфічних ознак кожного рівня професійної Я-підструктури, котра, з огляду на попередній контекст, є динамічним утворенням, слід відмітити, що їх розвиток зумовлений, за нашим припущенням, двома групами психологічних механізмів – особистісних і професійних, обґрунтуванню ролі яких у становленні досліджуваного явища й присвячений наступний етап нашої експериментальної роботи.

2.3. Емпіричне визначення психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти

Одним із провідних завдань констатувального експерименту, сформульованих у ході дисертаційної роботи, стало дослідження залежності функціонування професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів від виокремлених нами в результаті проведеного аналізу наукової літератури двох груп психологічних механізмів – особистісних (рефлексії, ідентифікації, цілепокладання, особистісної зрілості) та професійних (ціннісних орієнтацій і мотивів вибору професії як основи професійно-педагогічної спрямованості особистості, її педагогічних здібностей (емпатії, комунікативних здібностей)).

Відтак, реалізуючи окреслене завдання на практиці, в першу чергу ми звернулися до розкриття ступеня взаємозв'язку професійного “Я” студентів із їх особистісними утвореннями, передусім *рефлексією*, зокрема педагогічною, яка в умовах професійного становлення суб'єктів трудової діяльності набуває

характеристик, зумовлених даною діяльністю. Відповідно з цією метою нами було використано методику визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії О.Є. Рукавішникової [221], результати якої відображені в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Рівні розвитку педагогічної рефлексії
майбутніх учителів початкових класів (n=193)**

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Високий	32	16,6
Середній	77	39,9
Низький	84	43,5

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних дослідження, необхідно зауважити, що високий рівень педагогічної рефлексії притаманний лише 16,6% опитаних, тоді як середній (39,9%) і низький (43,5%) рівні має значна частина респондентів – 83,4%. Такі показники, на нашу думку, є свідченням наявності в молодих учителів певних труднощів щодо свідомого аналізу власної професійної діяльності й визначення свого місця в ній.

Так, майбутні фахівці з низьким (43,5%) і середнім (39,9%) рівнями рефлексії відрізняються недостатньо сформованими вміннями оцінювати власну особистість і діяльність із позиції належності до професійної спільноти.

Натомість майбутні педагоги початкової ланки шкільної освіти з високим рівнем рефлексії (16,6%) схильні до цілеспрямованого аналізу як своєї особистості (насамперед до усвідомлення ступеня відповідності власного професійного потенціалу вимогам трудової діяльності), так і своєї діяльності (зокрема ретельного планування роботи, прогнозування її можливих наслідків й т.п.). Їм властиві вміння ставити себе на місце найближчого професійного оточення (учнів, колег по роботі тощо) та на основі цього регулювати власну поведінку.

Водночас, розкриваючи специфіку розвитку педагогічної рефлексії в студентів різних курсів, слід наголосити на тенденції поступового підвищення до V курсу числових показників її високого, середнього рівнів, і як наслідок – зниження процентних величин низького щабля (див. табл. 2.11). Така позитивна динаміка, на нашу думку, пояснюється змістом навчально-професійної діяльності, котра створює сприятливі умови для розвитку навичок рефлексії, зокрема педагогічної – критичного самоаналізу особистості, її свідомого ставлення до себе як до суб'єкта трудової діяльності, цілеспрямованої регуляції поведінки в обраній сфері

професійної взаємодії. Крім того, зважаючи на дані, наведені нижче, доцільно відмітити, що її найвищі показники притаманні першокурсникам і випускникам, що свідчить про активізацію зазначеного феномена саме в критичні періоди життя майбутніх фахівців, коли їм доводиться робити важливий життєвий вибір, приймати серйозні рішення (вступати до ВНЗ, завершувати навчання в ньому, вирішувати проблему працевлаштування тощо).

Таблиця 2.11

**Динаміка педагогічної рефлексії
майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)**

Курс	Рівень					
	Високий		Середній		Низький	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
I	11	16,7	24	36,4	31	46,9
III	8	13,1	25	41,0	28	45,9
V	13	19,7	28	42,4	25	37,9

Утім, інтерпретуючи результати емпіричного дослідження, зокрема звертаючись до рис. 2.4, варто підкреслити, що в студентів із високим рівнем професійної Я-підструктури переважає середній рівень (49,3%) педагогічної рефлексії, а в молодих учителів із середнім і низьким рівнями професійної самосвідомості домінуючим є низький рівень (відповідно 44,6% й 66,7%) рефлексії (див. рис. 2.4).

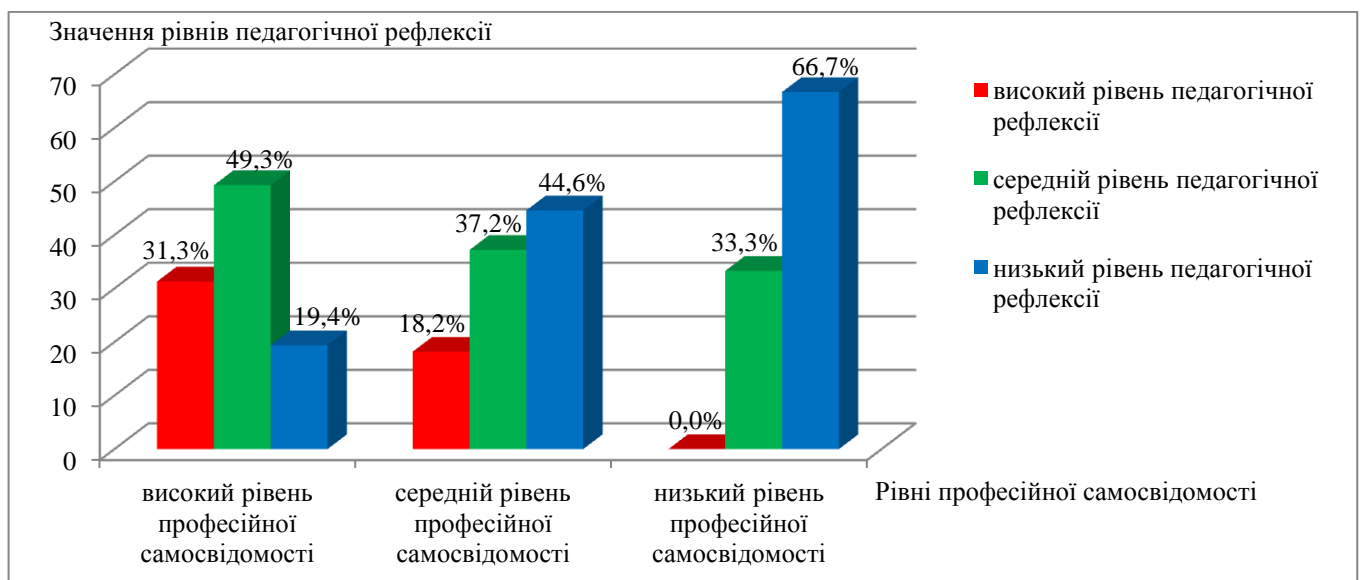


Рис. 2.4. Особливості педагогічної рефлексії майбутніх учителів 1 – 4-х класів із різними рівнями професійної самосвідомості

Проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійного “Я” майбутніх фахівців та їх педагогічної рефлексії дає підстави стверджувати, що

між даними психологічними феноменами існує прямий зв'язок. Математичним підтвердженням цьому є й результати рангової кореляції Ч. Спірмена, коефіцієнт якої становить $r_{xy}=0,50$ ($p \leq 0,01$). При цьому, з огляду на додатне значення емпіричного коефіцієнта, слід зазначити, що чим вищий рівень професійної Я-підструктури, тим вищий рівень рефлексії майбутніх педагогів, і навпаки.

У подальшому, поглиблюючи теоретико-емпіричні положення про психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів, ми звернулися до дослідження одного з таких феноменів – явища *ідентифікації*, котре, за нашим припущенням, є важливим механізмом становлення професійно-педагогічної Я-підструктури. Проявляючись на етапі підготовки у вищому навчальному закладі насамперед у співвіднесенні майбутніми фахівцями свого внутрішнього “Я” зі змістовними ознаками обраної професії, ідентифікація набуває характеристик, зумовлених даною трудовою діяльністю.

Відтак, розкриваючи особливості прояву окресленого утворення в студентів навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, нами було використано методику вивчення статусів професійної ідентичності А.А. Азбель [54].

У зв'язку з цим, зважаючи на результати проведеного опитування, необхідно відмітити, що переважна більшість респондентів (79,8%) відрізняється неформованою професійною ідентичністю, що представлена статусами невизначеної, нав'язаної ідентичності та станом мораторію (див. табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Рівні розвитку професійної ідентичності
майбутніх учителів початкових класів (n=193)**

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Невизначена ідентичність	25	12,9
Нав'язана ідентичність	38	19,7
Мораторій	91	47,2
Сформована ідентичність	39	20,2

Так, 12,9% досліджуваних характеризуються невизначеною професійною ідентичністю, яка притаманна передусім тим студентам, котрі звикли жити одним днем, сьогоднішніми бажаннями й не переймаються завтрашніми планами. Такі опитані, як правило, недостатньо усвідомлюють важливість професійного вибору у

своєму житті, в більшості з них відсутні чіткі уявлення про кар'єру, яка для них не є актуальним питанням, пов'язаним із найближчим майбутнім.

19,7% респондентам властивий статус нав'язаної професійної ідентичності, основною ознакою якої є те, що професійний вибір студентів зроблений не шляхом їх самостійних роздумів, а за допомогою думки авторитетних осіб, наприклад, поглядів батьків чи друзів. Зазвичай, така визначеність у світі професій протягом певного часу сприяє забезпеченню комфортності внутрішнього стану молодих фахівців, дозволяючи їм уникнути хвилювань щодо власного професійного майбутнього. Проте в більшості випадків подібна ситуація не є тривалою та, на жаль, не гарантує, що обрана таким чином професія в подальшому відповідатиме інтересам і здібностям досліджуваних. Саме тому такий вибір досить часто завершується розчаруванням нав'язаною професією, яке призводить, із одного боку, до виходу з даної сфери трудової взаємодії, а з іншого – до сприймання майбутніми педагогами своєї професійної діяльності як певного обов'язку, котрий вони мусять виконувати незалежно від того, подобається їм це чи ні.

Наступний статус професійної ідентичності – стан мораторію притаманний 47,2% опитаним, які знаходяться в тривалому пошуку альтернативних варіантів подальшого професійного розвитку й активно намагаються вийти з цього стану. Такі студенти, всупереч порадам найближчого оточення – рідних, друзів тощо, прагнуть самостійно якомога більше дізнатися про різноманітні професії та шляхи їх здобуття, приміряючи на собі численні професійні ролі. Утім варто підкреслити, що, перебуваючи на даній стадії, частина респондентів ніби тут застряє, зазнаючи суттєвих труднощів у подоланні “кризи вибору”. В такому випадку досліджувані цієї групи залишаються одвічними пошуковцями, які в майбутньому змінюватимуть безліч професій, так і не зумівши зупинитися на жодній із них. Натомість більшість студентів, як правило, після “кризи вибору” піднімається на щабель вище, набуваючи при цьому статусу сформованої професійної ідентичності.

Відтак, звертаючись до сформованої ідентичності, слід зазначити, що даний статус мають 20,2% майбутніх учителів початкових класів. В основному це студенти, котрі вже пройшли період кризи й самостійно виокремили низку важливих для себе цілей, головні з яких безпосередньо пов'язані з власним професійним розвитком. Респонденти цього рівня впевнені в правильності

прийнятого ними рішення щодо обраної професії, адже чітко знають, чого хочуть від життя. Зазвичай, вони не схильні змінювати місце роботи і в обраній сфері трудової взаємодії досить часто досягають високого рівня професійної майстерності.

Водночас, досліджуючи специфіку розвитку професійної ідентичності в студентів різних курсів, необхідно наголосити на тенденції поступового підвищення до V курсу числових показників сформованої ідентичності, і як наслідок – зниження процентних величин статусів несформованої (див. табл. 2.13). Така ситуація, на нашу думку, зумовлена цілеспрямованим формуванням психолого-педагогічною просвітою в майбутніх фахівців уявлень про педагогічну професію, які дозволяють їм співвідносити знання про власний професійний потенціал із вимогами трудової діяльності, співставляти себе з професійною спільнотою та на основі цього остаточно визначатися зі своїм професійним майбутнім.

Таблиця 2.13

**Динаміка професійної ідентичності
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

Курс	Статуси професійної ідентичності							
	Невизначена ідентичність		Нав'язана ідентичність		Мораторій		Сформована ідентичність	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
I	10	15,1	12	18,2	37	56,1	7	10,6
III	6	9,8	15	24,6	27	44,3	13	21,3
V	9	13,6	11	16,7	27	40,9	19	28,8

Утім, інтерпретуючи результати констатувального експерименту, варто відмітити, що студенти з високим рівнем професійної самосвідомості відрізняються здебільшого сформованою ідентичністю (44,8%), в той час як значна частина молодих учителів 1 – 4-х класів із середнім рівнем професійного “Я” перебуває в стані мораторію (72,4%), а переважна більшість майбутніх педагогів із низьким рівнем професійної Я-підструктури характеризується нав'язаною ідентичністю (40,6%) (див. рис. 2.5).

Таким чином, проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійної самосвідомості майбутніх фахівців та їх професійної ідентичності дозволяє стверджувати, що між даними психологічними феноменами існує прямий зв'язок, що виражається, з математичної точки зору, числовим показником коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена, який становить $r_{xy}=0,53$ ($p \leq 0,01$).

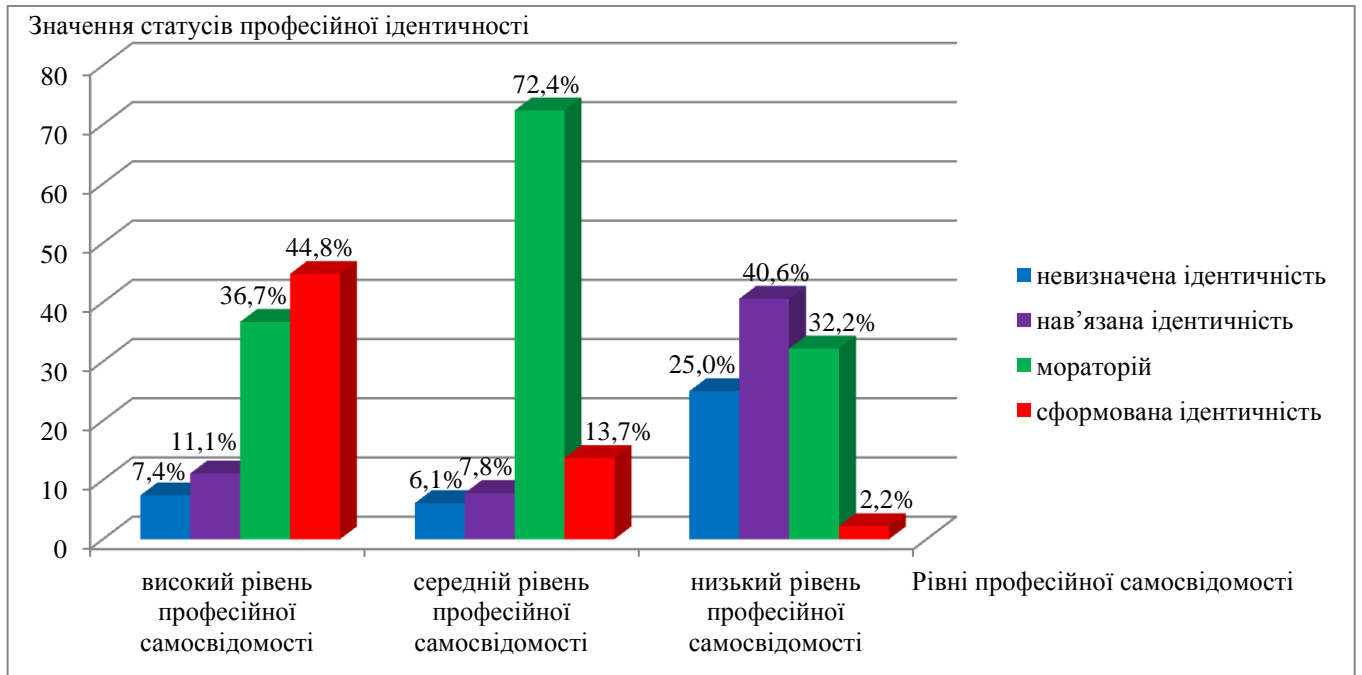


Рис. 2.5. Особливості професійної ідентичності майбутніх учителів 1 – 4-х класів із різними рівнями професійної самосвідомості

Наступним інструментарієм, котрий було залучено в ході нашої дисертаційної роботи, стала розроблена нами анкета “Я та моя майбутня професія”, спрямована на розкриття особливостей розвитку ще одного психічного утворення, яке, за нашим припущенням, є важливим механізмом становлення професійно-педагогічної Я-підструктури особистості – явища *цілепокладання* (див. додаток Б.3).

Відтак, зважаючи на первинні дані дослідження, слід зазначити, що високий рівень окресленого вище феномена притаманний 24,9% опитаних, середній – 56,5%, а низький – 18,6% респондентів (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Рівні розвитку цілепокладання
майбутніх учителів початкових класів (n=193)**

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Високий	48	24,9
Середній	109	56,5
Низький	36	18,6

Натомість, перш ніж перейти до опису змістовних характеристик кожного з виокремлених нами щаблів цілепокладання, ми звернулися в першу чергу до поглибленого вивчення специфіки прояву окремих його складових, зокрема розкриття внутрішньої позиції, ставлення студентів до майбутньої професійної

діяльності, готовності працювати за обраним фахом, здатності до професійної самореалізації.

Так, аналіз відповідей на перше запитання “Що спонукало Вас до вибору педагогічної професії?” розкрив широкий діапазон мотивів вибору професійної діяльності, представлений, згідно класифікації С.В. Яремчук [300], різними їх групами (див. рис. 2.6).

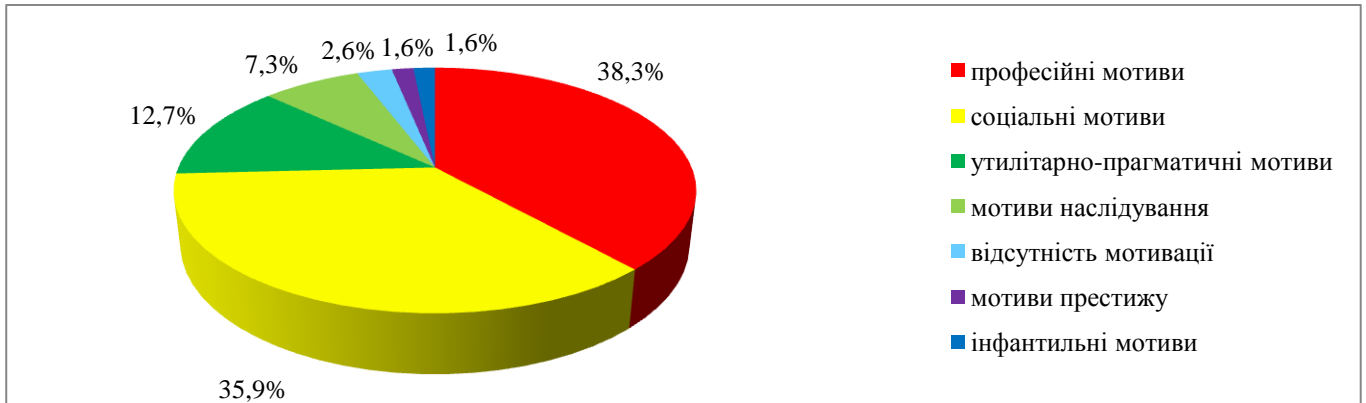


Рис 2.6. Мотиви вибору студентами навчально-наукового інституту педагогіки майбутньої професії

Отже, як видно з рис. 2.6, у більшості опитаних переважають професійні мотиви (38,3%), в основі яких лежать любов до дітей, потреба в їх навчанні й вихованні, в передачі молодшим власних знань і формуванні в них певних умінь та навичок, бажання перевірити свою придатність до педагогічної діяльності й набути досвіду практичної роботи з учнями 1 – 4-х класів, усвідомлення унікальності особистості першого вчителя, його високої ролі в становленні підростаючого покоління тощо.

Як показали результати багаторазових індивідуальних бесід, проведених поряд із анкетуванням зі студентами зазначеної групи, здатність даних респондентів встановлювати контакт із дітьми та вміння їх організувати проявилися ще в дошкільному, молодшому шкільному віці, коли частим сюжетом їх рольових ігор була школа: “Я любила грати в школу. Іграшки, молодші, ровесники були моїми учнями, а я – їхньою вчителькою, мені це дуже подобалося” (Людмила Н., III курс). У подальшому, навчаючись у середніх і старших класах, дехто з майбутніх педагогів мав можливість протягом певного часу тісно працювати зі школярами, від чого отримав справжнє задоволення. Так, досліджувана Марина С., I курс, зізналася, що декілька місяців підряд займалася математикою зі своєю молодшою сестрою: “Коли

дівчинка отримала гарну оцінку з контрольної роботи, то я раділа більше, ніж вона”. У свою чергу, Ірина А., V курс, підкреслила, що “коли в другому класі підміняла вчительку, яка захворіла, відчула неабияку насолоду від спілкування з дітьми – дуже безпосередніми й... безпорадними, котрим хотілося хоча б на якусь мить замінити маму та допомогти в пізнанні цього складного й водночас такого цікавого світу”.

Погляди, співзвучні вищезгаданим, відображені й у відповідях 7,3% респондентів, провідним мотивом вибору професії яких є наслідування. Приклади деяких взірців педагогічної майстерності, зокрема першого вчителя, яким захоплювалася кожна дитина та якого всі поважали, своїх батьків-педагогів, котрі щиро люблять власну роботу та ні за яких умов не бажають її змінювати, стали тими чинниками, що викликали інтерес у майбутніх фахівців до вчительської професії. Так, постійні спостереження за педагогічною діяльністю дозволили опитаним ще в шкільних стінах здійснити свідомий професійний вибір, визначити свою придатність до роботи з дітьми й у деяких окремих випадках набути навіть певних навичок, наприклад, перевірки зошитів, організації виховних заходів зі школярами та т.п., які є досить важливими в процесі реалізації широкого кола завдань трудової діяльності.

Позитивне ставлення до професії педагога продемонстрували й 35,9% респондентів із домінуючими соціальними мотивами та 1,6% досліджуваних, котрі вважають її престижною й перспективною.

Утім 12,7% респондентів, які відрізняються утилітарно-прагматичними мотивами вибору педагогічної професії, на відміну від окреслених вище груп опитаних, не пов'язують власне майбутнє з освітньою галуззю, котра, на їхню думку, через своє реформування на сучасному етапі розвитку суспільства є недостатньо привабливою. Адже ті численні зміни, яких протягом останніх десятиріч зазнає система освіти, призводять як до перетворень позитивного характеру (демократизації та гуманізації освіти, появи навчальних закладів нового типу, розширення меж самостійності як шкіл, так і вчителів), що, безперечно, приваблює творчих педагогів, так і до негативних наслідків (збільшення наповнюваності класів, відсутності модернізації матеріально-технічної бази більшості шкіл, труднощів працевлаштування, низької заробітної плати тощо), останні з яких суттєво знижують престижність вчительської професії. Отримання

диплома про вищу освіту, її доступність, близькість ВНЗ до місця проживання – ось ті головні критерії, на які орієнтувалися абітурієнти цієї групи, вступаючи до навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Не збираються працювати за обраним фахом і 2,6% студентів із відсутньою мотивацією, котрі вважають свій вступ до даного ВНЗ цілковитою випадковістю.

Не менш “привабливою” є картина і в групі досліджуваних із інфантильними мотивами (1,6%), які обрали професію педагога не самостійно, а під тиском оточуючих, в основному батьків, й тому, не проявляючи особливого інтересу до неї, мало хто з цих респондентів збирається реалізувати себе в якості суб’єкта професійної діяльності в межах освітніх закладів.

До речі, як показав аналіз відповідей на друге запитання анкети “Хто вплинув на Ваше рішення?” відносно вибору професії, до порад найближчого оточення – батьків, рідних, друзів, учителів, котрі, очевидно, помітили в майбутніх фахівців певні здібності до педагогічної професії, дослухалася майже половина опитаних (49,2%). Решта ж досліджуваних (50,8%) самостійно підійшла до вирішення даного питання, активно реалізуючи на практиці дитячу мрію, давнє прагнення працювати вчителем початкових класів.

Натомість, повертаючись до питання мотивів вибору професії, які є основою формування цілепокладання молодих педагогів, необхідно звернути увагу на факт підвищення до V курсу питомої ваги професійних і зниження числових значень утилітарно-прагматичних мотивів, що, на нашу думку, пояснюється цілеспрямованим формуванням психолого-педагогічною просвітою в майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти їх професійної спрямованості, орієнтованої на реалізацію студентською молоддю себе в якості суб’єкта трудової діяльності саме в освітній галузі. При цьому, з огляду на результати, наведені в таблиці 2.15, варто відмітити, що активний розвиток професійної мотивації відбувається протягом перших трьох років навчання майбутніх фахівців у педагогічному закладі й практично не зазнає змін в другій його половині, що свідчить про розчарування частиною студентів-випускників, які побували на активних навчально-виробничих практиках, обраною професією (див. табл. 2.15).

**Динаміка мотивів вибору професії вчителя 1 – 4-х класів
студентами напряму підготовки “Початкова освіта” (n=193)**

Курс	Мотиви вибору педагогічної професії													
	Професійні		Утилітарно-прагматичні		Соціальні		Наслідування		Відсутність мотивації		Престижні		Інфантильні	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
I	22	33,3	12	18,2	21	31,8	5	7,7	3	4,5	2	3,0	1	1,5
III	25	40,9	7	11,5	22	36,1	4	6,7	1	1,6	1	1,6	1	1,6
V	27	41,0	6	9,1	26	39,3	5	7,6	1	1,5	0	0,0	1	1,5

Результати, співзвучні вищезазначеним, відображені й у дисертаційних роботах ряду вітчизняних науковців, зокрема К.О. Євстаф'євої [74], О.Л. Туриніної [259], С.В. Яремчук [300] та ін., котрі, досліджуючи мотиви вибору майбутніми фахівцями педагогічної професії, відмітили згасання інтересу до неї у студентів старших курсів, зумовлене, з одного боку, невідповідністю досвіду їх практичної роботи з молодшими школярами вимогам професійної діяльності, з іншого – зниженням престижності вчительської праці.

Утім, незважаючи на певні недоліки навчально-професійної діяльності, майже всі респонденти (98,7%) серед дисциплін, що вивчаються у ВНЗ й відіграють найбільшу роль у фаховому зростанні студентів (третє запитання анкети), віддали перевагу професійно-орієнтованим дисциплінам психолого-педагогічного циклу – психології, педагогіці, методикам викладання різних предметів у початковій школі тощо, які, починаючи активно розглядатися на II і III курсах, суттєво збагачують когнітивну сферу майбутніх учителів професійними знаннями, вміннями та навичками.

Водночас, звертаючись до дисциплін академічного циклу, котрі, навпаки, відрізняються обмеженістю свого впливу щодо становлення педагогічних кадрів, 47,4% опитаних виокремили низку гуманітарних, соціально-економічних дисциплін – філософію, релігієзнавство, логіку, політологію, правознавство, соціологію, економіку й ін., які, на їхню думку, не стільки визначають розвиток їх професійної самосвідомості, скільки перевантажують навчально-виховний процес ВНЗ. Натомість інша частина досліджуваних (52,6%), відповідаючи на четверте запитання анкети “Які дисципліни академічного циклу відіграють незначну роль у Вашому фаховому зростанні?”, заперечила наявність таких курсів, підкресливши

неабияке значення кожного з них “у формуванні справжнього вчителя, який має бути всебічно розвиненою особистістю” (Ірина О., III курс).

У подальшому, розкриваючи види навчально-професійної діяльності, котрі забезпечують найбільший вплив на формування інтересу до професії (п'яте запитання анкети), переважна частина опитаних (73,8%) віддала свої голоси на користь навчально-виробничої практики, яка, поєднуючи теоретичну підготовку майбутніх учителів, здобуту у вищому педагогічному навчальному закладі, з їх практичною діяльністю, вперше реалізованою в середніх закладах освіти, відображає рівень професійної майстерності студентів і ступінь їх готовності до педагогічної діяльності. Решта ж респондентів (26,2%), аналізуючи форми організації навчального процесу у ВНЗ, крім практики, підкреслила й значення інших видів аудиторної та позааудиторної роботи, зокрема лекційних занять, які, озброюючи молодих фахівців необхідними науковими знаннями, з перших днів їх перебування в університеті вчать використовувати даний матеріал у штучно створених умовах професійної діяльності на семінарських і лабораторних заняттях, під час самостійної роботи тощо, сприяючи тим самим, окрім теоретичних знань, ще й розвитку практичних умінь і навичок.

Відрізняючись, як бачимо, різноманітністю своїх видів, навчально-професійна діяльність спрямована максимально підготувати майбутніх педагогів до роботи зі школярами. Однак, визначаючи рівень такої підготовки (шосте запитання анкети), третина опитаних (36,9%) охарактеризувала його як низький, що недостатньо впливає на професійне становлення їх особистості. У зв'язку з цим, розкриваючи основні причини неефективності психолого-педагогічної просвіти, студенти-майбутні вчителі початкових класів звернули увагу на відрив теоретичних курсів від практичної діяльності, перевантаження навчально-виховного процесу аудиторними заняттями та брак часу на самостійне опрацювання матеріалу (що враховано вже в новому “Законі про вищу освіту”, який набув чинності з вересня 2015 року). Зокрема, досліджувана Світлана О., III курс, відмітила, що усвідомлює важливість більшості дисциплін, котрі читаються в університеті, але “проти тих затеоретизованих, мертвих предметів, які нічого не дають для повсякденної практичної роботи педагога”. Опитана ж Вікторія С., I курс, аналізуючи труднощі, з якими стикається у ВНЗ, у свою чергу, підкреслила “перевантаження студентів

домашніми завданнями, на виконання яких через велику кількість щоденних пар залишається мало вільного часу, від чого страждає якість навчання”.

Цікаво те, що побажання більшості майбутніх фахівців (84,5%) професорсько-викладацькому складу з приводу покращення своєї професійної підготовки в університеті орієнтовані на поліпшення організації й змісту навчально-виховного процесу та вимагають якісно нового підходу викладачів до студентів, значною мірою відображаючи зміст нового “Закону про вищу освіту”. Це свідчить як про його своєчасність, так і про достатній рівень свідомості майбутніх представників педагогічної спільноти щодо сприймання основних положень цього документа, за яким пріоритетом стає підвищення самостійності студентської молоді.

Водночас 18,4% досліджуваних, відповідаючи на запитання “Що б Ви порадили викладачам Вашого ВНЗ із приводу покращення підготовки студентів?”, відмітили, що не мають таких порад, адже їх все влаштовує, вони всім задоволені, оскільки педагогічний колектив університету “добре справляється зі своєю роботою” (Сніжана Ж., I курс) та надає гарну професійну підготовку майбутнім фахівцям.

У подальшому, оцінюючи рівень власної готовності до педагогічної діяльності (восьме запитання анкети), 5,2% респондентів охарактеризували його як високий, 71,5% – як середній, 10,4% – як низький, а 12,9% опитаних не змогли відповісти на дане запитання, запропонувавши варіанти типу “не знаю”, “важко сказати”.

Натомість, розмірковуючи про поєднання свого майбутнього з обраною професією (дев’яте й десяте запитання анкети), бажання працювати за педагогічним фахом виявили лише 51,7% досліджуваних, які після закінчення ВНЗ збираються присвятити себе викладацькій роботі в різних (як у дошкільних, так і в середніх та вищих) закладах освіти. Утім 33,5% респондентів, відповідаючи на запитання “Чи пов’яжете Ви своє майбутнє з обраною професією?”, заперечили цей факт. Як показали результати дослідження, такі студенти, навчаючись у ВНЗ за напрямом підготовки “Початкова освіта”, не задоволені власним професійним вибором, а тому, уникаючи роботи в школі, налаштовані реалізувати себе в якості суб’єкта трудової діяльності в тих сферах народного господарства (адміністративно-управлінській, промисловій тощо), котрі є набагато привабливішими з матеріальної точки зору, ніж освітня галузь. Решта ж опитаних (14,8%), задумуючись про подальше професійне становлення, ще остаточно не

визначилася, чи збирається по закінченню університету працювати з дітьми. “Можливо, якщо не буде іншого виходу”, “мабуть, недовго”, “ймовірно”, “не вирішила, час покаже”, “не знаю” й т.п. – такі типові відповіді студентів окресленої групи.

Таким чином, узагальнюючи результати емпіричного дослідження особливостей розвитку цілепокладання майбутніх учителів початкових класів, слід підкреслити, що розглянуті нами окремі прояви вищезазначеного явища (внутрішня позиція, ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, готовність працювати за обраним фахом, здатність до професійної самореалізації) водночас виступають його критеріями, на основі яких нами виокремлено три групи респондентів із високим, середнім і низьким рівнями розвитку цілепокладання.

Так, майбутні педагоги початкової ланки шкільної освіти з високим рівнем цілепокладання (24,9%) відрізняються достатньо сформованою установкою на педагогічну діяльність, зміст якої визначається професійними мотивами вибору професії. Такі студенти давно, цілком свідомо, самостійно прийняли рішення щодо власного професійного майбутнього, а тому, цілеспрямовано вступивши до університету за обраним напрямом, виявляють неабиякий інтерес до всіх дисциплін академічного циклу, при цьому звертаючи особливу увагу на професійно-орієнтовані дисципліни психолого-педагогічного циклу, котрі суттєво збагачують їх когнітивну сферу професійними знаннями, вміннями та навичками; подібне ставлення й до різних видів навчально-професійної діяльності, чільне місце серед яких займає самостійна робота як провідна форма самоосвіти, що активно сприяє особистісно-професійному самовдосконаленню молодих фахівців. Будучи абсолютно впевненими в незмінності свого професійного вибору, студенти цієї групи після закінчення ВНЗ збираються присвятити себе викладацькій роботі в різних закладах освіти.

Для майбутніх учителів 1 – 4-х класів із середнім рівнем цілепокладання (56,5%) характерна часткова установка на педагогічну діяльність, основу розвитку якої становлять соціальні мотиви, мотиви наслідування та мотиви престижу. Студенти даної групи, які відносно нещодавно, проте самостійно здійснили свій професійний вибір, навчаючись за обраним напрямом, віддають перевагу насамперед тим дисциплінам академічного циклу, котрі, на їхню думку, сприяють фаховому зростанню; серед видів же навчально-професійної діяльності, що

забезпечують найбільший вплив на формування інтересу до професії, виокремлюють семінарські, лабораторні заняття й навчально-виробничу практику. Вважаючи свій вибір остаточним, переважна більшість педагогів цього рівня, орієнтуючись передусім на зовнішню привабливість учительської діяльності, пов'язує з нею власне майбутнє.

І нарешті, студенти з низьким рівнем цілепокладання (18,6%) мають несформовану установку на педагогічну діяльність, представлену утилітарно-прагматичними, інфантильними мотивами та відсутньою мотивацією. Такі фахівці, випадково обравши професію вчителя, в основному під тиском оточуючих, перш за все батьків, пасивно ставляться до вивчення практично всіх дисциплін академічного циклу, за винятком лише тих, які, на їхню думку, сприяють розширенню їх кругозору, самопізнанню; уникають участі в роботі на заняттях. Висловлюючи сумніви щодо правильності свого професійного вибору, студенти окресленої групи по закінченню ВНЗ не збираються працювати в освітній галузі.

Водночас, звертаючись до первинних даних зазначеного емпіричного дослідження, доцільно наголосити на позитивній динаміці становлення вказаного явища, зумовленої, як відмічалось нами раніше, здебільшого змістом навчально-професійної діяльності, котра створює сприятливі умови для розвитку різних феноменів особистісно-професійної сфери студентської молоді, в тому числі і її цілепокладання (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Динаміка цілепокладання майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)

Курс	Рівень					
	Високий		Середній		Низький	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
I	10	15,2	41	62,1	15	22,7
III	18	29,5	33	54,1	10	16,4
V	20	30,3	35	53,0	11	16,7

Утім, інтерпретуючи результати констатувального експерименту, зокрема зважаючи на рис. 2.7, варто відмітити, що в студентів із високим рівнем професійної Я-підструктури переважає високий рівень (50,8%) цілепокладання, а в майбутніх учителів із середнім і низьким рівнями професійної самосвідомості домінуючими є відповідно середній (79,2%) і низький (48,2%) рівні цілепокладання (див. рис. 2.7).

Проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійного “Я” майбутніх фахівців та їх цілепокладання дає підстави стверджувати, що між

даними психологічними феноменами існує прямий зв'язок. Математичним підтвердженням цьому є й результати рангової кореляції Ч. Спірмена, коефіцієнт якої становить $r_{xy}=0,58$ ($p \leq 0,01$). При цьому, з огляду на додатне значення емпіричного коефіцієнта, необхідно зазначити, що чим вищий рівень професійної Я-підструктури, тим вищий рівень цілепокладання майбутніх педагогів, і навпаки.

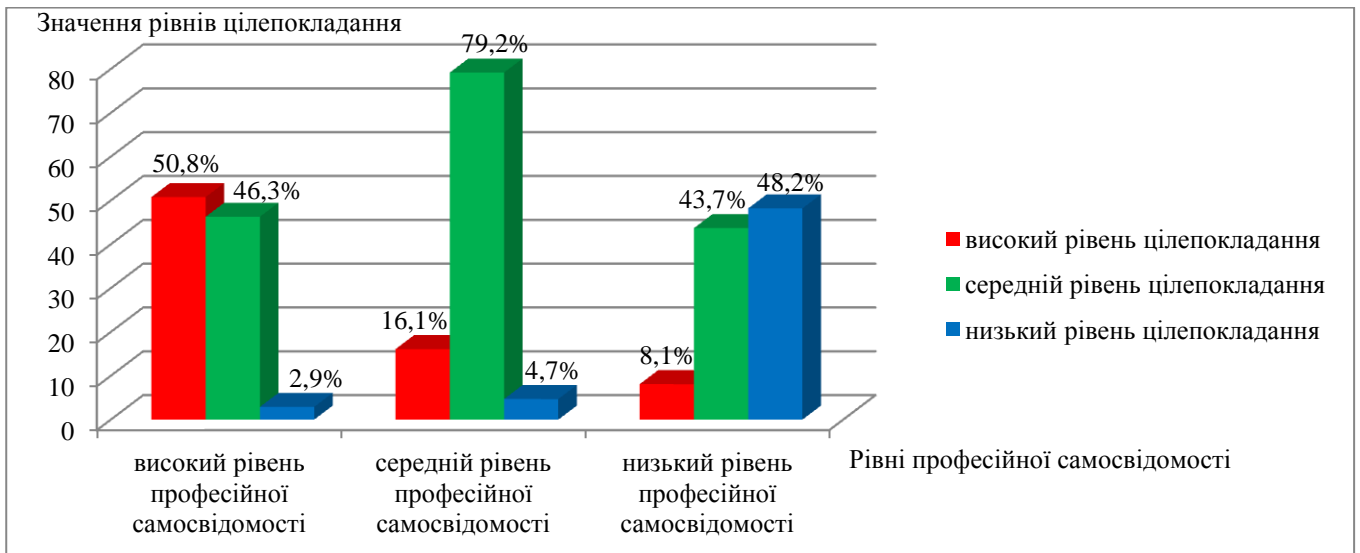


Рис. 2.7. Особливості цілепокладання майбутніх учителів початкових класів із різними рівнями професійної самосвідомості

У подальшому, поглиблюючи теоретико-емпіричні положення про психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів, ми звернулися до дослідження ще одного з таких утворень – явища *особистісної зрілості*.

Нами було використано тест-опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха [52], результати якого відображені в табл. 2.17.

Таблиця 2.17

Рівнева характеристика особистісної зрілості майбутніх учителів початкових класів (n=193)

№ з/п	Шкали особистісної зрілості	Рівень							
		Дуже високий		Високий		Задовільний		Незадовільний	
		Кількість досліджуваних	у %	Кількість досліджуваних	у %	Кількість досліджуваних	у %	Кількість досліджуваних	у %
1	Загальний рівень	0	0,0	9	4,7	98	50,8	86	44,5
2	Мотивація досягнення	10	5,1	60	31,1	80	41,6	43	22,2
3	Ставлення до власного "Я"	0	0,0	11	5,7	147	76,2	35	18,1
4	Почуття громадянського обов'язку	68	35,2	85	44,1	27	13,9	13	6,8
5	Життєва установка	2	1,0	24	12,4	86	44,6	81	42,0
6	Здатність до психологічної близькості з іншими людьми	11	5,7	29	15,0	102	52,9	51	26,4

Отримані результати засвідчили, що переважна більшість майбутніх фахівців відрізняється недостатнім розвитком особистісної зрілості, на що вказують індивідуальні показники її загального рівня, які варіюють у діапазоні від -17 до 63 балів. При цьому, з огляду на результати дослідження, варто відмітити, що в цілому ніхто з респондентів не виявив дуже високого рівня особистісної зрілості; відповіді засвідчили наявність лише високого (4,7%), задовільного (50,8%) та незадовільного (44,5%) рівнів.

Водночас, розкриваючи специфіку розвитку особистісної зрілості в студентів різних курсів, необхідно наголосити на тенденції суттєвого збільшення (майже вдвічі) до V курсу кількості опитаних із незадовільним рівнем вищезгаданого утворення, що, на перший погляд, є незрозумілим явищем, оскільки тривалий період професійної підготовки у ВНЗ повинен був би спонтанно призвести до покращення показників особистісної зрілості (див. табл. 2.18). Думаємо, що віднайти пояснення цьому можна лише при детальному аналізі особливостей прояву окремих складових досліджуваного феномена.

Таблиця 2.18

**Динаміка особистісної зрілості
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

Курс	Рівень					
	Високий		Задовільний		Незадовільний	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
I	3	4,5	44	66,7	19	28,8
III	2	3,3	26	42,6	33	54,1
V	4	6,1	28	42,4	34	51,5

Так, індивідуальні дані, отримані за шкалою “Мотивація досягнення”, знаходяться в інтервалі від -9 до 24 балів, котрий охоплює всі рівні розвитку загальної спрямованості особистості, її прагнення до самореалізації, досягнення високих результатів у різних життєво важливих сферах тощо. Зокрема, 5,1% досліджуваних відрізняються дуже високим, 31,1% – високим, 41,6% – задовільним й 22,2% – незадовільним рівнями мотивації досягнення. При цьому, з огляду на науковий доробок деяких авторів – Ю.М. Орлова [180], Л.В. Потапчук [193], в якому мотивація досягнення визначається як система самооцінок особистості, результати проведеного нами дослідження, насамперед кореляційного аналізу, підтвердили наявність такого зв’язку (коефіцієнт лінійної кореляції К. Пірсона

становить $r_{xy}=0,34$ ($p \leq 0,01$) між окресленими феноменами, який вказує на те, що незадовільний рівень мотивації досягнення зазначеної вище частини опитаних є наслідком їх неадекватної, переважно заниженої, самооцінки.

За шкалою “Ставлення до власного “Я” (Я-концепція)”, котра розкриває адекватність самооцінки особистості, рівень її вимогливості до себе, задоволення своїми темпераментом, характером і здібностями, знаннями, вміннями та навичками, дані варіюють у діапазоні від -21 до 36 балів. Однак, звертаючись до результатів проведеного нами опитування, слід зауважити, що більшість числових показників за цією шкалою свідчить про переважання в студентів-майбутніх учителів початкових класів позитивного ставлення до себе, яке притаманне значній частині вибірки (81,9%), що вирізняється високим (5,7%) й задовільним (76,2%) рівнями розвитку окресленої складової особистісної зрілості. Решта ж респондентів (18,1%), у переважній своїй більшості першокурсники, перебуває на незадовільному рівні.

Дані, ідентичні вищезазначеним, відображені й у дисертаційних дослідженнях Ю.Г. Долінської [69], О.В. Темрук [256].

Так, О.В. Темрук [256], наголошуючи на домінуванні в студентів I курсу негативного ставлення до себе, водночас відмітила наявність цієї тенденції і в студентів V курсу, де ситуація стосовно показників Я-концепції не тільки не поліпшується, а, навпаки, стає більш критичною, оскільки зростає кількість випускників, котрі виявляють незадовільний рівень ставлення до власного “Я”. На думку дослідниці, такі результати пояснюються тим, що “... ситуація нового ставлення до себе як до випускника – завтрашнього спеціаліста, якому належить в умовах нової соціальної реальності знайти своє місце у суспільстві, що часто видається нелегким завданням, роздуми про власну долю, яка цілком і повністю залежить від власних зусиль, порушує цілісність Я-концепції майбутніх учителів” [256, с. 97 – 98].

У свою чергу, Ю.Г. Долінська, розкриваючи зв'язок між рівнем самоактуалізації особистості студентів і їх особистісною зрілістю, вказала на позитивну кореляцію між індексом самоактуалізації та рівнем ставлення до себе, зауваживши при цьому, що негативна Я-концепція, притаманна більшості молодих фахівців, є “... тривожним симптомом, оскільки може виступати суттєвою

перешкодою, гальмівним фактором у самоактуалізації особистості майбутнього спеціаліста” [69, с. 120].

У подальшому, інтерпретуючи первинні дані за наступними шкалами, котрі визначають специфіку прояву особистісної зрілості майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, нами було зафіксовано найбільший відсоток респондентів, що виявили дуже високий (35,2%) і високий (44,1%) рівні за шкалою “Почуття громадянського обов’язку”, де числові значення коливаються в межах від -9 до 17 балів; при цьому відносно незначна частина досліджуваних (20,7%) відрізняється задовільним (13,9%) й незадовільним (6,8%) рівнями розвитку даного утворення. Вказані показники щодо розвитку почуття громадянського обов’язку є значно вищими порівняно з тими, що отримані О.В. Темрук [256] у 2006 році. На нашу думку, така картина є наслідком докорінних політичних, соціально-економічних перетворень в Україні, які за останні роки через призму Революції гідності та російської агресії спонукали громадян української держави заради збереження її цілісності, суверенітету й забезпечення постійного розвитку країни на шляху демократичного національного відродження проявити активну громадянську позицію та високу патріотичну свідомість, що і знайшло безпосереднє відображення в результатах нашої експериментальної роботи.

Щодо індивідуальних даних, котрі розкривають особливості сформованості ще однієї шкали особистісної зрілості – шкали “Життєва установка”, метою якої є дослідження розуміння особистістю відносності сенсу буття, домінування раціонального над емоційним, визначення рівня її емоційної врівноваженості, розсудливості, то результати по ній розподілилися таким чином: 1,0% опитаних мають дуже високий, 12,4% – високий, 44,6% – задовільний і 42,0% – незадовільний рівні життєвої установки. За нашим припущенням, переважання в межах даної шкали таких невисоких показників, що розподілені в інтервалі від -15 до 28 балів, зумовлено низкою об’єктивних і суб’єктивних чинників, зокрема складною ситуацією в суспільстві, матеріальними труднощами, незначним життєвим досвідом юнаків, відсутністю в них чітких уявлень про власне професійне майбутнє, які, безперечно, перешкоджають пошуку та реалізації студентською молоддю сенсу свого життя й формуванню в неї стійких життєвих установок.

І нарешті, первинні дані за останньою шкалою “Здатність до психологічної близькості з іншими людьми”, що розкриває потребу особистості в спілкуванні, духовній близькості з оточуючими, її доброзичливе, емпатійне ставлення до них, варіюють у діапазоні від -8 до 19 балів, котрий охоплює всі рівні її прояву. Так, більша половина вибірки (73,6%) перебуває на дуже високому (5,7%), високому (15,0%) і задовільному (52,9%) рівнях. Натомість 26,4% досліджуваних притаманний незадовільний рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми, який, на нашу думку, є серйозною перепорою в особистісно-професійному зростанні майбутніх учителів, для яких вміння налагоджувати доброзичливі, довірливі стосунки з учасниками трудової взаємодії, перш за все зі своїми вихованцями, є однією з провідних професійно важливих якостей.

Водночас, інтерпретуючи результати констатувального експерименту, зокрема зважаючи на рис. 2.8, варто відмітити, що в студентів із високим і середнім рівнями професійної Я-підструктури переважає задовільний (відповідно 67,5% і 70,6%) рівень особистісної зрілості, а в молодих фахівців із низьким рівнем професійної самосвідомості домінуючим є незадовільний (85,7%) рівень особистісної зрілості (див. рис. 2.8).

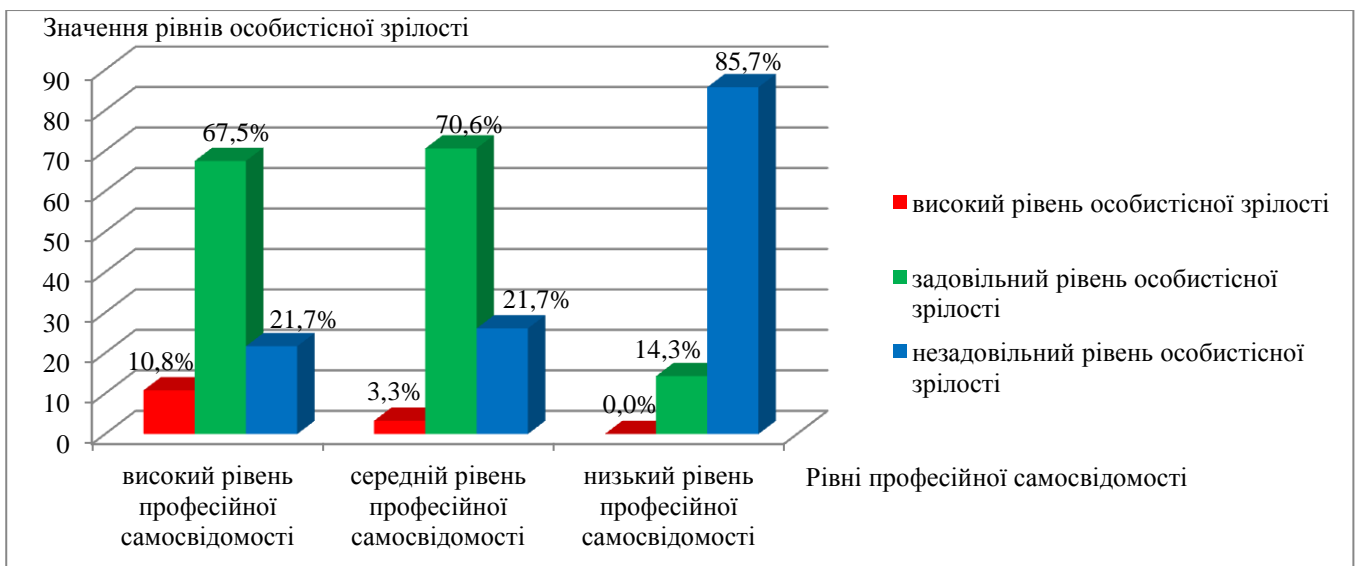


Рис. 2.8. Особливості особистісної зрілості майбутніх учителів початкових класів із різними рівнями професійної самосвідомості

Проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійного “Я” майбутніх учителів 1 – 4-х класів та їх особистісної зрілості дає підстави стверджувати, що між даними психологічними феноменами існує прямий зв’язок. Математичним підтвердженням цьому є й результати рангової кореляції

Ч. Спірмена, коефіцієнт якої становить $r_{xy}=0,42$ ($p\leq 0,01$). При цьому, з огляду на додатне значення емпіричного коефіцієнта, необхідно зазначити, що чим вищий рівень професійної Я-підструктури, тим вищий рівень особистісної зрілості майбутніх педагогів, і навпаки.

Утім, розкриваючи залежність між професійним “Я” майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти та загальним рівнем їх особистісної зрілості, нами водночас було досліджено характер кореляційних зв’язків між показниками професійної самосвідомості студентської молоді й показниками окремих структурних складових її особистісної зрілості (див. табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Взаємозв’язок професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів зі структурними складовими їх особистісної зрілості (n=193)

Професійно-педагогічна самосвідомість	Структурні складові особистісної зрілості				
	Мотивація досягнення	Ставлення до власного “Я” (Я-концепція)	Почуття громадянського обов’язку	Життєва установка	Здатність до психологічної близькості з іншими людьми
	0,41	0,32	0,13	0,48	0,21

Відтак, зважаючи на результати проведеного нами кореляційного аналізу за критерієм Ч. Спірмена, слід підкреслити, що статистично значущі зв’язки професійно-педагогічної самосвідомості зафіксовано з такими компонентами особистісної зрілості майбутніх фахівців, як життєвою установкою ($r_{xy}=0,48$ ($p\leq 0,01$)), мотивацією досягнення ($r_{xy}=0,41$ ($p\leq 0,01$)), ставленням до власного “Я” (Я-концепцією) ($r_{xy}=0,32$ ($p\leq 0,01$)), здатністю до психологічної близькості з іншими людьми ($r_{xy}=0,21$ ($p\leq 0,01$)), що дозволяє характеризувати майбутніх учителів 1 – 4-х класів із високим рівнем професійної Я-підструктури як таких, що відрізняються достатньо сформованими життєвими установками, прагненням досягти успіху в різних життєво важливих сферах, передусім професійній, адекватною самооцінкою, розсудливістю, ініціативністю, самостійністю, вимогливістю, емоційною врівноваженістю, доброзичливістю, емпатійністю, здатністю встановлювати довірливі стосунки з оточуючими людьми.

У подальшому, досліджуючи залежність функціонування професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів від ще однієї групи психологічних механізмів, виокремлених нами в результаті проведеного аналізу наукової літератури, – так званих професійних механізмів, до яких ми віднесли

ціннісні орієнтації та мотиви вибору професії як основу професійно-педагогічної спрямованості особистості, її педагогічні здібності (емпатію, комунікативні здібності), в першу чергу ми звернулися до розкриття ступеня взаємозв'язку професійного “Я” молодих фахівців із їх *професійно-педагогічною спрямованістю*. Відповідно з цією метою нами було використано “Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів” Т.Д. Дубовицької [71], результати якого відображені в табл. 2.20.

Таблиця 2.20

**Рівні розвитку професійної спрямованості
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Високий	66	34,2
Середній	100	51,8
Низький	27	14,0

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних емпіричного дослідження, варто зауважити, що високий рівень професійної спрямованості притаманний третині опитаних (34,2%), тоді як середній (51,8%) і низький (14,0%) рівні має значна частина респондентів – 65,8%. Такі показники, на нашу думку, є свідченням недостатнього прагнення студентської молоді до оволодіння майбутньою професією та її нестійкого бажання працювати за обраним фахом.

Так, переважна більшість майбутніх фахівців із низьким рівнем (14,0%) професійної спрямованості вимушено навчається за напрямом підготовки “Початкова освіта”; їх вступ до педагогічного закладу зумовлений не інтересом до майбутньої професії й бажанням працювати вчителем 1 – 4-х класів, а низкою інших причин, наприклад, прагненням виправдати очікування батьків, близькістю ВНЗ до місця проживання тощо. Значна частина студентів цієї групи не бачить нічого корисного для себе у своїй майбутній професійній діяльності й за першої ж нагоди прагне її змінити, отримати диплом іншого напрямку та працювати за ним.

Натомість майбутні педагоги початкової ланки шкільної освіти з високим рівнем (34,2%) професійної спрямованості вважають учительську професію, котра їм дуже подобається, справою власного життя, а тому цілеспрямовано прагнуть оволодіти нею й після закінчення університету працювати за обраним фахом. Поставивши за мету постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, студенти даного рівня навіть у вільний від навчання час займаються справами, що

безпосередньо пов'язані з їх професійною сферою; переважна більшість їх знайомих – фахівці освітньої галузі (вчителі, психологи і т.д.).

Майбутні ж учителі початкових класів із середнім рівнем (51,8%) професійної спрямованості відрізняються помірними показниками її сформованості.

Водночас, розкриваючи особливості розвитку професійної спрямованості в студентів різних курсів, необхідно наголосити на тенденції поступового підвищення до кінця навчання в університеті числових значень її високого рівня, і як наслідок – зниження процентних величин середнього та низького, що, на нашу думку, пояснюється цілеспрямованим формуванням психолого-педагогічною просвітою в майбутніх представників педагогічної спільноти професійної спрямованості, яке полягає в якісній організації навчально-виховного процесу й цілеспрямованому оволодінні студентською молоддю необхідними теоретичними знаннями та практичними вміннями й навичками, розширенні та поглибленні її обізнаності про свій майбутній фах, зміцненні позитивного ставлення студентів до обраної професії тощо (див. табл. 2.21).

Таблиця 2.21

**Динаміка професійної спрямованості
майбутніх учителів початкових класів (n=193)**

Курс	Рівень					
	Високий		Середній		Низький	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %	абсолютна	у %	абсолютна	у %
I	20	30,3	35	53,0	11	16,7
III	21	34,4	31	50,8	9	14,8
V	25	37,9	34	51,5	7	10,6

Утім, інтерпретуючи результати констатувального експерименту, зокрема зважаючи на рис. 2.9, слід відмітити, що в майбутніх фахівців із високим рівнем професійної Я-підструктури переважає високий рівень (54,1%) професійної спрямованості, а в молодих учителів із середнім і низьким рівнями професійної самосвідомості домінуючими є відповідно середній (71,6%) і низький (39,0%) рівні професійної спрямованості (див. рис. 2.9).

Проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійного “Я” майбутніх учителів початкових класів та їх професійної спрямованості дає підстави стверджувати, що між окресленими психологічними феноменами існує прямий зв'язок. Математичним підтвердженням цьому є й результати рангової кореляції Ч. Спірмена, коефіцієнт якої становить $r_{xy}=0,71$ ($p\leq 0,01$). При цьому, з

огляду на додатне значення емпіричного коефіцієнта, варто зазначити, що чим вищий рівень професійної Я-підструктури, тим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, і навпаки.

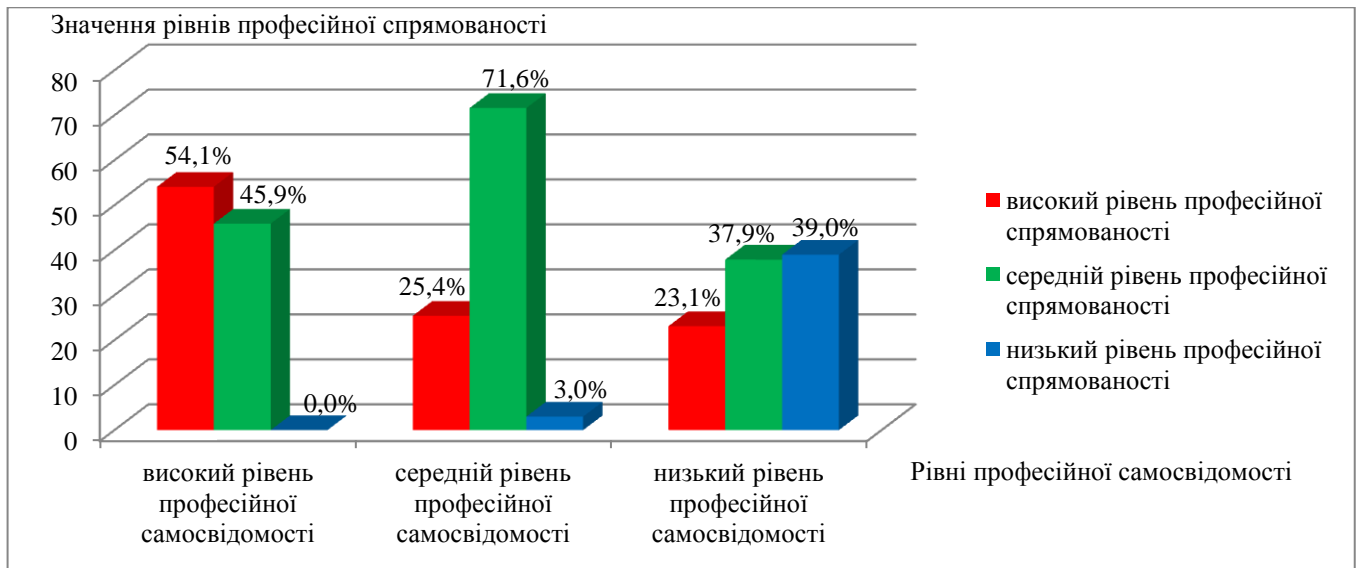


Рис. 2.9. Особливості професійної спрямованості майбутніх учителів 1 – 4-х класів із різними рівнями професійної самосвідомості

Натомість, звертаючись до останнього коефіцієнта рангової кореляції, котрий розкриває зв'язок між вищевказаними утвореннями, необхідно зауважити, що його числовий показник $r_{xy}=0,71$ ($p \leq 0,01$) у порівнянні з попередніми величинами отриманих нами коефіцієнтів є найбільшим, що дозволяє розглядати професійну спрямованість як один із провідних психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців, основу якого становлять їх ціннісні орієнтації й мотиви вибору професії.

Відтак із метою більш глибокого вивчення специфіки прояву в студентській молоді цього важливого психологічного феномена – професійно-педагогічної спрямованості нами було використано методики дослідження особливостей розвитку її головних змістовних складових – пріоритетних для майбутніх учителів ціннісних орієнтацій та домінуючого типу їх мотивації при виборі професійної діяльності (відповідно методику “Життєво-професійні цінності особистості” Н.П. Максимчук [148], що є модифікованим варіантом методики визначення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, й методику “Мотиви вибору професії” Р.В. Овчарової [178]).

У зв'язку з цим, зважаючи на первинні дані, отримані в результаті дослідження ієрархічної структури ціннісних орієнтацій студентів-майбутніх

педагогів початкової ланки шкільної освіти, слід відмітити, що вона представлена, згідно класифікації Н.П. Максимчук [148], усіма їх групами (див. табл. 2.22).

Таблиця 2.22

**Структура ціннісних орієнтацій студентів-майбутніх
учителів початкових класів (n=193)**

№ з/п	Групи ціннісних орієнтацій	Кількість обраних цінностей	
		абсолютна	у %
I	Загальнолюдські ціннісні орієнтації (всього)	265	13,7
1.	Здоров'я	174	9,0
2.	Щасливе сімейне життя (в батьківській родині)	91	4,7
II	Професійні ціннісні орієнтації (всього)	556	28,8
1.	Цікава робота	100	5,2
2.	Любов до дітей	96	4,9
3.	Виховання дітей	81	4,2
4.	Вміння розуміти дитину	49	2,5
5.	Допомога дітям, батькам, чуйність	44	2,3
6.	Навчання у вищому педагогічному навчальному закладі	42	2,2
7.	Володіння методикою викладання	42	2,2
8.	Спілкування з колегами, учнями, батьками учнів	40	2,1
9.	Пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	24	1,2
10.	Творчість (можливість творчої діяльності)	16	0,8
11.	Хороша атмосфера на роботі	7	0,4
12.	Пошук нових методів і засобів професійного зростання	6	0,3
13.	Вдячність батьків за учнів	6	0,3
14.	Спілкування з однодумцями	3	0,2
III	Матеріальні ціннісні орієнтації (всього)	148	7,7
1.	Матеріально забезпечене життя	148	7,7
IV	Особистісні ціннісні орієнтації (всього)	329	17,1
1.	Майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)	125	6,5
2.	Наявність хороших і вірних друзів	121	6,3
3.	Кохання, секс	59	3,1
4.	Розваги (життя, повне задоволення, розваг, приємне проведення часу)	24	1,2
V	Альтруїстичні ціннісні орієнтації (всього)	101	5,2
1.	Бажання залишити своєю роботою слід на землі	42	2,2
2.	Розуміння інших, любов до інших	37	1,9
3.	Свобода як незалежність у вчинках та діях	14	0,7
4.	Братерство, рівні можливості для всіх, справедливість	8	0,4
VI	Ціннісні орієнтації самовдосконалення (всього)	136	7,0
1.	Гарний зовнішній вигляд, охайність	50	2,6
2.	Життєва мудрість	50	2,6
3.	Реалізація та розвиток своїх здібностей	30	1,5
4.	Боротьба з труднощами (подолання труднощів)	6	0,3
VII	Статусні ціннісні орієнтації (всього)	395	20,5
1.	Впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	72	3,7
2.	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег)	64	3,3
3.	Можливість бути самим собою, не кривити душею	63	3,3
4.	Відчуття безпеки, захищеності	62	3,2
5.	Почуття власної гідності	61	3,2
6.	Активне діяльне життя	58	3,0
7.	Самостійність як незалежність у судженнях й оцінках	15	0,8
	Всього	1930	100,0

Отже, як видно з табл. 2.22, попри широкий набір цінностей, переважна більшість досліджуваних зосередилася на професійному аспекті власної життєдіяльності і пов'язаних із ним орієнтирах, які складають 28,8% від загальної

кількості обраних цінностей. Так, серед названих ціннісних орієнтацій студентами було виокремлено в першу чергу такі феномени, як “цікаву роботу” (5,2%), “любов” (4,9%), “виховання дітей” (4,2%), “вміння їх розуміти” (2,5%), “допомогу дітям, батькам, чуйність” (2,3%), “навчання у вищому педагогічному навчальному закладі” (2,2%), “володіння методикою викладання” (2,2%), “спілкування з колегами, учнями, батьками учнів” (2,1%), котрі відображають природне бажання, прагнення юнаків здобути освіту, оволодіти професією, зокрема вчительською, що ґрунтується на любові, повазі педагога до своїх вихованців, здатності їх розуміти.

Водночас до професійних цінностей, які, на противагу вищезазначеним, отримали незначну кількість виборів, варто віднести “пізнання” (1,2%), “творчість” (0,8%), “хорошу атмосферу на роботі” (0,4%), “пошук нових методів і засобів професійного зростання” (0,3%), “вдячність батьків за учнів” (0,3%), “спілкування з однодумцями” (0,2%), що свідчить про низький рівень активності майбутніх фахівців у процесі розширення власної освіченості, вихованості, загальної культури, недостатнє усвідомлення ними значення творчого підходу в професійній діяльності, недооцінювання молодими вчителями ролі взаєморозуміння в спілкуванні з учасниками педагогічної взаємодії, насамперед із колегами, що, без сумніву, є суттєвою перепоною на етапі особистісно-професійного зростання студентської молоді.

Дані, ідентичні нашим, представлені й у науковому доробку Н.П. Максимчук [148], мета якого – дослідження психологічних особливостей становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. Так, за словами українського психолога, в студентів-педагогів “... поряд з бажанням, спрямованістю на оволодіння майбутньою спеціальністю немає бачення конкретних засобів реалізації такого бажання та усвідомлення того, що їх низька пізнавальна активність, байдужість до мистецтва не сприяє професійному становленню” [148, с. 91].

Наступною, другою за кількістю обраних цінностей, є група статусних орієнтирів (20,5%). Перебуваючи в тісному зв'язку з професійними, дані ціннісні орієнтації відображають наміри майбутніх фахівців за допомогою самоствердження в професійному середовищі зайняти активну позицію в суспільстві, отримати визнання й повагу оточуючих, що, виступаючи своєрідним гарантом безпеки та

захищеності їх особистості, додасть юнакам упевненості в собі, сміливості бути самими собою, примножить їх почуття власної гідності. Не випадково, ієрархію цінностей цього блоку очолили такі ціннісні орієнтації, як “упевненість у собі” (3,7%), “суспільне визнання” (3,3%), “можливість бути самим собою, не кривити душею” (3,3%), “відчуття безпеки, захищеності” (3,2%), “почуття власної гідності” (3,2%), “активне діяльне життя” (3,0%).

Утім статусна цінність “самостійність як незалежність у судженнях й оцінках” (0,8%) посіла останнє місце в даній групі, що, на нашу думку, зумовлено однією зі специфічних ознак педагогічної діяльності, а саме – її чітко ієрархізованою структурою управління, котра передбачає постійне узгодження її суб’єктами (вчителями) своїх планів і програм дій із колегами по роботі, передусім – із керівництвом (директором, його заступниками), що не завжди дозволяє представникам педагогічної спільноти висловити власну точку зору, висвітлити своє бачення певних питань, одноосібно прийняти рішення.

Водночас, розкриваючи особливості структурної організації ціннісної сфери майбутніх учителів початкових класів, необхідно зазначити, що ще однією, не менш важливою її складовою є особистісні ціннісні орієнтації (17,1%), серед яких студентська молодь визнала пріоритетними майже всі орієнтири цього блоку, зокрема “майбутнє сімейне життя” (6,5%), “наявність хороших і вірних друзів” (6,3%), “кохання, секс” (3,1%), що свідчить про сприймання юнацтвом власної життєвої перспективи як такої, котра пов’язана не лише з професійною діяльністю, але й із сімейним благополуччям, гарними стосунками з оточуючими людьми.

Натомість, зважаючи на результати дослідження, слід відмітити, що така особистісна цінність, як цінність “розваги” (1,2%) отримала найменшу кількість виборів серед ціннісних орієнтацій окресленої групи, насамперед серед випускників, що, на нашу думку, пояснюється тим, що студенти V курсу, усвідомлюючи складність реалізації найближчих життєвих планів, пов’язану перш за все з проблемою працевлаштування, фінансовою скрутою, більш серйозно, ніж студенти I та III курсів, ставляться до дійсності, приділяючи менше часу розвагам, дозвіллю, цікавому відпочинку.

Наступною, четвертою за кількістю обраних цінностей, є група загальнолюдських ціннісних орієнтацій (13,7%), яка представлена тільки двома

цінностями – “здоров’ям” (9,0%) і “щасливим сімейним життям у батьківській родині” (4,7%). Однак, із огляду на первинні дані експериментальної роботи, варто зазначити, що саме перший орієнтир (“здоров’я”) привернув увагу майже кожного респондента (його обрали 174 опитаних) й посів перше місце в складній ієрархії ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, ще раз переконуючи в тому, що належний фізичний і психічний стан людини є основою її життєвої активності, котра дозволяє особистості повноцінно реалізувати себе в суспільстві та досягти успіху в різних його сферах.

Водночас, звертаючись до другої цінності даного блоку – “щасливого сімейного життя в батьківській родині” (4,7%), необхідно підкреслити, що вона, як і попередня, також відрізняється досить високим рейтингом серед усіх ціннісних орієнтацій. За нашим припущенням, вибір майже половиною досліджуваних цієї цінності (їй віддав перевагу 91 респондент) зумовлений тим, що більшість майбутніх учителів, поки що не створивши власних сімей, залишаються членами батьківських родин, а тому, усвідомлюючи відповідальність за тих, хто їх народив, виростив й на даному етапі життя допомагає їм здобути освіту, піклуються про здоров’я, добробут своїх батьків, а також братів, сестер, дбають про сімейний затишок, злагоду між ними.

У подальшому, розкриваючи особливості розвитку в майбутніх фахівців наступної, п’ятої групи матеріальних ціннісних орієнтацій (7,7%), слід відмітити, що єдина змістовна складова цього блоку “матеріально забезпечене життя” (7,7%), знайшовши відображення у відповідях-виборах 148 опитаних, посіла друге місце в структурі ціннісних орієнтирів студентів-майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти. Утім дані показники, отримані нами в ході дослідження, співпадають і з результатами дисертаційних робіт інших науковців, зокрема Л.О. Котлової [118] та Н.П. Максимчук [148], які причиною підвищеної орієнтації студентської молоді на матеріальні цінності вважають складну соціально-економічну ситуацію в державі, нестабільність у суспільстві, зубожіння населення.

Так, Н.П. Максимчук, визначаючи зміст і ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, підкреслила, що “... прагнення будь-що досягти матеріального благополуччя стало масовим явищем в умовах

перехідного періоду” [148, с. 115]. При цьому, як зауважує дослідниця, “... наявність грошей і знань виступають для молоді не стільки як цілі, скільки як засоби реалізації головних життєвих планів – отримання цікавої роботи, створення сім’ї” [148, с. 115].

У свою чергу, Л.О. Котлова, висвітлюючи значення ціннісних орієнтирів у професійній спрямованості студентів, високий рівень вираження в них матеріальних цінностей пов’язала з існуючим у юнаків стереотипом, “... що без грошей нічого не можна досягнути” [118, с. 4]. Заперечуючи цей факт, представниця вітчизняної психології зазначила, що “... в останні роки ситуація на ринку праці в Україні змінюється, і високу заробітну плату мають досвідчені фахівці” [118, с. 4].

Наступною, шостою за кількістю обраних цінностей, є група ціннісних орієнтацій самовдосконалення (7,0%). Рівняючись на ідеал педагога, котрий поєднує в собі найкращі прояви зовнішньої й внутрішньої краси, студенти-майбутні вчителі 1 – 4-х класів віддали найбільшу кількість голосів (по 50) двом орієнтирам даного блоку – “гарному зовнішньому вигляду, охайності” (2,6%) та “життєвій мудрості” (2,6%), що, на нашу думку, свідчить про спрямованість цілей самовдосконалення майбутніх фахівців не стільки на розвиток тих характеристик студентської молоді, які мають відповідати вимогам професійної діяльності, скільки на загальний розвиток їх особистості. У зв’язку з цим, цілком логічним є те, що такі цінності, як “реалізація та розвиток своїх здібностей” (1,5%) й “боротьба з труднощами” (0,3%), котрі, на нашу думку, є важелями ефективного виконання майбутніми педагогами своїх професійних обов’язків, посіли останні місця в окресленій групі ціннісних орієнтацій самовдосконалення.

І нарешті, сьома група – група альтруїстичних цінностей (5,2%) зайняла останню позицію в складній ієрархії ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців, що вказує на недооцінювання ними в сучасних умовах суспільної кризи значення одвічних істин – бажання залишити про себе згадку на землі, любові до оточуючих, їх розуміння, братерства, справедливості, свободи. Відтак не випадково, що всі одиниці цього блоку, а саме – “бажання залишити своєю роботою слід на землі” (2,2%), “розуміння інших, любов до інших” (1,9%), “свобода як незалежність у вчинках та діях” (0,7%), “братерство, рівні можливості для всіх, справедливість”

(0,4%), відрізняються досить низькими ранговими показниками в багатогранній структурі ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів.

Таким чином, узагальнюючи результати дослідження пріоритетних для майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти ціннісних орієнтацій, варто зазначити, що їх зміст, який є основою спрямованості студентської молоді, представлений усіма групами цінностей, провідне місце серед яких, із одного боку, належить професійним і статусним орієнтирам, що відображають прагнення юнацтва оволодіти обраною професією й зайняти достойне місце в суспільстві, а з іншого – традиційним цінностям, зокрема особистісним, загальнолюдським, матеріальним, котрі є фундаментом життєдіяльності особистості, віссю її взаємодії з довкіллям.

Натомість, виступаючи, як бачимо, механізмами особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців, дані ціннісні орієнтації водночас самі носять характер, що постійно змінюється й розвивається, та набувають ознак складної динамічної системи (див. табл. 2.23).

Таблиця 2.23

**Динаміка ціннісних орієнтацій
майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)**

Курс	Ціннісні орієнтації													
	Професійні		Статусні		Особистісні		Загально-людські		Матеріальні		Самовдосконалення		Альтруїстичні	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
I	233	35,3	128	19,4	85	12,9	90	13,6	35	5,3	41	6,2	48	7,3
III	163	26,7	132	21,6	106	17,5	85	13,9	50	8,2	45	7,4	29	4,7
V	160	24,2	135	20,5	138	20,9	90	13,6	63	9,6	50	7,6	24	3,6

Відтак, розкриваючи особливості розвитку ціннісної сфери студентів різних курсів, необхідно наголосити на тенденції поступового збільшення до кінця навчання в університеті числових показників статусних, особистісних, матеріальних цінностей, цінностей самовдосконалення, і як наслідок – зниження процентних величин професійних й альтруїстичних ціннісних орієнтацій. Така ситуація, на нашу думку, зумовлена тим, що в процесі тривалої професійно-педагогічної підготовки в більшості студентів відбувається переосмислення багатьох життєвих орієнтирів, передусім – зміна їх минулих уявлень про значення освіти в житті людини. Так, як зазначає Н.П. Максимчук, “до моменту закінчення вузу всі проблеми, пов’язані з оволодінням спеціальністю, розглядаються під іншим ракурсом: сама професія вже

не так цікавить (вона вже вибрана, нею більш чи менш задоволені, набутий певний запас знань і навичок), а на перший план виступають обставини, що мають прямий вплив на працевлаштування”[148, с. 63], досягнення успіху в побудові кар’єри, високого соціального статусу, самореалізації, самовираження особистості. Крім того, по мірі наближення до завершення навчання у ВНЗ, коли студентська молодь не тільки практично опанувала майбутнім фахом, але й психологічно готова нести відповідальність за себе та партнера, помітно зростає орієнтація на особистісні й матеріальні цінності, пов’язані насамперед зі створенням сім’ї та її матеріальним забезпеченням.

Водночас, досліджуючи ієрархію найбільш значущих для майбутніх учителів початкових класів цінностей, ми виявили залежність між рівнем розвитку професійної самосвідомості молодих педагогів і змістовними складовими їх ціннісної сфери (див. рис. 2.10).

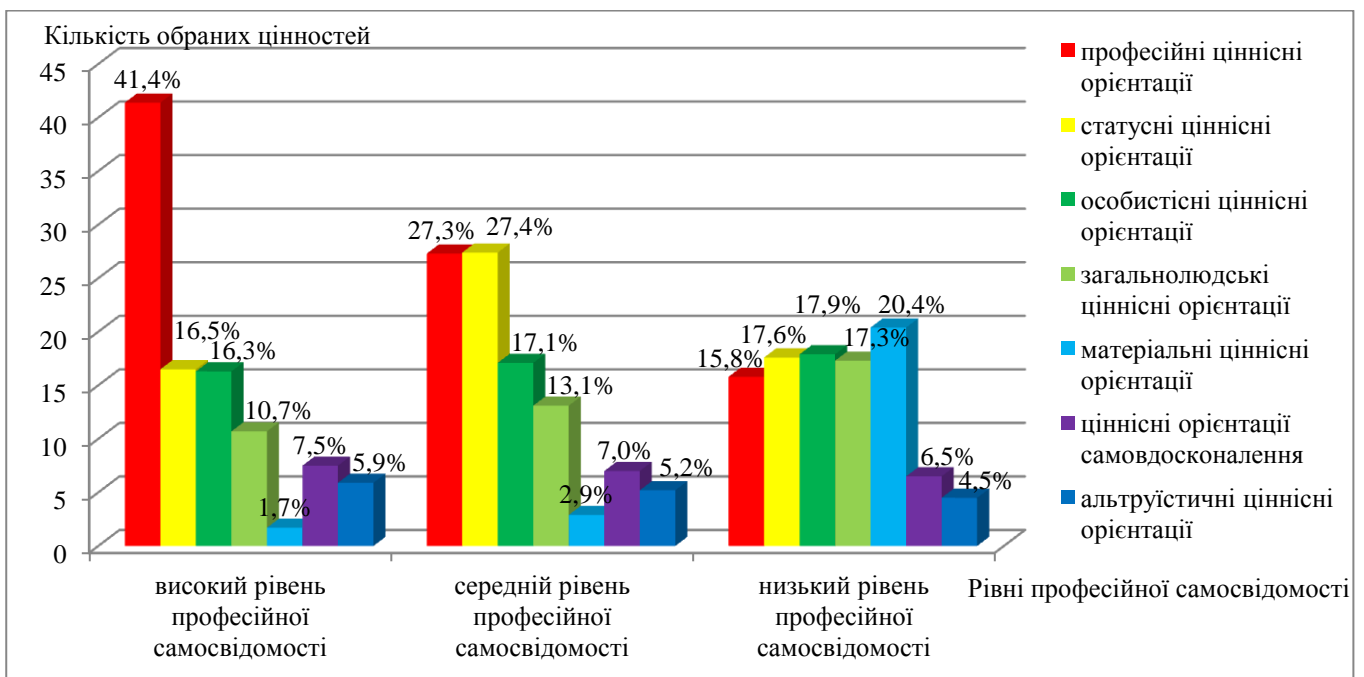


Рис. 2.10. Особливості ціннісної сфери майбутніх учителів початкових класів із різними рівнями професійної самосвідомості

Відтак, зважаючи на результати констатувального експерименту, слід відмітити, що досліджувані з високим рівнем професійної Я-підструктури віддають перевагу професійним ціннісним орієнтаціям (41,4%), зокрема “цікавій роботі”, що ототожнюється з “любов’ю до дітей”, “їх вихованням”, “умінням їх розуміти”, “допомагати їм”, а також “пізнанню”, “творчості”, “володінню методикою викладання”, “пошуку нових методів і засобів професійного зростання”. Наявність

цих цінностей, які, з одного боку, орієнтовані на дітей-учасників педагогічної взаємодії як на найвищу суспільну цінність, а з іншого – відображають прагнення самих студентів стати кваліфікованими фахівцями в освітній галузі, вказує на професійно-педагогічну спрямованість їх особистості, що ґрунтується на принципах гуманізму й високої духовності, моралі. До речі, підтвердженням цьому є і той факт, що лише студенти окресленого рівня відрізняються найвищими показниками в групах ціннісних орієнтацій альтруїзму (5,9%) та самовдосконалення (7,5%).

Ієрархію ж найбільш значущих ціннісних орієнтирів респондентів із середнім рівнем професійного “Я” очолюють дві групи цінностей – професійні (27,3%) й статусні (27,4%), що свідчить про бажання майбутніх представників педагогічної спільноти не лише оволодіти професією, але й завдяки самоствердженню в професійному середовищі зробити гарну кар’єру та зайняти достойне місце в суспільстві, отримавши загальне схвалення, “суспільне визнання”, повагу серед оточуючих.

І нарешті, в досліджуваних із низьким рівнем професійно-педагогічної самосвідомості превалюють матеріальні ціннісні орієнтації (20,4%), пов’язані з високим заробітком, матеріальним достатком і створенням в першу чергу побутового комфорту. Як видно з рис. 2.10, саме серед студентів зазначеної групи найменш поширена орієнтація на цікаву, творчу за своїм змістом роботу, що, на нашу думку, пояснюється тим, що для опитаних даного рівня найважливішим є забезпечення швидше умов для споживання, ніж для примноження.

Таким чином, співставивши рівень професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів і зміст їх домінуючих ціннісних орієнтацій, ми дійшли до висновку, що між вказаними психологічними феноменами існує прямий зв’язок, що дозволяє розглядати ціннісні орієнтири, котрі лежать в основі професійно-педагогічної спрямованості студентської молоді, як важливий рушій, психологічний механізм розвитку її Я-підструктури, зокрема професійної.

Утім, якщо ціннісна сфера юнаків визначає спрямованість їх професійної діяльності, її цілі й основні засоби їх досягнення, то ще одна структурна одиниця цієї спрямованості – мотиви зумовлює включення молодих фахівців у дану діяльність, а отже, як і ціннісні орієнтації, є показником особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, критерієм

розвитку їх професійного “Я”. Не випадково О.Л. Туриніна, працюючи над психологічними особливостями професійного самовизначення школярів профільних педкласів, відмітила, “...що саме в стійких професійних намірах формуються педагогічна спрямованість та професійна самосвідомість учнів” [259, с. 74].

У зв'язку з цим, розкриваючи переважаючий тип мотивації студентської молоді при виборі нею професійної діяльності, нами було використано методу “Мотиви вибору професії” Р.В. Овчарової [178], результати якої відображені в табл. 2.24.

Таблиця 2.24

**Рівні розвитку мотивів вибору професії
майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)**

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Внутрішні індивідуально-значущі мотиви	86	44,6
Внутрішні соціально-значущі мотиви	50	25,9
Зовнішні позитивні мотиви	28	14,5
Зовнішні негативні мотиви	29	15,0

Як бачимо, переважна більшість респондентів (85,0%) відрізняється достатнім рівнем мотивації вибору професії, котрий представлений внутрішніми індивідуально та соціально-значущими, а також зовнішніми позитивними мотивами, які відображають задоволення фахівців процесом і результатом обраної ними трудової діяльності.

Так, провідними мотивами 44,6% опитаних є внутрішні індивідуально-значущі мотиви, орієнтовані на педагогічну професію як на таку, що відповідає здібностям майбутніх учителів, сприяє їх розвитку, має творчий характер, а отже, є цікавою й привабливою.

В основі вибору педагогічної професії іншою групою, 25,9% досліджуваних, лежать внутрішні соціально-значущі мотиви, спрямовані на реалізацію бажання студентської молоді через навчання, виховання дітей, передачу молодшим власних знань і формування в них певних умінь та навичок принести користь суспільству, залишити про себе згадку на землі.

14,5% респондентів відрізняються зовнішніми позитивними мотивами, котрі відображають прагнення майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти оволодіти престижною, на їхню думку, професією й отримати широкі перспективи для свого кар'єрного зростання.

І нарешті, вступ до ВНЗ у 15,0% опитаних зумовлений зовнішніми негативними мотивами, які свідчать про те, що студенти окресленої групи зробили свій професійний вибір не самостійно, а під тиском оточуючих, переважно батьків, котрі намагаються їх добре влаштувати в житті.

Натомість, досліджуючи специфіку розвитку мотивації вибору вчительської професії майбутніми представниками педагогічної спільноти, доцільно звернути увагу на факт підвищення до V курсу питомої ваги внутрішніх індивідуально та соціально-значущих мотивів, а також зовнішніх позитивних мотивів, і як наслідок – зниження числових показників зовнішніх негативних мотивів, що є ознакою позитивної тенденції в становленні особистості майбутніх фахівців, зумовленої, як зазначалося нами раніше, цілеспрямованим формуванням психолого-педагогічною просвітою в майбутніх учителів 1 – 4-х класів їх професійної спрямованості, орієнтованої на реалізацію студентською молоддю себе в якості суб'єкта трудової діяльності саме в освітній галузі (див. табл. 2.25).

Таблиця 2.25

**Динаміка мотивів вибору професії
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

Курс	Мотиви вибору педагогічної професії							
	Внутрішні індивідуально-значущі		Внутрішні соціально-значущі		Зовнішні позитивні		Зовнішні негативні	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
I	26	39,4	15	22,7	8	12,1	17	25,8
III	27	44,3	16	26,2	10	16,4	8	13,1
V	33	50,0	19	28,8	10	15,1	4	6,1

Водночас, інтерпретуючи результати констатувального експерименту, зокрема звертаючись до рис. 2.11, необхідно підкреслити, що в студентів із високим рівнем професійної Я-підструктури переважають внутрішні індивідуально-значущі мотиви (76,3%), а в майбутніх учителів із середнім і низьким рівнями професійної самосвідомості домінуючими є відповідно внутрішні соціально-значущі (39,5%) й зовнішні негативні (37,1%) мотиви (див. рис. 2.11).

Проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійного “Я” майбутніх фахівців та їх мотивації вибору професії дає підстави стверджувати, що між даними психологічними феноменами існує прямий зв'язок, що виражається, з математичної точки зору, числовим показником коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена, який становить $r_{xy}=0,63$ ($p \leq 0,01$).

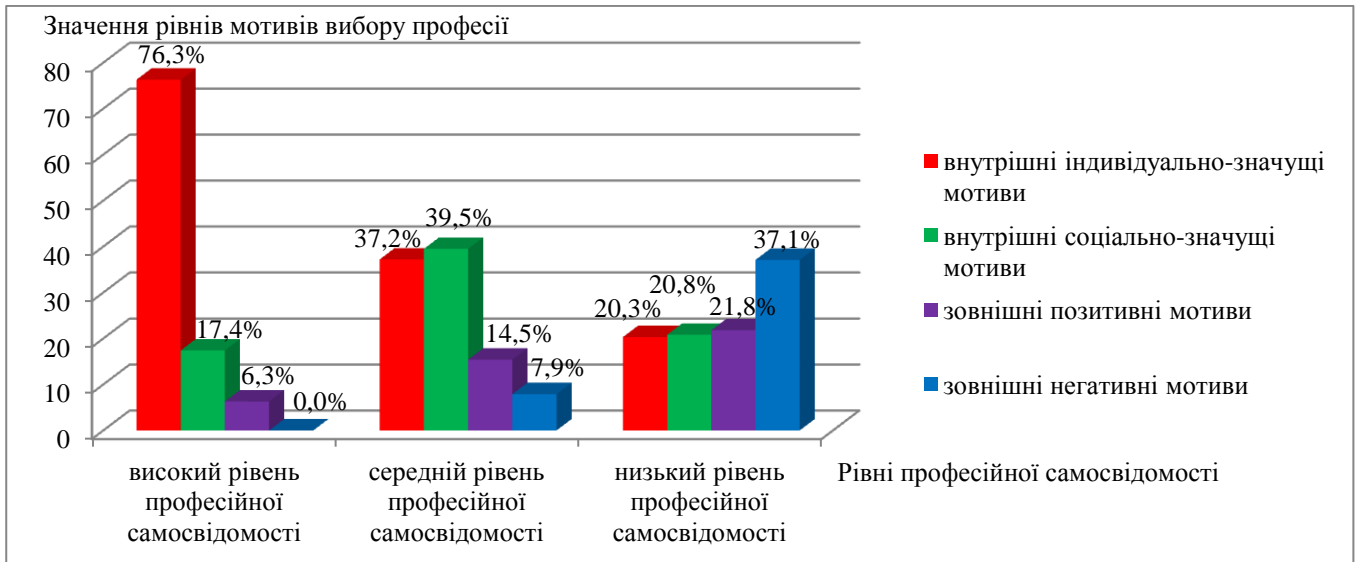


Рис. 2.11. Особливості мотивації вибору професії майбутніх учителів початкових класів із різними рівнями професійної самосвідомості

У подальшому, досліджуючи залежність функціонування професійної самосвідомості студентської молоді від ще однієї групи професійних механізмів – її педагогічних здібностей (емпатії, комунікативних здібностей), детермінованих психолого-педагогічними особливостями професійної діяльності вчителя початкових класів, у першу чергу ми звернулися до розкриття ступеня взаємозв'язку професійної Я-підструктури майбутніх педагогів із їх емпатією.

Адже, як доводять численні дослідження ряду науковців – Т.В. Василишиної [40], Л.В. Долинської [68], Л.П. Журавльової [81], М.М. Заброцького [82], О.Д. Кайріс [97], Н.В. Кузьміної [127], [129], С.Д. Максименка [145], С.М. Максимець [146], Є.І. Рогова [213], О.Л. Темрук [256], Ю.В. Уварової [68] та ін., здатність людини до емоційного відгуку, а саме – до співчуття, співпереживання, розуміння внутрішнього стану інших, є необхідною умовою як особистісного, так і професійного зростання, зокрема педагога, в діяльності якого вона виступає ключовим чинником ефективності навчання й виховання, однією з провідних професійно важливих якостей.

Для виявлення розвитку вищевказаного утворення в майбутніх учителів 1 – 4-х класів, нами було використано методику діагностики рівня емпатії І.М. Юсупова [214], результати якої відображені в табл. 2.26.

Отримані дані показали, що переважна більшість досліджуваних (78,8%) відрізняється достатнім рівнем емпатії, котрий представлений дуже високим, високим і середнім щаблями її розвитку.

**Рівні розвитку емпатії
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Дуже високий	3	1,6
Високий	39	20,2
Середній	110	57,0
Низький	40	20,7
Дуже низький	1	0,5

Так, 1,6% респондентів характеризуються дуже високим рівнем емпатійності, що свідчить про надмірно розвинуту в студентів цієї групи здатність до співчуття, співпереживання, яка робить їх тонко реагуючими на настрій співрозмовників, котрі, як правило, звертаються до них за порадою та підтримкою. Внаслідок цього майбутніх педагогів окресленого щабля оточуючі нерідко використовують в якості своєрідних “блискавковідводів”, спрямовуючи на них свої негативні емоційні стани, через що вони часто відчують комплекс провини. Вразливість, хвилювання є постійними супутниками цих юнаків, а тому вони повсякчас потребують доброзичливої емоційної підтримки від інших. За такого ставлення до життя можливі невротичні зриви й загроза психосоматичному здоров'ю.

20,2% опитаних із високим рівнем емпатії відрізняються високою емоційною чутливістю, найбільш адекватною сутності позиції педагога. Такі майбутні представники вчительської професії з непідробленим інтересом ставляться до людей, їм подобається “читати” інших, заглядати в їхнє майбутнє, швидко знаходити з ними спільну мову, встановлювати контакти. Майбутні фахівці даного рівня чутливі до потреб і проблем дітей, здатні багато чого їм пробачати, великодушні, а тому учні тягнуться до них, цінують за щиросердечність. Респонденти вказаної групи намагаються не допускати конфліктів та прагнуть знаходити компромісні рішення. Конструктивно ставляться до критики на власну адресу. При оцінюванні подій більше довіряють своїм почуттям, інтуїції, аніж аналітичним висновкам. Віддають перевагу роботі з людьми, ніж роботі на самоті.

У 57,0% студентів середній рівень емпатії, притаманний переважній більшості оточуючих. Такі досліджувані не є “товстошкірими”, втім, як і особливо чутливими особами. Вони уважні до співрозмовників, намагаються зрозуміти, що стоїть за їхніми словами, однак при зайвому виявленні оточуючими почуттів утрачають

терплячість й самовладання. Тримаючи власні емоції під контролем, юнаки окресленого шабля не відрізняються розкутістю почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю ними учнів і є перешкодою в становленні гармонійних взаємин співробітництва в педагогічному процесі. В стосунках із людьми судять про них швидше за їхніми вчинками, менше цікавлячись при цьому мотивами останніх.

Для 20,7% опитаних із низьким рівнем емпатії емоційні прояви в поведінці оточуючих є незрозумілими та такими, що не мають ніякого сенсу, вони до них ставляться з іронією. Ця категорія майбутніх учителів зазнає суттєвих труднощів у встановленні контактів із іншими людьми, зокрема учнями, а тому їх взаємини з ними є суто формальними й будуються за статусно-рольовим принципом. Друзі, коло яких є обмеженим, цінують представників даної групи передусім за розум і ділові якості, ніж за чутливість та емоційність. Вони – прихильники точних формулювань і раціональних рішень. Віддають перевагу самотнім заняттям конкретними справами, а не роботі з оточуючими.

І нарешті, 0,5% респондентів характеризуються дуже низьким рівнем розвитку емпатійних тенденцій, що вирізняється практично відсутньою емоційною чутливістю, до сентиментальних проявів якої майбутні педагоги зазначеного шабля ставляться скептично, їх невмінням встановлювати контакти з іншими людьми. Надмірна зосередженість досліджуваних цього рівня на своїй персоні викликає труднощі в порозумінні з колегами й учнями. Болісно сприймають критику на власну адресу. Можуть бути високопродуктивними в індивідуальній роботі, проте у взаємодії з оточуючими виглядають далеко не в кращому світлі. Через це віддають перевагу роботі, де контакти з людьми зведені до мінімуму.

Таблиця 2.27

Динаміка емпатії майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)

Курс	Рівень									
	Дуже високий		Високий		Середній		Низький		Дуже низький	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
I	1	1,5	12	18,2	38	57,6	15	22,7	0	0,0
III	0	0,0	14	23,0	33	54,1	14	22,9	0	0,0
V	2	3,0	13	19,6	39	59,2	11	16,7	1	1,5

Тривожним є факт практичної незмінності показників емпатії протягом п'ятих років навчання студентів у ВНЗ, що пояснюється, на нашу думку, з одного

боку, природою самої емпатії, котра є складним особистісним утворенням, що має тривалий генезис, із іншого – недостатнім розвитком психолого-педагогічною просвітою в студентській молоді даного феномена (див. табл. 2.27).

Водночас, інтерпретуючи результати констатувального експерименту, зокрема зважаючи на рис. 2.12, необхідно підкреслити, що в майбутніх фахівців із високим рівнем професійної самосвідомості переважає високий рівень (63,0%) емпатії, а в студентів із середнім і низьким рівнями професійного “Я” домінуючим є середній рівень (відповідно 66,1% й 46,7%) емпатії (див. рис. 2.12).

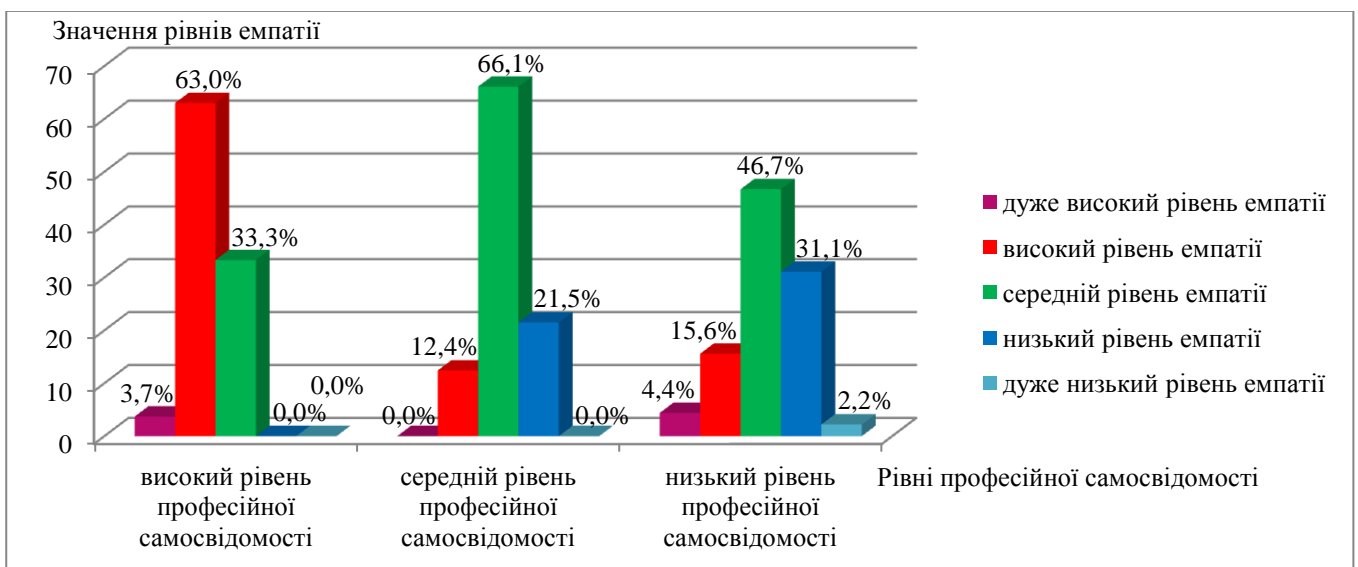


Рис. 2.12. Особливості емпатії майбутніх учителів початкових класів із різними рівнями професійної самосвідомості

Порівняльний аналіз результатів дослідження професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів та їх емпатії дозволяє стверджувати, що між окресленими психологічними феноменами існує прямий зв'язок, котрий виражається, з математичної точки зору, числовим показником коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена, який становить $r_{xy}=0,47$ ($p \leq 0,01$).

Дослідження комунікативних здібностей як важливого механізму становлення професійно-педагогічної самосвідомості за допомогою методики оцінки комунікативних й організаторських здібностей особистості (“КОЗ”) Б.А. Федоришина [185] показало, що більшість опитаних (60,1%) відрізняється достатнім рівнем комунікативних здібностей, котрий представлений дуже високим, високим, середнім щаблями їх розвитку (див. табл. 2.28).

Так, 8,3% респондентам притаманний дуже високий рівень прояву комунікативних здібностей. Такі майбутні представники вчительської професії

швидко орієнтуються в складних ситуаціях педагогічної взаємодії, невимушено поведуться в новому колективі, серед незнайомих. Це ініціативні люди, які прагнуть у важливій справі або в критичних умовах приймати самостійні рішення, відстоювати власну думку та домагатися, щоб її було схвалено іншими. У привабливій для себе професійній діяльності повсякчас шукають такі види роботи, які б задовольняли їхню потребу в спілкуванні.

Таблиця 2.28

**Рівні розвитку комунікативних здібностей
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)**

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Дуже високий	16	8,3
Високий	40	20,7
Середній	60	31,1
Нижче середнього	48	24,9
Низький	29	15,0

20,7% досліджуваних відрізняються високим рівнем розвитку комунікативних здібностей, що характеризує їх як людей, котрі не губляться за нових обставин, постійно намагаються розширити коло своїх знайомих, швидко знаходять друзів, однодумців, щиро допомагають їм. Усе це роблять без примусу, згідно власної внутрішньої спрямованості.

Майбутні фахівці з середнім рівнем (31,1%) комунікативних здібностей прагнуть до контактів із оточуючими, збільшення кількості партнерів по спілкуванню; вони самостійно планують свою роботу, відстоюють власну точку зору. Однак потенціал усіх цих схильностей у респондентів даної групи не відрізняється високою стійкістю, що породжує потребу в цілеспрямованому й планомірному формуванні в них комунікативних здібностей.

24,9% і 15,0% майбутніх педагогів, які мають рівень комунікативних здібностей відповідно нижче середнього та низький, погано орієнтуються в незнайомих ситуаціях, невпевнено, скуто почуваються в новій компанії. Вони не прагнуть до налагодження контактів із оточуючими, а тому вважають за краще проводити час на самоті, ніж із іншими людьми. Опитані вказаних щаблів уникають прояву ініціативи й самостійних рішень, вони не вміють відстоювати своєї позиції, важко переживають непорозуміння, образи.

Утім, розкриваючи специфіку розвитку комунікативних здібностей у студентів різних курсів, доцільно наголосити на тенденції поступового збільшення

до V курсу кількості респондентів із нижче середнім і низьким рівнями вищезгаданого утворення, і як наслідок – зменшення процентних величин дуже високого та високого щаблів, що, на нашу думку, пояснюється зниженням у перші роки навчання у вищому навчальному закладі відкритості, спонтанності, дитячої безпосередності студентів і підвищенням до закінчення ВНЗ закритості, відмежування майбутніх фахівців як результату їх “дорослішання” (див. табл. 2.29).

Таблиця 2.29

Динаміка комунікативних здібностей майбутніх учителів 1 – 4-х класів (n=193)

Курс	Рівень									
	Дуже високий		Високий		Середній		Нижче середнього		Низький	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
I	5	7,6	17	25,8	22	33,3	15	22,7	7	10,6
III	7	11,5	11	18,0	16	26,2	15	24,6	12	19,7
V	4	6,1	12	18,2	22	33,3	18	27,3	10	15,1

Водночас, інтерпретуючи результати емпіричного дослідження, зокрема звертаючись до рис. 2.13, варто зазначити, що в студентів із високим рівнем професійної самосвідомості переважає високий рівень (37,1%) комунікативних здібностей, а в майбутніх учителів із середнім і низьким рівнями професійної Я-підструктури домінуючими є відповідно середній (36,4%) й нижче середнього (28,9%) рівні комунікативних здібностей (див. рис. 2.13).

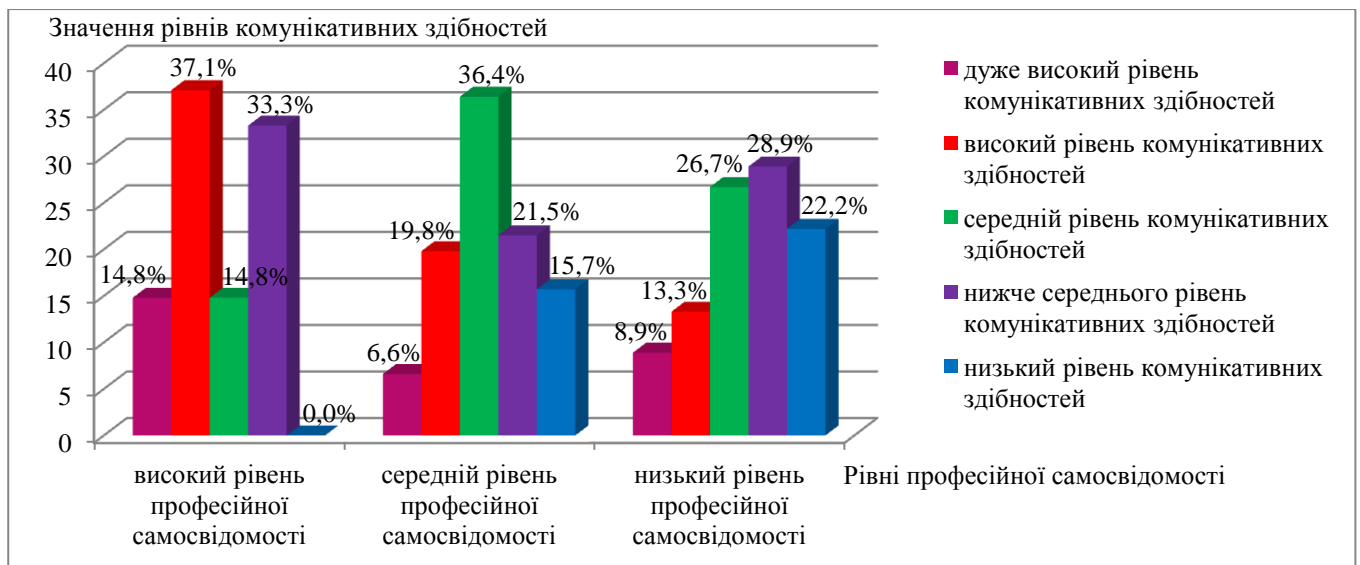


Рис. 2.13. Особливості комунікативних здібностей майбутніх учителів початкових класів із різними рівнями професійної самосвідомості

Проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійного “Я” майбутніх фахівців та їх комунікативних здібностей дає підстави стверджувати, що між даними психологічними феноменами існує прямий зв’язок. Математичним

підтвердженням цьому є й результати рангової кореляції Ч. Спірмена, коефіцієнт якої становить $r_{xy}=0,31$ ($p \leq 0,01$). При цьому, з огляду на додатне значення емпіричного коефіцієнта, слід відмітити, що чим вищий рівень професійної самосвідомості, тим вищий рівень комунікативних здібностей майбутніх педагогів, і навпаки.

Таким чином, узагальнюючи результати емпіричного дослідження залежності функціонування професійної Я-підструктури майбутнього вчителя 1 – 4-х класів від виокремлених нами на основі проведеного аналізу наукової літератури двох груп психологічних детермінант – особистісних (рефлексії, ідентифікації, цілепокладання, особистісної зрілості) та професійних (ціннісних орієнтацій і мотивів вибору професії як провідних складових професійно-педагогічної спрямованості особистості, її педагогічних здібностей (емпатії, комунікативних здібностей)), необхідно підкреслити, що зазначені феномени перебувають у тісному взаємозв'язку з досліджуваним явищем. Це дає підстави розглядати їх як важливі показники, критерії професійно-педагогічної самосвідомості особистості, як психологічні механізми її становлення, цілеспрямована й планомірна активізація яких, за нашим припущенням, позитивно позначиться на загальному рівні професійного “Я” студентської молоді, на розвитку окремих його структурних складових. Саме цьому й присвячено наступний розділ нашої дисертаційної роботи.

Висновки до другого розділу

1. Емпіричне дослідження професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів являє собою складну процедуру, зумовлену відсутністю в психологічній науці спеціального інструментарію для її вивчення. Відтак визначення загального рівня професійної Я-підструктури майбутніх фахівців ґрунтується на комплексному підході до виявлення за допомогою низки психодіагностичних методик особливостей прояву кожної її складової – когнітивної, афективної та поведінкової.

2. Професійна самосвідомість переважної більшості студентів-педагогів початкової ланки шкільної освіти відрізняється однобічним, загальним характером їх уявлень про специфіку та вимоги до обраної професії, що проявляється

насамперед у переважанні в структурі професійно важливих якостей майбутніх учителів 1 – 4-х класів загальноособистісних характеристик, котрі в переважній своїй більшості є притаманними не лише педагогам, але й представникам інших професійних спільнот; домінуванням у студентської молоді неадекватної завищеної самооцінки ПВЯ (яка, до речі, є частковим, професійно орієнтованим відбиттям її загальної самооцінки), позитивного ставлення до себе; недостатнім, асинхронним розвитком окремих складових саморегуляції (моделювання, самостійності), що вказує на нерівномірність сформованості даного утворення в цілому.

3. Наведені вище окремі прояви структурно-функціональних одиниць професійної Я-підструктури майбутніх учителів початкових класів (уявлення про педагогічну професію, професійну спільноту, власний професійний потенціал і ступінь його відповідності вимогам даної трудової діяльності, загальне ставлення педагога до себе в цілому або до окремих сторін свого професійного “Я” зокрема, здатність до саморегуляції поведінки в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії) водночас виступають критеріями професійної самосвідомості майбутніх фахівців, на основі яких нами виокремлено три групи студентів із високим, середнім і низьким рівнями її розвитку з переважанням середнього та низького рівнів.

4. Розвиток професійно-педагогічної самосвідомості особистості визначається двома групами психологічних механізмів – особистісними (рефлексією, ідентифікацією, цілепокладанням, особистісною зрілістю) та професійними (ціннісними орієнтаціями й мотивами вибору професії як провідними складовими професійної спрямованості студентської молоді, її педагогічними здібностями (емпатією, комунікативними здібностями)), котрі перебувають у тісному взаємозв'язку з досліджуваним явищем.

Виступаючи важливими критеріями становлення професійної Я-підструктури майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, зазначені феномени водночас є тими змістовними характеристиками, які визначають певні особливості сформованості кожного її щабля. При цьому, зазвичай, найвищі значення особистісних і професійних механізмів притаманні студентам із високим, помірні – з середнім та найнижчі – з низьким рівнями розвитку професійної самосвідомості.

Так, майбутні фахівці з високим рівнем професійного “Я” відрізняються задовільним рівнем розвитку особистісної зрілості, що характеризує їх як

розсудливих, ініціативних, самостійних, вимогливих, емоційно врівноважених, доброзичливих осіб із адекватною самооцінкою, сформованими життєвими установками, прагненням досягти успіху в різних життєво важливих сферах, передусім професійній. Середній рівень педагогічної рефлексії, сформована професійна ідентичність, високі показники цілепокладання, котрі вказують на орієнтацію майбутніх учителів 1 – 4-х класів на дійсно педагогічну діяльність, зміст якої визначається професійними мотивами вибору професії, є свідченням активного поривання студентської молоді до оволодіння обраним фахом і стійкого бажання працювати за ним. Підтвердженням цьому є і притаманний досліджуванім окресленої групи високий рівень професійної спрямованості, в основі якого лежать професійні ціннісні орієнтації й внутрішні індивідуально-значущі мотиви вибору професії, котрі відображають прагнення юнаків із достатньо розвинутими в них педагогічними здібностями, зокрема емпатією та потребою в спілкуванні, присвятити себе викладацькій роботі в різних закладах освіти.

Для майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти з середнім рівнем професійної Я-підструктури, як і для фахівців попередньої групи, характерний задовільний рівень особистісної зрілості. Натомість, на відміну від респондентів із високим рівнем професійної самосвідомості, опитані даного щабля відрізняються низькими показниками педагогічної рефлексії, недостатньо сформованою професійною ідентичністю, що представлена станом мораторію, середнім рівнем цілепокладання з притаманною йому частковою установкою на педагогічну діяльність, основу розвитку якої становлять соціальні мотиви, мотиви наслідування й престижу. Професійні та статусні ціннісні орієнтири, а також внутрішні соціально-значущі мотиви, котрі відображають, із одного боку – прагнення юнаків оволодіти обраною професією, з іншого – бажання зайняти достойне місце в суспільстві, визначають середній рівень професійної спрямованості студентів цієї групи. Їхня орієнтація на зовнішню привабливість учительської професії, що ґрунтується на спілкуванні учасників педагогічної взаємодії, вимагає належного розвитку багатьох педагогічних здібностей, перш за все емпатії й комунікативних здібностей, які в досліджуваних вказаного рівня представлені середніми показниками своєї сформованості.

І нарешті, майбутні фахівці з низьким рівнем професійно-педагогічної самосвідомості мають незадовільний рівень особистісної зрілості, що характеризує їх як легковажних, безініціативних, залежних від оточуючих, емоційно неврівноважених, імпульсивних, агресивних осіб із переважно неадекватною заниженою самооцінкою, несформованими життєвими установками та сенсом життя. Низький рівень педагогічної рефлексії, нав'язана ззовні, насамперед батьками, професійна ідентичність, низькі показники цілепокладання з несформованою установкою на педагогічну діяльність, котра представлена утилітарно-прагматичними, інфантильними мотивами й відсутньою мотивацією, є свідченням негативного ставлення студентів даної групи до вчительської професії. Як результат вищезазначеного, юнаки окресленого щабля відрізняються низьким рівнем професійно-педагогічної спрямованості, в основі якого лежать їх матеріальні цінності та зовнішні негативні мотиви вибору професії, що вказують на стійке бажання респондентів цієї групи за першої ж нагоди змінити дану професію, отримати інший фах і працювати за ним. Рівень емпатії й комунікативних здібностей, які виступають одними з провідних у структурі педагогічних здібностей вчителя початкових класів, у представників вказаного щабля є відповідно середнім і нижче середнього.

5. Встановлена тенденція співвідношення певних показників особистісних і професійних механізмів становлення професійної самосвідомості з відповідними їй рівнями дозволяє розглядати дані феномени як рушії розвитку професійної Я-підструктури майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти. При цьому додатні значення всіх без винятку коефіцієнтів кореляції, котрі розкривають зв'язок між вищезгаданими утвореннями, дають підстави стверджувати, що чим вищий рівень розвитку виокремлених нами психологічних механізмів, тим вищий рівень професійного "Я" майбутніх учителів, і навпаки. У зв'язку з цим, із метою підвищення окремих кількісних і якісних характеристик структурно-функціональних одиниць професійно-педагогічної самосвідомості особистості доцільним є цілеспрямований пошук шляхів, форм, засобів, методів та прийомів спеціально організованої роботи з активізації зазначених механізмів, про особливості якої і йтиметься в наступному розділі нашої дисертаційної роботи.

Зміст другого розділу дисертації відображено в наступних публікаціях автора:

1. *Стахова О.О.* Особливості усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів завдань та вимог професійної діяльності / О.О. Стахова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 35 (59). – С. 144 – 150.
2. *Стахова О.О.* Психологічні особливості професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкової ланки шкільної освіти / О.О. Стахова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 38 (62). – С. 153 – 161.
3. *Стахова О.О.* Особистісна зрілість майбутнього вчителя початкових класів як показник рівня розвитку його професійної самосвідомості / О.О. Стахова // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. – К.: Гнозис, 2014. – Додаток 1 до Вип. 35, Том VI (57): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 378 – 383.
4. *Стахова О.О.* Педагогічна спрямованість як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів / О.О. Стахова // Наука і освіта. – Одеса: Вид-во Південного наукового Центру НАПН України, 2014. – №5 / СХХІІ. – С. 197 – 202.
5. *Стахова О.О.* Педагогічна рефлексія як важлива психологічна детермінанта розвитку професійної Я-підструктури майбутнього вчителя початкових класів / О.О. Стахова // Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи: зб. матеріалів дев'ятої міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 14-15 травн. 2015 р.) / [за ред. І.В. Саух]. – Житомир: Вид-во ЖФ КІБІТ, 2015. – С. 87 – 89.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У даному розділі представлено теоретичне обґрунтування цілеспрямованої роботи з розвитку професійної Я-підструктури майбутніх учителів початкових класів, описано змістовні та процесуальні аспекти впровадження авторської програми з активізації психологічних механізмів й розвитку структурних складових професійно-педагогічної самосвідомості особистості, визначено ступінь її ефективності.

3.1. Теоретичне обґрунтування цілеспрямованої роботи з розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти

У сучасних умовах реорганізації вищої освіти особливої уваги вимагає підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних оперативно, раціонально, а головне – творчо вирішувати завдання сьогодення. Саме тому важливим є використання у ВНЗ таких форм, засобів і методів навчально-виховного процесу, які не лише забезпечували б отримання майбутнім фахівцем певної кваліфікації, а й сприяли б його особистісно-професійному зростанню, зокрема розвитку професійної самосвідомості, котра в подальшому визначатиме ефективність його педагогічної діяльності, її активний, творчий, самобутній характер.

У зв'язку з цим, вкотре звертаючись до низки теоретико-емпіричних досліджень ряду науковців, ми приєднуємося до їхніх поглядів щодо визнання незаперечного значення професійного “Я” в становленні майбутнього вчителя.

Так, В.М. Козієв [106], Ю.М. Кулюткін [133], Г.С. Сухобська [133], здійснюючи психологічний аналіз професійно-педагогічної самосвідомості особистості, емпірично встановили її зв'язок із професійною майстерністю вчителя.

Думку, співзвучну попередній, висловив і В.О. Якунін [299], котрий зауважив, що саме належний рівень професійної самосвідомості є ознакою професійного розвитку вчителя та органічним компонентом його педагогічної майстерності.

Подібної точки зору дотримується й П.А. Шавір [279], який вважає, що успішність професійної підготовки педагога та високий рівень продуктивності майбутньої діяльності залежать від особливостей розвитку його професійної Я-підструктури.

Л.М. Мітіна [164], визначаючи місце професійної самосвідомості у фаховій підготовці вчителя, в його практичній діяльності, у вказаному феномені вбачає фундаментальну умову становлення педагога як професіонала, здатного не лише сповна реалізувати себе в трудовій діяльності, але й якісно підвищити її ефективність.

Суттєвим доповненням до вищезгаданих теоретичних посилань є і науковий доробок О.Л. Туриніної [259], котра, розкриваючи специфіку професійного самовизначення учнів профільних педкласів, у модель досліджуваного утворення поряд із компонентами сформованості професійно-педагогічної спрямованості, наявності педагогічних здібностей, розвитку потреб в самоосвіті та самовихованні професійно значущих якостей, в усвідомленні шляхів особистісно-професійного зростання включила й розвиток професійної самосвідомості, яка, за словами дослідниці, є рушієм самоактуалізації майбутніх учителів, детермінантою розвитку їх професійного потенціалу.

С.В. Васьківська [41], характеризуючи психологічні умови формування професійного самопізнання майбутнього педагога, у свою чергу, наголосила на регуляторній функції його професійної Я-підструктури в обраній сфері трудової взаємодії.

Погляди, ідентичні останнім, знайшли своє відображення й у дисертаційних роботах С.В. Малазонії [150], Н.І. Сидоренко [236], О.С. Третьак [258], котрі, працюючи над вивченням різних аспектів саморегуляції – поведінкового компонента професійної самосвідомості особистості, визнали дане явище важливим засобом подолання вчителем криз, стагнацій, деформацій у процесі власної професіоналізації.

Водночас, підкреслюючи роль професійного “Я” в особистісно-професійному зростанні педагога, переважна більшість авторів (О.А. Бессонова [23], В.Г. Калашніков [98], С.Г. Косарецький [116], П.В. Лебедчук [135], А.В. Мартинова [154], Л.В. Римар [212], О.Є. Рукавішнікова [221], В.П. Саврасов [224], С.В. Соколова [243], В.І. Юрченко [296] та ін.) звернула окрему увагу на недостатній розвиток досліджуваного феномена в студентів із окресленою професійною спрямованістю.

Підтвердженням цьому стали й результати проведеного нами емпіричного дослідження особливостей розвитку професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів, під час якого виявлено значний відсоток респондентів із середнім (62,7%) і низьким (23,3%) рівнями професійної самосвідомості, що, безперечно, негативно позначається на їхньому професійному становленні.

Відтак, зважаючи на все вищезазначене, варто наголосити на необхідності розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, одним із шляхів цілеспрямованого формування якої є, на нашу думку, спеціально організована робота як із підвищення окремих кількісних показників і вдосконалення більшості якісних характеристик структурно-функціональних одиниць професійного “Я” майбутніх фахівців, так і з активізації його психологічних механізмів, що ґрунтується на загальних принципах особистісно-орієнтованого підходу до розвитку особистості як суб’єкта життєвого шляху (К.О. Абульханова-Славська [2], [3], І.Д. Бех [24], М.Й. Боришевський [32], І.С. Булах [39], С.Д. Максименко [143], С.Л. Рубінштейн [218], [219], Т.М. Титаренко [257], Н.Ф. Шевченко [282] та ін.), актуалізації її внутрішнього потенціалу як детермінанти особистісного становлення (Б.Г. Ананьєв [12], Г.С. Костюк [117], А. Маслоу [155], К. Роджерс [216], В.М. Чернобровкін [275] й ін.), положеннях про можливість змін за відносно короткий проміжок часу певних сторін особистості різноманітними методами активного соціально-психологічного навчання (В.Ю. Большаков [30], І.В. Вачков [42], В.П. Захаров [85], С.І. Макшанов [149], Л.А. Петровська [188], С.В. Петрушин [190], О.С. Прутченков [197], Н.Ю. Хрящева [85], Т.С. Яценко [302] та ін.).

Проблема розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості досліджувалася в роботах багатьох психологів і достатньо успішно розв’язана шляхом збільшення кількості ознак професійної діяльності, котрі знаходять

відображення у свідомості фахівця (І.В. Вачков [42], Л.М. Мітіна [164], [165] й ін.), у подоланні ним стереотипів образу професіонала (В.М. Козієв [106], О.Є. Рукавішнікова [221] та ін.), у його цілісному баченні себе в контексті всієї професійної діяльності (Л.О. Григорович [55] й ін.). При цьому, розкриваючи комплекс необхідних умов, які визначають розвиток професійного “Я” представників учительської професії, дані дослідники виокремили низку таких умов, котрі можна поділити на дві групи – внутрішні й зовнішні.

Так, внутрішні (психологічні) умови, виступаючи рушійними силами становлення професійної Я-підструктури особистості, відрізняються суб’єктивним характером свого змісту по відношенню до фахівця та його діяльності.

До зазначених умов представники вітчизняної психології відносять внутрішнє середовище особистості [16], [173], процеси її самопізнання [49], [173], самоаналізу [49], самооцінювання [173], [232], самовиховання [26], [41], [106], самовдосконалення [106], саморозвитку [49], [163], [173].

Утім, розкриваючи специфіку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, зокрема внутрішні умови її розвитку, більшість вищезгаданих авторів (О.М. Боброва [26], С.В. Васьківська [41], В.М. Козієв [106] й ін.) підкреслила переважно стихійний характер такого становлення. За припущенням даних науковців, подібна спонтанність зумовлена недостатнім розвитком в учителів певних індивідуально-психологічних особливостей, насамперед їх стійкого бажання, свідомого прагнення змінюватися, вдосконалюватися як фахівець, професіонал, що призводить до формування в представників педагогічної спільноти вузьких, обмежених моделей обраної професії, які є перешкодою в їх особистісно-професійному зростанні.

У зв’язку з цим, ряд дослідників, визначаючи умови розвитку професійної Я-підструктури вчителя, наголосили на значенні ще одних, зовнішніх (педагогічних) умов – значущих обставин, котрі мають об’єктивний характер по відношенню до суб’єкта та його діяльності.

Такими умовами є включення майбутніх і працюючих учителів у різні форми навчально-професійної [49], [59], [163], [173], [212], [297], [300] та педагогічної [42], [49], [152], [299] діяльності.

Відтак, розкриваючи сутність й роль вищевказаних форм у становленні професійного “Я” педагога, представники психологічної та педагогічної науки довели ефективність психологічної служби ВНЗ (В.В. Жидкова [80]), традиційних програм підвищення кваліфікації (Т.В. Заморська [83], А.К. Маркова [153]), науково-практичних семінарів (Е.Ф. Зеєр [87], Є.І. Ісаєв [94], С.Г. Косарецький [94], Л.М. Мітіна [163], В.І. Слободчиков [94]), педагогічних прийомів (В.Г. Каташев [102], А.В. Мартинова [154]), психологічних тренінгів (І.В. Вачков [42], Г.В. Резапкіна [210], Л.В. Римар [212], Т.М. Яблонська [297]) тощо.

У зв'язку з цим, вдаючись до аналізу теоретичних викладок і практичних напрацювань вищезгаданих науковців, слід відмітити, що саме психологічний тренінг, на нашу думку, виступає “... найефективнішим засобом” [232, с. 1], “... однією з найбільш зручних конструктивних, швидко діючих форм роботи” [42, с. 105] з розвитку професійно-педагогічної Я-підструктури особистості.

Відтак, звертаючись до численних інтерпретацій змістовних характеристик окресленого феномена, необхідно підкреслити існування у вітчизняній психології широкого спектра даних дефініцій, який представлений різноманітними тлумаченнями соціально-психологічного тренінгу та ототожненням із ним таких еквівалентних понять, як “групового психологічного тренінгу” (І.В. Вачков [42]), “активного соціально-психологічного навчання” (Ю.М. Ємельянов [76], Г.О. Ковальов [105], Б.Д. Паригін [194], Т.С. Яценко [302], [303], [304]), “психологічного впливу” (В.М. Куліков [131], Л.А. Петровська [187], [188]), “навчаючих ігор” (О.П. Сітніков [237]), “тренінгу соціальної активності” (В.Б. Волков [48]), “тренінгу особистісного зростання” (Н.Р. Бітянова [25]) тощо.

Поміж багатьох визначень найбільш вдалим, на нашу думку, є визначення С.І. Макшанова, котрий розглядає “... тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини” [149, с. 75]. Наголошуючи, як бачимо, на значенні цієї форми роботи в особистісно-професійному зростанні особистості, даний дослідник зауважив, що “тренінг забезпечує набуття фахівцем професійно важливих якостей, умінь і їх переведення на рівень навичок, створює умови для розв'язання особистісних проблем й розвитку здібностей особистості. Сфери застосування тренінгу в

професійній діяльності поєднуються з положеннями концепції її психологічного забезпечення та пов'язані з вирішенням прикладних проблем оптимізації професійної орієнтації, адаптації до вимог професії й організації, освоєння професійних та організаційних цінностей, оволодіння професією, досягнення професійної майстерності..." [149, с. 75].

Думку, співзвучну вищевказаним теоретичним міркуванням, висловили й В.Ю. Большаков [30], І.В. Вачков [42], О.В. Євтіхов [75], В.П. Захаров [85], Л.А. Петровська [188], С.В. Петрушин [190], О.С. Прутченков [197], К. Рудестам [220], К. Фопель [262], [263], Н.Ю. Хрящева [85] та ін., які, розкриваючи роль психологічного тренінгу в становленні соціально зрілої особистості, відмітили, що одним із ефективних шляхів набуття суб'єктом власного життєвого досвіду є його включення в процес міжособистісної взаємодії, заснований на активних методах групової роботи.

Звертаючи увагу на велику кількість модифікацій конкретних форм тренінгів, що розрізняються між собою варіативністю ознак, представники психологічної науки провідною рисою психологічного тренінгу визнали його груповий характер.

Так, К. Рудестам [220], доводячи переваги групової форми тренінгу, підкреслив, що такий вплив на його учасників дозволяє їм за відносно короткий проміжок часу оволодіти певними знаннями, вміннями й навичками, передусім продуктивного спілкування та співробітництва (зокрема прийомами неупередженого сприймання дійсності, активної підтримки діалогу, конструктивного подолання перешкод на шляху взаємопорозуміння, експериментування з різними стилями відносин серед рівних партнерів, розвинути рефлексивні, емпатійні здібності тощо), котрі виступають важливою умовою адекватного пристосування до навколишньої дійсності. Водночас включення особистості в тренінгову групу полегшує процеси її самодослідження, саморозкриття й самопізнання, оскільки відкриття за допомогою спеціально підібраних вправ людиною себе оточуючим і самій собі дозволяє їй краще зрозуміти своє "Я", свідомо підійти до зміни певних його сторін та значно підвищити впевненість у власних силах. Крім того, тренінгова група, будучи носієм неабиякого спільного досвіду, джерелом доброзичливості, прийняття, підтримки, за допомогою психологічної напруги, що виникає між її учасниками в процесі взаємодії, дає

можливість розв'язати навіть ті особистісні проблеми, які важко вирішити індивідуально, під час безпосереднього контактування з людиною.

Виступаючи таким чином важливим інструментом психологічного впливу, тренінгова група сприяє всебічному розвитку внутрішнього потенціалу особистості, перш за все її самосвідомості, котра в процесі професіоналізації суб'єкта діяльності, зокрема педагогічної, набуває ознак професійної.

У зв'язку з цим, звертаючись до низки праць, присвячених цілеспрямованій роботі з формування професійно-педагогічного “Я” особистості, слід підкреслити їх невелику кількість, одні з яких пов'язують розвиток професійної самосвідомості вчителя з безпосереднім формуванням всіх її структурних складових, інші – роблять акцент на активізації психологічних механізмів її становлення, котра є опосередкованим розвитком професійної Я-підструктури педагога (І.В. Вачков [42], А.В. Мартинова [154], Г.В. Резапкіна [210], Л.В. Римар [212], С.В. Соколова [243], Т.М. Яблонська [297] й ін.).

Так, І.В. Вачков [42], досліджуючи особливості та умови становлення професійно-педагогічної самосвідомості особистості, відмітив, що одним із найбільш доцільних методів її формування є спеціально розроблений психологічний тренінг, орієнтований на позитивні зміни в усвідомленні суб'єктом діяльності свого положення в трьох взаємоперетинаючих просторах педагогічної праці – в системі власної особистості, в спілкуванні й своїй педагогічній діяльності; при цьому динаміка та специфіка розвитку професійної Я-підструктури учасників тренінгової роботи визначається їх “стартовими” індивідуально-типологічними особливостями. Запропонована система психокорекційних занять сприяє переходу професійного “Я” на більш високий рівень, здійснюючи позитивний вплив на становлення всіх його складових – когнітивної (уточнення, конкретизація, розширення знань про себе, свій Я-образ як особистості й професіонала), афективної (вироблення адекватного оцінювання своїх можливостей і потенціалів, позитивного самоствавлення) та поведінкової (закріплення власної Я-концепції в конкретних ситуаціях взаємодії й способів застосування гуманістичних установок у реальному житті).

Л.В. Римар [212], висвітлюючи зміст експерименту з формування в майбутніх учителів професійної самосвідомості в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ, зазначила, що активізувати процес її розвитку можна не заміною традиційної

системи підготовки студентів до педагогічної діяльності та збільшенням кількості годин із циклу психолого-педагогічних дисциплін і педагогічної практики, а певними змінами в змісті викладання в межах цієї ж системи, використанням нових форм і методів навчання, зокрема активного соціально-психологічного (дискусійні (групова дискусія, розбір і аналіз ситуацій тощо) та ігрові (дидактичні, рольові, творчі ігри, ігрова психотерапія, психодраматична корекція, трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки й ін.) методи, сензитивний тренінг (тренування саморозуміння, техніки невербальної взаємодії та т.п.), мікророзкладання предмету за фахом, моделювання й аналіз педагогічних ситуацій тощо), які сприяють активізації процесу самопізнання, кращому усвідомленню студентами власних особистісних якостей та їх відповідності обраній професії, розвитку рефлексивних умінь майбутнього педагога.

А.В. Мартинова [154], працюючи над системою цілеспрямованого розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти, розробила програму практикуму по самопізнанню та його формуванню, що передбачає використання професійно-орієнтованих й інтерактивних методів, зокрема педагогічного проектування, яке полягає в розробці студентами проектів діагностичних програм із розвитку їх професійного “Я”, створення навчально-практичних педагогічних ситуацій, що ґрунтуються на дискусійних та ігрових (дидактичні, рольові, імітаційні, навчально-ділові ігри) технологіях, а також рефлексивного тренінгу, спрямованого на стимулювання в майбутніх фахівців потреби в рефлексії й формування в них рефлексивних якостей, котрі сприяють усвідомленню студентською молоддю своєї ролі, мотивів, причин виникнення певних моделей поведінки та емоційного реагування в різних ситуаціях педагогічної взаємодії. Аналізуючи результати формувального експерименту, представниця педагогічної науки відмітила, що реалізація його програми сприяла оволодінню майбутніми вчителями, з одного боку, знаннями про способи, прийоми самопізнання й саморозвитку, з іншого – вміннями адекватно оцінювати себе, власні особистісні професійно важливі якості, розуміти оточуючих.

У свою чергу, Т.М. Яблонська [297], обґрунтовуючи методика організації навчального процесу, спрямованого на розвиток здатності до рефлексії студентів-майбутніх учителів початкових класів, віддала перевагу активним засобам навчання – рефлексії проблем педагогічної діяльності та тренінгу рефлексивності. Використовуючи їх різноманітні методи й прийоми (психогімнастичні вправи, дискусію, рольові ігри, психомалюнок тощо) в індивідуальній і груповій формах роботи, дослідниця підкреслила ефективність розробленої нею програми формування рефлексії як важливого психологічного механізму становлення самосвідомості педагога, про що свідчать кількісні та якісні зміни в структурі останньої, насамперед зростання рівня диференційованості Я-образу студентів, їх професійної самооцінки, відкритості.

Г.В. Резапкіна [210], працюючи над проблемою особистісно-професійного зростання педагога, один із шляхів розвитку особистості вчителя як фахівця, професіонала вбачає у формуванні його професійної самосвідомості. Обравши основним засобом психологічного впливу на професійне “Я” тренінг, вітчизняна дослідниця представила його програму, орієнтовану на розвиток професійно-педагогічної Я-підструктури особистості через активізацію таких її психологічних механізмів становлення, як педагогічної спрямованості, в основі якої лежать пріоритети та цінності, мотиви й потреби, а також професійно важливих якостей.

Таким чином, узагальнюючи результати проведених нами теоретичних розвідок, так або інакше пов’язаних із цілеспрямованою роботою з формування професійної самосвідомості вчителя, необхідно відмітити, що розвиток професійно-педагогічної самосвідомості є складним, багатогранним процесом, детермінованим низкою психолого-педагогічних умов. Такими умовами, з одного боку, виступають внутрішні процеси самопізнання, самоаналізу, самооцінювання, самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку особистості, з іншого – зовнішні умови її свідомого включення в різні форми навчально-професійної та педагогічної діяльності.

Відтак, із огляду на науковий доробок представників психологічної й педагогічної науки, доцільно підкреслити, що "... однією з найбільш зручних конструктивних, швидко діючих форм роботи" [42, с. 105] з розвитку професійного "Я" вчителя є психологічний тренінг, який ґрунтується на комплексному підході до формування професійно-педагогічної самосвідомості особистості, зміст якого визначається двома взаємопов'язаними та взаємообумовленими аспектами – безпосереднім розвитком усіх структурних складових (когнітивної, афективної й поведінкової) професійної самосвідомості майбутніх представників педагогічної спільноти та активізацією психологічних механізмів становлення досліджуваного феномена, зокрема рефлексії (О.А. Бессонова [23], Н.І. Гусякова [59], Л.В. Римар [212], Т.М. Яблонська [297] та ін.), ідентифікації (Т.С. Березіна [21], О.В. Кочкурова [119], Т.В. Міщенко [167] й ін.), цілепокладання (Н.І. Гусякова [59] та ін.), особистісної зрілості (Л.В. Потапчук [193], О.В. Темрук [256] й ін.), ціннісних орієнтацій (В.В. Денисенко [62], С.С. Єрмакова [78], П.В. Лебедчук [135], Н.П. Максимчук [148] та ін.) і мотивів вибору професії (О.М. Гріньова [66], Л.В. Долинська [66], О.Л. Туриніна [259], С.В. Яремчук [300] й ін.) як провідних складових професійної спрямованості (В.Г. Калашников [98], С.В. Яремчук [300] та ін.) студентської молоді, її педагогічних здібностей – емпатії (О.Д. Кайріс [97], І.М. Матяш [158] й ін.), комунікативних здібностей (Л.В. Долинська [68], Ю.В. Уварова [68] та ін.).

Беручи до уваги вищезазначені узагальнення теоретичних положень, на першому етапі формувального експерименту нами було розроблено психологічну модель розвитку професійної Я-підструктури майбутнього вчителя початкових класів (див. рис. 3.1).

У подальшому, на другому й третьому етапах даного експерименту, забезпечувалася її практична реалізація відповідно розробкою та втіленням перш за все у груповій формі роботи зі студентською молоддю розвивальних впливів тренінгової програми "Шлях до професійного успіху", про змістовні й процесуальні аспекти якої і йтиметься в наступному підрозділі нашого дисертаційного дослідження.

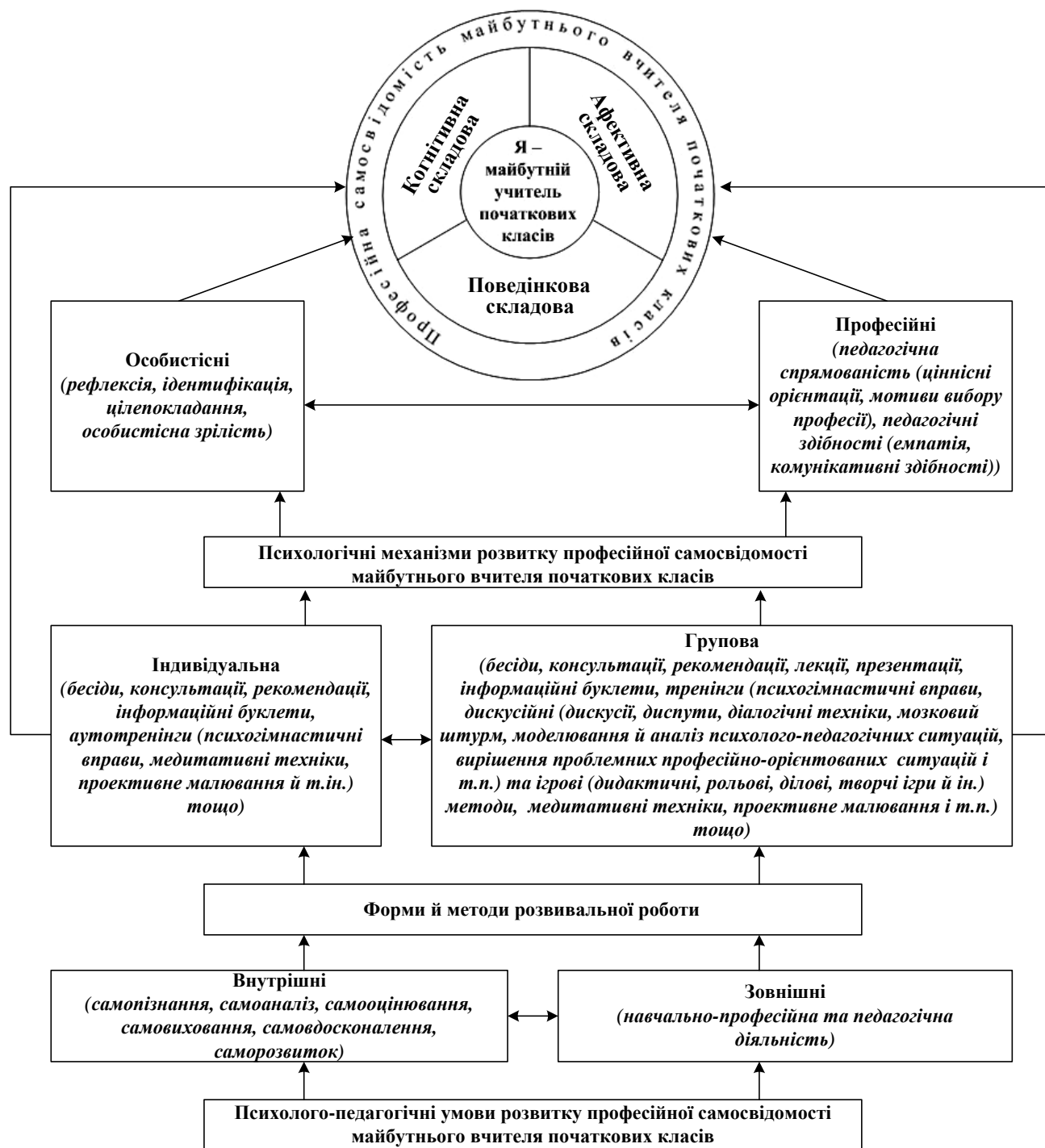


Рис. 3.1. Психологічна модель розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів

3.2. Змістовні та процесуальні аспекти впровадження програми з активізації психологічних механізмів та розвитку структурних складових професійної самосвідомості майбутнього вчителя 1 – 4-х класів

Численними дослідженнями представників психологічної науки, зокрема Н.Р. Бітянової [25], В.Ю. Большакова [30], І.В. Вачкова [42], В.Б. Волкова [48],

О.В. Євтіхова [75], Ю.М. Ємельянова [76], В.П. Захарова [85], С.І. Макшанова [149], Л.А. Петровської [188], С.В. Петрушина [190], О.С. Прутченкова [197], К. Рудестама [220], К. Фопеля [262], [263], Н.Ю. Хрящевої [85], Т.С. Яценко [302], [303], [304] й ін., доведено, що одним із ефективних шляхів гармонізації особистісного та професійного буття людини є її включення в процес міжособистісної взаємодії, заснований на активних методах групової роботи. Саме ці положення зарубіжних й вітчизняних дослідників і стали теоретичним підґрунтям для вибору нами низки засобів формування професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів, основним серед яких було обрано соціально-психологічний тренінг.

Відтак, поставивши за мету тренінгової роботи формування професійної Я-підструктури студентів-майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти через активізацію психологічних механізмів та розвиток структурних складових даного утворення, нами було деталізовано її зміст за допомогою постановки конкретних завдань, до складу яких увійшли:

1) формування в студентської молоді повних і цілісних уявлень про майбутню професію, її специфіку, вчителя 1 – 4-х класів як суб'єкта педагогічної діяльності;

2) розвиток рефлексії, здатності до самоаналізу, самопізнання майбутніх педагогів, розширення системи їх знань про себе, свій Я-образ як особистості та професіонала;

3) вироблення в майбутніх фахівців навичок адекватного оцінювання власних можливостей, потенціалу й ступеня їх відповідності вимогам професійної діяльності, позитивного ставлення до себе;

4) розвиток внутрішнього самоконтролю, навчання студентів раціональним способам саморегуляції в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії;

5) формування професійно-педагогічної спрямованості студентської молоді (її пріоритетних життєво-професійних ціннісних орієнтацій, стійких внутрішніх професійних мотивів);

6) розвиток педагогічних здібностей (насамперед здатності до емпатії, комунікативних здібностей);

7) формування особистісної зрілості майбутніх учителів початкових класів, підвищення рівня їх потреби в самоосвіті, самовихованні, самовдосконаленні, саморозвитку;

8) закріплення в майбутніх фахівців внутрішньої позиції представника педагогічної спільноти, готовності працювати за обраним фахом, здатності до професійної самореалізації.

Вирішенню вищезазначених завдань сприяла спеціально організована цілеспрямована робота у вигляді реалізації на практиці розробленої нами тренінгової програми з розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості “Шлях до професійного успіху”.

У даній роботі, що проводилася в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, взяли участь 60 студентів I та III курсів навчально-наукового інституту педагогіки напряму підготовки “Початкова освіта”.

Критеріями відбору учасників формувального експерименту стали результати проведеного нами констатувального експерименту, які засвідчили наявність більш активної, жвавої тенденції до зростання професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів протягом перших трьох років їх навчання у ВНЗ. Відтак, аби її зберегти, посилити, закріпити, ми дійшли до висновку, що саме в цей період професійної підготовки у вищому навчальному закладі вплив на професійну Я-підструктуру студентської молоді шляхом розвитку окремих компонентів її основних структурних складових й активізації її психологічних механізмів буде найбільш доцільним.

До складу контрольної й експериментальної груп (по 30 осіб у кожній), в основі формування якого лежить принцип добровільності, увійшли студенти з середнім і низьким рівнями професійно-педагогічної самосвідомості, котрі не відрізнялися значними відмінностями в розвитку окремих її показників.

У подальшому, зважаючи на специфічні риси соціально-психологічного тренінгу, експериментальну групу було поділено на дві підгрупи (по 15 осіб у кожній), зустрічі з якими відбувалися у формі факультативу один раз на тиждень у позаурочний час. В цілому тренінгова робота, представлена 12 заняттями тривалістю 2,5 – 4 години кожне, проводилася протягом II семестру 2013 – 2014 навчального року впродовж березня – травня та складалася з двох органічно пов’язаних між собою етапів – діагностичного й власне тренінгового.

Так, метою діагностичного етапу, котрий реалізовувався на першому та останньому заняттях тренінгової програми, стало визначення за допомогою

виокремленого нами в процесі констатувального експерименту комплексу психодіагностичних методик особливостей прояву й рівнів розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, психологічних механізмів її становлення до початку та після завершення формувального експерименту.

Водночас, із метою розвитку професійного “Я” студентів-майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, окрім застосованого нами комплексу методик, в якості додаткових засобів психодіагностики впродовж проведення всього формувального експерименту нами було використано результати численних спостережень, бесід, а також аналізу продуктів їх діяльності (результати виконання окремих психогімнастичних вправ, ігор, проективного малювання тощо), головні цілі останніх із яких були дещо іншими.

Метою наступного, власне тренінгового етапу, стала апробація розробленої нами тренінгової програми “Шлях до професійного успіху”, котра була розрахована, як зазначалося нами раніше, на 12 тематичних занять-зустрічей. Усі вони були об’єднані в два змістовні, пов’язані між собою блоки, перший із яких “Пізнай себе та інших” був спрямований на активізацію особистісних, а другий “Я і моя майбутня професія” – професійних механізмів розвитку професійної Я-підструктури студентської молоді. Послідовність втілення на практиці зазначеної програми відображена нижче, в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

План тренінгової програми “Шлях до професійного успіху”

Блок I. Пізнай себе та інших		
№ заняття	Тема заняття	Мета заняття
1	Знайомство незнайомих	Ознайомлення з метою, завданнями, структурою розвивальної роботи, визначення та прийняття її принципів і правил; знайомство з учасниками тренінгу, налагодження з ними контакту, створення психологічно невимушеної, доброзичливої атмосфери довіри, щирості, відкритості, взаєморозуміння, взаємоприйняття, сприяння згуртованості групи, створенню позитивного клімату в ній; розвиток саморефлексії, мотивації на саморозкриття, самовдосконалення; проведення першого зрізу діагностики особливостей прояву й розвитку професійно-педагогічної самосвідомості майбутніх фахівців, психологічних механізмів її становлення.
2 – 3	Самозанурення, або лабіринтами внутрішнього світу або мого	Розвиток здатності до рефлексії та ідентифікації себе з найближчим оточенням, зокрема професійним; актуалізація уявлень про сенс власного життя, визначення його головних цілей, пошук шляхів і засобів їх досягнення, розширення перспективи бачення свого майбутнього.

Продовження табл. 3.1

4 – 5	В гармонії з собою	Формування особистісної зрілості учасників тренінгової роботи шляхом гармонізації їх Я-концепції й стимулювання позитивного ставлення до себе, оптимізації життєвої установки, підвищення здатності до психологічної близькості з іншими людьми; сприяння особистісному зростанню, саморозвитку; вдосконалення навичок самопізнання, самоставлення та саморегуляції.
Блок II. Я і моя майбутня професія		
6 – 7	Хочу бути вчителем...	Формування в студентській молоді професійно-педагогічної спрямованості, активізація її інтересу до майбутньої професії, вироблення позитивних установок на педагогічну діяльність, стійкого бажання працювати за обраним фахом; розвиток потреби в професійній самоосвіті й самовихованні, сприяння особистісно-професійному зростанню.
8	Світ моїх цінностей	Розширення уявлень про життєво-професійні ціннісні орієнтації педагога, визначення в майбутніх фахівців їх пріоритетних орієнтирів та ставлення до них, стимулювання становлення професійно важливих ціннісних орієнтацій студентів; розвиток потреби в подальшому саморозкритті й самовдосконаленні.
9	Я навчаюся, тому що...	Розвиток цілісної професійної мотивації майбутніх представників педагогічної спільноти, визначення їх провідних мотивів вибору професії, сприяння усвідомленню внутрішніх причин, правильності здійснення свого професійного вибору, формування позитивного ставлення до обраної професії; вдосконалення навичок самопізнання, самоставлення та саморегуляції.
10	Я на твоєму місці	Розвиток емпатійних здібностей майбутніх фахівців, зокрема їх психологічної спостережливості, можливості відчуття настрій оточуючих і їх зрозуміти, готовності до зовнішнього емоційного відгуку – співчуття й співпереживання іншим, формування вміння подумки ставити себе на їхнє місце; сприяння розвитку здатності педагога до емпатії, підвищення самоцінності його особистості; вдосконалення навичок саморефлексії.
11	Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування	Розвиток комунікативних здібностей майбутніх учителів, формування в них базових навичок вербального та невербального спілкування, активного слухання, вміння встановлювати глибокі, тісні, гнучкі контакти з оточуючими, розширення уявлень про способи самоаналізу й самокорекції у сфері спілкування; створення позитивного емоційного фону, атмосфери довіри та прийняття, зміцнення сприятливого клімату для стосунків.
12	Щасливої дороги	Уточнення особистісно-професійних планів студентської молоді, ознайомлення її з конкретними шляхами й засобами самовдосконалення, саморозвитку; актуалізація та закріплення знань, умінь і навичок, набутих у процесі спільної роботи, узагальнення результатів й підведення підсумків тренінгу; проведення другого зрізу діагностики особливостей прояву та розвитку професійно-педагогічної самосвідомості майбутніх фахівців, психологічних механізмів її становлення.

Відтак, звертаючись до окресленої вище програми, доцільно зауважити, що кожне її заняття поєднувало в собі теоретичну й практичну частини, пов'язані між собою за змістом, що сприяло формуванню в студентській молоді цілісної професійно-педагогічної самосвідомості, її позитивним змінам на когнітивному, афективному та поведінковому рівнях.

Так, основним завданням першої, теоретичної частини тренінгового заняття, стало озброєння майбутніх фахівців системою знань із проблем

особистісно-професійного зростання педагога, передусім вироблення в них чітких й адекватних уявлень про сутність, структурну організацію, психологічні механізми, умови, форми, засоби розвитку професійної самосвідомості, її значення в трудовій діяльності тощо. Їх практична реалізація забезпечувалася низкою методів, перш за все міні-лекціями, роз'яснювальними бесідами, спрямованими на здійснення психолого-педагогічної просвіти студентів.

Змістовною ж стороною другої, практичної частини заняття, стала оптимізація умов розвитку професійної Я-підструктури майбутніх учителів початкових класів шляхом активізації психологічних механізмів її становлення методами активного соціально-психологічного навчання (психогімнастичні вправи, дискусійні та ігрові, медитативні техніки, проєктивне малювання тощо). При цьому тренінгові вправи, орієнтовані насамперед на підвищення рівня особистісних і професійних механізмів розвитку професійно-педагогічної самосвідомості студентів, водночас здійснювали вплив і на окремі компоненти її основних структурних складових, що вказує на комплексний підхід до формування досліджуваного феномена.

Натомість, розкриваючи змістовні й процесуальні аспекти впровадження на практиці розробленої нами програми підвищення рівня професійно-педагогічного "Я" особистості, необхідно зазначити, що кожне її заняття-зустріч, відповідаючи особливостям проведення соціально-психологічного тренінгу, відрізнялося стандартною організацією та складалося зі вступної, основної й підсумкової частин (етапів) [42], [75], [149].

Так, початковий етап кожної зустрічі був присвячений створенню загальної позитивної робочої атмосфери, яка передбачала емоційне вивільнення, розкутість учасників тренінгової роботи, підвищення їх взаємної відвертості, щирості, готовності до самоаналізу, саморозкриття та самовдосконалення, а отже, сприяла зближенню, згуртованості членів експериментальної групи, покращенню їх працездатності [66], [68].

Водночас важливим моментом вступної частини став обмін досвідом із приводу виконання отриманого під час попередньої зустрічі домашнього завдання, зокрема спільне обговорення труднощів, пов'язаних із його виконанням, внутрішнім опором, думок і почуттів, вражень, власних відкриттів й т.п., що дозволило підвищити рівень довіри учасників тренінгу, а також дало можливість ведучому

отримати зворотний зв'язок щодо правильності виконання студентами даного виду роботи та здійснити корекцію виявлених помилок [66], [68].

Під час основної частини заняття відбувалося проведення міні-лекторію, роз'яснювальних бесід й програвання тематичних вправ, спрямованих на досягнення поставленої мети тренінгової зустрічі.

Так, застосування міні-лекцій і роз'яснювальних бесід було зумовлено, як відмічалось нами раніше, необхідністю підвищення рівня психолого-педагогічної просвіти майбутніх фахівців, переважній більшості з яких притаманні недостатньо чіткі, повні, адекватні уявлення про зміст базових понять, котрі охоплюють процес їх особистісно-професійного зростання. У зв'язку з цим, розширення системи знань студентської молоді про специфіку її професійної підготовки, особливості самореалізації, сутність професійної самосвідомості як важливої складової педагогічної майстерності, окремі прояви її структурно-функціональних одиниць (уявлення про професію вчителя, професійну спільноту, власний професійний потенціал і ступінь його відповідності вимогам трудової діяльності, загальне ставлення педагога до себе в цілому або до окремих сторін свого професійного "Я" зокрема, здатність до саморегуляції поведінки в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії тощо), а також формування в майбутніх учителів 1 – 4-х класів уявлень про зміст тих внутрішніх їх особливостей, які визначають успішність оволодіння педагогом обраним фахом (його здатність до рефлексії, ідентифікації, цілепокладання, особистісну зрілість, ціннісні орієнтації та мотиви вибору професії як провідні складові професійно-педагогічної спрямованості особистості, її педагогічні здібності й т.ін.), стали першим етапом основної роботи з учасниками даного тренінгу. Ознайомивши майбутніх представників педагогічної спільноти зі специфікою професії вчителя, зокрема початкових класів, та її психолого-педагогічними вимогами до його особистості, нами було закладено підґрунтя для подальшого розвитку вищевказаних складових особистісно-професійного зростання членів експериментальної групи методами активного соціально-психологічного навчання.

Відтак, другий етап основної (робочої) частини кожного заняття був присвячений програванню тематичних вправ, цінність яких полягала в тому, що вони дозволяли для усвідомлення однієї й тієї ж проблеми підключати різні рівні

психічного відображення. Так, наприклад, для опису окремих педагогічних здібностей (емпатійності, комунікабельності) учасникам тренінгової роботи були запропоновані письмові та усні психотехнічні вправи з залученням як вербальних (словесних), так і невербальних (рухових) засобів комунікації, що сприяло розширенню вищезгаданих можливостей усвідомлення студентами однієї й тієї ж проблеми, появі в них нових меж її сприймання [64].

Виконуючись індивідуально, в міні-групах по 3 – 5 осіб або групою в цілому, тренінгові вправи виступили основою внутрішніх та зовнішніх індивідуальних й групових змін учасників розвивальної роботи з підвищення рівня їх професійної Я-підструктури. При цьому, реалізуючи їх на практиці, ми дотримувалися, з огляду на науковий доробок деяких представників психологічної науки – Л.В. Долинської [60], [68], Ю.В. Уварової [68], В.П. Черевко [64], низки правил, котрі стосуються завершення та обговорення таких вправ, а саме: 1) вправу варто завершувати тоді, коли рівень захоплення й задоволення від виконання досягає піку та не починає знижуватися, а мета вже досягнута і достатньо матеріалу для обговорення; 2) характер обговорення залежить від спрямованості вправи: чим більше вправа орієнтована на отримання змістовної інформації, тим більше часу потрібно приділити її обговоренню.

І нарешті, змістом останньої, підсумкової частини тренінгового заняття стали, з одного боку, обмін почуттями й враженнями від його проведення, підбиття підсумків розвивальної роботи, з іншого – визначення домашнього завдання з певної його теми.

Так, підведення підсумків кожного заняття, що супроводжувалося обміном враженнями, переживаннями, побажаннями, сприяло отриманню інформації про суб'єктивне сприйняття студентами ефективності проведеної зустрічі, а також можливі внутрішні зміни їх особистості. При цьому серед типових питань, які давали можливість налагодити зворотний зв'язок зі студентською аудиторією, були:

- Чи важко Вам було виконувати дані вправи? Які саме? Чому?
- Чому Ви сьогодні навчилися? Що довідалися нового?
- Що найбільше сподобалося? Що Вас відштовхнуло, роздратувало? Чому?
- Які з набутих на цьому занятті знань, умінь і навичок знадобляться Вам у майбутньому?

– Може, в когось на душі залишилося щось неприємне, образливе? Тоді спробуйте зараз виразити дані негативні почуття.

Щоразу завершуючи тренінгове заняття, ми вдавалися до вербалізованої оцінки успішності тих форм, засобів роботи та подій, котрі відбулися на ньому. Як правило, учасники надавали їм позитивну оцінку, що підвищувало їх мотивацію до подальшої роботи, а також загальну відповідальність. Водночас, прагнучи викликати після кожної зустрічі відчуття завершеності, усвідомлення закінчення певного етапу й гарного настрою, в певні психотехнічні вправи нами було привнесено гумористичні та гротескні елементи [64].

Основною ж метою домашніх завдань, які були логічним продовженням членами експериментальної групи розпочатої на занятті тренінгової роботи в уявних чи реальних життєвих ситуаціях, стало перенесення студентами досвіду, набутого під час тренінгу, в справжні умови зовнішнього світу, різні сфери життєдіяльності, передусім педагогічної взаємодії. Вдаючись до самоаналізу, самодослідження, саморозкриття, учасники тренінгової програми, звернувшись до щоденника самопостережень “Путівник по самопізнанню”, письмово оформляли в ньому домашні завдання, висловлюючи на його сторінках свої думки, обмінюючись враженнями, побажаннями з приводу виконання тих або інших тематичних вправ [66], [68].

Утім, розкриваючи особливості впровадження на практиці розробленої нами програми підвищення рівня професійно-педагогічної самосвідомості особистості, слід відмітити, що специфіка такої форми організації навчання, як тренінг, полягає не лише в особливій структурі його кожного заняття. Як зазначає ряд дослідників – І.В. Вачков [42], В.Б. Волков [48], О.В. Євтіхов [75], Ю.М. Ємельянов [76], В.П. Захаров [85], Г.О. Ковальов [105], С.І. Макшанов [149], Л.А. Петровська [188], Н.Ю. Хрящева [85], Т.С. Яценко [302], [303], [304] та ін., успішність тренінгової роботи суттєвим чином залежить і від того, наскільки послідовно в її проведенні реалізуються специфічні принципи – норми групової взаємодії, котрі відрізняють її від інших методів навчання й психологічного впливу.

Відтак, звертаючись до основних принципів побудови розвивальних і психокорекційних програм, запропонованих вищевказаними авторами, під час першої зустрічі студентів було ознайомлено з провідними принципами проведення

тренінгу “Шлях до професійного успіху” (активності, “Тут і тепер”, партнерства, довірливого спілкування, зворотного зв’язку, персоніфікації висловлювань, заборони безпосередніх оцінок людини, “Стоп”, конфіденційності) та погоджено з ними основні правила роботи в групі.

Цілеспрямовано працюючи над втіленням окреслених вище правил у практику групової роботи, нами було залучено низку методів (міні-лекції, роз’яснювальні бесіди, психогімнастичні вправи, дискусійні та ігрові, медитативні техніки, проективне малювання тощо), переважно активного соціально-психологічного навчання (АСПН), які сприяли успішному вирішенню цього завдання.

Так, зважаючи на раніше висловлені нами міркування, варто нагадати, що проведення на кожному занятті міні-лекцій і роз’яснювальних бесід було зумовлене необхідністю підвищення рівня психолого-педагогічної просвіти студентської молоді. Відтак, ознайомлення майбутніх фахівців із низкою провідних питань із проблем їх особистісно-професійного зростання, зокрема “Особливостями педагогічної діяльності та її вимогами до особистості вчителя” (заняття 2 – 3), “Професійною самосвідомістю та її значенням у трудовій діяльності представників педагогічної спільноти” (заняття 6 – 7), “Основними шляхами й засобами особистісно-професійного самовдосконалення та саморозвитку педагога” (заняття 12) тощо, з подальшим їх обговоренням стало підґрунтям для розширення й збагачення уявлень майбутніх учителів початкових класів про зміст обраного ними фаху та специфіку їх професійної підготовки у ВНЗ.

Водночас, розкриваючи особливості застосування вищевказаних методів у процесі розвивальної роботи, необхідно зазначити, що для економії часу й стимулювання активності всіх її учасників членам експериментальної групи на кожному занятті було роздано надрукований план-конспект із певної теми з коротким, чітким викладом її матеріалу та його понятійним апаратом. У подальшому, після розгляду студентами теоретичних викладок, проводився детальний аналіз ключових і незрозумілих положень, відбувалося їх ретельне роз’яснення. На нашу думку, подібна форма роботи дозволила майбутнім педагогам не лише опанувати теоретичним матеріалом, але й дала можливість після практичної частини співвіднести його з набутим досвідом, повернутися до нього вдома при виконанні домашнього завдання [64].

Натомість, характеризуючи методи, котрі допомогли нам на практиці реалізувати власноруч розроблену програму “Шлях до професійного успіху”, слід відмітити, що найбільш ефективними в цьому плані виявилися методи активного соціально-психологічного навчання, перш за все психогімнастичні вправи, дискусійні та ігрові техніки.

Так, психогімнастичні вправи, залучені під час тренінгу, відрізнялися різноманітністю своєї спрямованості й були орієнтовані на формування працездатності групи, розвиток професійної Я-підструктури її членів та отримання ними зворотного зв'язку [16].

Зокрема, на початковому етапі кожної зустрічі, який був присвячений створенню загальної позитивної робочої атмосфери, використовувалися вправи з розвитку взаємної відвертості, щирості, відкритості, зближення, згуртованості учасників тренінгової роботи (“Бараняча голова” (заняття 1), “Мовчазне привітання”, “Сплутані ланцюжки” (заняття 2 – 3), “Подарунок” (заняття 4 – 5), “Восени падало листя” (заняття 6 – 7), “Ловіння молі” (заняття 8), “Прогноз погоди” (заняття 10) й т.ін.). При цьому деякі психотехнічні вправи, проведені на даному етапі заняття, стали тим матеріалом, обговорення якого виступило “містком” для переходу до наступного, змістовного етапу роботи експериментальної групи, мета якого полягала в підвищенні рівня професійної самосвідомості майбутніх фахівців (“Покажи іншого” (заняття 10), “Зустріч поглядами” (заняття 11) тощо).

Звернувшись до широкого арсеналу психогімнастичних вправ, спрямованих на забезпечення переходу професійно-педагогічної самосвідомості особистості з більш низького рівня на більш високий шляхом активізації її психологічних механізмів, варто зауважити, що деякі з цих вправ водночас здійснювали вплив і на окремі компоненти основних структурних складових професійного “Я” майбутніх учителів 1 – 4-х класів – когнітивної (“Світ професій і професійних вимог”, “Співбесіда” (заняття 2 – 3), “Асоціації” (заняття 6 – 7), “Пастки та перешкоди” (заняття 12) й т.п.), афективної (“Творчі успіхи” (заняття 6 – 7), “Відчуття” (заняття 12) тощо) та поведінкової (“Час студента” (заняття 12) й т.ін.), що вказує на комплексний підхід до розвитку досліджуваного феномена, представлений двома взаємопов'язаними та взаємообумовленими аспектами – з одного боку, опосередкованим розвитком професійної самосвідомості студентської молоді засобами формування особистісних

і професійних механізмів її становлення, з іншого – безпосереднім розвитком тих сторін професійно-педагогічної Я-підструктури майбутніх фахівців, котрі мають важливе значення для успішного здійснення ними професійної діяльності.

І нарешті, призначенням останньої групи психотехнічних вправ стало отримання учасниками тренінгової роботи зворотного зв'язку, що дало їм можливість актуалізувати власні особистісні ресурси й спрямувати їх на коригування своєї поведінки, замінюючи невдалі способи спілкування, взаємодії на нові, більш ефективні та перевіряючи ступінь їх впливовості на оточуючих (“Автопортрет” (заняття 2 – 3), “Хіппі” (заняття 4 – 5), “Рекламний ролик” (заняття 8), “Перетворення” (заняття 10) тощо).

Водночас, розкриваючи змістовні й процесуальні аспекти впровадження на практиці розробленої нами програми “Шлях до професійного успіху”, необхідно підкреслити, що значну увагу в процесі розвивальної роботи ми приділили груповому обговоренню різноманітних питань із певних тем, яке мало вигляд дискусій, елементів мозкового штурму, розв'язання проблемних психолого-педагогічних ситуацій. Такі методи, на думку класиків тренінгової роботи – І.В. Вачкова [42], О.В. Євтіхова [75], В.П. Захарова [85], Н.Ю. Хрящевої [85], Т.С. Яценко [302], [303], [304] та ін., корисні тим, що заохочують всіх учасників до активної діяльності, дають можливість їм висловити власну точку зору, обмінятися ідеями, почуттями, враженнями, досвідом, дійти до спільного висновку.

Так, обговорення на різноманітних тренінгових заняттях низки запитань, зокрема “Що робить Вас зрілою особистістю?” (заняття 4 – 5), “Чому любов до грошей заважає працювати вчителем?” (заняття 8), “Які мотиви вибору педагогічної професії є найкращими?” (заняття 9), “Співчуття, співпереживання в сучасній школі: важливі як ніколи чи ніякого значення не мають?” (заняття 10), “Яку ціну Ви готові заплатити за те, щоб у Вашому житті не було розчарування обраною професією?” (заняття 12) тощо, дозволило членам експериментальної групи підійти до однієї й тієї ж проблеми з різних боків, уточнити та зіставити взаємні позиції, досягнути єдиних поглядів у її вирішенні. При цьому активність студентів, рівноправність у висловлюванні думок, відчуття комфортності в групі, задоволення від спільної роботи стали тими критеріями, котрі визначають конструктивність проведення подібних дискусій.

Водночас, звертаючись до обговорення певних питань, пов'язаних із професійною підготовкою майбутніх педагогів, під час тренінгу нами було використано елементи мозкового штурму, головна функція якого полягала в генерації студентською аудиторією ідей при розв'язанні того або іншого завдання. Відтак, даний метод активного соціально-психологічного навчання, який є одним із методичних засобів, похідних від групової дискусії, залучаючи внутрішні ресурси всіх учасників розвивальної роботи в процесі вільного вираження ними своїх поглядів, виступив потужним поштовхом до їх змін в особистісно-професійному розвитку.

Так, серед елементів мозкового штурму, що були задіяні на тренінгових заняттях, слід виокремити вправи “Якості зрілої особистості та зрілого вчителя” (заняття 4 – 5), “Життєво-професійні ціннісні орієнтації педагога” (заняття 8), котрі, на нашу думку, сприяють формуванню в студентської молоді повних і цілісних уявлень про специфіку майбутньої професії та її вимоги до особистості вчителя, зокрема початкових класів, підвищенню її потреби в самоосвіті, самовихованні, самовдосконаленні, саморозвитку.

Завданням наступного методу – методу аналізу проблемних психолого-педагогічних ситуацій, який є ще одним різновидом групової дискусії, стало розв'язання майбутніми фахівцями типових складних ситуацій, котрі можуть виникати в їх професійній діяльності.

Відтак, звертаючись до вирішення як уявних, так і реальних проблемних професійно-орієнтованих ситуацій, спрямованих насамперед на опосередкований вияв професійно важливих якостей (заняття 2 – 3), пріоритетних ціннісних орієнтацій (заняття 8), провідних здібностей (заняття 10, 11) майбутніх педагогів, їх ставлення до них, варто відмітити, що використання зазначених вище вправ виступило важливою умовою активізації теоретичних знань, набутих під час вивчення академічних дисциплін, зокрема психолого-педагогічного циклу, та їх застосування на практиці, при обговоренні виходу з запропонованих неоднозначних, суперечливих ситуацій. При цьому, з огляду на вищевказані міркування, доцільно зауважити, що з метою оптимізації умов діяльності, пов'язаної з розв'язанням даних ситуацій, їх аналіз проводився за певною схемою, опорними пунктами якої були характеристика вікових й індивідуальних особливостей героїв ситуацій, їх

інтерпретація очима вчителя та учня, розкриття чинників виникнення конфлікту, шляхів його розв'язання, засобів і прийомів коригування поведінки учня, можливих варіантів дій педагога, що стало підґрунтям для формування в майбутніх учителів необхідних умінь, навичок аналізувати поведінку учасників педагогічної взаємодії та налагоджувати з ними партнерські стосунки на засадах співробітництва [259].

Водночас, серед методів АСПН, котрі мали широке застосування в запропонованій нами програмі підвищення рівня професійно-педагогічної самосвідомості особистості, слід виокремити ігрові техніки, зокрема рольові й ділові ігри, результатом проведення яких стало вироблення членами експериментальної групи ефективної моделі поведінки педагога в різноманітних професійних ситуаціях.

Так, використання на заняттях рольових ігор – невеликих сценок довільного характеру, що відображають окремі життєві ситуації (“Конфлікти на уроці” (заняття 6 – 7), “Три доли” (заняття 9), “Діалог” (заняття 10), “Наукова конференція” (заняття 11), “Пастки та перешкоди” (заняття 12) та ін.), дало змогу учасникам тренінгу не лише наблизити умови розвивальної роботи до педагогічної дійсності, але й подивитися на себе не просто як на члена групової взаємодії, а й водночас і як на виконавця певної соціальної ролі – ролі вчителя, визначити ступінь власної компетентності як фахівця з обраної професії.

Таке формування в учасників тренінгу знань про особливості розвитку своїх професійних здібностей за допомогою рольових ігор, на думку О.М. Гріньової, Л.В. Долинської, “... є більш ефективним, ніж повідомлення їм тренером результатів проведеної психодіагностики, адже у іграх інформація про себе одержується студентами ніби “зсередини”, а не повідомляється ззовні. А тому більшою є ймовірність, що така інформація буде прийнята, а не відкинута” [66, с. 45].

У свою чергу, І.А. Ясточкіна, розкриваючи значення даного методу, відмітила, що беззаперечна перевага рольової гри полягає в тому, “... що учасник виконує роль обраного персонажа, а не свою власну. Це допомагає тривожному юнакові вільно експериментувати та не боятися, що його поведінка буде дивно виглядати, а отже, поетапно відпрацьовувати навички більш впевненої поведінки” [301, с. 153].

Утім, якщо головним призначенням рольових ігор став пошук членами експериментальної групи виходу зі складних ситуацій педагогічної взаємодії, то мета залучених нами під час тренінгу ділових ігор полягала в підвищенні ефективності організації професійної діяльності майбутніх педагогів. Активізуючи здатність студентської молоді аналізувати виробничі ситуації, використані нами ділові ігри (“Шукаю вчителя” (заняття 2 – 3), “Майбутня професія” (заняття 6 – 7), “Відділ кадрів” (заняття 12) й ін.) виступили дидактичним засобом розвитку творчого професійного мислення майбутніх фахівців, яке проявляється в їх умінні розв’язувати професійні задачі, пов’язані з відображенням умов здійснення педагогічної діяльності, знаходити варіанти їх рішень, давати їм обґрунтування тощо. При цьому, як зазначають Л.В. Долинська, В.П. Черевко, задіяність у діловій грі якомога більшої кількості учасників, що дотримуються всіх ігрових норм, правил професійних відносин, необхідність приймати як індивідуальні, так і групові рішення керівника, “... є ефективним засобом формування особистісних і ділових якостей спеціаліста та їх особистісно-професійної... компетентності” [64, с. 22 – 23].

Водночас, звертаючись до процедури впровадження на практиці розробленої нами тренінгової програми з розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя 1 – 4-х класів, необхідно підкреслити доцільність використання в процесі розвивальної роботи проєктивного малювання, спрямованого на формування в студентів навичок самоаналізу, розкриття ними специфіки свого особистісного й професійного “Я”, підвищення рівня їх творчих здібностей.

Відзначаючи особливості даного методу АСПН, варто відмітити, що теоретичними засадами його застосування стали дослідження Т.С. Яценко [304], в яких досвідчений фахівець із проєктивних малюнків підкреслює, що їх теми потрібно добирати так, аби надати можливість учасникам тренінгу відтворити на аркуші свої якості, виразити власні почуття, показати внутрішні зміни, передати характер міжособистісних стосунків, роль керівника в групі, її динаміку тощо. Натомість, наголошуючи на значенні художнього зображення, передачі особистістю значущого матеріалу мовою фарб, Т.С. Яценко зауважила, що залучення в процесі тренінгової роботи психомалюнків виступає не лише важливим засобом розширення уявлень досліджуваних із певних питань, але й цінним способом збору психологічної інформації, котрий дозволяє членам експериментальної групи вийти

за межі реальної ситуації, подивитися на проекцію себе – свій малюнок збоку, а отже, сприяє досягненню розвивальної та діагностичної мети в їх єдності.

Відтак, активно застосовуючи на тренінгових заняттях проєктивне малювання на визначені нами теми (“Мій особистий герб і девіз” (заняття 1), “Ідеальний учитель початкових класів” (заняття 6 – 7), “Я до та після тренінгу” (заняття 12) й т.п.), слід підкреслити, що задля отримання максимального результату цієї роботи перед її проведенням учасників тренінгу було налаштовано на розкриття виключно психологічних аспектів створених ними робіт, а не на обговорення їх здібностей до малювання, оскільки, як показує практика, виконання таких вправ для студентів є чи не найважчим завданням саме через переживання ними страху щодо художньої якості власних малюнків [66].

Призначенням наступного методу активного соціально-психологічного навчання – медитативних технік, які використовувалися нами на різних етапах тренінгових занять, стало, з одного боку, налаштування їх учасників на активну групову взаємодію на початку тренінгової зустрічі, з іншого – зняття їх фізичної та психологічної напруги, відновлення втраченої працездатності, підняття тону всередині або наприкінці заняття. Так, серед психотехнічних вправ, що сприяли внутрішньому розслабленню (релаксації) членів експериментальної групи, а також формуванню в них навичок аутосугестії й закріпленню способів ефективної саморегуляції, необхідно виокремити “Зарослий сад” (заняття 1), “Фільм із мого життя” (заняття 4 – 5), “Мудрець із храму” (заняття 8), “Дві хвилини відпочинку” (заняття 9) тощо.

Водночас, звертаючись до процедури впровадження на практиці розробленої нами програми “Шлях до професійного успіху”, варто відмітити, що під час тренінгу нами було проведено численні індивідуальні та групові консультації з метою підвищення психолого-педагогічної просвіти майбутніх учителів початкових класів, надано їм рекомендації, поради щодо розвитку їх професійної Я-підструктури як важливої складової педагогічної майстерності, потреби в самоосвіті, самовихованні, самовдосконаленні.

У подальшому, для визначення ступеня ефективності розглянутих нами методів, котрі лежать в основі вищевказаної програми активізації психологічних механізмів і розвитку у професійно-педагогічної самосвідомості особистості, в

контрольній й експериментальній групах було здійснено контрольний зріз, результати якого відображені в наступному підрозділі нашої дисертаційної роботи.

3.3. Кількісні та якісні результати апробації програми з розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів

З метою визначення динаміки професійної самосвідомості майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти та змін в особливостях прояву її психологічних механізмів розвитку в процесі формувального експерименту в контрольній й експериментальній групах було використано низку психодіагностичних методик, що застосовувалися і на констатувальному етапі нашого емпіричного дослідження. При цьому, як підкреслювалося раніше, оцінювання розвивального ефекту від впровадження на практиці розробленої нами програми “Шлях до професійного успіху” відбувалося шляхом проведення двох послідовних психодіагностичних зрізів, перший із яких був спрямований на фіксацію показників професійно-педагогічної самосвідомості та психологічних механізмів її розвитку в досліджуваних контрольній й експериментальній груп до початку формувального експерименту, а другий – на відображення змін у цих показниках у респондентів окреслених груп після його завершення.

У подальшому, для розкриття ступеня результативності формувального впливу та його стійкості достовірність розходжень отриманих даних до й після експерименту визначалася за допомогою одного з методів параметричної статистики, представлених у комп’ютерному пакеті статистичних програм IBM SPSS Statistics 20, – t-критерію Стьюдента [77], [235].

Водночас порівняння вибірок досліджуваних, котрі увійшли до складу контрольної та експериментальної груп, здійснювалося на основі обчислення U-критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні, який дозволив за рівнем розвитку певної ознаки (професійної Я-підструктури майбутніх учителів 1 – 4-х класів) оцінити характер розходжень між сформованими вибірками. Відтак, звертаючись до проведених нами розрахунків, слід зазначити, що показник статистичної достовірності за $U_{кр.}=195$ ($p \leq 0,01$), що вказує на незначні відмінності між обраними

групами до початку розвивальної роботи й дає можливість розглядати одну з них як контрольну, а іншу – як експериментальну.

У зв'язку з цим, інтерпретуючи емпіричні дані первинного та вторинного діагностування студентів виокремлених нами груп, необхідно вказати на статистично значущі зміни прогресивного характеру в структурі професійної самосвідомості, а також психологічних механізмів її розвитку в респондентів експериментальної групи.

Так, в результаті тренінгового впливу, спрямованого перш за все на активізацію психологічних механізмів розвитку професійного “Я” майбутніх фахівців, передусім їх здатності до рефлексії, зокрема педагогічної, за допомогою методики визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії О.Є. Рукавішникової [221] було виявлено суттєві зрушення в становленні зазначеного феномена (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Кількісні показники рівнів розвитку педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів до і після формувального експерименту (n=60)

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Високий	2	6,7	3	10,0	1	3,3	4	13,3
Середній	16	53,3	17	56,7	19	63,4	22	73,4
Низький	12	40,0	10	33,3	10	33,3	4	13,3

Отже, як видно з табл. 3.2, після проведення розвивальної роботи кількість досліджуваних експериментальної групи з низьким рівнем педагогічної рефлексії зменшилася більше, ніж удвічі (з 33,3% до 13,3%). З 63,4% до 73,4% та з 3,3% до 13,3% зросла чисельність юнаків цієї групи відповідно з середнім і високим рівнями її розвитку.

Утім, у порівнянні з експериментальною групою, значних змін у становленні педагогічної рефлексії членів контрольної групи не відбулося. І хоча відмінності в показниках даного утворення в майбутніх учителів окресленої групи до й після експерименту є статистично значущими ($t=2,70$) на рівні $p \leq 0,01$, у майбутніх представників педагогічної спільноти експериментальної групи ці розбіжності статистично достовірні ($t=3,86$) на рівні $p \leq 0,001$, а відтак, є більш вираженими, помітними.

Така картина, на нашу думку, є результатом тренінгової роботи з учасниками експерименту, котра, вбачаючи одне зі своїх завдань у розвитку їх рефлексії, спонукала майбутніх фахівців цілеспрямовано звернутися до самоаналізу, саморозкриття, розширення системи знань про себе, свій Я-образ як особистості та професіонала. Натомість, зміни в показниках контрольної групи, за нашим припущенням, є швидше за все наслідком впливу навчально-виховного процесу на розвиток здатності студентської молоді аналізувати й оцінювати власні якості та вчинки, визначати своє місце в обраній сфері професійної взаємодії. Проте, як доводить практика, це відбувається не так активно й продуктивно, як в експериментальній групі.

Водночас, розкриваючи характер кількісних і якісних змін у становленні психологічних механізмів розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, варто звернути увагу на значне зростання кількості досліджуваних експериментальної групи зі сформованою професійною ідентичністю, яке вдалося виявити за допомогою методики вивчення статусів професійної ідентичності А.А. Азбель [54] (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Кількісні показники рівнів розвитку професійної ідентичності
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти
до і після формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Невизначена ідентичність	11	36,7	8	26,7	8	26,7	2	6,7
Нав'язана ідентичність	9	30,0	9	30,0	7	23,3	2	6,7
Мораторій	10	33,3	13	43,3	15	50,0	22	73,3
Сформована ідентичність	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	13,3

Так, порівнюючи емпіричні дані контрольної та експериментальної груп, отримані перед початком розвивальної роботи, слід підкреслити відсутність між ними суттєвих розбіжностей, оскільки всі без винятку респонденти відрізнялися більш-менш однаково розвинутими статусами несформованої ідентичності. Однак після завершення тренінгу, спрямованого, як зазначалося вище, на розширення уявлень майбутніх педагогів про себе як особистість і фахівця, а також вироблення в них навичок адекватного оцінювання власних можливостей, потенціалу й ступеня їх

відповідності вимогам професійної діяльності, розвиток уміння ставити себе на місце найближчого професійного оточення та на основі цього регулювати свою поведінку, 13,3% досліджуваних експериментальної групи змінили окремі рівні неформованої професійної ідентичності на статус сформованої.

Водночас зниження показників невизначеної (з 26,7% до 6,7%) та нав'язаної (з 23,3% до 6,7%) ідентичності призвело до збільшення з 50,0% до 73,3% кількості студентів експериментальної групи з притаманним їм станом мораторію, після якого частина з них, як правило, піднімається на щабель вище, набуваючи при цьому статусу сформованої професійної ідентичності.

В контрольній же групі, з огляду на результати табл. 3.3, також відбулися подібні зміни, а саме – зростання з 33,3% до 43,3% чисельності респондентів групи мораторію за рахунок зниження з 36,7% до 26,7% кількості досліджуваних із невизначеною професійною ідентичністю. Проте, в порівнянні з експериментальною групою, в якій зафіксовані статистично значущі ($t=4,31$) відмінності до й після експерименту на рівні $p \leq 0,001$, в контрольній групі такі статистично достовірні розбіжності ($t=2,68$) встановлені на рівні $p \leq 0,01$.

У подальшому, з метою визначення ступеня ефективності реалізації на практиці одного з важливих напрямків тренінгової роботи – закріплення в майбутніх учителів початкових класів внутрішньої позиції представника педагогічної спільноти, готовності працювати за обраним фахом, здатності до професійної самореалізації нами було проведено за допомогою власноруч розробленої анкети “Я та моя майбутня професія” опитування зі студентами контрольної й експериментальної груп, що передбачало розкриття особливостей розвитку їх цілепокладання (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Кількісні показники рівнів розвитку цілепокладання
майбутніх учителів 1 – 4-х класів до і після формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Високий	2	6,7	3	10,0	2	6,7	4	13,3
Середній	18	60,0	21	70,0	19	63,3	23	76,7
Низький	10	33,3	6	20,0	9	30,0	3	10,0

Як свідчать емпіричні дані табл. 3.4, після проведення формувального експерименту, попри суттєве зниження в контрольній (майже вдвічі) та

експериментальній (утричі) показників низького рівня цілепокладання, а також підвищення в респондентів окреслених груп числових значень його високого рівня (відповідно з 6,7% до 10,0% й з 6,7% до 13,3%), в більшості юнаків переважаючим залишився середній рівень цілепокладання з частковою установкою на педагогічну діяльність.

Така ситуація, на нашу думку, пояснюється тим, що майбутні фахівці, котрі відносно нещодавно, однак самостійно здійснили свій професійний вибір та орієнтуються насамперед на зовнішню привабливість учительської професії, зіткнувшись під час професійної підготовки у ВНЗ із низкою труднощів (першокурсники – передусім із проблемами адаптації до навчання в університеті, третьокурсники – з реаліями педагогічної діяльності під час проходження практик), ще перебувають у стані роздумів щодо правильності власного вибору, вчать критично оцінювати всі сторони обраної професії й приймати самостійні рішення, пов'язані зі своїм майбутнім, брати на себе відповідальність за всі події власного життя.

Утім, зважаючи на вищевказані міркування, варто відмітити, що звернення до часової перспективи свого життя є більш вираженим у студентів експериментальної (76,7%), ніж контрольної (70,0%), групи, які в процесі тренінгового впливу здобули необхідні знання, вміння, навички визначати конкретні життєві цілі та ознайомилися з різноманітними способами їх досягнення, внутрішніми й зовнішніми ресурсами, що допомагають задумане втілити в реальність.

Підтвердженням цьому є й проведені нами математичні розрахунки, котрі виявили статистично значущі ($t=4,67$) відмінності в експериментальній групі до та після експерименту на рівні $p \leq 0,001$; в контрольній же групі ці статистично достовірні ($t=2,83$) розбіжності менші й зафіксовані на рівні $p \leq 0,01$.

Водночас, звертаючись до результатів розвивальної роботи, необхідно зазначити, що внаслідок формування в майбутніх учителів 1 – 4-х класів їх особистісної зрілості підвищився рівень даного психологічного феномена, на що вказують емпіричні дані першого та другого зрізів, отримані за допомогою теста-опитувальника особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха [52] (див. табл. 3.5).

**Кількісні показники рівнів розвитку структурних складових
особистісної зрілості майбутніх учителів початкових класів
до і після формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Загальний рівень								
Дуже високий	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,3
Високий	1	3,3	2	6,7	0	0,0	1	3,3
Задовільний	18	60,0	18	60,0	16	53,3	19	63,4
Незадовільний	11	36,7	10	33,3	14	46,7	9	30,0
Мотивація досягнення								
Дуже високий	3	10,0	4	13,3	3	10,0	5	16,7
Високий	9	30,0	12	40,0	10	33,3	18	60,0
Задовільний	14	46,7	11	36,7	12	40,0	5	16,7
Незадовільний	4	13,3	3	10,0	5	16,7	2	6,6
Ставлення до власного "Я"								
Дуже високий	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,7
Високий	3	10,0	3	10,0	1	3,3	5	16,7
Задовільний	25	83,3	23	76,7	23	76,7	22	73,3
Незадовільний	2	6,7	4	13,3	6	20,0	1	3,3
Почуття громадянського обов'язку								
Дуже високий	11	36,6	12	40,0	14	46,7	15	50,0
Високий	16	53,4	16	53,4	13	43,3	12	40,0
Задовільний	2	6,7	1	3,3	3	12,0	3	10,0
Незадовільний	1	3,3	1	3,3	0	0,0	0	0,0
Життєва установка								
Дуже високий	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,7
Високий	3	10,0	5	16,7	4	13,3	2	6,7
Задовільний	20	66,7	21	70,0	18	60,0	24	80,0
Незадовільний	7	23,3	4	13,3	8	26,7	2	6,7
Здатність до психологічної близькості з іншими людьми								
Дуже високий	1	3,3	1	3,3	2	6,7	7	23,3
Високий	3	10,0	4	13,3	2	6,7	8	26,7
Задовільний	21	70,0	22	73,4	17	56,6	11	36,7
Незадовільний	5	16,7	3	10,0	9	30,0	4	13,3

Відтак, простежуючи зміни в розвитку особистісної зрілості майбутніх педагогів, слід підкреслити, що після проведення тренінгу в експериментальній групі з'явилося по 3,3% студентів із дуже високим і високим рівнями цього утворення, тоді як на початку формувального експерименту досліджувані з його найвищими щаблями були відсутні. З 53,3% до 63,4% зросла кількість респондентів окресленої групи з задовільним рівнем особистісної зрілості.

Водночас заслуговує на увагу й те, що після розвивальної роботи значно зменшилася (на 16,7%) чисельність студентів, які відрізняються незадовільним рівнем особистісної зрілості.

Натомість, на противагу експериментальній групі, де $t=3,02$ на рівні $p \leq 0,01$, представники контрольної групи не показали суттєвих змін у рівнях особистісної зрілості, що підтверджується числовими значеннями t-критерію Стьюдента ($t=1,69$ на рівні $p \leq 0,05$), котрі свідчать про відсутність статистично достовірних розбіжностей у даній групі до та після експерименту.

Утім, розкриваючи особливості особистісної зрілості членів контрольної групи, варто відмітити, що картина відсутності кардинальних зрушень у її показниках є типовою майже для всіх структурних складових цього психологічного механізму розвитку професійно-педагогічної самосвідомості, на що вказують емпіричні дані табл. 3.5 й вищезгадані t-значення критерію Стьюдента, відображені в додатку В.1.

Так, після проведення формувального експерименту в контрольній групі зафіксовано незначне збільшення кількості досліджуваних, готових до самореалізації, досягнення високих результатів у різних життєво важливих сферах, зокрема професійній, а також несуттєве зменшення чисельності респондентів із характерною для них невизначеною спрямованістю. В експериментальній же групі, навпаки, кількість осіб із незадовільним рівнем мотивації досягнення скоротилася більше, ніж удвічі – з 16,7% до 6,6%; на 23,3% знизилася чисельність студентів із задовільним рівнем її розвитку. З 33,3% до 60,0% та з 10,0% до 16,7% зросла вибірка майбутніх учителів відповідно з високим і дуже високим рівнями мотивації досягнення.

Водночас аналіз показників ставлення до власного “Я” дозволив відтворити значні зміни позитивного характеру в розвитку даного явища в досліджуваних експериментальної групи, які торкнулися майже всіх його рівнів – дуже високого, високого й незадовільного. В респондентів же контрольної групи найпомітнішими виявилися негативні зміни в показниках лише одного – незадовільного рівня Я-концепції, котрі пояснюються тим, що ситуація нового ставлення до себе як до майбутнього фахівця, якому належить в умовах нової соціальної реальності знайти своє місце в суспільстві, що часто видається нелегким завданням, роздуми про власну долю, яка здебільшого залежить від власних зусиль, порушують цілісність Я-підструктури студентської молоді, визначають її негативне ставлення до себе [256].

У подальшому, звертаючись до наступної складової особистісної зрілості – почуття громадянського обов’язку, необхідно зазначити, що в процесі розвивальної роботи, котра була спрямована перш за все на підвищення рівнів професійно значущих структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів початкових класів – мотивації досягнення, ставлення до власного “Я”, життєвої установки, здатності до психологічної близькості з іншими людьми, було виявлено статистично достовірні розбіжності в розвитку окресленого феномена в контрольній ($t=2,82$ на рівні $p \leq 0,01$) та експериментальній ($t=2,77$ на рівні $p \leq 0,01$) групах до й після проведення тренінгу. На нашу думку, статистична значущість даних показників, попри відсутність цілеспрямованого впливу на формування почуття громадянського обов’язку, зумовлена складною політичною, соціально-економічною ситуацією в країні, яка після лютневих подій 2014 року спонукала кожного її громадянина по-новому підійти до розуміння Батьківщини та її значення в житті людини, максимально спрямувати свої зусилля на збереження миру й спокою на рідній землі.

Щодо емпіричних даних, які розкривають динаміку змін ще однієї складової особистісної зрілості – життєвої установки, то результати по цій шкалі розподілилися таким чином: за рахунок суттєвого зменшення (на 20,0%) кількості юнаків експериментальної групи з незадовільним рівнем зазначеного утворення збільшилися процентні величини його задовільного рівня (з 60,0% до 80,0%). Водночас удвічі знизилася чисельність осіб даної групи з високим рівнем життєвої установки, що пояснюється тим, що під впливом формувального експерименту, спрямованого на актуалізацію уявлень майбутніх фахівців про сенс власного життя, визначення його головних цілей, пошук шляхів і засобів їх досягнення, розширення перспективи бачення свого майбутнього, 6,7% студентів змінили свій високий рівень життєвої установки на дуже високий. На відміну від вищевказаного, вагомих змін у розвитку даного феномена в контрольній групі не відбулося.

І нарешті, зважаючи на результати останнього компонента особистісної зрілості – здатності до психологічної близькості з іншими людьми, слід підкреслити, що після розвивальної роботи значно зменшилася (з 30,0% до 13,3% й з 56,6% до 36,7%) кількість досліджуваних експериментальної групи відповідно з незадовільним і задовільним рівнями розвитку їх потреби в спілкуванні, духовній

близькості з оточуючими, доброзичливому, емпатійному ставленні до них. З 6,7% до 26,7% та з 6,7% до 23,3% збільшилася чисельність респондентів відповідно з високим і дуже високим рівнями окресленого явища, що свідчить про ефективність проведеного тренінгу, котрий сприяв розвитку комунікативних й емпатійних здібностей його учасників, формуванню в них навичок конструктивної соціальної взаємодії. Щодо контрольної групи, то тут майже на всіх рівнях – незадовільному, задовільному та високому відбулися аналогічні зміни, проте вони, з огляду на емпіричні дані експериментальної групи, є не такими вираженими, помітними.

Для аналізу динаміки змін у рівнях розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості нами було використано “Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів” Т.Д. Дубовицької [71], результати якого відображені в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Кількісні показники рівнів розвитку професійної спрямованості
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти
до і після формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Високий	3	10,0	8	26,7	2	6,7	13	43,3
Середній	24	80,0	20	66,6	23	76,6	15	50,0
Низький	3	10,0	2	6,7	5	16,7	2	6,7

Отже, як видно з табл. 3.6, у процесі розвивальної роботи, проведеної з членами експериментальної групи, вдалося суттєво знизити числові значення низького (з 16,7% до 6,7%) й середнього (з 76,6% до 50,0%) рівнів їх професійно-педагогічної спрямованості. Утім, зважаючи на вищезазначене, доцільно наголосити, що внаслідок формувального експерименту, одним із провідних завдань якого було підвищення рівня даного психологічного механізму розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів, найбільш кардинальних змін зазнали процентні величини його високого рівня, котрі зросли з 6,7% до 43,3%.

В контрольній же групі спостерігається подібна тенденція зниження показників низького та середнього щаблів професійно-педагогічної спрямованості майбутніх фахівців, а також зростання високого рівня її розвитку. Однак, у порівнянні з експериментальною групою, в якій зафіксовані статистично значущі

($t=7,11$) відмінності в становленні окресленого утворення до й після експерименту на рівні $p \leq 0,001$, в контрольній групі ці статистично достовірні розбіжності є меншими ($t=2,93$ на рівні $p \leq 0,01$), що є підтвердженням того, що розвиток професійної спрямованості є більш ефективним, результативним за умови цілеспрямованого впливу на даний феномен.

У подальшому, з метою дослідження характеру змін, які відбулися в процесі формування експерименту в головних структурних складових професійної спрямованості студентської молоді – її ціннісній та мотиваційній сфері, нами було використано методикау “Життєво-професійні цінності особистості” Н.П. Максимчук [148] й методикау “Мотиви вибору професії” Р.В. Овчарової [178].

У зв'язку з цим, звертаючись до емпіричних даних, отриманих під час вивчення ієрархічної структури ціннісних орієнтацій студентів контрольної та експериментальної груп, варто відмітити, що вона представлена, згідно класифікації Н.П. Максимчук [148], усіма їх блоками (див табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Кількісні показники ціннісних орієнтацій майбутніх учителів
початкових класів до і після формування експерименту (n=60)**

Групи ціннісних орієнтацій	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Загальнолюдські	51	17,1	53	17,8	48	16,1	29	9,6
Професійні	43	14,4	33	10,9	38	12,8	101	33,7
Матеріальні	47	15,8	52	17,2	52	17,3	20	6,6
Особистісні	54	17,7	55	18,3	55	18,2	39	13,0
Альтруїстичні	14	4,8	9	3,1	12	3,9	32	10,7
Самовдосконалення	21	6,9	23	7,6	18	6,1	37	12,3
Статусні	70	23,3	75	25,1	77	25,6	42	14,1

Відтак, порівнюючи результати виокремлених нами груп, отримані перед початком тренінгу, слід підкреслити відсутність між ними суттєвих розбіжностей, оскільки переважна більшість досліджуваних обох вибірок віддала перевагу традиційним цінностям, зокрема особистісним, загальнолюдським, матеріальним, а також статусним, котрі, як зазначалося нами раніше, є фундаментом життєдіяльності особистості, віссю її взаємодії з довкіллям.

Натомість, внаслідок розвивальної роботи, пов'язаної з посиленням професійної спрямованості ціннісних орієнтирів респондентів експериментальної

групи, серед них було виявлено значну кількість осіб, які після формувального впливу віддали перевагу професійним цінностям, котрі, з одного боку, орієнтовані на дітей – учасників педагогічної взаємодії як на найвищу суспільну цінність, із іншого – відображають прагнення самих студентів стати кваліфікованими фахівцями в освітній галузі, що вказує на професійно-педагогічну спрямованість їх особистості, яка ґрунтується на принципах гуманізму й високої духовності, моралі. До речі, підтвердженням цьому є і той факт, що члени даної експериментальної групи, на відміну від контрольної, відрізняються більш високими показниками ціннісних орієнтацій альтруїзму (10,7%) та самовдосконалення (12,3%).

Щодо ціннісної сфери досліджуваних контрольної групи, то тут під час формувального експерименту не відбулося кардинальних зрушень у розвитку її компонентів. Як засвідчують результати табл. 3.7, поряд із несуттєвим підвищенням числових значень статусних (з 23,3% до 25,1%), особистісних (з 17,7% до 18,3%), матеріальних (з 15,8% до 17,2%) цінностей, цінностей самовдосконалення (з 6,9% до 7,6%) спостерігається таке ж незначне зниження процентних величин професійних (з 14,4% до 10,9%) і альтруїстичних (з 4,8% до 3,1%) ціннісних орієнтацій, зумовлене, на нашу думку, розчаруванням студентською молоддю обраною професією, котра, крім сильних сторін (короткий робочий день, тривала відпустка, відсутність докладання фізичних зусиль і т.п.), відрізняється й низкою слабких (низька заробітна плата, високий рівень емоційного напруження, відповідальності тощо), на які майбутні фахівці до вступу в університет не звертали особливої уваги.

Водночас, розкриваючи особливості розвитку в процесі формувального експерименту основних складових професійно-педагогічної спрямованості, необхідно зазначити, що вагомим виявився вплив реалізованої нами програми на зменшення дії зовнішньої негативної (з 20,0% до 6,7%) та позитивної (з 33,3% до 13,3%) мотивації, і як наслідок – збільшення показників внутрішніх соціально (з 40,0% до 63,3%) й індивідуально-значущих (з 6,7% до 16,7%) мотивів, які відображають прагнення майбутніх представників педагогічної спільноти оволодіти вчительською професією та через передачу молодшому поколінню власного досвіду залишити про себе згадку на землі (див. табл. 3.8).

**Кількісні показники рівнів розвитку мотивації вибору професії
майбутніх учителів 1 – 4-х класів до і після формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Внутрішні індивідуально-значущі мотиви	2	6,7	3	10,0	2	6,7	5	16,7
Внутрішні соціально-значущі мотиви	9	30,0	12	40,0	12	40,0	19	63,3
Зовнішні позитивні мотиви	14	46,6	11	36,7	10	33,3	4	13,3
Зовнішні негативні мотиви	5	16,7	4	13,3	6	20,0	2	6,7

У студентів же контрольної групи спостерігаються подібні позитивні зміни, проте вони, в порівнянні з експериментальною групою, є не такими істотними, що свідчить про необхідність впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ спеціальної системи заходів, спрямованої на підвищення показників професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів.

У подальшому, простежуючи динаміку змін у групі педагогічних здібностей, зокрема емпатійних і комунікативних, які виступають психологічними механізмами розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, нами було використано методику діагностики рівня емпатії І.М. Юсупова [214] та методику оцінки комунікативних й організаторських здібностей особистості (“КОЗ”) Б.А. Федоришина [185].

Так, з огляду на емпіричні дані табл. 3.9, варто відмітити, що внаслідок розвивальної роботи, орієнтованої на підвищення здатності студентської молоді до співчуття та співпереживання, котра проявляється у великодушності, чутливості майбутніх фахівців до проблем своїх вихованців, в експериментальній групі значно зросла кількість досліджуваних із високим і середнім рівнями даного утворення; з 40,0% до 16,7% знизилася чисельність респондентів цієї групи з низьким рівнем емпатійних здібностей. Водночас один член експериментальної групи з дуже низьким рівнем емпатії після проведення формувального експерименту змінив зазначений щабель на низький.

**Кількісні показники рівнів розвитку емпатії
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти
до і після формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Дуже високий	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Високий	6	20,0	6	20,0	2	6,7	7	23,3
Середній	16	53,3	18	60,0	15	50,0	18	60,0
Низький	8	26,7	6	20,0	12	40,0	5	16,7
Дуже низький	0	0,0	0	0,0	1	3,3	0	0,0

В контрольній же групі, як і в експериментальній, за рахунок зменшення з 26,7% до 20,0% числових значень низького рівня емпатійних здібностей студентів збільшилися з 53,3% до 60,0% процентні величини їх середнього щабля. Однак, на протигагу експериментальній групі, в якій зафіксовані статистично значущі ($t=5,89$) відмінності до й після формувального впливу на рівні $p \leq 0,001$, в контрольній групі таких статистично достовірних ($t=1,41$ на рівні $p \leq 0,05$) розбіжностей у розвитку емпатії не виявлено, що пояснюється, на нашу думку, з одного боку, природою самої емпатії, яка є складним особистісним утворенням, що має тривалий генезис, із іншого – недостатнім розвитком психолого-педагогічною просвітою в студентській молоді даного феномена.

Щодо особливостей розвитку під час тренінгу комунікативних здібностей майбутніх фахівців, то тут помітні зміни в обох групах (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Кількісні показники рівнів розвитку комунікативних здібностей майбутніх
учителів початкових класів до і після формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Дуже високий	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	6,7
Високий	2	6,7	1	3,3	1	3,3	5	16,7
Середній	11	36,7	15	50,0	11	36,7	16	53,3
Нижче середнього	10	33,3	8	26,7	9	30,0	4	13,3
Низький	7	23,3	6	20,0	9	30,0	3	10,0

Так, у процесі розвивальної роботи в юнаків контрольної та експериментальної груп знизилися показники низького (відповідно з 23,3% до 20,0% й з 30,0% до 10,0%) та нижче середнього (відповідно з 33,3% до 26,7% й з 30,0% до 13,3%) рівнів їх комунікативних здібностей.

Натомість, якщо вищезазначені зміни в окреслених рівнях комунікативних здібностей є більш вираженими в студентів експериментальної групи, то суттєвих розбіжностей у числових значеннях середнього рівня цього феномена в членів даних груп не виявлено.

Що ж стосується наступних щаблів розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів 1 – 4-х класів – високого та дуже високого, то тут найбільш кардинальні зрушення позитивного характеру зафіксовані в експериментальній групі (на відміну від контрольної, де вдвічі зменшилася кількість досліджуваних із високим рівнем комунікативних здібностей), у якій під час проведення формувального експерименту, спрямованого на вдосконалення базових навичок вербального й невербального спілкування, активного слухання майбутніх педагогів, їх вміння встановлювати глибокі, тісні, гнучкі контакти з оточуючими, вдалося на 20,1% збільшити чисельність респондентів, котрі відрізняються достатньо сформованими рівнями комунікативних здібностей.

У подальшому, звертаючись до математичних розрахунків, що визначають ступінь відмінностей у показниках рівнів комунікативних здібностей майбутніх фахівців виокремлених нами груп до та після експерименту, слід підкреслити, що розглянуті нами зміни в обох групах є статистично значущими. Проте, в порівнянні з експериментальною групою, де $t=6,17$ на рівні $p \leq 0,001$, в контрольній групі такі статистично достовірні ($t=2,96$) розбіжності встановлені на рівні $p \leq 0,01$, а отже, є менш вираженими, помітними.

Таким чином, узагальнюючи результати порівняльного аналізу показників психологічних механізмів розвитку професійної Я-підструктури майбутніх учителів початкових класів, отримані перед початком й після завершення тренінгу, необхідно зазначити, що послідовно проведені нами психодіагностичні зрізи в контрольній та експериментальній групах дозволили виявити позитивну динаміку суттєвих змін у рівнях даних утворень у юнаків експериментальної групи. Це дає можливість зробити висновок про те, що апробована нами на практиці програма “Шлях до професійного успіху” сприяла, з одного боку, активізації особистісних і професійних механізмів становлення професійно-педагогічної самосвідомості студентської молоді, з іншого – розвитку окремих її структурно-функціональних

одиниць, що позначилося на особливостях прояву останніх зокрема й загальному рівні професійної самосвідомості в цілому.

Так, підтвердженням цьому є емпіричні дані модифікованої та адаптованої нами до предмета й завдань нашої дисертаційної роботи процедури рангування С.А. Будассі [209], за допомогою якої вдалося виявити зміни в когнітивній та афективній складових професійного “Я” майбутніх представників педагогічної спільноти. Відтак, звертаючись до результатів окресленого дослідження, варто відмітити, що в процесі формувального експерименту, проведеного з респондентами експериментальної групи, значно розширилися їх уявлення про майбутню професію, її специфіку, вимоги до своїх фахівців, власний Я-образ як особистості й професіонала, що знайшло безпосереднє відображення в істотному збільшенні обсягу оцінних суджень, висловлених досліджуваними даної групи при описі професійно важливих якостей педагога початкової ланки шкільної освіти. Так, якщо до початку експерименту члени експериментальної групи характеризували своє Я-ідеальне та Я-реальне за допомогою 168 властивостей, то після його проведення загальна кількість зазначених суджень у цій виборці зросла до 401 одиниці, що вказує на статистичну значущість даної різниці, котра підтверджується t-критерієм Стьюдента, який $t=5,89$ на рівні $p \leq 0,001$.

В контрольній же групі обсяг уявлень про професійно важливі якості вчителя 1 – 4-х класів під час розвивальної роботи збільшився на 122 одиниці (зі 172 до 294), однак ця різниця, на відміну від експериментальної, в окресленій групі є менш вираженою, помітною, про що свідчить $t=3,01$ на рівні $p \leq 0,01$.

Утім, відстежуючи динаміку змін у когнітивній складовій професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, слід зауважити, що ще одним показником ефективності впровадження на практиці розробленої нами програми стало суттєве ускладнення структури уявлень студентів експериментальної групи про педагогічну професію, змістовну основу якої склав не один, як раніше, а три блоки ПВЯ – загальноособистісних якостей (30,7%), професійних знань й елементів педагогічної майстерності (24,7%) та спрямованості (21,4%). Як бачимо, після формувального експерименту, спрямованого на поглиблення системи знань про обрану професію та її вимоги до своїх фахівців, досліджувані експериментальної групи віддали перевагу насамперед тим якостям, котрі характеризують ідеального

вчителя як професіонала. Так, респонденти даної групи підкреслили, що майбутній педагог початкової ланки шкільної освіти перш за все повинен володіти “професійними знаннями, вміннями, навичками”, відрізнитися “комунікативними й організаторськими здібностями”, “педагогічним тактом”, “любити та поважати дітей, власну роботу”, “жити своєю справою”, “бути вірним своїй професії” тощо.

Таблиця 3.11

**Динаміка змін у структурі уявлень студентів
про професійно важливі якості вчителя початкових класів
у процесі формувального експерименту (n=60)**

Змістовні блоки	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Блок спрямованості	29	16,9	50	17,0	25	14,9	86	21,4
Блок професійних знань й елементів педагогічної майстерності	31	18,0	54	18,4	30	17,9	99	24,7
Блок загально-особистісних якостей	77	44,8	146	49,7	79	47,0	123	30,7
Блок пізнавальних можливостей	9	5,2	13	4,4	6	3,6	42	10,5
Блок загального розвитку особистості	26	15,1	31	10,5	28	16,6	51	12,7
Всього	172	100	294	100	168	100	401	100

Водночас, зважаючи на емпіричні дані табл. 3.11, необхідно наголосити на суттєвому зростанні (майже втричі) в експериментальній групі показників блоку пізнавальних можливостей, що свідчить про переосмислення її членами значення індивідуальних особливостей мислення педагога в навчально-виховному процесі, які є спонукальним чинником до відкриття нового, невідомого, творчої реалізації ним власного внутрішнього потенціалу в обраній сфері професійної взаємодії.

Щодо контрольної групи, то провідне місце в структурі уявлень її досліджуваних про професійно важливі якості вчителя початкових класів належить блоку загальноособистісних якостей, котрий залишив за собою домінуючу позицію й після розвивальної роботи, отримавши майже половину (49,7%) всіх виборів респондентів.

З 18,0% до 18,4% та з 16,9% до 17,0% зросли відсотки відповідно блоку професійних знань й елементів педагогічної майстерності та блоку спрямованості. Проте зазначені прогресивні зміни в контрольній групі є не такими кардинальними, як в експериментальній, що вказує на обмеженість, недосконалість традиційної

професійної підготовки у ВНЗ, яка не приділяє значної уваги ознайомленню майбутніх фахівців із їх професіограмою, тими специфічними якостями, котрі визначають своєрідність професійної діяльності вчителя 1 – 4-х класів, її несхожість на інші професії освітньої галузі.

Водночас, інтерпретуючи результати формувального впливу, отримані за методикою С.А. Будасі [209], варто відмітити, що, крім розкриття динаміки змін у структурі уявлень студентської молоді про професійно важливі якості вчителя початкових класів, нам вдалося виявити й зрушення в розвитку її самооцінки професійно важливих якостей, яка є частковим, професійно-орієнтованим відображенням емоційно-оцінного ставлення особистості до себе як до фахівця, професіонала (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Розвиток самооцінки професійно важливих якостей
майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти
в процесі формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Адекватна	5	16,7	9	30,0	5	16,7	16	53,3
Неадекватна завищена	18	60,0	15	50,0	17	56,6	8	26,7
Неадекватна занижена	7	23,3	6	20,0	8	26,7	6	20,0

Отже, порівнюючи емпіричні дані контрольної та експериментальної груп, доцільно підкреслити, що звертає на себе увагу значне зростання кількості їх членів, самооцінка яких наблизилася до адекватного рівня. Так, якщо на початку експерименту більшість досліджуваних обох груп відрізнялася неадекватною завищеною самооцінкою, котра є відбиттям їх гіпертрофованої впевненості у своїх силах, у власному “Я”, то після його проведення числові значення даного рівня самооцінки в контрольній й експериментальній групах знизилися відповідно з 60,0% до 50,0% та з 56,6% до 26,7%, за рахунок чого, за нашим припущенням, збільшилися процентні величини адекватної самооцінки респондентів окреслених груп.

Натомість, з огляду на результати табл. 3.12, слід зазначити, що вищевказані зміни є більш вираженими в студентів експериментальної групи, в яких завдяки розвитку навичок реалістичного, глибокого самоаналізу, об’єктивного оцінювання власних можливостей, потенціалу, створенню атмосфери взаєморозуміння й

підтримки в процесі тренінгової роботи вдалося збалансувати їх знання про себе та оптимізувати ставлення до своєї особистості.

На відміну від попередніх щаблів, показники неадекватної заниженої самооцінки членів виокремлених нами груп залишилися майже незмінними. Утім, незважаючи на відсутність суттєвих зрушень у розвитку останнього рівня самооцінки професійно важливих якостей, варто відмітити, що в цілому зміни в показниках даного утворення в юнаків контрольної й експериментальної груп до та після експерименту є статистично значущими, що підтверджується числовими значеннями t-критерію Стюдента, який у контрольній групі $t=2,72$ на рівні $p \leq 0,01$, а в експериментальній – $t=4,55$ на рівні $p \leq 0,001$.

У подальшому, з метою виявлення більш глибоких змін, що відбулися під час формувального експерименту в розвитку афективної складової професійної Я-підструктури майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, нами було використано методику дослідження самоствавлення С.Р. Пантисєва [184] (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Динаміка рівнів розвитку чинників самоствавлення
майбутніх учителів 1 – 4-х класів
у процесі формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Відкритість								
Високий	10	33,3	11	36,7	8	26,7	18	60,0
Середній	11	36,7	12	40,0	14	46,6	10	33,3
Низький	9	30,0	7	23,3	8	26,7	2	6,7
Самовпевненість								
Високий	6	20,0	7	23,3	3	10,0	9	30,0
Середній	17	56,7	19	63,4	19	63,4	18	60,0
Низький	7	23,3	4	13,3	8	26,6	3	10,0
Самокерівництво								
Високий	6	20,0	8	26,6	5	16,7	9	30,0
Середній	21	70,0	19	63,4	21	70,0	19	63,3
Низький	3	10,0	3	10,0	4	13,3	2	6,7
Дзеркальне “Я”								
Високий	5	16,7	6	20,0	3	10,0	4	13,4
Середній	20	66,6	20	66,6	23	76,6	23	76,6
Низький	5	16,7	4	13,4	4	13,4	3	10,0
Самоцінність								
Високий	9	30,0	13	43,3	8	26,7	17	56,7
Середній	15	50,0	13	43,3	17	56,6	11	36,6
Низький	6	20,0	4	13,4	5	16,7	2	6,7

Продовження табл. 3.13

Самоприйняття								
Високий	5	16,7	9	30,0	6	20,0	19	63,4
Середній	22	73,3	19	63,3	21	70,0	11	36,6
Низький	3	10,0	2	6,7	3	10,0	0	0,0
Самоприв'язаність								
Високий	8	26,7	6	20,0	11	36,7	8	26,7
Середній	18	60,0	20	66,7	16	53,3	17	56,6
Низький	4	13,3	4	13,3	3	10,0	5	16,7
Внутрішня конфліктність								
Високий	12	40,0	9	30,0	10	33,3	4	13,4
Середній	10	33,3	9	30,0	13	43,4	10	33,3
Низький	8	26,7	12	40,0	7	23,3	16	53,3
Самозвинування								
Високий	8	26,7	7	23,3	8	26,7	4	13,3
Середній	14	46,6	10	33,3	12	40,0	7	23,3
Низький	8	26,7	13	43,4	10	33,3	19	63,4
Самоповага								
Високий	4	13,3	10	33,3	3	10,0	15	50,0
Середній	24	80,0	19	63,4	26	86,7	15	50,0
Низький	2	6,7	1	3,3	1	3,3	0	0,0
Аутосимпатія								
Високий	1	3,3	4	13,4	2	6,7	12	40,0
Середній	26	86,7	20	66,6	24	80,0	17	56,7
Низький	3	10,0	6	20,0	4	13,3	1	3,3
Самозневага								
Високий	1	3,3	0	0,0	1	3,3	0	0,0
Середній	28	93,4	25	83,3	26	86,7	10	33,3
Низький	1	3,3	5	16,7	3	10,0	20	66,7

Відтак, звертаючись до результатів розвивальної роботи, спрямованої на формування в студентській молоді адекватної самооцінки, її позитивного ставлення до себе, необхідно підкреслити, що в переважній більшості складових самоствавлення членів експериментальної групи відбулися кардинальні зміни. Так, найсуттєвіші зрушення позитивного характеру зафіксовані передусім в істотному підвищенні показників високого рівня відкритості (з 26,7% до 60,0%), самовпевненості (з 10,0% до 30,0%), самоцінності (з 26,7% до 56,7%), самоприйняття (з 20,0% до 56,7%) майбутніх фахівців, які в процесі активної групової взаємодії навчилися вільно висловлювати власні думки, відверто виражати свої почуття, переживання, приймати себе такими, якими вони є, бути самими собою. Усвідомивши неповторність, унікальність, самобутність свого внутрішнього "Я", представники експериментальної групи підійшли до своєї особистості як до найвищої цінності, котра є потужним творцем буття, власного життя, що додало їм упевненості в собі, віри у свої сили й можливості.

Водночас, зважаючи на емпіричні дані окресленого дослідження, слід зазначити, що внаслідок формувального впливу в респондентів експериментальної

групи значно знизилися процентні величини внутрішньої конфліктності, самозвинувачення, самозневаги, і як наслідок – зросли числові значення їх самоповаги, аутосимпатії, що пояснюється особливостями тренінгової роботи, окремі зусилля якої були спрямовані на вирішення внутрішніх протиріч майбутніх фахівців (пов'язаних здебільшого з труднощами вибору професійного майбутнього, ступенем відповідності власного потенціалу вимогам педагогічної діяльності), оптимізацію їх ставлення як до окремих сторін свого професійного “Я” (самовпевненість, самоприйняття тощо), так і до себе в цілому (аутосимпатія, самоповага), трансформацію негативних емоцій по відношенню до себе в позитивні.

Подібні зміни є характерними і для контрольної групи, однак вони, в порівнянні з експериментальною, де реалізовувалася спеціальна система заходів із оптимізації ставлення майбутніх фахівців до себе як до особистості та професіонала, є не такими вираженими, помітними (див. додаток В.2).

І нарешті, з метою дослідження характеру змін, що відбулися під час формувального експерименту в розвитку поведінкової складової професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, нами було використано методика “Стиль саморегуляції поведінки – 98” (“ССП – 98”), розроблену В.І. Моросановою та О.М. Коноз [169].

Відтак, відстежуючи динаміку змін у розвитку саморегуляції поведінки майбутніх педагогів, варто відмітити, що завдяки формувальному впливу розробленої нами програми в експериментальній групі покращився загальний рівень даного утворення (див. табл. 3.14).

Так, з 16,7% до 6,7% й з 83,3% до 73,3% знизилися процентні величини відповідно низького та середнього рівня саморегуляції.

Водночас на позитивні зміни, які є результатом розвивальної роботи, вказує і факт появи в експериментальній групі осіб із високим рівнем (20,0%) саморегуляції поведінки, що відрізняється більш-менш рівномірним становленням усіх її складових, переважна більшість із яких перебуває на високому щаблі свого розвитку. Це стосується насамперед таких регуляторних процесів, як планування, моделювання, програмування, котрі в процесі формувального експерименту, орієнтованого на розвиток внутрішнього самоконтролю, навчання студентів раціональним способом саморегуляції в конкретних ситуаціях педагогічної

взаємодії, зазнали кардинальних зрушень, дозволивши майбутнім фахівцям швидко орієнтуватися в умовах, які змінюються, вчасно й правильно висувати цілі, обирати адекватну програму дій, тактику поведінки тощо.

Таблиця 3.14

**Розвиток складових саморегуляції поведінки майбутніх учителів
початкових класів у процесі формувального експерименту (n=60)**

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Планування								
Високий	6	20,0	9	30,0	3	10,0	12	40,0
Середній	16	53,3	16	53,3	18	60,0	14	46,7
Низький	8	26,7	5	16,7	9	30,0	4	13,3
Моделювання								
Високий	2	6,7	3	10,0	5	16,7	12	40,0
Середній	24	80,0	25	83,3	20	66,6	17	56,7
Низький	4	13,3	2	6,7	5	16,7	1	3,3
Програмування								
Високий	8	26,7	10	33,3	0	0,0	7	23,3
Середній	17	56,6	16	53,4	21	70,0	20	66,6
Низький	5	16,7	4	13,3	9	30,0	3	10,0
Оцінювання результатів								
Високий	1	3,3	4	13,3	6	20,0	7	23,3
Середній	22	73,4	22	73,4	16	53,3	18	60,0
Низький	7	23,3	4	13,3	8	26,7	5	16,7
Гнучкість								
Високий	1	3,3	1	3,3	0	0,0	1	3,3
Середній	19	63,4	20	66,7	18	60,0	19	63,4
Низький	10	33,3	9	30,0	12	40,0	10	33,3
Самостійність								
Високий	8	26,7	9	30,0	10	33,3	16	53,3
Середній	19	63,6	18	60,0	15	50,0	12	40,0
Низький	3	10,0	3	10,0	5	16,7	2	6,7
Загальний рівень саморегуляції								
Високий	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	20,0
Середній	26	86,7	27	90,0	25	83,3	22	73,3
Низький	4	13,3	3	10,0	5	16,7	2	6,7

Натомість, звертаючись до емпіричних даних табл. 3.14, необхідно підкреслити, що водночас вагомих змін у розвитку саморегуляції досліджуваних експериментальної групи зазнала й така її регуляторно-особистісна властивість, як самостійність, високий рівень якої зріс на 20,0%, а середній і низький знизилися відповідно кожен на 10,0%. Дана картина, на нашу думку, пояснюється змістом тренінгової роботи, котра, актуалізуючи уявлення студентської молоді про сенс власного життя, його головні цілі, шляхи та засоби їх досягнення, розвинула здатність майбутніх фахівців самостійно планувати, організовувати діяльність по

досягненню поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати результати своєї роботи.

На противагу експериментальній, очікувані результати контрольної групи залишилися майже незмінними (див. додаток В.3). Особливо це стосується регуляторно-особистісних властивостей саморегуляції поведінки членів даної групи – їх гнучкості та самостійності, які, будучи за своєю природою складними особистісними утвореннями, потребують цілеспрямованого й тривалого розвитку.

Таким чином, узагальнюючи результати порівняльного аналізу показників структурно-функціональних одиниць професійної самосвідомості майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти контрольної та експериментальної груп, слід зазначити, що найістотніші зрушення прогресивного характеру спостерігаються в розвитку всіх без винятку складових професійного “Я” досліджуваних експериментальної групи. При цьому, звертаючись до числових значень t-критерію Стьюдента, котрі розкривають характер змін у даних утвореннях, варто відмітити, що найбільшого впливу в процесі формувального експерименту зазнали когнітивна й афективна підструктури самосвідомості майбутніх фахівців, найменшого – її поведінкова складова.

Утім, незважаючи на подібну відмінність у становленні окреслених феноменів, необхідно відмітити, що дані більш або менш виражені зміни в когнітивній, афективній і поведінковій сферах професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів експериментальної групи призвели до суттєвого підвищення її загального рівня, чого не можна сказати про особливості розвитку професійної Я-підструктури членів контрольної групи (див. табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Розвиток професійної самосвідомості

майбутніх учителів 1 – 4-х класів у процесі формувального експерименту (n=60)

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %	Абс. к-ть	У %
Високий	0	0,0	1	3,3	0	0,0	9	30,0
Середній	16	53,3	19	63,4	18	60,0	17	56,7
Низький	14	46,7	10	33,3	12	40,0	4	13,3

Підтвердженням значущості змін, що відбулися в експериментальній групі, є і показники статистичної достовірності, котрі зафіксували відмінності ($t=4,82$) в

окресленій виборці респондентів до та після експерименту на рівні $p \leq 0,001$; в контрольній же групі $t=2,69$ на рівні $p \leq 0,01$.

Все вищезазначене переконливо свідчить про ефективність, результативність впровадження на практиці розробленої нами програми “Шлях до професійного успіху”, яка через активізацію психологічних механізмів становлення професійного “Я” студентської молоді, розвиток окремих компонентів основних його структурних складових сприяла розширенню уявлень майбутніх представників педагогічної спільноти про обрану професію, її специфіку, вчителя 1 – 4-х класів як суб’єкта педагогічної діяльності, поглибленню їх знань про себе, свій Я-образ як особистості та професіонала, виробленню в майбутніх фахівців навичок адекватного оцінювання власних можливостей, потенціалу й ступеня їх відповідності вимогам професійної діяльності, позитивного ставлення до себе, розвитку їх внутрішнього самоконтролю, саморегуляції в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії, а отже, підвищенню загального рівня професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів.

У подальшому, працюючи над проблемою цілеспрямованого розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, ми зосередилися на системі традиційної професійної підготовки у ВНЗ, яка, за нашим припущенням, за умови правильної її організації, виступає потужним джерелом гармонійного функціонування всіх складових досліджуваного феномена.

Відтак, звернувшись до різних органічно пов’язаних між собою та спрямованих на досягнення спільної мети напрямків психологічного супроводу, котрі лежать в основі даної розвивальної роботи, зокрема психологічного просвітництва, діагностичного обстеження, професійного консультування, психологічної корекції, а також до змісту навчального процесу в університеті, нами було розроблено низку науково-практичних рекомендацій для викладачів і студентів педагогічних закладів, які можуть використовуватися для оптимізації роботи з підвищення рівня професійної Я-підструктури студентської молоді (див. табл. 3.16).

Вважаємо, впровадження в життя вказаних пропозицій, що відображають комплексний підхід до розвитку професійної самосвідомості юнаків, забезпечить перехід досліджуваного утворення з більш низького рівня на більш високий й сприятиме підвищенню ефективності професійної діяльності майбутніх педагогів.

Науково-практичні рекомендації викладачам і студентам ВНЗ щодо розвитку професійно-педагогічної самосвідомості майбутніх фахівців

Стадії	Психологічна просвіта	Діагностичне обстеження	Професійне консультування	Психологічна корекція	Навчальний процес
Абітурієнти	<p>1) інформування старшокласників про особливості педагогічної професії та її вимоги до своїх працівників;</p> <p>2) професійний психологічний відбір абітурієнтів при вступі до ВНЗ із метою визначення ступеня відповідності їх внутрішнього потенціалу вимогам професійної діяльності</p>	<p>1) визначення особливостей психічного й особистісного розвитку юнаків та їх впливу на формування професійно-педагогічної самосвідомості майбутніх фахівців</p>	<p>1) надання рекомендацій учням старшого шкільного віку з приводу покращення показників професійно значущих складових їх психічного й особистісного розвитку</p>		
Студенти	<p>1) ознайомлення студентської молоді з основними шляхами підвищення ефективності процесу її професіоналізації;</p> <p>2) розширення уявлень майбутніх фахівців про професійно важливі якості представників педагогічної спільноти, їх знання, вміння, навички, необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності, роз'яснення важливості їх формування;</p> <p>3) організація зустрічей студентської молоді з досвідченими вчителями-майстрами педагогічної справи</p>	<p>1) дослідження рівнів розвитку основних структурних складових професійного "Я" майбутніх педагогів, а також психологічних механізмів його становлення</p>	<p>1) інформування студентів про можливі методи та стратегії підвищення рівня їх професійної самосвідомості під час навчання у ВНЗ, розширення уявлень юнаків про перспективи становлення власного професіоналізму;</p> <p>2) розробка індивідуальних програм особистісно-професійного зростання майбутніх представників педагогічної спільноти</p>	<p>1) проведення тренінгів особистісного та професійного зростання майбутніх педагогів</p>	<p>1) ознайомлення студентської молоді зі специфікою, сильними й слабкими сторонами професійної діяльності вчителя, зокрема початкових класів, можливими шляхами її оптимізації в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, проходження навчально-виробничих практик;</p> <p>2) розв'язання майбутніми фахівцями під час аудиторних занять, а також у процесі самостійної роботи проблемних професійно-орієнтованих ситуацій, що відображають можливі труднощі на шляху здійснення педагогічної діяльності;</p> <p>3) виконання студентами курсових і дипломних проєктів із психології та педагогіки з проблеми розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості</p>

Висновки до третього розділу

1. Виокремлення психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів логічно зумовило припущення про можливість реалізації на практиці комплексного підходу до підвищення її кількісних і якісних характеристик. Його зміст визначається двома взаємопов'язаними та взаємообумовленими аспектами, перший із яких спрямований на безпосередній розвиток усіх структурних складових професійного “Я” майбутніх представників педагогічної спільноти, другий – орієнтований на активізацію психологічних механізмів становлення досліджуваного феномена, котра хоча є і опосередкованим, але досить ефективним шляхом формування професійно-педагогічної самосвідомості особистості.

2. Найбільш зручною конструктивною формою роботи з розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя є соціально-психологічний тренінг, який дозволяє вдосконалити ті параметри структурно-функціональних одиниць (когнітивної, афективної, поведінкової) даного утворення, а також показники особистісних (рефлексії, ідентифікації, цілепокладання, особистісної зрілості) й професійних (ціннісних орієнтацій і мотивів вибору професії як основи професійної спрямованості суб'єкта педагогічної діяльності, його емпатійних та комунікативних здібностей) механізмів його становлення, котрі об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є професійно значущими для майбутнього фахівця.

3. Результатом впровадження на практиці розробленої нами програми “Шлях до професійного успіху” стало посилення дії психологічних механізмів розвитку професійної Я-підструктури майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, підвищення рівнів її окремих компонентів, що проявилось в розширенні уявлень студентської молоді про обрану професію, її специфіку, вчителя 1 – 4-х класів як суб'єкта педагогічної діяльності, поглибленні їх знань про себе, свій Я-образ як особистості та професіонала, виробленні в майбутніх фахівців навичок адекватного оцінювання власних можливостей, потенціалу й ступеня їх відповідності вимогам професійної діяльності, позитивного ставлення до себе, розвитку їх внутрішнього самоконтролю, саморегуляції в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії, та, в

кінцевому рахунку, призвело до підвищення загального рівня професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів.

4. Розроблені нами науково-методичні рекомендації, що відображають комплексний підхід до розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, виступають необхідною умовою її переходу з більш низького рівня на більш високий, а отже, можуть стати в нагоді як викладачам, так і студентам ВНЗ у якості важливої складової психологічного супроводу з проблеми особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців.

Зміст третього розділу дисертації відображено в наступних публікаціях автора:

1. *Стахова О.А.* Теоретические аспекты развития профессионального самосознания будущего учителя начальных классов / О.А. Стахова // Сборник научных трудов Телавского государственного университета им. Якова Гогешашвили. – Тбилиси, 2015. – Вып. 1 (28). – С. 156 – 162.

2. *Стахова О.О.* Розвиток професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів методами активного соціально-психологічного навчання / О.О. Стахова // Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців: зб. матеріалів I міжнар. наук.-практ. конф. (Кам'янець-Подільський, 17 лист. 2015 р.). / [за ред. Л.А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. – С. 126 – 128.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та емпіричне вивчення проблеми розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, що проявилось у визначенні теоретичних підходів вивчення даної проблеми, виявленні особливостей прояву й рівнів розвитку професійної Я-підструктури майбутніх учителів початкових класів, психологічних механізмів її становлення, обґрунтуванні, розробці, апробації та доведенні ефективності програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів у процесі їх фахової підготовки у ВНЗ.

1. Основою професійного становлення педагога є розвиток його професійної самосвідомості, яка визначає ефективність професійної діяльності вчителя та його фахову майстерність.

Під професійною, зокрема педагогічною, самосвідомістю особистості ми розуміємо сукупність психічних процесів – професійного самопізнання, емоційно-оцінного ставлення фахівця до своєї особистості, саморегуляції поведінки в обраній сфері професійної взаємодії, за допомогою яких дана особистість усвідомлює себе суб'єктом трудової діяльності; при цьому професійне самопізнання розглядається нами насамперед як процес усвідомлення й співвіднесення особистістю власного внутрішнього потенціалу з реальними вимогами професійної діяльності.

Психолого-педагогічними особливостями професійної діяльності вчителя початкових класів є викладання ним різнопрофільних дисциплін математичного, гуманітарного, природничого, художньо-естетичного циклів; референтність його ролі для молодших школярів; тісна взаємодія вчителя 1 – 4-х класів із батьками дітей, передусім першокласників під час їх адаптації до шкільного життя. Названі характеристики є тими суттєвими важелями, які визначають низку вимог до даної професії та знаходять безпосереднє відображення в професійній самосвідомості педагога початкової ланки шкільної освіти.

2. Структура професійної самосвідомості вчителя початкових класів у загальних рисах співпадає зі структурною організацією його самосвідомості в

цілому і являє собою взаємодоповнююче поєднання трьох складових – когнітивної, афективної й поведінкової, оцінкою сформованості яких виступають такі критерії: уявлення про педагогічну професію, професійну спільноту, власний професійний потенціал і ступінь його відповідності вимогам трудової діяльності, самооцінка професійно важливих якостей особистості – *когнітивний компонент*; загальне ставлення педагога до себе в цілому або до окремих сторін свого професійного “Я” зокрема – *афективний компонент*; здатність до саморегуляції поведінки в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії – *поведінковий компонент*.

Професійна Я-підструктура переважної більшості студентів-майбутніх учителів 1 – 4-х класів відрізняється однобічним, розмитим змістом їх уявлень про специфіку обраної професії та її вимоги до своїх працівників, що проявляється перш за все в переважанні в структурі професійно важливих якостей майбутніх фахівців загальноособистісних характеристик, котрі в переважній своїй більшості є притаманними не лише педагогам, але й представникам інших професійних спільнот; домінуванням у студентської молоді неадекватної завищеної самооцінки професійно важливих якостей, позитивного ставлення до себе; недостатнім, асинхронним розвитком окремих складових саморегуляції (моделювання, самостійності), що вказує на нерівномірність сформованості даного процесу в цілому.

Професійна самосвідомість майбутніх учителів початкових класів характеризується *високим, середнім і низьким рівнями* її розвитку. Для майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти характерним є переважання на всіх етапах професійної підготовки у ВНЗ середнього й низького рівнів розвитку професійної самосвідомості. Останній проявляється майже в четвертій частини студентів усіх курсів і характеризується фрагментарними уявленнями про обрану професію, розпливчастими знаннями про її психолого-педагогічні особливості; неадекватною заниженою самооцінкою; низьким рівнем розвитку регуляторних процесів (моделювання, планування, програмування, оцінювання результатів) та регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості, самостійності).

В цілому в процесі отримання вищої педагогічної освіти вираженої позитивної динаміки професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів не

спостерігається, що зумовлює пошук шляхів, форм, засобів, методів і прийомів спеціально організованої роботи з підвищення рівня професійного “Я” майбутніх фахівців.

3. Психологічними механізмами розвитку професійної Я-підструктури майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти є дві групи феноменів – *особистісні* (рефлексія, ідентифікація, цілепокладання, особистісна зрілість) й *професійні* (ціннісні орієнтації та мотиви вибору професії як основа професійної спрямованості суб’єкта педагогічної діяльності, його здібності, насамперед здатність до співчуття, співпереживання (емпатія), комунікативні здібності), перші з яких визначають загальний розвиток самосвідомості представників юнацького віку, а другі – детерміновані особливостями педагогічної діяльності в цілому й специфікою професійної діяльності вчителя початкових класів зокрема.

Виступаючи рушіями становлення професійної Я-підструктури майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, зазначені механізми водночас є тими змістовними характеристиками, які визначають певні особливості сформованості кожного її щабля. При цьому, зазвичай, найвищі значення особистісних і професійних механізмів притаманні студентам із високим, помірні – з середнім та найнижчі – з низьким рівнями розвитку професійної самосвідомості.

4. Теоретичним підґрунтям побудови формульовального експерименту з розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів 1 – 4-х класів виступають концептуальні положення особистісно-орієнтованого підходу до розвитку особистості як суб’єкта життєвого шляху, актуалізації її внутрішнього потенціалу як детермінанти особистісного становлення; положення про можливість змін за відносно короткий проміжок часу певних сторін особистості, зокрема її професійного “Я”, а також психологічних механізмів його розвитку різноманітними методами активного соціально-психологічного навчання.

Авторська модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на врахуванні психолого-педагогічних умов становлення даного феномена і спрямована на розвиток структурних складових й активізацію психологічних механізмів професійної Я-підструктури студентів-майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти.

Результатом апробації програми “Шлях до професійного успіху” стало посилення дії психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості майбутніх представників педагогічної спільноти, підвищення рівнів її окремих компонентів, що проявилось в розширенні уявлень студентської молоді про обрану професію, її специфіку, вчителя 1 – 4-х класів як суб’єкта педагогічної діяльності, поглибленні їх знань про себе, свій Я-образ як особистості та професіонала, виробленні в майбутніх фахівців навичок адекватного оцінювання власних можливостей, потенціалу й ступеня їх відповідності вимогам професійної діяльності, позитивного ставлення до себе, розвитку їх внутрішнього самоконтролю, саморегуляції в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії, та, в кінцевому рахунку, призвело до підвищення загального рівня професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів.

Науково-практичні рекомендації для викладачів і студентів ВНЗ, запропоновані в дисертаційному дослідженні, спрямовані на оптимізацію роботи з підвищення рівня професійної Я-підструктури студентської молоді й забезпечення особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо в комплексній розробці інструментальних засобів діагностики професійного “Я” представників педагогічної спільноти для розв’язання практичних завдань психокорекційної роботи, поглибленому аналізі цілісної системи розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості засобами навчально-виховного процесу з метою оптимізації цієї роботи у вищому навчальному закладі, дослідженні особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців після закінчення ними навчання у ВНЗ із метою визначення соціально-психологічних чинників її формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: учебн. пособ. для студ-тов вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
4. *Аверин В.А.* Психология личности: учебн. пособ. / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
5. *Адлер А.* Наука жить / А. Адлер. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
6. *Адлер А.* Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
7. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд “За экономическую грамотность”, 1995. – 296 с.
8. *Азбель А.А.* Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Азбель Анастасия Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2004. – 219 с.
9. *Алексашина И.Ю.* Учитель и новые ориентиры образования / И.Ю. Алексашина. – СПб.: СПбГУПМ, 1997. – 153 с.
10. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
11. *Амонашвили Ш.А.* Как живете, дети? / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
12. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
13. *Анастази А.* Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с. – (Серия “Мастера психологии”).
14. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учебн. для студ-тов фак-тов психологии ун-тов / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 416 с.

15. *Андрійчук І.П.* Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Андрійчук Іванна Петрівна. – К., 2003. – 208 с.
16. *Анн Л.Ф.* Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2004. – 271 с. – (Серия “Эффективный тренинг”).
17. *Анцыферова Л.И.* Системный подход в психологии / Л.И. Анцыферова // Принцип системности в психологических исследованиях – М.: Наука, 1990. – С. 61 – 77.
18. *Артемова О.І.* Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах / О.І. Артемова // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2010. – № 1. – С. 97 – 101.
19. *Бакулина Е.В.* Внешний вид учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.proshkolu.ru/user/lena40773/blog/204007>.
20. *Бердяев Н.А.* Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
21. *Березина Т.С.* Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24 – 27.
22. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
23. *Бессонова Е.А.* Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бессонова Елена Анатольевна. – Хабаровск, 2000. – 160 с.
24. *Бех І.Д.* Виховання особистості: підручн. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
25. *Битянова Н.Р.* Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
26. *Боброва Е.М.* Психологические особенности профессионального самопознания студентов педвуза: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Е.М. Боброва. – М., 1989. – 21 с.

27. *Бодалев А.А.* Восприятие человека человеком / А.А. Бодалев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. – 124 с.
28. *Бодалев А.А.* Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
29. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 468 с.
30. *Большаков В.Ю.* Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 380 с.
31. *Большой психологический словарь* / [сост.: Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 672 с.
32. *Боришевский М.И.* О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности / М.И. Боришевский, С.Д. Максименко // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 57 – 64.
33. *Боришевський М.Й.* Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26 – 32.
34. *Бороздина Л.В.* Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 4. – С. 99 – 100.
35. *Браун Д.* Психология Фрейда и постфрейдисты / Д. Браун. – М.: REFL-book, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
36. *Бриль Г.* Імідж сучасного вчителя початкових класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?
37. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 408 с. – (Серия “Психологи Отечества”).
38. *Будасси С.А.* Способ исследования количественных характеристик личности в группе / С.А. Будасси // Вопросы психологии. – 1971. – № 3. – С. 138 – 143.
39. *Булах І.С.* Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / І.С. Булах. – К., 2004. – 42 с.
40. *Василишина Т.В.* Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Василишина Таїса Василівна. – К., 2000. – 235 с.

41. *Васьковская С.В.* Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / С.В. Васьковская. – К., 1987. – 17 с.
42. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебн. пособ. / И.В. Вачков. – М.: Осъ-89, 2008. – 256 с.
43. *Ващенко О.М.* Фізкультхвилинки в початкових класах: навч.-метод. посібн. / О.М. Ващенко, Т.І. Люріна, Л.В. Романенко. – К.: Навчальна книга, 2002. – (Серія “Здоров’ятко”).
44. *Вергелес Г.И.* Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников: учебн. пособ. к спецкурсу / Г.И. Вергелес. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1989. – 74 с.
45. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 285 с.
46. *Виногородський А.М.* Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А.М. Виногородський. – К., 1999. – 20 с.
47. *Вікова психологія* / [за ред. Г.С. Костюка]. – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с. – (Серія “Педагогічна бібліотека”).
48. *Волков В.Б.* Тренинг социальной активности / В.Б. Волков. – СПб.: Речь, 2005. – 184 с.
49. *Воронцова А.А.* Опыт формирования профессионального самосознания у студентов вузов / А.А. Воронцова // Образовательные технологии. – 2013. – № 4. – С. 115 – 122.
50. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
51. *Гавалешко О.М.* Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гавалешко Оксана Миколаївна. – Чернівці, 2001. – 188 с.
52. *Гильбух Ю.З.* Тест-опросник личностной зрелости / Ю.З. Гильбух. – К.: Научно-практический центр “Психодиагностика и дифференцированное обучение”, 1994. – 24 с.

53. *Гоноболин Ф.Н.* Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
54. *Грецов А.Г.* Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
55. *Григорович Л.А.* Экспериментальное исследование профессионального самосознания педагогов дошкольных образовательных учреждений / Л.А. Григорович. – Изд-во МГПУ: Прометей, 2005. – 240 с.
56. *Григорьев Д.А.* Динамика целеполагания в процессе профессионализации (на материале становящейся деятельности): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Григорьев Дмитрий Анатольевич. – М., 1998. – 159 с.
57. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: монографія / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
58. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: навч. посібн. / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
59. *Гусякова Н.И.* О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 152 – 161.
60. *Гуткина Н.И.* Личностная рефлексия в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гуткина Нина Иосифовна. – М., 1983. – 176 с.
61. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с. – (Серия “Руководство практического психолога”).
62. *Денисенко В.В.* Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Денисенко Вероніка В'ячеславівна. – Харків, 2005. – 205 с.
63. *Джемс У.* Психология / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
64. *Долинська Л.В.* Комунікативна компетентність майбутніх менеджерів: навч.-метод. посібн. / Л.В. Долинська, В.П. Черевко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 87 с.
65. *Долинська Л.В.* Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посібн. для студ-тів ВНЗ / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 124 с.

66. *Долинська Л.В.* Тренінг професійного самовизначення: навч.-метод. посібн. / Л.В. Долинська, О.М. Гріньова. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2013. – 168 с.
67. *Долинська Л.В.* Умови забезпечення особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л.В. Долинська // *Духовність як основа консолідації суспільства.* – К.: НДІ “Проблеми людини”, 1999. – Т. 16. – С. 503 – 506.
68. *Долинська Л.В.* Формування стильових особливостей педагогічного спілкування у майбутніх учителів: навч.-метод. посібн. / Л.В. Долинська, Ю.В. Уварова. – К.: Аверс, 2005. – 48 с.
69. *Долінська Ю.Г.* Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Долінська Юлія Георгіївна. – К., 2000. – 196 с.
70. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 346 с.
71. *Дубовицкая Т.Д.* Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // *Психологическая наука и образование.* – 2004. – № 2. – С. 82 – 86.
72. *Дьяченко М.И.* Психология высшей школы: учебн. пособ. для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
73. *Дяченко Л.В.* Психологічні особливості особистості вчителя в початкових класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/27_NII_2008/Psihologia/35040.doc.htm.
74. *Евстафьева Е.А.* Самооценка студентов педучилищ как фактор их профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Евстафьева Екатерина Александровна. – К., 1997. – 188 с.
75. *Евтихов О.В.* Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
76. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
77. *Ермолаев О.Ю.* Математическая статистика для психологов: учебн. / О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 336 с. – (Серия “Библиотека психолога”).

78. *Єрмакова С.С.* Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Єрмакова Світлана Станіславівна. – Одеса, 2003. – 263 с.
79. *Ждан А.Н.* История психологии: От античности до наших дней: учебн. / А.Н. Ждан.– М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
80. *Жидкова В.В.* Развитие психологической службы педагогического вуза: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.В. Жидкова. – Курск, 2006. – 21 с.
81. *Журавльова Л.П.* Психологія емпатії: монографія / Л.П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2007. – 328 с.
82. *Заброцький М.М.* Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М.М. Заброцький, С.Д. Максименко. – Київ – Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.
83. *Заморская Т.В.* Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагогов-психологов в условиях института повышения квалификации: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Т.В. Заморская. – Тамбов, 2003. – 22 с.
84. *Занков Л.В.* Беседы с учителем: Вопросы обучения в начальных классах / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1970. – 200 с.
85. *Захаров В.П.* Социально-психологический тренинг: учебн. пособ. / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.
86. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5 – 14.
87. *Зеер Э.Ф.* Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 35 – 44.
88. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
89. *Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.
90. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебн. для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с. – (Серия “Учебник для XXI века”).

91. *Знаков В.В.* Самопознание субъекта / В.В. Знаков, Е.А. Павлюченко // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 1. – С. 31 – 41.
92. *Зубкова І.Ю.* Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Зубкова Інесса Юріївна. – К., 2000. – 205 с.
93. *Іванчук М.Г.* Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Іванчук Марія Георгіївна. – К., 2005. – 383 с.
94. *Исаев Е.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57 – 66.
95. *Кагальняк А.И.* Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей / А.И. Кагальняк, К.Е. Яцишин // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 45 – 51.
96. *Казанский Н.Г.* Дидактика (Начальные классы): учебн. пособ. для студ-тов пед-х ин-тов / Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.
97. *Кайріс О.Д.* Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кайріс Олена Дмитрівна. – К., 2002. – 244 с.
98. *Калашников В.Г.* Динамика взаимосвязи самосознания, профессиональной направленности и ценностных ориентаций студентов педагогического вуза (на материале факультета начальных классов): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Калашников Виталий Григорьевич. – М., 1998. – 225 с.
99. *Кардовская Е.К.* Рефлексия и целеполагание как механизмы развития профессионального самосознания студентов / Е.К. Кардовская // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 4. – С. 135 – 138.
100. *Карнелович М.М.* Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособ. / М.М. Карнелович. – Гродно: Гродненский государственный ун-т, 2009. – 68 с.
101. *Карпенко З.С.* Психологічні основи аксіогенезу особистості: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Карпенко Зіновія Степанівна. – К., 1999. – 443 с.

102. *Каташев В.Г.* Педагогические основы формирования профессионального самосознания учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Каташев Валерий Георгиевич. – Казань, 1996. – 272 с.
103. *Кіліченко О.І.* Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіліченко Оксана Іванівна. – Івано-Франківськ, 1997. – 222 с.
104. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
105. *Ковалев Г.А.* Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ковалев Георгий Алексеевич. – М., 1980. – 259 с.
106. *Козиев В.Н.* Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.Н. Козиев. – Л., 1980. – 23 с.
107. *Коломинский Я.Л.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: кн. для учителя / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с. – (Серия “Психологическая наука – школе”).
108. *Коломинский Я.Л.* Человек: психология / Я.Л. Коломинский. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
109. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
110. *Кон И.С.* Категория “Я” в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С. 25 – 38.
111. *Кон И.С.* Открытие “Я” / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
112. *Кон И.С.* Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
113. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 174 с.
114. *Кондаков И.М.* Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158 – 164.

115. *Конопкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128 – 135.
116. *Косарецкий С.Г.* Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Косарецкий Сергей Геннадьевич. – М., 1999. – 123 с.
117. *Костюк Г.С.* Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
118. *Котлова Л.О.* Ціннісні орієнтації у професійній спрямованості студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/kotlova.pdf>.
119. *Кочкурова О.В.* Особливості динаміки розвитку професійної ідентичності студентів педвузу різних спеціальностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2010/Psikhologia_37/20.html.
120. *Кравец Г.Ю.* Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кравец Галина Юльевна. – Иркутск, 2005. – 182 с.
121. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
122. *Краєва О.А.* Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності / О.А. Краєва. // Проблеми сучасної психології. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2011. – Вип. 11. – С. 382 – 392.
123. *Краснова-Соколова Е.И.* Психолого-педагогические условия формирования профессионально значимых качеств личности учителя у студентов музыкально-педагогических факультетов педагогических институтов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Краснова-Соколова. – Одесса, 1993. – 224 с.
124. *Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
125. *Кудрявцев Т.В.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51 – 59.

126. *Кудусова А.Ш.* Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / А.Ш. Кудусова. – К., 2005. – 21 с.
127. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
128. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособ. / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Международная академия акмеологических наук, Рыбинск: НИЦ развития творчества, 1993. – 54 с.
129. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
130. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебн. пособ. для студ-тов вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ “Сфера”, 2003. – 464 с.
131. *Куликов В.Н.* Прикладное исследование социально-психологического воздействия / В.Н. Куликов // Прикладные проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1983. – 296 с.
132. *Куліш Н.М.* Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Куліш Ніна Михайлівна. – К., 2003. – 210 с.
133. *Кулюткин Ю.Н.* Профессиональная направленность как предмет анализа / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская // Методы изучения профессиональной направленности учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 3 – 8.
134. *Курочкина В.Е.* Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологические условия его профессионального развития в послевузовском образовании: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.Е. Курочкина. – Краснодар, 2008. – 26 с.
135. *Лебедчук П.В.* Особенности формирования профессионального самосознания студентов педвуза: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / П.В. Лебедчук. – М., 1995. – 22 с.
136. *Лейбин В.М.* Фрейд, психоанализ и современная западная философия / В.М. Лейбин. – М.: Политиздат, 1990. – 397 с.

137. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
138. *Липкина А.И.* Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
139. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
140. *Литвиненко С.А.* Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Литвиненко Світлана Анатоліївна. – Рівне, 2005. – 443 с.
141. *Люблинская А.А.* Учителю о психологии младшего школьника / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с. – (Серия “Библиотека учителя начальных классов”).
142. *Макаренко П.В.* Професійна “Я-концепція” майбутніх фахівців правоохоронної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Макаренко Павло Валентинович. – Харків, 2001. – 185 с.
143. *Максименко С.Д.* Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с. – (Серия “Образовательная библиотека”).
144. *Максименко С.Д.* Науково-психологічні основи формування особистості / С.Д. Максименко // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 27 – 31.
145. *Максименко С.Д.* Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3 – 4. – С. 68 – 72.
146. *Максимець С.М.* Місце емпатії в професіограмі вчителя / С.М. Максимець // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 67 – 72.
147. *Максимова В.Н.* Зрелость как акмеологический критерий развития растущего человека / В.Н. Максимова // Мир психологии. – 2002. - № 3 (31). – С. 239 – 245.
148. *Максимчук Н.П.* Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Максимчук Наталія Петрівна. – К., 2000. – 221 с.

149. *Макшанов С.И.* Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
150. *Малазонія С.В.* Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Малазонія Світлана Валеріївна. – К., 2004. – 223 с.
151. *Малюкова Ф.Р.* Социальная идентификация как механизм становления самосознания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Малюкова Фатима Равильевна. – СПб., 2002. – 201 с.
152. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 310 с.
153. *Маркова А.К.* Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
154. *Мартынова А.В.* Формирование самосознания будущего учителя начальной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мартынова Алла Васильевна. – Новокузнецк, 2006. – 250 с.
155. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
156. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
157. *Маслоу А.Г.* Психология бытия / А.Г. Маслоу. – М.: REFL-book, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
158. *Матяш І.М.* Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Матяш Інна Михайлівна. – К., 2015. – 244 с.
159. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
160. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 446 с.
161. *Миславский Ю.А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский . – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

162. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28 – 38.
163. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
164. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
165. *Митина Л.М.* Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58 – 64.
166. *Михеева И.Н.* Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект / И.Н. Михеева. – М.: Наука, 1991. – 128 с.
167. *Мищенко Т.В.* Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Т.В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 23 с.
168. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 4. – С. 26 – 35.
169. *Моросанова В.И.* Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118 – 127.
170. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебн. для студ-тов вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с. – (Серия “Высшее образование”).
171. *Мухина В.С.* Шестилетний ребенок в школе: кн. для учителя / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с. – (Серия “Библиотека учителя начальных классов”).
172. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
173. *Наконечная Е.В.* Специализация как психологический фактор развития профессионального самосознания личности: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Е.В. Наконечная. – Новосибирск, 2008. – 21 с.

174. *Натаров В.И.* Влияние курса социально-психологического тренинга на самооценку “Я-образа” / В.И. Натаров // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, № 5. – С. 74.
175. *Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования* / [сост. Е.И. Рогов]. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
176. *Общая психология: учебн. для студ-тов пед-х ин-тов* / [под ред. А.В. Петровского]. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
177. *Овсянецька Л.П.* До питання про психологічні критерії зрілої особистості / Л.П. Овсянецька // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2001. – Т. 1. – С. 105 – 110.
178. *Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 352 с.
179. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія: посібн. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с. – (Серія “Альма-матер”).
180. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
181. *Основы психологии: підручн.* / [за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця]. – К.: Либідь, 1997. – 632 с.
182. *Остряньська О.А.* Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Остряньська Олена Анатоліївна. – Полтава, 2002. – 281 с.
183. *Павелків Р.В.* Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / Р.В. Павелків. – К., 2005. – 40 с.
184. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
185. *Пашукова Т.І.* Практикум із загальної психології / Т.І. Пашукова, А.І. Допіра, Г.В. Дьяконов. – К.: Т-во “Знання”, 2000. – 204 с.
186. *Педагогічна психологія: навч. посібн.* / Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко. – К.: Вища школа, 1991. – 183 с.
187. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

188. *Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
189. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
190. *Петрушин С.В.* Психологический тренинг в многочисленной группе / С.В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2000. – 246 с.
191. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.
192. *Помиткін Е.О.* Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / Е.О. Помиткін. – К., 2009. – 44 с.
193. *Потапчук Л.В.* Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Потапчук Людмила Володимирівна. – К., 2001. – 205 с.
194. *Практикум по социально-психологическому тренингу* / [под ред. Б.Д. Парыгина]. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. – 216 с.
195. *Приходько Ю.О.* Психологічний словник-довідник: навч. посібн. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
196. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 304 с. – (Серия “Библиотека педагога-практика”).
197. *Прутченков А.С.* Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с.
198. *Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма.* – М.: Юристь, 1995. – 623 с.
199. *Психологическая энциклопедия* / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
200. *Психологические особенности самосознания подростка* / [под ред. М.И. Боришевского]. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.

201. *Психологическое сопровождение выбора профессии: научн.-метод. пособ.* / [под ред. Л.М. Митиной]. – М.: Флинта, 2003. – 184 с.
202. *Психологічний словник* / [за ред. В.І. Войтка]. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
203. *Психология личности: словарь-справочник* / [под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
204. *Психология: словарь* / [под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
205. *Психология современного подростка* / [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
206. *Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития* / [под ред. А.А. Реана]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
207. *Психологія: підручн. для пед-х вузів* / [за ред. Г.С. Костюка]. – К.: Радянська школа, 1968. – 572 с.
208. *Радчук Г.К.* Формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Радчук Галина Кіндратівна. – К., 1992. – 216 с.
209. *Реан А.А.* Психология изучения личности: учебн. пособ. / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
210. *Резапкина Г.В.* Развитие профессионального самосознания учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://PsyJournals.ru/files/47632/vestnik...1_Rezapkina.pdf.
211. *Рибалка В.В.* Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібн. / В.В. Рибалка. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.
212. *Римар Л.В.* Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Римар Людмила Володимирівна. – К., 1999. – 214 с.
213. *Рогов Е.И.* Личность учителя: теория и практика: учебн. пособ. для студ-тов вузов / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
214. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: учебн. пособ.: в 2 кн. / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

215. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
216. *Роджерс К.Р.* Клиентоцентрированная терапия / К.Р. Роджерс. – М.: REFL-book, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
217. *Роджерс К.Р.* О групповой психотерапии / К.Р. Роджерс. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
218. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
219. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
220. *Рудестам К.* Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 1999. – 384 с. – (Серия “Мастера психологии”).
221. *Рукавишникова Е.Е.* Определение уровня сформированности педагогической рефлексии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3242809/>
222. *Савин Н.В.* Педагогика / Н.В. Савин. – М.: Просвещение, 1978. – 265 с.
223. *Савонько Е.И.* Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста / Е.И. Савонько // Вопросы психологии. – 1969. – № 4. – С. 107 – 116.
224. *Саврасов В.П.* Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.П. Саврасов. – Л., 1986. – 21 с.
225. *Савченко О.Я.* Від людини освіченої – до людини культури: ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 1996. – № 5 – 6. – С. 2 – 4.
226. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової школи: підр. для студ-тів пед-х ф-тів / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с. – (Серія “Трансформація гуманітарної освіти в Україні”).
227. *Савченко О.Я.* Сучасний урок у початкових класах: посібн. для вчителя / О.Я. Савченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с. – (Серія “Учителю початкових класів”).

228. *Сазонова О.С.* Рефлексия как механизм самосознания педагога / О.С. Сазонова // Начальная школа: плюс до и после. – 2009. – № 5. – С. 1 – 2.
229. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности* / [под ред. В.А. Ядова]. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
230. *Сафин В.Ф.* Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения / В.Ф. Сафин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 62 – 72.
231. *Семенова Е.А.* Профессиональное самосознание и психологические механизмы его становления / Е.А. Семенова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 186 – 190.
232. *Семенова Е.А.* Тренинг как средство развития профессиональной “Я-концепции” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psibook.com/articles/trening-kak-sredstvo-razvitiya-professionalnoy-ya-kontseptsii.html>.
233. *Семиченко В.А.* Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза / В.А. Семиченко. – Полтава: Книга, 1991. – 77 с.
234. *Сергеева С.В.* Становление профессионального самопознания студентов-менеджеров / С.В. Сергеева. – М.: МОСУ, 2001. – 93 с.
235. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
236. *Сидоренко Н.І.* Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сидоренко Наталія Іванівна. – Одеса, 2005. – 263 с.
237. *Ситников А.П.* Акмеологический тренинг: Теория, методика, психотехнологии / А.П. Ситников. – М.: Технол. шк. бизнеса, 1996. – 429 с.
238. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 240 с.
239. *Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14 – 22.
240. *Слободчиков В.И.* Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания // В.И. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1979. – 234 с.

241. *Созонюк О.С.* Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Созонюк Ольга Степанівна. – Рівне, 2002. – 222 с.
242. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
243. *Соколова С.В.* Развитие профессионального самосознания у будущих педагогов посредством рефлексивного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rspu.edu.ru/rspu/science/conferences_ped/section_5/sokolova.doc.
244. *Спиркин А.Г.* Происхождение сознания / А.Г. Спиркин. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1960. – 471 с.
245. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
246. *Старовойтенко Е.Б.* Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Е.Б. Старовойтенко. – К.: Либідь, 1992. – 216 с.
247. *Столин В.В.* Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
248. *Столяренко А.М.* Общая и профессиональная психология / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.
249. *Сухобская Г.С.* Понятие “зрелость социально-психологического развития человека” в контексте адрагогики / Г.С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17 – 20.
250. *Сухомлинский В.А.* Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1969. – 397 с.
251. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 336 с.
252. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1985. – 557 с.
253. *Сухомлинский В.А.* Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1984. – 254 с.

254. *Сухомлинський В.О.* Як любити дітей / В.О. Сухомлинський // Радянська школа. – 1967. – № 7. – С. 68 – 74.
255. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
256. *Темрук О.В.* Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Темрук Олена Василівна. – К., 2006. – 288 с.
257. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: ДП Спеціалізоване видавництво “Либідь”, 2003. – 376 с.
258. *Третьак О.С.* Саморегуляція діяльності вчителя у кризових ситуаціях педагогічної взаємодії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / О.С. Третьак. – К., 2006. – 20 с.
259. *Туриніна О.Л.* Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних педкласів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Туриніна Олена Леонтіївна. – К., 1998. – 194 с.
260. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений в 11 т. / К.Д. Ушинский. – Москва – Ленинград: Академия педагогических наук РСФСР, 1948 – 1952. – 1078 с.
261. *Фельдштейн Д.И.* Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: МОДЭК, – 1996. – 512 с.
262. *Фопель К.* Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практ. пособ. / К. Фопель. – М.: Генезис, 2005. – 256 с.
263. *Фопель К.* Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: практ. пособ. / К. Фопель. – М.: Генезис, 2006. – 240 с.
264. *Формирование личности старшеклассника* / [под ред. И.В. Дубровиной]. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
265. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
266. *Фрейд З.* Психология бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
267. *Фрейд З.* Толкование сновидений / З. Фрейд. – К.: Здоров'я, 1991. – 384 с.
268. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
269. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.

270. *Фромм Э.* Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
271. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
272. *Хаяйнен Е.В.* Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Хаяйнен Елена Валентиновна. – М., 2005. – 206 с.
273. *Хомич Л.О.* Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с.
274. *Чамата П.Р.* Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р. Чамата. – К.: Знання, 1965. – 48 с.
275. *Чернобровкін В.М.* Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / В.М. Чернобровкін. – К., 2007. – 42 с.
276. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 143 с.
277. *Чеснокова И.И.* Самосознание личности / И.И. Чеснокова // Теоретические проблемы психологии личности / [отв. ред. Е.В. Шорохова]. – М.: Наука, 1974. – 319 с.
278. *Чуйко О.В.* Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять / О.В. Чуйко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2011. – № 13. – С. 184 – 190.
279. *Шавир П.А.* Профессиональное самосознание на вузовском этапе подготовки учителя / П.А. Шавир // Советская педагогика. – 1985. – № 8. – С. 92 – 97.
280. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
281. *Шанскова Т.І.* Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Житомир, 2002. – 224 с.
282. *Шевченко Н.Ф.* Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія / Н.Ф. Шевченко. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.
283. *Шевченко Н.Ф.* Шлях до “Я-відкриття”: навч.-метод. посібн. / Н.Ф. Шевченко, Є.М. Калюжна. – Запоріжжя: Інтерпрінт, 2007. – 124 с.

284. *Шорохова Е.В.* Проблема сознания в философии и естествознании / Е.В. Шорохова. – М.: Соцэкгиз, 1961. – 363 с.
285. *Шульга Л.Г.* Фізкультхвилинки на уроках у початкових класах / Л.Г. Шульга. – Куп'янськ: Освіта, 2011. – 44 с.
286. *Щербан Т.Д.* Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Щербан Тетяна Дмитрівна. – К., 1995. – 160 с.
287. *Элкинд Д.* Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Д. Элkind. – М.: Когито-центр, 1996. – 16 с.
288. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6 – 20.
289. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1974. – 128 с.
290. *Эриксон Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592 с.
291. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
292. *Юнг К.* Аналитическая психология / К. Юнг. – СПб.: Кентавр, 1994. – 136 с.
293. *Юнг К.* Архетип и символ / К. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
294. *Юнг К.* Душа и миф: Шесть архетипов / К. Юнг. – М.: Совершенство, К.: Port-Royal, 1997. – 384 с.
295. *Юнг К.* Психология бессознательного / К. Юнг. – М.: Канон, 1995. – 320 с.
296. *Юрченко В.І.* Формування “Я-концепції” майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Юрченко Віктор Іванович. – К., 1997. – 190 с.
297. *Яблонська Т.М.* Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яблонська Тетяна Миколаївна. – К., 2000. – 199 с.
298. *Якобсон С.Г.* Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34 – 41.
299. *Якунин В.А.* Педагогическая психология: учебн. пособ. / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.

300. *Яремчук С.В.* Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яремчук Софія Володимирівна. – К., 1999. – 216 с.
301. *Ясточкіна І.А.* Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ясточкіна Ірина Анатоліївна. – К., 2011. – 320 с.
302. *Яценко Т.С.* Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібн. / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
303. *Яценко Т.С.* Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с. – (Серия “ВУЗ – школе”).
304. *Яценко Т.С.* Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
305. *Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M.* Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF) / R.B. Cattell, H.W. Eber, M.M. Tatsuoka. – Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing, 1970. – 338 p.
306. *Cooley C.H.* Human nature and the social order / C.H. Cooley. – New York: Scribners, 1912. – 254 p.
307. *Coopersmith S.* The antecedents of self-esteem / S. Coopersmith. – San Francisco: Freeman, 1967.
308. *Erikson E.H.* Identity and the life cycle / E.H. Erikson. – New York: Norton, 1980. – 191 p.
309. *Mead G.H.* Mind, self and society / G.H. Mead. – Chicago: University of Chicago Press, 1934. – 401 p.
310. *Moser U.* Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität / U. Moser // Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie. – 1963. – №1. – S. 1 – 18.
311. *Roe A., Siegelman M.* The origin of interests / A. Roe, M. Siegelman. – Washington: APGA, 1969. – 98 p.
312. *Rosenberg M.* Society and the adolescent self-image / M. Rosenberg. – New York: Princeton University Press, 1965. – 326 p.
313. *Super D.E.* Vocational development / D.E. Super. – New York, 1957. – 391 p.

ДОДАТКИ
Додаток А
Розвиток самосвідомості в онтогенезі

Віковий період	Особливості становлення			саморегуляції
	самопізнання	емоційно-оцінного ставлення до себе	3	
1	2	3	4	
Період немовляти (від народження до 1 року)	Розвиток самовідчуттів [275]. Формування фізичного Я-образу [218]. Відокремлення себе від світу предметів [160]	Залежність емоційного самосприймання від найближчого соціального оточення [10], [131], [206]. Емоційно-позитивне самовідчуття та переживання власної значущості для дорослих [139]		Зовнішня детермінація поведінки й діяльності, відсутність здатності до саморегуляції [206], [276]
Ранній дитячий вік (від 1 до 3 років)	Становлення уявлень про свою зовнішню поведінку [109], [275], [276]. Усвідомлення себе суб'єктом діяльності [12], [111], [160], [239]. Боротьба за власну емансипацію ("Я сам") [29], [50], [108], [171], [275], [276], [288]	Афекти, пов'язані з успішністю реалізації власних практичних умінь [171], [239], [275], [276]. Думка оточуючих як джерело первинної самооцінки дитини [74], [275], [276]. Недосконалість самооцінки: її ситуативність, тимчасовість, нестійкість, поверхневність, егоцентризм [109], [130], [208], [276]. Домнування емоційного компонента самооцінки, тенденція до перебільшення своїх можливостей [74], [205]		Ситуативний прояв елементів емоційної саморегуляції, зокрема самозаохочення, самопокарання [47], [171], [206], [275]
Дошкільний вік (від 3 до 6 – 7 років)	Усвідомлення особливостей розвитку власних психічних процесів і станів, дій та вчинків [47], [276]. Початок становлення уявлень про моральну сторону своєї особистості [183], [275], [276], [298]	Переживання, пов'язані з опануванням вимог навколишнього середовища, суспільних норм [47], [171]. Зосередження на зовнішній оцінці власного "Я" [86], [109], [111], [171]. Розвиток здатності до самооцінки [47], [275]. Виражене функціонування емоційної складової самооцінки, що відображає глобально-позитивне ставлення дитини до себе [86], [109], [130]		Мова як засіб організації довільних дій [276]. Саморегуляція, опосередкована виконанням певних ролей [47], [130], [275], [276]. Виникнення моральної саморегуляції поведінки [298]

Додаток А (продовження)

1	2	3	4
<p>Молодший шкільний вік (від 6 – 7 до 10 – 11 років)</p>	<p>Виникнення рефлексії [275]. Розвиток знань про індивідуально-психологічні особливості своєї особистості, специфіку її спрямованості [275]. Перехід від уявлення про себе до думки про себе [112], [275]</p>	<p>Переживання, пов'язані з успішністю реалізації нової позиції – позиції школяра [47], [111], [130], [205], [206], [275]. Орієнтація на зовнішню оцінку своєї особистості [47], [109], [205], [275]. Вдосконалення окремих показників самооцінки: її самостійності, стійкості, критичності, обгрунтованості [29], [47], [208], [275], [276]. Зростання питомої ваги когнітивного компонента самооцінки, тенденція до перебільшення власних потенцій [86], [130], [208]</p>	<p>Внутрішній план дій, довільна поведінка як прояви регуляторної функції самосвідомості дитини [276]. Формування здатності до самоконтролю під впливом навчально-виховної діяльності [29], [47], [74], [205], [208], [275]</p>
<p>Підлітковий вік (від 10 – 11 до 14 – 15 років)</p>	<p>Актуалізація потреби в особистісній рефлексії, усвідомленні власної індивідуальності [29], [50], [109], [180], [200], [205], [239]. Тенденція до самоаналізу як реакція на незадоволення проявами свого “Я” [47], [276]. Формування Я-концепції [130], [189], [206]. Поглиблення змісту самопізнання внаслідок виникнення складних синтетичних форм самосвідомості, зокрема принципості, почуття обов'язку, власної гідності тощо [47], [124], [275]</p>	<p>Афекти, пов'язані з усвідомленням специфіки свого внутрішнього світу, власної неповторності, унікальності [47], [86], [112], [113], [124]. Планомірний перехід від зовнішніх оцінок до самооцінки [29], [86], [109], [111]. Стійкість, гіперкритичність, об'єктивність самооцінки [111], [124], [130], [208]. Перевага когнітивної складової самооцінки, її адекватність [47], [86], [130], [205], [208], [261]. Поглиблення змісту самооцінки через розширення сфери самопізнання [29], [86]</p>	<p>Усвідомлення потреби в саморегуляції [112], [113], [208]. Моральна саморегуляція поведінки [200], [276], [288]. Прагнення до самовиховання [47], [124], [130], [275], [276]</p>
<p>Ранній юнацький вік (від 14 – 15 до 17 – 18 років)</p>	<p>Високий рівень рефлексії [1], [47], [261]. Критичність у поглядах щодо свого “Я” [1], [112]. Становлення відносно стійкого цілісного Я-образу [86], [113], [264]. Розширення обсягу знань про власний внутрішній світ через побудову життєвих планів, найближчий із яких пов'язаний із вибором професії [29], [275], [280]</p>	<p>Переживання, пов'язані з усвідомленням свого життєвого призначення [1], [112], [113], [275], [280]. Емансипація самооцінки від зовнішніх оцінок оточуючих [109], [206]. Стійкість, обгрунтованість, суб'єктивність самооцінки [74], [208]. Збалансоване співвідношення когнітивного й емоційного компонентів самооцінки, її відносна адекватність [86], [208]</p>	<p>Переорієнтація із зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль [1], [264]. Активізація процесу самовдосконалення [1], [51], [280]</p>

Додаток Б

Зміст окремих психодіагностичних методик, використаних у дослідженні

Додаток Б.1

Методика дослідження особливостей усвідомлення завдань і вимог професійної діяльності

(авторська анкета “Вчитель початкових класів”)

Інструкція досліджуваним:

– Перед Вами 10 запитань. Ваше завдання – уважно прочитавши кожне з них, дати відповідь на нього. При цьому запропонований Вами варіант відповіді повинен найточніше відображати Вашу точку зору, Вашу думку про себе. Працюйте уважно, не пропускаючи жодного пункту анкети.

Зміст анкети

1. Що Вам відомо про майбутню професію: в чому специфіка роботи вчителя початкових класів?
2. У чому привабливість професійної діяльності педагога початкової ланки шкільної освіти?
3. На Вашу думку, з якими основними труднощами стикається вчитель 1 – 4-х класів у процесі своєї взаємодії з молодшими школярами?
4. Порівняйте ідеал учителя початкових класів та ідеал учителя-предметника.
5. Які якості особистості вчителя 1 – 4-х класів визначають успіх його педагогічної діяльності?
6. Прояв яких якостей педагога початкової ланки шкільної освіти є небажаним у навчально-виховному процесі?
7. Чим сучасний учитель початкових класів відрізняється від свого колеги 20-річної давності?
8. На Ваш погляд, у чому причини падіння престижу професії вчителя, зокрема 1 – 4-х класів?
9. Як вищезазначені негативні зміни в системі освіти позначаються на професійному “Я” педагогів?
10. Що є джерелом Ваших знань про вимоги до обраної професії?

Додаток Б.2

Методика дослідження самооцінки професійно важливих якостей майбутнього вчителя початкових класів

*(модифікований варіант методики дослідження
самооцінки особистості С.А. Будасі)*

Серія I

Інструкція досліджуваним:

– Вашій увазі пропонується спеціальний бланк. Будь ласка, заповніть його другу колонку (“Якості особистості”), відобразивши в ній ті особистісні якості, котрі, на Ваш погляд, характеризують учителя початкових класів як ідеального професіонала.

У колонці “№1” прорангуйте запропоновані Вами риси, розташувавши їх у порядку значення. Так, оцінку “1” поставте в бланку зліва від тієї якості, яка, на Вашу думку, є найбільш важливою та корисною для фахівців даного напрямку; оцінку “2” – в цій же колонці ліворуч від риси, котра менш значима й бажана, ніж попередня, і т.д. Пильнуйте, щоб жодна оцінка не повторювалася двічі.

Серія II

Інструкція досліджуваним:

– Зверніться знову до запропонованого Вами списку професійно важливих якостей педагога початкової ланки шкільної освіти з погляду належності його Вам. У третій колонці “№2” прорангуйте окреслені риси, оцінивши їх за попереднім принципом: оцінку “1” поставте в бланку праворуч від тієї якості, яка, на Ваш погляд, притаманна Вам найбільше; оцінку “2” присудіть тій рисі, котра характерна для Вас у меншій мірі, ніж перша, й т.д. Слідкуйте, щоб оцінки-ранги не повторювалися.

Додаток Б.3

Методика дослідження особливостей розвитку цілепокладання майбутнього вчителя 1 – 4-х класів

(авторська анкета “Я та моя майбутня професія”)

Інструкція досліджуваним:

– Перед Вами 10 запитань. Ваше завдання – уважно прочитавши кожне з них, дати відповідь на нього. При цьому запропонований Вами варіант відповіді повинен найточніше відображати Вашу точку зору, Вашу думку про себе. Працюйте уважно, не пропускаючи жодного пункту анкети.

Зміст анкети

1. Що спонукало Вас до вибору педагогічної професії?
2. Хто вплинув на Ваше рішення?
3. Які предмети, що вивчаються в університеті, найбільше впливають на становлення Вас як учителя?
4. Які дисципліни академічного циклу відіграють незначну роль у Вашому фаховому зростанні?
5. Які види навчально-професійної діяльності забезпечують найбільший вплив на формування Вашого інтересу до професії?
6. На Ваш погляд, чи в достатній мірі навчально-виховний процес в університеті впливає на професійне становлення Вашої особистості?
7. Що б Ви порадили викладачам Вашого ВНЗ із приводу покращення підготовки студентів?
8. Оцініть рівень Вашої готовності до професійної діяльності.
9. Чи пов’яжете Ви своє майбутнє з обраною професією?
10. Якому виду діяльності Ви збираєтеся присвятити себе після закінчення університету?

Додаток Б.4

Методика “Життєво-професійні цінності особистості” Н.П. Максимчук (модифікований варіант методики дослідження ціннісних орієнтацій М. Рокіча)

Інструкція досліджуваним:

– Оберіть, будь ласка, із запропонованого Вам списку 10 найголовніших для себе цінностей.

Список життєво-професійних цінностей

1. Активне діяльне життя.
2. Життєва мудрість.
3. Здоров'я.
4. Цікава робота.
5. Володіння методикою викладання.
6. Навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.
7. Матеріально забезпечене життя.
8. Наявність хороших і вірних друзів.
9. Хороша атмосфера на роботі.
10. Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег).
11. Пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток).
12. Братерство, рівні можливості для всіх, справедливість.
13. Самостійність як незалежність у судженнях й оцінках.
14. Свобода як незалежність у вчинках та діях.
15. Щасливе сімейне життя (в батьківській родині).
16. Творчість (можливість творчої діяльності).
17. Впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).
18. Розваги (життя, повне задоволення, розваг, приємне проведення часу).
19. Спілкування з колегами, учнями, батьками учнів.
20. Відчуття безпеки, захищеності.
21. Виховання дітей.
22. Вдячність батьків за учнів.
23. Боротьба з труднощами (подолання труднощів).

24. Спілкування з однодумцями.
25. Кохання, секс.
26. Можливість бути самим собою, не кривити душею.
27. Любов до дітей.
28. Бажання залишити своєю роботою слід на землі.
29. Розуміння інших, любов до інших.
30. Реалізація та розвиток своїх здібностей.
31. Допомога дітям, батькам, чуйність.
32. Вміння розуміти дитину.
33. Пошук нових методів і засобів професійного зростання.
34. Почуття власної гідності.
35. Гарний зовнішній вигляд, охайність.
36. Майбутнє сімейне життя (окремо від батьків).

Додаток В.1

Емпіричні значення t-критерію Стьюдента, що відображають ступінь змін у розвитку структурних складових особистісної зрілості студентів контрольної та експериментальної груп (n=60)

Структурні складові особистісної зрілості	Контрольна група		Експериментальна група	
	Емпіричні значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості	Емпіричні значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості
Загальний рівень	1,69	$p \leq 0,05$	3,02	$p \leq 0,01$
Мотивація досягнення	2,97	$p \leq 0,01$	4,65	$p \leq 0,001$
Ставлення до власного "Я"	2,66	$p \leq 0,01$	4,22	$p \leq 0,001$
Почуття громадянського обов'язку	2,82	$p \leq 0,01$	2,77	$p \leq 0,01$
Життєва установка	2,70	$p \leq 0,01$	5,81	$p \leq 0,001$
Здатність до психологічної близькості з іншими людьми	2,85	$p \leq 0,01$	6,01	$p \leq 0,001$

Додаток В.2

**Емпіричні значення t-критерію Стьюдента, що відображають ступінь змін
у розвитку чинників самоствавлення
студентів контрольної та експериментальної груп (n=60)**

Чинники самоствавлення	Контрольна група		Експериментальна група	
	Емпіричні значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості	Емпіричні значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості
Відкритість	1,69	$p \leq 0,05$	4,42	$p \leq 0,001$
Самовпевненість	1,74	$p \leq 0,05$	3,21	$p \leq 0,01$
Самокерівництво	1,72	$p \leq 0,05$	2,76	$p \leq 0,01$
Дзеркальне "Я"	0,64	$p \leq 0,05$	0,67	$p \leq 0,05$
Самоціність	2,72	$p \leq 0,01$	4,25	$p \leq 0,001$
Самоприйняття	2,68	$p \leq 0,01$	5,01	$p \leq 0,001$
Самоприв'язаність	0,75	$p \leq 0,05$	1,04	$p \leq 0,05$
Внутрішня конфліктність	2,88	$p \leq 0,01$	4,39	$p \leq 0,001$
Самозвинувачення	2,69	$p \leq 0,01$	4,48	$p \leq 0,001$
Самоповага	2,83	$p \leq 0,01$	5,19	$p \leq 0,001$
Аугосимпатія	2,74	$p \leq 0,01$	4,91	$p \leq 0,001$
Самозневага	2,81	$p \leq 0,01$	5,53	$p \leq 0,001$

Додаток В.3

Емпіричні значення t-критерію Стьюдента, що відображають ступінь змін у розвитку складових саморегуляції поведінки студентів контрольної та експериментальної груп (n=60)

Складові саморегуляції поведінки	Контрольна група		Експериментальна група	
	Емпіричні значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості	Емпіричні значення t-критерію Стьюдента	Рівень значущості
Планування	2,71	$p \leq 0,01$	3,47	$p \leq 0,001$
Моделювання	1,66	$p \leq 0,05$	3,22	$p \leq 0,01$
Програмування	1,69	$p \leq 0,05$	3,01	$p \leq 0,01$
Оцінювання результатів	2,73	$p \leq 0,01$	2,73	$p \leq 0,01$
Гнучкість	0,82	$p \leq 0,05$	1,92	$p \leq 0,05$
Самостійність	0,79	$p \leq 0,05$	3,18	$p \leq 0,01$
Загальний рівень саморегуляції	1,45	$p \leq 0,05$	2,97	$p \leq 0,01$