

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

На правах рукопису

ЧЕПІШКО ОЛЕКСАНДРА ІГОРІВНА

УДК159.923.2:378.047:316.613(043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО
ПРОФІЛЮ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Шевченко Наталія Федорівна

доктор психологічних наук,

професор

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ВИЗНАЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	12
1.1. Свідомість як психологічний феномен: теорії та структурна організація...	12
1.2. Психологічні характеристики діяльності та професійної свідомості вчителя.....	32
1.3. Обґрунтування психологічних умов розвитку структурних компонентів професійної свідомості майбутніх вчителів.....	58
Висновки до першого розділу.....	72
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ	76
2.1. Методичні підходи до вивчення особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.....	76
2.2. Динаміка розвитку компонентів професійної свідомості майбутніх вчителів.....	86
2.2.1. Дослідження індивідуальних значень понять професійного простору як показника розвитку компонентів професійної свідомості.....	87
2.2.2. Вивчення способів класифікації об'єктів світу як показника розвитку компонентів професійної свідомості	103
2.3. Узагальнені результати розвитку професійної свідомості студентів I – V курсів.....	109
2.3.1. Відмінності показників індивідуальних значень професійних понять та способів класифікації об'єктів світу в досліджуваних I – V курсів.....	109

2.3.2. Визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної свідомості студентів I – V курсів.....	118
Висновки до другого розділу.....	128
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	131
3.1. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.....	131
3.2. Змістові та процесуальні аспекти формуального експерименту з розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.....	142
3.3. Результати експериментального впровадження авторської програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.....	168
3.3.1. Методичні підходи до вивчення особливостей розвитку структурних компонентів професійної свідомості майбутніх вчителів.....	169
3.3.2. Аналіз основних показників розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів за результатами формуального експерименту.....	175
Висновки до третього розділу.....	191
ВИСНОВКИ.....	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	198
ДОДАТКИ.....	235

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна соціокультурна та економічна ситуація в Україні характеризується кардинальними змінами, які впливають на сферу освіти та сприяють трансформації уявлень про її цілі та функції. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до сфери психології свідомості, а саме – до дослідження професійної свідомості фахівця.

В контексті розвитку сучасної науки вивчення професійної свідомості вчителів належить до ґрунтовно заявлених, але недостатньо реалізованих напрямів дослідження, в той час як професія вчителя є визначальною у системі освіти та суспільному розвитку, а професійна свідомість виявляється головним вузлом, де зосереджено розбіжності між практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю.

У класичній психолого-педагогічній науці обґрунтування та дослідження категорії «педагогічна свідомість» було започатковано І.Я. Лернером. Будучи простором людської культури, в якому втілюється сукупність педагогічних ідей, поглядів, цінностей, педагогічна свідомість виступає певним культурно-історичним утворенням, яке здатне істотно впливати на педагогічну дійсність.

Введення та наукове обґрунтування категорії педагогічної свідомості до понятійного апарату сучасної вітчизняної науки було здійснено О.С. Цокур у сфері теорії і методики професійної освіти. Теоретичні аспекти зазначеного феномену висвітлено у дослідженні Ю.М. Швалба, в якому у рамках вивчення психологічних механізмів цілепокладання в навчальній діяльності було виділено структурно-функціональні компоненти педагогічної свідомості.

Сучасними російськими вченими досліджувались питання оптимізації розвитку та функціонування професійної свідомості вчителів (Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков). Виявлено, що становлення професійної

свідомості майбутнього вчителя забезпечується дієвістю таких психологічних механізмів, як педагогічна настанова, професійна рефлексія, цілепокладання, професійна адаптація та професійна самооцінка (Н.І. Гусякова). Навчально-професійну свідомість досліджено як базову характеристику професійної свідомості (І.В. Архіпова).

Дослідження професійної свідомості зарубіжних науковців представлені у світлі вивчення проблеми професійної ідентичності вчителя (Н. Борехем; П. Грей; Дж. Кетли; Дж. Сакс; М. Зембілас).

Водночас, незважаючи на наявність досить широкого спектру досліджень, у психолого-педагогічних працях майже не приділяється увага вивченню психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на певних етапах підготовки у вищому навчальному закладі. Визначення та дослідження зазначених умов створить теоретичні підстави для розробки практико-орієнтованих заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у системі вищої освіти. В умовах гуманізації та гуманітаризації освіти особливо актуальною ця проблема виявляється у сфері соціогуманітарного профілю педагогічної підготовки. Звернене до духовного світу, соціогуманітарне знання виконує важливі функції в культурі: розширює горизонти пізнання людини та сприяє осягненню нею чужого і власного внутрішнього світу, пробуджує прагнення до піднесеного і прекрасного, спонукає до моральних і світоглядних пошуків.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: *«Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри практичної психології ДВНЗ «Запорізький національний університет» за напрямом «Психологічне забезпечення розвитку особистості в освітньому просторі» (державний реєстраційний

номер 0111U000108). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою Радою ДВНЗ «Запорізький національний університет» (протокол №4 від 29.11.2012 р.) і узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №8 від 22.10.2013 р.).

Об'єкт дослідження – професійна свідомість майбутніх вчителів.

Предмет дослідження – психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному дослідженні психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів; розробці та впровадженні психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на етапі підготовки у вищому навчальному закладі.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних умов (розвиненість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання; готовність до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на дитину (спілкування, взаємодію) та предметний бік професії; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки в майбутнього вчителя), а її функціонування буде більш успішним шляхом реалізації розвивальної програми цілеспрямованої актуалізації визначених психологічних умов у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Згідно з поставленою метою було визначено основні **завдання**:

1) здійснити теоретичний аналіз дослідження проблеми свідомості, професійної свідомості вчителя; обґрунтувати психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів;

2) визначити методичні підходи до вивчення особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів;

3) емпірично дослідити динаміку розвитку компонентів професійної свідомості майбутніх вчителів упродовж фахової підготовки;

4) визначити критерії, показники та рівні розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів;

5) обґрунтувати, розробити та апробувати психолого-педагогічну програму розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Теоретико-методологічними засадами дослідження виступають загально-психологічні положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності (К.О. Абульханова-Славська; О.Г. Асмолов; Г.О. Балл; А.В. Брушлінський; Г.С. Костюк; С.Д. Максименко; В.О. Моляко; В.В. Рибалка; С.Л. Рубінштейн; В.А. Семиченко; В.О. Татенко; Т.С. Яценко), професіонала (В.А. Бодров; К.М. Гуревич; Є.О. Клімов; А.К. Маркова; В.Д. Шадріков) та суб'єкта навчально-професійної діяльності (А.О. Вербицький; Н.В. Чепелєва); основні положення психологічних теорій свідомості (Б.Г. Ананьєв; Л.С. Виготський; О.М. Леонт'єв; В.П. Зінченко; В.М. М'ясищев; В.Ф. Петренко; С.Л. Рубінштейн; Ю.М. Швалб); засади діяльнісного підходу у психології (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн); психосемантичний підхід до вивчення свідомості (О.Ю. Артем'єва; В.Ф. Петренко; В.І. Похилько; І.Б. Ханіна; О.Г. Шмельов); концептуальні засади дослідження професійної свідомості вчителя та педагогічної свідомості (Г.В. Акопов; Н.І. Гусякова; С.А. Дніпров; Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков; І.Я. Лернер; Д.В. Ронзін; О.С. Цокур) і традиції вітчизняних вчених (О.М. Лозова; Ю.М. Швалб; Н.Ф. Шевченко).

Методи дослідження. *Теоретичні:* теоретико-методологічний аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми; систематизація та узагальнення наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні:* спостереження, тестування за стандартизованими методиками: для дослідження особливостей становлення професійної свідомості майбутніх вчителів в період фахової підготовки – «Метод семантичного диференціала» (авт. Ч. Осгуд, адапт. В. Ф. Петренка) та «Метод візуального семантичного диференціала» (авт. О.Ю. Артем'єва). З метою виявлення динамічних

зрушень за компонентами професійної свідомості до та після проведення розвивальних заходів було використано наступні методики: «Колірні метафори» (авт. Л.І. Соломін) для дослідження привласнення респондентами категорій та понять педагогіки; «Методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації» (адапт. Н.П. Фетискіна) для вивчення мотивів професійної діяльності; «Орієнтовна анкета» (авт. В. Смекалов, М. Кучер, адапт. М.О. Амінова) для дослідження інтересів професійної діяльності майбутніх вчителів; методика для вивчення цінностей особистості (авт. Ш. Шварц, адапт. В.М. Карандашова); «Педагогічні ситуації» (авт. Р.С. Нємов) для вивчення особливостей професійного сприйняття; констатувальний та формувальний експерименти; методи активного соціально-психологічного навчання; *математико-статистичні методи* обробки експериментальних даних на базі пакету статистичних програм IBM SPSS-20 та Microsoft Excel-2013 (t-критерій Стьюдента; T-критерій Вілкоксона).

Експериментальна база дослідження. У констатувальному експерименті взяли участь студенти I – V курсів педагогічних спеціальностей ДВНЗ «Запорізький національний університет», Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара та ДВНЗ «Криворізький національний університет» у кількості 300 осіб. Вибірку формувального експерименту склали студенти III курсу (82 респондента) педагогічних спеціальностей соціогуманітарного профілю ДВНЗ «Запорізький національний університет».

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

- *вперше* визначено сутність поняття «професійна свідомість майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю»; визначено критерії (привласнення понять та категорій педагогіки; суб'єктивація професійних мотивів, інтересів, цінностей; осмисленість професійного простору діяльності), показники та рівні (оптимальний, необхідний, критичний, неприпустимий) розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на різних етапах навчання;

обґрунтовано психологічні умови (розвиненість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання; готовність до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на дитину та предметний бік професії; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки) розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів; розроблено психологічну модель розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у період підготовки у вищому навчальному закладі та психолого-педагогічну програму розвитку професійної свідомості як основної умови ефективності професійної діяльності майбутніх вчителів;

- *уточнено й поглиблено* наукові уявлення про етапи становлення та розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів в період підготовки у вищому навчальному закладі;

- *набуло подальшого розвитку* знання про зміст компонентів навчальної діяльності студентів – майбутніх вчителів; здійснено подальший розвиток теорії професійної свідомості.

Практичне значення одержаних результатів теоретичного та експериментального дослідження зумовлене можливістю їх застосування у практиці навчання студентів педагогічних спеціальностей, у груповій психокорекційній роботі з педагогами-професіоналами, для вдосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації, в галузі особистісно-професійного розвитку. Пакет психодіагностичних методик та авторська програма розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів можуть застосовуватися викладачами як психологічний засіб розвивального характеру. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані при розробці спецкурсів та викладанні педагогічної, вікової психології для студентів педагогічних спеціальностей.

Особистий внесок здобувача. Результати теоретичного аналізу проблеми та узагальнення емпіричного матеріалу висвітлено у 14 одноосібних публікаціях, що є самостійним внеском автора у розвиток досліджень професійної свідомості майбутніх вчителів. У працях, написаних у

співавторстві з науковим керівником (1 навчально-методичний посібник та 1 стаття), здобувачу належить розробка плану дослідження, аналіз результатів теоретичного та емпіричного досліджень, формулювання висновків, обґрунтування та організація психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів (50 %).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження обговорювалися та отримали схвалення на *Міжнародних науково-практичних конференціях*: «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 18-19 квітня 2013р.), «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 18-19 жовтня 2013 р.), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 24-25 квітня 2014 р.), «Педагогіка XXI сторіччя: діяльність вчителя у світі безперервного потоку інформації» (Будапешт, 29-31 серпня 2014 р.); *всеукраїнських конференціях*: «Технології роботи психолога в організації» (ДВНЗ «Запорізький національний університет», 9-10 жовтня 2014 р.); *міжвузівських науково-практичних конференціях* «Психологічні проблеми сучасності» (Львівський національний університет імені Івана Франка, 11-12 квітня 2013 р.), *щорічній міжвузівській науково-практичній конференції* «Молода наука» (ДВНЗ «Запорізький національний університет», 9-11 квітня 2013 р.; 8-10 квітня 2014 р.; 7-9 квітня 2015 р.).

Впровадження результатів дослідження здійснювалось автором упродовж 2014-2015 р. на базі ДВНЗ «Запорізький національний університет» (довідка № 01-15/22 від 11.02.2015 р.); КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 105 від 12.02.2015 р.); Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

(довідка № 115 від 12.02.2015 р.); Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича (довідка № 17/15-456 від 17.02.2015 р.); застосовувалися у роботі психологів Психологічного центру організаційного і особистісного розвитку «НКА» м. Києва (від 16.02.2015 р.).

Публікації. Матеріали дослідження висвітлено в 16 публікаціях, серед яких 7 статей у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні; 6 матеріалах наукових конференцій; 1 науково-практичному посібнику.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження і складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаної літератури (316 найменувань, із них 20 – іноземною мовою), 6 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 197 сторінках комп'ютерного набору. Робота містить 14 таблиць, 19 рисунків на 19 сторінках. Повний обсяг дисертації – 250 сторінок.

РОЗДІЛ I. ВИЗНАЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

1.1. Свідомість як психологічний феномен: теорії та структурна організація

Проблема дослідження свідомості належить до складних і постійно актуальних проблем психології і цілого ряду наукових дисциплін, так чи інакше пов'язаних з людиною: філософії, біології, антропології, педагогіки, соціології, історії та ін. Для гуманітарних наук – це проблема осмислення (усвідомлення) предметного змісту, який склався або який обирається; для природних наук – проблема осмислення методів впливу на досліджуваний об'єкт. В.Н. М'ясищев визнає, що проблема свідомості є предметом і філософії, і психології, і педагогіки, і медицини (психіатрії), проте, підкреслює, що початковим матеріалом для усіх планів дослідження свідомості є психологічний факт приналежності її індивідові, як вищого утворення психіки, як вищої властивості особистості [177].

На думку Г.В. Аكوпова, визначення феномену свідомості представляє не лише наукову проблему, але й важливе прикладне і практичне завдання, зокрема, в таких сферах соціального життя, як освіта, організаційне управління, менеджмент (повнота усвідомлення), правова регламентація (осудність, міра усвідомлення і т. д.); дитинство, старіння, хвороба (усвідомленість); міжособова взаємодія, психотерапія (самосвідомість, саморегуляція) [11].

Унітарність і міждисциплінарність підходів проявляються в різних дефініціях свідомості, у багатьох з яких важко виділити якісну специфіку, сутнісну характеристику. В цілому можливі визначення свідомості зводяться до наступних:

- свідомість як позначення психіки людини, на відміну від психіки тварин, синонім терміну «психіка людини»;

- процес рефлексування, тобто здатність людини віддавати собі звіт про те, що відбувається навколо неї або у її внутрішньому світі і в організмі [121].

Для визначення позиції сучасної вітчизняної та зарубіжної науки необхідно виділити напрями вивчення проблеми свідомості, до основних з яких можна віднести наступні:

Структурологічний – напрям в дослідженні проблеми свідомості, при якому автор приділяє більше уваги компонентам, структурі свідомості і взаємодії цих структур. Це проявляється у виділенні деяких рівнів, «шарів» свідомості або описі феномену з точки зору взаємодії психічних процесів.

Функціональний, у рамках якого робиться спроба розуміння свідомості за допомогою виділення її функцій, аналізу законів і принципів.

Онтологічний, напрям, в якому досліджується розвиток або виникнення свідомості, етапи її становлення в онто- або філогенезі.

У нейро-фізіологічному напрямі ознаки і принципи роботи свідомості пояснюються в природничонауковому руслі – з точки зору фізіології та нейронауки.

Ще один підхід – філософсько-метафоричний, у рамках якого при описі феномену свідомості використовується філософська термінологія, проблеми вирішуються в руслі філософії, а також створюються різні метафоричні моделі свідомості.

І, нарешті, проблемний, де переважно описуються і ставляться питання відносно проблеми свідомості, але без спроб їх вирішення [265].

Основна складність вивчення свідомості полягає у двоїстості її природи. З одного боку, свідомість, це і є зміст свідомості. Але в силу незорості величезного обсягу знань, представлень, образів, оцінок, переживань, що утворюють зміст свідомості, виникає ілюзія непередметності цієї галузі знань для психології. З іншою боку, свідомість – це інтегрована

сукупність процесів, які, як правило, ототожнюються з психічними. Це сприяє редукції процесів свідомості до уваги, пам'яті, сприйняття, мислення [11].

У рамках нашого дисертаційного дослідження вивчається проблематика професійної свідомості – однієї з форм індивідуальної свідомості особистості вчителя, яка, у свою чергу, тісно взаємодіє з суспільною свідомістю. Під суспільною свідомістю розуміють систему ідей, традицій та поглядів, пануючих в даному суспільстві, в певних умовах громадського життя. Під індивідуальною свідомістю розуміється процес усвідомлення людиною явищ навколишнього світу і самого себе, вираженого в слові. При цьому свідомість – не лише відображення явищ навколишнього світу, не лише деяке знання, але і відношення людини до них [131].

Як зазначав П.Я. Гальперін, «суспільна свідомість, будучи засвоєною, складає найважливішу провідну структуру в системі управління людиною своєю поведінкою», «суб'єкт враховує не лише своє сприйняття предметів, але й накопичені суспільством знання про них, і не лише їх природні властивості й стосунки, але також їх соціальне значення і громадські форми відношення до них. Людина не обмежена індивідуальним досвідом, вона засвоює і використовує громадський досвід тієї соціальної групи, усередині якої вона виховується і живе» [71, с. 202, 208].

С.Л. Рубінштейн підкреслював, що суспільна та індивідуальна свідомість – це не дві реальності, що об'єднуються зовнішніми стосунками, а єдина, властива людині свідомість, яка проявляється у процесуальному (психічному) і результативному (громадському) аспектах [213].

Б.Ф. Ломов розглядав проблему формування індивідуальної свідомості в нерозривному зв'язку з суспільною свідомістю, вважаючи це одним із завдань системного аналізу психіки: «Будучи суспільним, за своєю суттю феноменом, свідомість існує не над індивідами, і не між ними, і не окрім них, а в їх головах». Громадські ідеї, погляди, настрої конкретних людей

формується в процесі розвитку суспільства у конкретних історичних умовах [149, с. 179].

Отже, співвідношення індивідуальної та суспільної свідомості виявляється складним. Обидва феномени формуються й розвиваються в процесі діяльності та впливають на неї; виконують ряд загальних функцій та містять раціональну і емоційну сфери.

Серед відмінностей слід зазначити, по-перше, те, що індивідуальна свідомість має «межі», обумовлені життям конкретної людини, на відміну від суспільної свідомості, яка охоплює життя кількох поколінь. По-друге, індивідуальна свідомість перебуває під впливом особистісних якостей індивіда, тоді як суспільна свідомість відображає найбільш загальне, основне, вирішальне, що міститься у безлічі індивідуальної свідомості. Свідомість індивіда неможлива без зв'язку, взаємодії з суспільною свідомістю. Матеріалізуючись в мові, об'єктивуючись в книгах та інших предметах і явищах культури і знаходячи вираження в спілкуванні, представлення та ідеї індивіда стають надбанням суспільної свідомості. І навпаки, результати суспільної свідомості стають ідейним багатством індивіда [258].

Дотепер в психології не існує єдиної теорії і структурної моделі індивідуальної свідомості людини. У західній психології упродовж ХХ століття переважаючою теорією свідомості була теорія З. Фрейда, який першим побудував не філософську, а психологічну теорію свідомості, виділивши три сфери психічного апарату: свідомість, передсвідомість і несвідоме [252].

Відповідно до моделі особистості, свідомість, яку вчений розглядав як «чуттєвий орган для сприйняття психічних якостей», складається з двох компонентів – Его та Суперего – і розташовується на межі між зовнішнім світом і мнестичними системами. Таке пограничне положення задає майбутнє місце Его, а система «Сприйняття – Свідомість» – є «ядром» Его, яке виступає зв'язною організацією психічних процесів особистості [251].

Внутрішні процеси в Его можуть набувати властивості свідомого; цьому сприяє мовлення, яке забезпечує стійкий зв'язок матеріалу Его з відбитками в пам'яті зорових і слухових сприйнять. Функціональне місце свідомості по теорії З.Фрейда – між двома протиборчими сторонами життя людини – біологічним і соціальним [139; 141; 305].

Послідовник З. Фрейда, К.Г. Юнг розширив теоретичну базу вивчення свідомості та удосконалив уявлення про взаємовідношення свідомості і несвідомого. Свідомість він визначає як функцію або діяльність, яка підтримує взаємозв'язок психічного матеріалу з Ід, та є результатом не лише мислення й рефлексії, але й спогадів про минулий психічний досвід [292]. Початковий етап свідомості, на думку К.Г.Юнга, полягає в оволодінні потягами, після чого людині вдається адаптація, з якою, проте, пов'язана небезпека домінування однобічності свідомості і втрати контакту з темними та ірраціональними сторонами (тінь). Несвідомими продуктами, які пов'язані з матеріалом, близьким до усвідомлення, є символи [291]. В цілому, вклад К. Юнга в теорію свідомості полягає по-перше, в приписуванні несвідомій сфері компенсаторної функції по відношенню до свідомості; по-друге, у встановленні існування колективного несвідомого разом з особовим; по-третє в затвердженні свідомості як попередньої умови становлення окремого індивіда та людства [240].

Ще один представник психоаналітичного напрямку, А. Адлер, критично відносився до абсолютизації і матеріалізації несвідомого та висловлював припущення про те, що несвідоме – лише частина свідомості, не підвладна розумінню і невимовна в ясих поняттях. На думку А. Адлера, свідоме і свідомість не суперечать, а співвідносяться на основі синергетики, тобто суперечать за смислом («сила слова» заміщає «енергію потягів»), але спрямовані до єдиної мети, охоплені єдиним «життєвим планом». Тлумачення людьми своїх відчуттів, уявлень, фантазій – це вихід в несвідоме, яке люди створюють кожного разу самі, виявляючи між ідеями і

образами нові смислові зв'язки. Прагнення до мети, що формується нашим життєвим планом, визначає наші вчинки і думки, а не минуле [9].

У своїх дослідженнях Е. Фромм робив акцент на тому, що соціокультурні умови життя людей неабиякою мірою обумовлюють мотиви і зміст діяльності та поведінки. Тобто свідомість може бути асоціальною і аморальною, може приховувати істину й ігнорувати справедливість не менш успішно, ніж несвідоме. На відміну від З. Фрейда, який розглядав несвідомі механізми захисту як індивідуально-психологічні, Е. Фромм вважав, що вони коріняться в масовій свідомості, та охарактеризував мову, логіку і соціальні табу як механізми, що визначають взаємовідносини свідомості і несвідомого [255].

У рамках постфрейдівської думки важливе місце в розвитку поглядів на свідомість і самосвідомість займає психоаналітична концепція К. Хорні, основне положення якої полягає в тому, що невротичні конфлікти особистості не викликаються тільки лише несвідомими конфліктами, а є продуктом «культури». К. Хорні говорить про перетворення безпосереднього Я людини («Реального Я») на ідеалізоване уявлення про себе («Ідеальне Я») під тиском оточення як про центральну рису неврозу. Вихід з невротичного конфлікту можливий тільки через системне усвідомлення своєї актуально існуючої особистості з її громадськими зв'язками [256].

Важливу функцію формування та розвитку свідомості людини виконує мовлення, якому у своїй концепції Г. Салліван відводив особливу роль. На думку дослідника, мовлення, як спосіб використання знаків і символів, складає основу персоналізації, тобто побудови індивідуального, неповторного динамізму – відносно стійкої структури розподілу енергії. Свідомість, на думку Г. Саллівана, може містити в собі окремі стереотипи, які є суть персоніфікації – фантастичного втілення в який-небудь образ значимих переживань. Персоніфікація себе або інших пов'язана з пробудженням усвідомлення власного тіла, потребою втілення образу себе в

деяку речову конкретність; персоніфікація робить відповідний вплив на мислення, емоції і поведінку [45; 210, С. 6–20].

У своїй концепції ідентичності Е. Еріксон зауважував, що Его, як структурний компонент свідомості, є інтегруючим і відіграє головну роль у функціонуванні особистості. До ідентичності Е. Еріксон, з одного боку, відносив свідоме відчуття власної унікальності і власного окремого існування; з іншого – несвідоме прагнення до цілісності особистого характеру; з третього – критерій синтезу Его (відчуття внутрішньої гармонії і єдності, синтез образів себе і дитячих ідентифікацій в осмислене ціле). Формування его-ідентичності – тривалий процес, що включає ряд стадій, кожна з яких характеризується завданнями певного віку, які висуваються суспільством [253; 301].

Отже, у більшості психоаналітичних теорій свідомість – психічний результат несвідомого процесу; свідомість розглядається з точки зору наявності попередньої несвідомої стадії, а привілей свідомої діяльності – приховувати від людини її глибинні психічні прояви. Змістовою частиною теорії є твердження, що психіка і свідомість не можуть бути представлені як деякі недиференційовані цілісності, а як функціонально різні структурні компоненти («ящички»). Представники неофрейдизму відхилилися у бік більшого визнання ролі свідомості і впливу соціальних чинників на розвиток і поведінку особистості. Треба зазначити, що розробка проблеми несвідомого внесла істотний вклад в дослідження структури індивідуальної і суспільної свідомості, розмежувавши сферу людської психіки на сферу свідомого і несвідомого.

Сучасні дослідники [40; 234; 235; 244] говорять про нові моделі психоаналізу, які піддають критичному переосмисленню основні психоаналітичні концепції. Так, представники інтерсуб'єктивного підходу [237] відмовляються і від «археологічної моделі» – техніки «розкопування» несвідомого і прояснення його рівнів, вважаючи єдиною реальністю, релевантною і доступною для психоаналітичного дослідження суб'єктивну

реальність пацієнта. Сучасний фінський теоретик і практик психоаналізу В. Техке визначає свідомість як суб'єктивне знання психічного змісту, природа якого залежить від стадії розвитку психіки індивіда [247]. Власне Я, на його думку, є структурною організацією, усередині якої розвивається психіка і за допомогою якої отримується почуття існування людини у світі [234, с. 29–36.].

Проте, незважаючи на великі зміни, що сталися в теоретичній сфері психоаналізу до проблеми будови свідомості після робіт З. Фрейда дослідники фактично більше не поверталися. На відміну від Заходу, у вітчизняній психології різними авторами були розроблені цілісні теорії. Перша з таких концепцій свідомості належить Л.С. Виготському, який прагнув затвердити її як справжній предмет психології [68, с. 132–148]. Досліджуючи питання онтогенетичного виникнення свідомості вчений дійшов висновку, що свідомість з'являється у момент виникнення опосередкованих психічних функцій, забезпечуючи співорганізацію різнорідних елементів. Свідомість має зовнішню і внутрішню структури: «Системну будову свідомості можна умовно назвати зовнішньою будовою свідомості, тоді як смислова будова, характер узагальнення – її внутрішня структура» [70]. При цьому «зовнішні» структури обумовлені «внутрішніми», адже зміна смислової будови веде до трансформації усєї колишньої системи психічних функцій. Окремі психічні функції розглядаються вченим як елементи системи свідомості: «Свідомість розвивається як ціле, змінюючи з кожним новим етапом свою внутрішню будову і зв'язок частин, а не як сума часткових змін, що відбуваються в розвитку кожної окремої функції», «зміна функціональної будови свідомості, і складає головний і центральний зміст усього процесу психічного розвитку» [70, с. 215, 217]. Таким чином, основними характеристиками свідомості, за Л.С. Виготським, є системність і цілісність.

Велике визнання отримала концепція О.М. Леонтьєва, яка ґрунтується на ідеї марксистської філософії про центральне значення діяльності в

розвитку людини і суспільства. Діяльність має подвійну природу: вона одночасно належить об'єктивному світу і світу суб'єктивного, свідомості. Вчений виділив три структурних елемента свідомості: чуттєву тканину свідомості, значення та особистісний смисл. Глибока природа чуттєвих психічних образів полягає в їх предметності, в тому, що вони породжуються в процесах діяльності (це практично зв'язує суб'єкта з предметним зовнішнім світом). Як би не ускладнювалися ці зв'язки і форми діяльності, що реалізують їх, чуттєві образи зберігають свою первинну, предметну віднесеність. Як і Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв відводив визначальну роль значенням: «у людини чуттєві образи набувають нової якості, а саме свою означеність» [143], проте вважав, що на формування і розвиток значень спочатку впливає не мова, а предметні дії. Значення, на думку О.М. Леонтьєва, не існують у свідомості тільки об'єктивно, вони суб'єктивно забарвлюються, набувають певну пристрасність; створення пристрасності людської свідомості і є функція особистісного смислу. В цілому свідомість розуміється як «внутрішній рух її утворювань, включений в загальний рух діяльності, що здійснює реальне життя індивіда в суспільстві» [143, с. 157].

В.Н. М'ясищев запропонував бінарну структуру свідомості: єдність відображення людиною дійсності і ставлення до цієї дійсності. Відображення автор тісно і безпосередньо зв'язує з процесами пізнавальної діяльності; ставлення – з вибірковою і суб'єктивною активністю особистості (потреби, схильності, переконання) [177].

Розкриваючи питання про структуру свідомості, К.К. Платонов виділив чотири підструктури – атрибути – свідомості. У першу групу атрибутів автор включив переживання (потреби та емоційно-вольова сфера), пізнання (процеси відчуття, мислення, сприйняття і пам'яті), відношення (активна сторона свідомості, що забезпечує її регуляторну функцію: мотиви діяльності, прагнення до досягнення мети). До другої групи віднесені властивості, визначувані динамікою потоку свідомості: від тимчасових психічних процесів через стани і до стійких властивостей особистості. Третя

група позначена К.К. Платоновим як суб'єктивний компонент форм психічного відображення. Нарешті, четверта підструктура включає властивості, визначувані рівнем ясності свідомості від повної втрати свідомості до неусвідомлюваних явищ та ясної свідомості [202].

Подальші уявлення про структуру свідомості О.М. Леонтьєва отримали свій розвиток в роботах В.П. Зінченка, який запропонував чотирьохкомпонентну структуру свідомості, де у якості четвертої складової свідомості виступила біодинамічна тканина руху і дії [102; 104]. При цьому вся структура свідомості носить дворівневий характер: буттєвий шар, що включає біодинамічну тканину руху, дії і чуттєву тканину образу, та шар рефлексії, що складається зі смислів і значень. Автори вказують, що значення, як «психологічна «одиниця свідомості», функціонально пов'язані з іншими утворюваннями свідомості: операціональні значення вступають у зв'язок з біодинамічною тканиною руху та дії, предметні – з чуттєвою тканиною, а вербальні – зі смислами. Таке співвідношення відображає послідовність формування цих видів значень в онтогенезі.

Серед загальних властивостей структури свідомості виділяються три [105]:

1) спостережуваність компонентів структури: «біодинамічна тканина і значення доступні сторонньому спостерігачеві, різним формам реєстрації і аналізу. Чуттєва тканина і смисл лише частково доступні самоспостереженню» [105, с.193];

2) відносність розділення шарів: шар «рефлексії свідомості одночасно є подієвим, буттєвим. У свою чергу, буттєвий шар не лише випробовує на собі вплив рефлексії, але й сам має зачатки або початкові форми рефлексії. Тому буттєвий шар свідомості з повним правом можна назвати со-рефлексивним» [105, с.195–196];

3) гетерогенність компонентів структури свідомості: «завдяки тісній взаємодії кожного компонента структури в процесах її розвитку і функціонування з усіма іншими, вони також є не однорідними, а

гетерогенними утвореннями» [105, с. 196]. Крім того, відзначається, що компоненти свідомості можуть трансформуватися один в одного – чуттєва тканина у біодинамічну, а особистісний смисл – в значення.

Автори умовно виділяють «презентовані свідомості світи» і співвідносять з ними виділені в структурі свідомості компоненти: світ ідей, понять, життєвих і наукових знань співвідноситься зі значенням яке утворює шар рефлексії свідомості. Світ людських цінностей, переживань, емоцій, афектів співвідноситься зі смислом, який утворює шар рефлексії. Світ продуктивної, предметно-практичної діяльності співвідноситься з біодинамічною тканиною руху і дії, яка утворює буттєвий шар. Нарешті, світ уявлень, уяви, культурних символів і знаків співвідноситься з чуттєвою тканиною, яка теж утворює буттєвий шар свідомості [105].

Згодом В.П. Зінченко розширив структуру свідомості, доповнивши раніше виділені буттєвий і рефлексійний також духовним шаром. У духовний шар свідомості В.П. Зінченко включає, в якості твірних «особистівні, персоналістичні взаємовідносини «Я – Ти», уявлення про ідеальне «Я», про досконалу людину. Тому з духовним шаром пов'язані ціннісні орієнтації, ідеали, совість. І він же забезпечує спрямованість розвитку особистості» [103, с. 130].

О.І. Бреннер розглядає проблему свідомості в контексті парадоксу (апорії) одночасної статичності і динамічності об'єктів, що рухаються, і структурує свідомість як со-знання (тобто яке складається з двох видів знання):

- знання змісту переживаних психічних процесів і станів;
- знання їх віднесеності до себе.

Парадокс мінливості змісту (I вид знання) і незмінності (стійкості) знання про його віднесеності до «Я» (II вид знання) автор співвідносить із статусною неоднорідністю цих двох типів знань таким чином: «З того, що всілякий зміст свідомості співвідноситься з одним і тим же «Я», ніяк не

слідуює, щоб це «Я» було не просто одним зі змісту свідомості, а чимось великим» [46, с. 6–8].

Структуру свідомості, запропоновану російською вченою О.В. Улибіною, можна назвати соціально-психологічною. У рівневій градації автора, у якості першого відокремлюється рівень міфу, який характеризується злитністю, нероздільністю часткового і загального, амбівалентністю змісту і неможливістю існування протиріч. Ознаками рівня буденної свідомості є багатозначність та поєднання протилежностей. Рефлексивна свідомість утворює раціональний, вищий рівень та орієнтується на однозначність, визначеність понять, прагнення до побудови непротиворічної картини світу [248].

Г.В. Акопов, узявши за основу концепцію людини як індивідуальності Б.Г. Ананьєва [21], досліджує індивідну (нерефлексивну) свідомість, що включає емоційно-образну, когнітивну і настановну (дієву) складові; суб'єктну свідомість, що включає цілепокладання, планування, прогнозування і відношення; особистісну свідомість, яка складається з статусно-рольових і соціально-настановних явищ свідомості. Четвертим компонентом виступила свідомість індивідуальності, яка є рефлексійно виробленою, світоглядною і інтегруючою індивідний, суб'єктний і особистісний досвід [11].

Перейдемо до огляду оригінальних теорій індивідуальної свідомості, розроблених сучасними авторами, які «мають бути артикульовані в предметному полі сучасної психології» (Г.В. Акопов). Почнемо з підходу російського вченого В.М. Аллахвердова [18; 298]. Автор пропонує підхід, який називає психологією, адже дотримується принципів логічної ідеалізації (людина ідеально пристосована до пізнання; будь-яке обмеження пізнавальних можливостей людини повинне пояснюватися логікою процесу пізнання, а не фізіологічними і іншими причинами) та гносеологічної редукції (логіка процесу пізнання потрібна і достатня для пояснення усіх явищ і механізмів психічного життя людини; психологіка розглядає людину

виключно як істоту, що пізнає). Так, мозок розглядається як ідеальний пристрій, що пізнає, а свідомість – його «спеціальним механізмом, який працює як логічний комп'ютер та забезпечує створення захисного пояса гіпотез, що перевіряються». [16, с. 301]. Автор зазначає, що людиною усвідомлюється не сама робота механізму свідомості, а тільки частина результатів цієї роботи [17]. При цьому механізм свідомості приймає спеціальне рішення, що саме в даний момент слід усвідомлювати (позитивне усвідомлення) або не усвідомлювати (негативне усвідомлення), а зроблений одного разу вибір має тенденцію до післядії. Вчений висуває гіпотезу про існування різних свідомостей, які отримують різну інформацію від зовнішнього світу, утримують власний канал зворотного зв'язку, що дозволяє коригувати свої гіпотези, і при цьому обробляють інформацію, що поступає, різними засобами. Отже, концепція В.М. Аллахвердова дає змогу побачити свідомість у ролі організатора практичної та логічної перевірки випадково прийнятих рішень (гіпотез), а самопідтвердження власних гіпотез – основною функцією механізму свідомості. Є.О. Клімов, погоджуючись з позицією В.М. Аллахвердова, інтерпретує свідомість як засіб суб'єктивного відображення несподіваних розузгоджень, незв'язності і пошуку способів раціонального осмислення відповідної реальності [121].

На ідеї В.М. Аллахвердова багато у чому спирається й автор концепції когнітивної психомеханіки свідомості, – російський вчений А.Ю. Агафонов. Вивчаючи феномен свідомості особистості з точки зору так званої «сміслової теорії», А.Ю. Агафонов робить висновок, що структуру свідомості створюють афективний шар, сенсорно-прецептивний, уявлення, мислення та рефлексії. Він зазначає, що свідомість оперує смислами, смисл у свідомості формується в процесі розуміння, а розуміння є родовою функцією свідомості [5]. Вчений підкреслює, що усвідомлення є кінцевим результатом діяльності свідомості, тому їх ототожнення є неправомірним. Сама когнітивна діяльність свідомості (її робота) нею не усвідомлюється, а її необхідним етапом є ухвалення рішення про усвідомлення або

неусвідомлення. Такий механізм ухвалення рішення здійснює актуальний вибір одного з безлічі неусвідомлюваних варіантів розуміння дійсності. Зроблений вибір реалізується іншим функціональним облаштуванням свідомості – механізмом рефлексії. Автор пропонує наступну структуру опису основних видів неусвідомлюваного впливу на прийняття рішення про усвідомлення або неусвідомлення:

- вплив на ефекти свідомості раніше усвідомленої інформації;
- вплив на ефекти свідомості раніше неусвідомленої інформації;
- вплив на ефекти свідомості неусвідомлюваної іррелевантної інформації;
- вплив на ефекти свідомості актуально усвідомлюваної іррелевантної інформації;
- вплив на неусвідомлення раніше усвідомленої інформації;
- вплив на неусвідомлення раніше неусвідомленої інформації [6].

Структуру несвідомого як пам'яті в аспекті збереження інформації, на думку А.Ю. Агафонова, утворюють 3 мнестичні зони. Перша з них є надпороговою зоною спогадів. Друга – пороговою зоною спогадів, тобто обмеженою зоною доступу для усвідомлення. Третя зона – сфера закритого доступу для усвідомлення. Ефективність відтворення (усвідомлення) залежить від спільної дії чинників тимчасового інтервалу утримання і значущості інформації, що раніше запам'ятала. Забування є результатом неусвідомлено прийнятого рішення про неусвідомлення, що може бути викликано неусвідомленим впливом раніше усвідомленого досвіду [4; 7; 297].

Отже, концепція А.Ю. Агафонова робить великий внесок у розуміння принципів роботи функціональних механізмів свідомості, головним з яких є усвідомлення. Загальне, що об'єднує різноманітні усвідомлювані переживання, полягає в інваріантному процесі їх породження: будь-який усвідомлюваний ефект є наслідком неусвідомлюваної діяльності свідомості, яка здійснюється за допомогою функціональних механізмів.

Російський вчений Є.В. Субботський займається дослідженням такої важливої в онтогенетичному плані категорією загальної та вікової психології, як «дитяча свідомість». Найважливіші зміни у свідомості дитини відбуваються на межі шестирічного віку, а саме – перехід від магічного до природничо-наукового пояснення світу, розділення фізичного і психічного [238]. Структура індивідуальної свідомості представлена вченим як система реальностей. Близькість явищ свідомості до внутрішньої сили (тобто до свого «Я»), що діє в людині, являється, за Є.В. Субботським першим фундаментальним фактом, що задає структуру свідомості. Взявши за основу суб'єктність як цілісність, автор робить висновок, що найбільш прості та фундаментальні розрізнення в її структурі – це розрізнення залежної й незалежної реальності, внутрішнього і зовнішнього. Залежна реальність представлена чистими продуктами «Я»: образами пам'яті й уяви, об'єктами думки, вольовими вчинками. Незалежна реальність представлена різноманіттям об'єктів, що отримано на основі екстрацептивних відчуттів, яке складається в сприйняття «речей» («зовнішній світ»); різноманіттям відчуттів, що йдуть від власного тіла («організм»); афективних станів, невіддатливих довольній регуляції («переживання»); ілюзіями свідомості. Зовнішнє, знаходячись за межами феномену суб'єктивності, відображено в ній як те, що надає деякій частині суб'єктивності статус незалежної реальності. Окрім непрямой представленості зовнішнього у внутрішньому у формі залежної й незалежної суб'єктивної реальності (феноминальний шар), існує безпосередній зв'язок мислячого суб'єкта із зовнішнім світом, що має дорефлексивний характер. У теорії Є.В. Субботського форми залежної та незалежної реальностей представлені у вигляді логічних моделей («світів»), що варіюють по мірі їх незалежності від «Я» та включають такі фундаментальні структури свідомості, як час, об'єкт, причинність та простір [239].

Концепція Є.В. Субботського цікава тим, що в ній переосмислюється уявлення про індивідуальну свідомість як про «контейнер» психічних

функцій. Структурною одиницею свідомості індивіда, є не психічна функція, а «тип реальності». Крім того, в концепції піддається перегляду домінуючий погляд на розвиток індивідуальної свідомості (заміщення «незрілої», «ірраціональної» свідомості немовляти раціональною свідомістю дорослого), демонструючи, що ірраціональний та раціональний типи реальностей співіснують в індивідуальній свідомості в усі періоди онтогенезу, а розвиток свідомості здійснюється як зростаюча диференціація та спеціалізація альтернативних типів реальностей.

Окремо слід розглянути підхід провідного фахівця з вивчення проблем свідомості в Україні Ю.М. Швалба, який висловлює необхідність побудови свідомість-центрованої психології. Одним з постулатів підходу Ю.М. Швалба, яким він керується при створенні моделі свідомості, є ствердження про те, що свідомість – це «інстанція, що відображує світ, і, одночасно, породжує світ. Відображення і породження є двома основними функціями свідомості, або відношеннями, що пов'язують свідомість людини і світ» [273, с. 22]. На цьому положенні дослідник будує двохшарову модель свідомості, яка містить у собі модель породжуючої і модель відображуючої свідомості.

Вихідною антитезою відображуючої свідомості вважається відношення Свідомість – Світ, які існують за загальними принципами організованості і комунікативності, де Світ представляється індивіду в своїх окремих і фрагментарних формах – Ситуаціях. Опосередковуючою ланкою руху змістів від свідомості до ситуації виступають всі форми організаційно-регуляторної поведінки, що забезпечують трансформації ситуації у відповідності з уявленнями свідомості та прийняття індивідом ситуації.

Вихідною антитезою породжуючої свідомості є відношення Свідомість – Культура, які існують за загальними принципами виразності та трансльованості. На думку вченого, для свідомість-центрованої психології діяльність виявляється універсальним способом вираження змістів свідомості в формах культури і, в той же час, механізмом перетворення форм культури в

універсалії змістів свідомості. Психологічною умовою і початковою ланкою розгортання діяльності виступає цілепокладання, а результатом – смисловий об'єкт (опредметнений смисл), який може набувати культурного значення. Породжуючий потенціал можуть мати лише ті змісти свідомості, які відтворюються в самій же свідомості через механізм навчальної діяльності.

Ю.М. Швалб зазначає, що свідомість існує та здійснюється як перебіг трьох взаємопов'язаних процесів: споглядання, мислення та уяви, кожен з яких означається специфічним «продуктом» (символ і міф, схема і модель, образ і метафора) [273; 275].

Отже, в концепції Ю.М. Швалба свідомість вперше розглядається через особливості її взаємодії з універсумом культури та різноманітним ситуацій, припускаючи, що культура та ситуації є універсальними та охоплюючими рамками представленості Світу людині. Крім того, надане Ю.М. Швалбом визначення свідомості як «внутрішньо диференційованої, інтегральної складно-структурованої цілісності, яка являє собою композиційні організованості структурних елементів, що мають можливість трансформації змісту і відповідають принципу спонтанності» можна вважати найбільш точним та ємким на сьогоднішній день.

Узагальнюючи сучасні психологічні дослідження свідомості, не можна не погодитися з О.М. Лозовою, яка констатує домінування редукціонізму та визначення складових свідомості у якості основної тенденції її розуміння. Вчена підкреслює, що при цьому свідомість характеризується як сукупність упорядкованих, але не однорідних за смислом елементів, що одночасно відображають і породжують світ. Компонентами свідомості вбачаються смисл, слово-знак, чуттєва тканина свідомості; функціями – самовираження особистості, постановка завдань діяльності, цілепокладання, життєвий задум. У кожному разі індивідуальна свідомість обумовлена системою колективних (зокрема, етноспецифічних) значень [146].

Визначення свідомості у радянській та пострадянській психології будуються також через категорії відображення [98], рефлексії [119; 227],

самосвідомості [236; 266], за допомогою перерахування певних ознак свідомості [189; 269] та інтеграції психічних новоутворень [43].

Аналіз підходів до проблеми визначення поняття свідомості дає змогу виділити основні ознаки, які відносно співпадають у різних авторів. По-перше, свідомість містить знання про зовнішній і внутрішній світ людини. Отримання таких знань є корінною і найголовнішою функцією свідомості, тобто суть свідомості полягає у принципі відображення, яке має різні сторони зі своєю специфікою і функціями [245]. Зміст свідомості складає система історично сформованих знань (значень), які постійно поповнюються. Життєвий сенс свідомості полягає в тому, щоб правильно орієнтуватися в світі, стверджувати себе в ньому, пізнавати та перетворювати його. По-друге, знання, як ядро свідомості, забарвлене складною тканиною переживань, намірів й інтересів – людина завжди якось ставиться до того, що відображає. Третя характеристика свідомості (або її творча функція) включає в себе розмежування суб'єкта й об'єкта, відділення «Я» від «не Я», самосвідомість. Крім того, свідомість людини має активний характер, адже у її функції входить формування цілей діяльності. Більш того, сама свідомість – це певна ідеальна діяльність, орієнтована не тільки на відображення, а й на перетворення дійсності, яке починається з активної вибірковості й цілеспрямованості сприймання, продовжується у відволіканні від одних предметів та фіксуванні на інших, в актах продуктивної уяви, у духовному удосконаленні, у спогляданні. Нарешті, свідомість людини пов'язана з мовою та мовленням, які формують два шари свідомості: систему значень та систему смислів [195]. Виходячи з цього, людині, як носію свідомості, властиво виділення себе з оточуючої дійсності, бачення себе у певному місці простору й часу на перетині теперішнього, минулого та майбутнього, в системі відносин з іншими людьми. Індивід має властивість встановлювати адекватні причинно-наслідкові зв'язки та відносини між явищами зовнішнього світу й особистими діями, планувати свої дії, передбачати їх наслідки та оцінювати

результати. Крім того, людина спроможна до самосприйняття та самооцінки, усвідомлення своїх думок, відчуттів, бажань та намірів.

З позицій системного походу (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, К.К. Платонов) структура індивідуальної свідомості будується на її розумінні як складноструктурованого цілого, зміст якого виявляється в трьох сферах: когнітивній, афективній і поведінковій (конативній), кожна з яких, у свою чергу, також структурно організована [54]. Залежно від ролі основних компонентів свідомості в регуляції людської діяльності в її структурі можна виділити декілька компонентів, кожен з яких виконує власну функцію. Кожна сфера свідомості визначається характером життєвої взаємодії особистості з людьми та оточуючим світом, що включає різні моменти від наочної взаємодії до духовного спілкування [78, с.103, 104].

Перший компонент – когнітивна сфера, головною метою якої є адекватне відображення дійсності. Процеси перцепції і мислення виступають основним «постачальником» і перетворювачем інформації про світ в структурі свідомості. Мнестичні процеси містять інформацію з попереднього досвіду та сприяють успішності діяльності.

Емоційний компонент структури свідомості показує ставлення особистості до світу, оточуючих та самого себе; це сфера особових, суб'єктивно-психологічних переживань, спогадів та передчуттів. Сюди відносяться інстинктивно-афектні стани, емоції і почуття.

Поведінкова сфера свідомості сприяє здійсненню вибору стратегій і тактик поведінки суб'єкта діяльності відносно до значимих для нього об'єктів – оточуючого світу, самого себе. Відношення як мотив діяльності та прагнення до досягнення цілі виявляється через волю [78, с. 104].

Інтегральним компонентом, який об'єднує всі складові свідомості виступають цінності і ціннісні орієнтації особистості [20; 78; 91]. Це пояснюється, по-перше, тим, що за допомогою них демонструється загальна оцінно-імперативна спрямованість свідомості людей на досягнення тих або інших цілей. По-друге, цінності і ціннісні орієнтації вбирають в себе систему

особистісних смислів відображаємого суб'єктивного світу. По-третє, цінності і ціннісні орієнтації є сполучною ланкою свідомості і поведінки людини. Вони тісно пов'язані з потребами і інтересами індивіда, з емоційно-вольовими механізмами її психіки [78; 82; 213; 223; 271].

Можна сказати, що на теперішній момент категорія свідомості переживає своє нове народження. Це проявляється в численних дослідженнях окремих аспектів свідомості: вивчення історичного менталітету (А.Я. Гуревич; Ю.М. Лотман; А.С. Тихонов) [77; 150], аналіз соціальних уявлень (Г.М. Андреева; М.К. Блок; О.В. Гребеннікова; С. Московічи) [22; 175], аналіз буденної свідомості (О.В. Мітіна; В.Ф. Петренко; О.В. Улибіна; О.Г. Шмельов) [199; 285]. Є роботи, у яких проблематика свідомості пов'язується з проблемою розуміння (В.В. Знаков) [107], із сценарієм життєвого шляху особистості (К.О. Абульханова-Славська) [2], з відбором і селекцією інформації свідомістю [64], із питаннями методології, теорії та прикладних досліджень (Г.В. Акопов), а також присвячені дослідженню окремих видів свідомості – професійній (С.Г. Косарецький; Н.О. Кучеровська; О.С. Цокур; Н.Ф. Шевченко), етнічній (О.М. Лозова), екологічній (І.В. Вітько, А.І. Янчий; С.Д. Дерябо, В.А. Ясвін; І.В. Кряж; В.П. Назарук; В.О. Скребець [224]).

Таким чином, в процесі послідовного структурованого розгляду свідомість виводиться за межі мимовільних обмежень приватної теми в рамках загальної психології і в широкій сукупності теоретичних, прикладних і емпіричних досліджень психологів різних напрямів і шкіл знаходить свою психологічну наочність, цілісність і глибину [12].

1.2. Психологічні характеристики діяльності та професійної свідомості вчителя

Упродовж тривалого часу у психології праці та педагогічній психології переважав так званий професіографічний підхід, у рамках якого розроблялася система необхідних в діяльності умінь, навичок та, як наслідок, сукупність вимог до особистості фахівця. При такому підході праця вчителя розглядалася як складний психологічний «агрегат», що складається з набору психологічних деталей і оптимізується за допомогою вдосконалення тих або інших «вузлів» [188]. У суб'єктному підході [2; 47; 213] увага змістилася на конкретного носія діяльності та психіки в цілому. У рамках діяльнісної концепції головною цінністю освіти визнають не просто володіння знаннями, а формування у людини здібностей до самовизначення, самовдосконалення та самоорганізації в практичній діяльності [56; 75; 288]. Саме суб'єктно-діяльнісний підхід відповідає потребам суспільства в активному, творчому і відповідальному професіоналі та визнає професійну свідомість однією з найважливіших категорій, яка визначає зміст процесу професіоналізації [130].

Процес професіоналізації, під час якого розвивається професійна свідомість особистості, охоплює великий проміжок в онтогенезі та може розділятися на наступні етапи:

- формування професійних намірів та вибір професії (період оптації);
- стадія професійної підготовки, що характеризується начальною професійною діяльністю як провідною;
- стадія професійної адаптації. Провідна діяльність цього етапу – професійна, вона відбувається на нормативно-репродуктивному рівні (освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування соціально і професійно важливих якостей);

- стадія первинної професіоналізації. Діяльність характеризується індивідуальною якістю виконання, стійким професійним рівнем активності, інтеграцією професійних та соціально важливих якостей;

- стадія вторинної професіоналізації або професійної майстерності. Характеризується високою творчою активністю, продуктивним рівнем виконання професійної діяльності [96; 97; 122].

Основну увагу в нашому дослідженні сфокусовано на стадії професійної підготовки: взаємозв'язків між розвитком навчальної діяльності та формуванням професійної свідомості майбутніх вчителів.

Реалізація завдань професійної підготовки фахівців у рамках системи професійної освіти вимагає формування тих психологічних новоутворень, які забезпечують процес становлення та подальший розвиток професійної діяльності. Йдеться не лише про формування предметно спеціалізованих способів розумової діяльності, але й системи професійно-особистісних настанов, які виступають базисними психологічними компонентами в структурі освоєваної професійної діяльності і які забезпечують самореалізацію особистості в ході здійснення цієї діяльності. Формування цих психологічних новоутворень – це безпосередній процес становлення професійної свідомості фахівця і реальний психологічний механізм розвитку його діяльності [180; 182].

Незважаючи на важливу роль професійної свідомості у реальному відображенні суті процесу професійного становлення й розвитку фахівця, дослідження цієї категорії почалися відносно недавно. Один з перших дослідників професійної свідомості у рамках психологічної науки, Г.В. Акопов, зазначає, що це поняття охоплює всі прояви свідомості особистості, які пов'язані з її професійною діяльністю, визначувані місцем і значенням цієї професії в професійній структурі суспільства, ставленням особистості до професії, її представникам і до себе як до професіонала, професійними ідеалами, рівнем професійних знань і умінь, вираженістю

професійних здібностей, професійними перспективами і досягненнями, переживаннями успіхів і невдач в професійній діяльності [13].

Аналізуючи причини, які перешкоджали теоретичній та практичній розробці категорії професійної свідомості, подальші дослідники [226; 227] вказують на традиційні для радянської психології такі методологічні настанови у вивченні свідомості, як гносеологізм та натуралізм. Відповідно до них свідомість розумілася як форма відображення дійсності, похідна діяльності; зводилася до знання суб'єкта про світ і себе у світі (самосвідомість); у реальних стосунках людини зі світом увага приділялася лише їхньому пізнавальному боку. Визначення свідомості як усвідомленого буття, згідно з яким «зміст, механізми, структури свідомості виникають, існують та реалізуються не у власне пізнавальній сфері, а в самій практиці реального життя і для цілей цього життя» [227, с. 180], відповідає розгляду людини в процесі практичної діяльності.

Із плином часу вивчення дослідження професійної свідомості набуває дедалі більшої актуальності, роботи дослідників охоплюють широке коло явищ. Так, професійна свідомість визначається як багаторівнева та багатокomпонентна будова, яка містить в собі сформовану професійну картину світу, професійну культуру діяльності та методологічну рефлексію як внутрішній план свідомості і культуру суб'єктного мислення [218]; як форма свідомості особистості, що наповнена професійними значеннями, смислами та чуттєвим змістом, яка передбачає наявність професійної освіченості, сформованої культури професійної діяльності, а також набутої здатності до методологічної рефлексії усієї сфери професійної діяльності [279]; як певний ментальний простір, значеннева репрезентативна структура, у якій представлена картина професійної діяльності та самого суб'єкта як представника цієї професії [138].

Професійна свідомість охоплює спрямованість, регулювання та оцінювання активності фахівців, що забезпечує високу якість їх професійної діяльності. Професійна свідомість суб'єктивно проявляється в особистості

через усвідомлення нею рівня розвитку власних професійних здібностей, професійних інтересів, мотивів професійного навчання та діяльності, визнання себе відповідною тим вимогам, які пред'являє професія, переживання цієї відповідності як почуття задоволення обраною професією [277].

Для психології вищої освіти категорію професійної свідомості можна вважати ключовою, адже вона об'єднує як предметно-операціональний аспект діяльності, пов'язаний з формуванням і розвитком системи предметно-спеціалізованих способів розумової діяльності, так і її мотиваційно-особистісний аспект, пов'язаний з формуванням усвідомленого ціннісно-сислового ставлення майбутнього фахівця до освоюваної діяльності та її ключових завдань [181, с. 28].

Аналіз літератури показав відсутність чіткого співвідношення понять «професійна свідомість» та «професійна самосвідомість». Так, деякі автори ототожнюють означені поняття, або вживають термін «професійна самосвідомість» при характеристиці особистості студента як суб'єкта діяльності [109; 169; 267; 283]. Ми дотримуємося погляду А.К. Маркової, згідно з яким, професійна самосвідомість є цілісним образом себе як професіонала, яка проявляється у системі настанов й ставлень до себе як до професіонала [162]. Це означає, що самосвідомість є певним рівнем професійної свідомості та відображає ступінь її зрілості. З цього витікає, що професійна самосвідомість не буде адекватно сформованою, доки індивід не вступить в реальну діяльність, поза якою професійна самосвідомість залишається на рівні загальних припущень, відомостей, почерпнутих у своєму соціальному оточенні [211]. Тому поняття професійна свідомість більш точно характеризує процес професійного становлення на етапі фахової підготовки. Формування професійної свідомості можна розглядати як чинник, що обумовлює формування професійної самосвідомості.

Психологічна змістовна характеристика різних форм професійної свідомості потребує дослідження конкретних видів діяльності, адже самі

особливості становлення і розвитку «професійних» форм свідомості визначаються психологічним потенціалом відповідної професійної діяльності, тобто тим вкладом, який вносить в процес трансформації свідомості людини її входження в цю професію, прийняття завдань, оволодіння змістом, засобами і способами діяльності [181]. Це означає, що особливості певної професії накладають відбиток на формування і розвиток професійної свідомості. За класифікацією, запропонованою Є.О. Клімовим, педагогічна професія відноситься до групи професій, предметом яких є інша людина, але має яскраву відмінність від інших професій типу «людина-людина». Так, професія вчителя відноситься як до класу професій, що перетворюють, так і до класу тих, що управляють, одночасно. Маючи в якості мети своєї діяльності становлення і перетворення особистості, педагог покликаний управляти процесом її інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку, формуванням її духовного світу. Діяльність інших представників професій типу «людина-людина» також вимагає взаємодії з людьми, але ця взаємодія пов'язана з розумінням та задоволенням запитів людини. У професії ж педагога провідне завдання – зрозуміти суспільні цілі та направити зусилля інших людей на їх досягнення [225].

Зазначене може свідчити про певні особливості професійної свідомості вчителя. По-перше, вона існує не тільки у індивідуальній, а й у суспільній формі, адже в процесі свого становлення і розвитку зумовлюється суспільним буттям, невід'ємним структуроутворювальним елементом якого служить педагогічне буття. Професійна свідомість вчителя пронизує всі основні форми суспільної свідомості, тому що необхідною умовою збереження та подальшого існування суспільної свідомості та її змісту є усвідомлення потреби в передачі набутого досвіду наступним поколінням.

Друга особливість професійної свідомості вчителя – у її «випереджальному відображенні», тобто прагненні змодельовати майбутні покоління, їхню діяльність та певні результати.

По-третє, професійна свідомість вчителя включає в себе уявлення про майбутні соціальні потреби, ідеали, цінності, які будуть відрізнятися від минулих, а також від сучасних, здійснюючих педагогічну діяльність, поколінь. Ще однією особливістю професійної свідомості вчителя є те, що вона зорієнтована на майбутнє, але одночасно виступає відображенням теперішнього. Ця обставина обумовлюється тим, що результат педагогічної діяльності часто відрізняється від уявних моделей тих поколінь, що виховуються і навчаються [65].

Сформована професійна свідомість є необхідною умовою успішної професійної діяльності вчителя, адже в професії педагога його особистість є одним з основних знарядь діяльності. Психологічний та педагогічний підходи до розуміння психологічної суті означеного феномена розрізняються, та навіть позначаються різними термінами: педагогічна свідомість – у педагогіці та професійна свідомість вчителя – у психології.

У педагогічній науці, яка раніше за психологію почала розробляти питання професійної свідомості, перше згадування професійної свідомості зустрічається у німецького педагога А. Дістервега. Поряд з загальнолюдською свідомістю вчений виділив й професійну, в тому числі й свідомість вчителя, під якою мається на увазі особливий світогляд і ставлення до людей, що формують своєрідність особистості [79].

Обґрунтування і перше теоретичне дослідження категорії «педагогічна свідомість» було зроблено І.Я. Лернером, під якою автор розумів, сукупність педагогічних ідей, цільових настанов, що стали орієнтиром та інструментом педагогічної діяльності. Інакше кажучи, педагогічна свідомість є цілісною системою орієнтації і цінностей суспільства та індивіда в галузі педагогіки. І.Я. Лернер не тільки поставив питання про педагогічну свідомість, але й намітив деякі контури подальшої розробки проблеми, пошуку шляхів її розвитку в різних верствах суспільства. Основна функція педагогічної свідомості полягає в тому, що при її найактивнішій участі твориться

педагогічне буття, педагогічна дійсність, яка включає в себе реальний навчальний процес і стан педагогічної науки [78].

Услід за І.Я. Лернером інтерес до вивчення означеної категорії проявили багато вчених-педагогів (М.В. Кларін [120]; І.Ф. Ісаєв [111], В.О. Сластьонін, Є.Н. Шиянов [225]; Л.Є. Плескач [203]; А.О. Бізяєва [39]; М.Т. Громкова [74]; К.Є. Вітрук, А.К. Колегов [61]; Т.В. Кружиліна [133]), у чийх роботах робиться акцент на змістовний аспект професійної свідомості.

Виключення складає дослідження С.А. Дніпрова, який будує моделі структури та генезису наукової педагогічної свідомості. На думку дослідника, суть педагогічної свідомості полягає, передусім, в побудові певної сукупності смислів, значень і перспектив майбутньої педагогічної діяльності. Педагогічна свідомість служить парадигмою, під кутом зору якої людина сприймає, осмислює, оцінює отримувану ззовні педагогічну інформацію і здійснює свою діяльність теоретичного або практичного характеру. Структуру професійної свідомості, вважає автор, складають п'ять взаємозв'язаних між собою сфер: емоційно-чуттєва, мотиваційна, інтелектуальна, моральна і вольова. У змісті буденної педагогічної свідомості переважає вітагенний досвід, вироблений на основі осмислення педагогічної діяльності, а також традиції, звичаї, звички народної педагогіки. У змісті наукової педагогічної свідомості переважають методологічні (шляхи пізнання педагогічних явищ і мети педагогічної діяльності), теоретичні (педагогічні принципи і зміст освіти), загальнопедагогічні (загальнодидактичні), прикладні (методики і технології) та сутоприкладні (форми, методи і прийоми) знання [81].

Отже, у більшості педагогічних досліджень робиться акцент на змістовному аспекті професійної свідомості як форми суспільної свідомості, її місці та ролі в освітньому процесі. Розвиток педагогічної свідомості, яка зародилася разом із виникненням виховання як соціального явища, йшов шляхом поступового збагачення новими знаннями про саму дитину, природу дитинства та особливості взаємовідносин між дітьми й дорослими, шляхом

наповнення сенсами педагогічних феноменів, народження ідей, думок, почуттів, що проявляються в атмосфері міжсуб'єктних педагогічних зв'язків [112].

Більшість досліджень, виконаних у рамках психологічної науки, присвячена розробці структурних моделей професійної свідомості та самосвідомості вчителя, а також дослідженням окремих аспектів вказаних феноменів: професійний розвиток та моделі поведінки особистості вчителя (Л.М. Мітіна [171]); структура професійної свідомості вчителя (Д.В. Ронзін [212]); аналіз професійної самосвідомості вчителя (В.Н. Козієв [126]); розвиток педагогічної самосвідомості (І.В. Вачков [53]); педагогічне покликання вчителя (М.І. Кряхтунов [135]); індивідуальний стиль діяльності вчителя (А.К. Маркова, А.Я. Ніконова [162]).

Слід зауважити, що проблема професійної свідомості майбутнього вчителя є недостатньо дослідженою, проте окремими вченими були здійснені спроби побудови її структурної моделі.

Так, В.О. Якунін до найважливіших складових професійної свідомості майбутнього вчителя відносить професійно значущі якості особистості; професійну спрямованість (любов та позитивне ставлення до професії); самооцінку особистості та сформованість педагогічних знань й вмінь [295].

В якості предмета психологічного вивчення професійна свідомість майбутнього вчителя розглядається російськими вченими Є.І. Ісаєвим, С.Г. Косарецьким та В.І. Слободчиковим. На думку авторів, проблема розвитку і формування професійної свідомості повинна розглядатися в єдності трьох підстав буття людини, що є цілісною моделлю будь-якого професіоналізму: діяльність, свідомість, спільнота. Так, професійна діяльність – завжди свідома й спільна (здійснюється в співтоваристві); професійна свідомість – діяльнісна та інтерсуб'єктивна (існує і виникає в співтоваристві); професійна спільнота обумовлена включеністю суб'єктів в спільну діяльність, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного. Розвиток професійної свідомості вчителя

характеризується смисловою узгодженістю шару цінностей розвитку і освіченості особистості та шару засобів педагогічної діяльності. Динаміка розвитку професійної свідомості полягає в послідовній зміні інтенції свідомості з об'єкту діяльності (об'єктний рівень) на засоби і способи діяльності (заданий рівень), та, нарешті – на цінності і сенси діяльності (проблемний рівень). У якості механізмів переходу на більш високі рівні розглядаються рефлексія, як здатність до самовизначення, і цілепокладання, як спосіб зв'язування цінностей і засобів в професійній діяльності [110].

Окремі аспекти професійної свідомості майбутніх вчителів досліджувалися Г.В. Акоповим, який ставив питання про структуру професійної свідомості в двох планах: будови (компоненти) та функцій свідомості. Професійна свідомість, вважає автор, – це певна «робоча структура», яка задається матрицею, елементи якої знаходяться на «перетині» основних функцій свідомості (цілепокладаючої, когнітивної, афективної та емотивної) та компонентів професійної підготовки (практичної, спеціальної, психолого-педагогічної, методичної). Вказана матриця задає певну структуру, яка визнається вченим як професійна свідомість. Визначеній системі атрибутів свідомості відповідає аналогічна за функціональною ознакою структура професійної свідомості: професійні цілі, професійні знання, професійні стосунки, професійна самосвідомість тощо. Слід зауважити, що вказане дослідження більшою мірою орієнтується на вивчення зовнішніх соціальних чинників, що впливають на розвиток професійної свідомості та її структурну організацію [14; 15].

С.В. Пазухіна досліджує умови формування свідомості майбутніх вчителів. На її думку, професійна свідомість вчителя є багаторівневим інтегральним психологічним утворенням, яке служить парадигмою, відповідно до якої педагог сприймає, осмислює, оцінює отриману ззовні інформацію і здійснює свою діяльність. Воно включає систему взаємозв'язаних професійно-педагогічних цінностей, ідеалів, норм, свідомих і несвідомих настанов та уявлень, ставлень до професії, її представників, до

себе як до професіонала, до своїх вихованців; оперативні знання про функціонування педагогічної системи і її елементів [193].

На думку Н.І. Гусякової, професійна свідомість вчителя є динамічно складним утворенням, що включає в себе когнітивну, афективну та поведінкові сфери. Всі складові свідомості взаємопов'язані, однак, в той же час, є відносно самостійними. Елементи всіх трьох сфер акумулюються у цінностях та ціннісних орієнтаціях, де «воедино об'єднуються особисте та суспільне, вибудовуються уподобання, які проявляються у діяльності вчителя» [78, с. 144.]. Змістовні компоненти когнітивної, афективної і поведінкової сфер професійної свідомості в реальному життєвому просторі взаємодетермінують один одного, складаючи інтегральне особистісне утворення, і специфічно проявляються в таких функціях: когнітивній, прогностичній, відображення, породження, регулятивній, рефлексивній, комунікативній.

Структурно-функціональна модель професійної свідомості вчителя, за Н.І. Гусяковою, представлена двома підструктурами: підструктурою властивостей і характеристик та підструктурою функцій. Перша підструктура включає в себе ядерну частину (професійний образ «Я» і ціннісні орієнтації як базові структурні елементи) і змістовну частину (професійні знання та вміння, професійно важливі особистісні якості, здібності, потреби, мотиви), що виконують всі разом і кожен окремо роль спонукальних дій, вчинків і поведінки суб'єкта діяльності, а також такі характеристики, як активність, спрямованість, особистісний смисл, знаковість, емоційність, настанови та вольові властивості, рефлексивність [78, с. 137].

Російська вчена І.В. Архіпова вводить поняття «начально-професійна свідомість», яка у парадигмі вищої освіти є сукупністю складних, багаторівневих систем освіти, що включають професійну свідомість та навчальну діяльність, у якій відбувається усвідомлення майбутнім педагогом себе та реалізація своїх професійних знань в системі навчально-професійної

діяльності, в системі педагогічного спілкування та в системі власної особистості.

Структура начально-професійної свідомості майбутнього вчителя, за І.В. Архіповою складається з наступних компонентів: когнітивних уявлень (судження оцінного характеру, «образ Я»); емоційно-оцінних ставлень (система самооцінок: ставлення до себе в цілому або до окремих сторін своєї особистості та діяльності); навчальних й професійних намірів студента (прояв настанови в професійному виборі, в успішності майбутньої професійної діяльності, а також включення в навчально-професійну підготовку). Конструкт «Я»-концепція виступає «кінцевим продуктом» розвитку начально-професійної свідомості та визначається як динамічна система уявлень людини про себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних властивостей; самооцінку та суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на власну особистість.

Кожен компонент в структурі начально-професійної свідомості розглядається вченою двояко: з точки зору динаміки і з точки зору результату. Психологічною передумовою розвитку начально-професійної свідомості майбутнього учителя та «Я»-концепції є конструктивне подолання студентом бар'єрів, перешкоджаючих тим або іншим видам діяльності, поведінковим актам, способам самореалізації [27].

Вітчизняний науковець Ю.М. Швалб, аналізуючи специфіку педагогічних цілей у рамках професійно зумовлених характеристик свідомості вчителя, виокремив три структурно-функціональних компоненти педагогічної свідомості:

- 1) Система ціннісно-цільових настанов, яка фіксує уявлення вчителя про цілі та завдання навчання та освіти загалом.

- 2) Система організаційно-управлінських вимог, що висуває вчитель до діяльності учнів. Зазначені вимоги є репрезентацією уявлень вчителя про те, якими мають бути цілі, завдання та форми навчальної поведінки учнів. Ці

уявлення завжди є образами-зразками, в яких для вчителя втілюється можливе та бажане майбутнє у вигляді певних станів учня як суб'єкта навчальної діяльності та особистості. Ю.М. Швалб виокремлює три головні типи організаційно-управлінських вимог:

- вимоги щодо беззаперечного виконання навчальних приписів;
- вимоги щодо індивідуальної ініціативи стосовно навчального матеріалу;
- вимоги щодо групової роботи, комунікації та спілкування з приводу навчальних дій та ситуацій.

3) Система знань навчального матеріалу і відповідних змістів наук. У логіці педагогічного мислення ці знання перетворюються на систему конкретних навчальних завдань, які є головним матеріалом (предметом) навчальної діяльності школярів. Однією із специфічних особливостей професійної свідомості вчителя є те, що наукові знання репрезентовані у вигляді «зклейки» навчального матеріалу та методичних засобів його репрезентації. Тому педагогічне мислення вчителя може розгортатися як у напрямку пошуку нових навчальних змістів (матеріалу), так і у напрямку конструювання нових методичних схем. Вихід цих пошуків за рамки програмного змісту означає перехід з позиції вчителя в позицію розробника навчальної програми.

Співвідношення особливостей педагогічного мислення й системи організаційно-управлінських вимог, за Ю.М. Швалбом, утворюють площину професійного зростання вчителя. А співвідношення педагогічного мислення з типом ціннісно-цільових настанов задають сферу педагогічної рефлексії та особистісної самореалізації вчителя у навчальному процесі [274].

Слід зазначити, що розглянуті нами основні характеристики та властивості свідомості в цілому, властиві і професійній свідомості, оскільки остання є її формою. З цього витікає, що структурна організація професійної свідомості певним чином відтворює структурні компоненти свідомості. На

думку Н.Ф. Шевченко [280], на сьогоднішньому етапі дослідження професійної свідомості, доцільно дотримуватися концепції О.М. Леонтьєва, тобто розглядати структуру професійної свідомості у рамках єдності 3-х компонентів: значення, смислу та чуттєвої тканини. Зміст значень і смислів (ядерних утворень професійної свідомості) й характер зв'язків та відношень між ними диктується змістом предмета й цілей професійної діяльності. Це означає, що професійні значення виражаються через систему професійних теорій та моделей, які стають основою професійної діяльності. Система професійних смислів виражається через професійні цінності та принципи професійної діяльності. Чуттєва тканина проявляється вибірковою та ступенем диференційованості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі [277].

Схожої думки дотримується й О.В. Дробот, але в якості теоретичної основи моделювання професійної свідомості бере структуру свідомості за С.Л. Рубінштейном, в подальшому розвинену В.П. Зінченком. Аналогічно з підходами вчених, які виділяють буттєвий та рефлексивний шари свідомості, професійна свідомість, за О.В. Дробот, також має рівневий характер: у ній наявний рівень досвіду, що включає в себе професійні знання, програми професійних дій, професійні цінності, мотиви професійної діяльності, сензитивно-емоційний досвід, та рівень рефлексії, який складають самопізнання й самооцінки особистості, саморегуляція й самоконтроль, самореалізація, самовдосконалення, емоційно-почуттєві компоненти самосвідомості. На рівні досвіду формуються образи процесу праці та суб'єктів професійної діяльності, в той час як на рівні рефлексії продукується образ професійного Я. Взагалі, професійна свідомість і образ світу професії розглядаються у цій моделі за аналогією відношень «процесу» та його «продукту» [86].

Ми вважаємо, що підхід пояснення структурної організації та функціонування професійної свідомості, поданий Н.Ф. Шевченко є теоретично обґрунтованим, найбільш розробленим та перспективним на

сьогоднішній день. Базуючись на концептуальних положеннях Н.Ф. Шевченко, можна припустити, що структура професійної свідомості вчителя представлена змістом, який відтворює специфіку професії: значеннями, які виражаються педагогічними поняттями й категоріями; смислами, які виражаються інтересами, мотивами та цілями діяльності вчителя; чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття реальності у взаємодії «Вчитель – Учень».

Слід зазначити, що завдяки професійній свідомості головним чином здійснюється внутрішня робота, а не зовнішня діяльність вчителя (складання плану уроку, виклад навчального матеріалу, контроль знань). Ця внутрішня робота реалізується стосовно специфічно сприйнятої та обробленої інформації та своєрідно організованої психолого-педагогічної реальності.

Узагальнюючи розглянуті підходи до структури та змістовних компонентів професійної свідомості можна зробити висновок, що професійна свідомість є формою свідомості особистості, яка відображає процес професіоналізації фахівця. Професійна свідомість вчителя є багатоаспектним психічним утворенням, яке репрезентує професійні знання, вміння, цінності та уявлення людини про себе як представника цієї професії у практичній та теоретичній діяльності.

Звертаючись до внутрішньоструктурного пояснення професійної свідомості вчителя, слід зазначити, що єдність її структурних компонентів охоплює когнітивну, афективну та поведінкову сфери особистості [277]. Так, когнітивна сфера професійної свідомості містить в собі систему уявлень студентів-педагогів про себе як про фахівця (усвідомлення міри володіння системою професійних знань, необхідних якостей, усвідомлення міри особистісного розвитку), а також певний рівень професійного розвитку пізнавальної сфери особистості (професійне сприйняття, пам'ять, професійне мислення, увага, увага) та професійні знання. Слід зазначити, що професійний розвиток невід'ємний від особистісного, який в когнітивній сфері професійної свідомості обумовлений соціальною позицією майбутнього

учителя, його ціннісними орієнтаціями, мотивами і цілями.

Афективна, або емоційно-ціннісна складова професійної свідомості майбутнього вчителя є відображенням ставлення суб'єкта до професійної діяльності вчителя в цілому, до себе як до майбутнього фахівця, до окремих професійно-значимих сторін своєї особистості (самовідношення, самооцінка) та діяльності, а також важливі якості особистості (емоційна стійкість, емпатія, професійний інтерес).

Поведінкова складова втілюється у процесі регуляції дій, діяльності і поведінки майбутнього вчителя відповідно до свідомо поставлених цілей, педагогічних норм. Вона визначає можливість саморегуляції поведінки, здатність приймати самостійні рішення, управляти і контролювати поведінку – свою та учнів. Продуктивне рішення професійно-педагогічних завдань сприяє появі у майбутнього вчителя нових цілей, оцінок, мотивів, настанов, смислів педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що у працях зарубіжних науковців майже відсутні дослідження феномену професійної свідомості взагалі та професійної свідомості вчителя зокрема. Але низкою вчених було освячено проблему професійної ідентичності вчителів – одного з компонентів, або навіть еквіваленту самосвідомості, що складається з когнітивного (знання про особливості своєї групи і усвідомлення себе її членом), ціннісного (оцінка своєї групи і ставлення до членства в ній) та емоційного (прийняття або відкидання своєї групи) аспектів [302; 303; 307; 311; 316].

Дослідження багатьох авторів присвячено детальному аналізу етапів професійної кар'єри вчителів та вчителів-початківців [299; 304; 306; 308; 309]. Вивчення послідовності та змісту вказаних етапів необхідно для розуміння аспекту професійної свідомості вчителя в онтогенезі. Так, у класичній роботі П. Сайкс, Л. Мизорта, П. Вудса описані п'ять стадій кар'єри залежно від віку та життєвих етапів вчителів:

Вік 21-28. Молоді фахівці «перевіряють» свій вибір професії, намагаються впоратися з шоком дійсності, багато з них залишають

вчительство незабаром після завершення навчання. Молоді фахівці навчаються шляхом проб і помилок, шляхом імітації власних учителів та порад. Учні сприймаються ними як молодші сиблінги.

Вік 28-33. Вчителі сприймають своє життя як наповнену обов'язками й зобов'язаннями, вони прагнуть до просування по кар'єрних сходах. Молоді педагоги почувають себе комфортно в класній кімнаті, розвивають власні методи викладання і нововведення, виявляють цікавість до педагогіки.

Вік 30-40 є фізичним і інтелектуальним піком, що проявляється в енергійності, спрямуваннях і самовпевненості фахівців. Деякі учителі просто отримують задоволення від своєї діяльності і контакту з учнями. Деякі намагаються спеціалізуватися в певній галузі освіти, а також зайняти керівні посади. Іноді, така гонка приводить до професійного вигорання і бажання піти у відставку.

Вік 40-50/55 Багато успішних викладачів займають адміністративні позиції, залишивши при цьому вчительську діяльність. Вони підтримують шкільні традиції, аналізують власну кар'єру в ретроспективі та іноді відчують її втрату.

Вік 50-55. Педагоги, все ще комфортно почуваючи себе в ролі учителя, починають зазнавати зменшення енергії й ентузіазму, деякі з них зацікавлені у виході на пенсію. Багато фахівців продовжують працювати завдяки почуттю особистої значущості та потрібності, що виникає в процесі роботи з молоддю. У цьому віці у вчителів складається цілісний погляд відносно дисциплінарної спеціалізації освіти [313].

Інша група дослідників розглядає вчительство як процес, що триває все життя та полягає в освоєнні вчителем навчання інших. У такому випадку стадії описуються як постійний процес набуття фахівцем різних умінь та навичок. Так, Б. Стеффі, М. Вольфом та співавторами уявляють кар'єру вчителя як послідовні етапи досягнень («успіхів»):

1. Новачок. Впродовж декількох років початкової підготовки молоді фахівці вивчають методику викладання та розвивають певні навички, імітуючи досвідчених викладачів.

2. Учень (підмайстер). Ця фаза починається, коли вчитель стає відповідальним за свої вказівки та учнів. Впродовж перших років праці викладачі зазвичай захоплені, активні та присвячують себе учням.

3. Професіонал. На цій стадії вчителя відчувають впевненість: особисту і професійну, оскільки отримують позитивний зворотний зв'язок від їх учнів. Вони консультуються та співпрацюють з колегами.

4. Експерт. На цій стадії вчителя – кваліфіковані практикуючі фахівці, шановані учнями та їхніми батьками. Вони постійно аналізують свою викладацьку практику, вигадують нововведення для її вдосконалення. Деякі вчителя стають членами місцевих або національних організацій.

5. Видатний вчитель. Цієї кар'єрної стадії досягають лише обдаровані педагоги. Часто вони залишають працю в школі задля вирішення проблем освіти на місцевому або національному рівні.

6. Заслужений вчитель. Після виходу на пенсію деякі педагоги продовжують «служити професії», працюють у якості репетиторів, підмінних вчителів та наставників [314].

І, нарешті, остання група дослідників розглядає професійний цикл особистості, де існують субпроцеси, які повторюються протягом повного кар'єрного циклу. Тобто, проходячи кожен кар'єрний етап, особистість набуває досвід на всіх кар'єрних стадіях, від початку професійної діяльності до виходу на пенсію [315].

З огляду на зазначені дослідження, можна констатувати тривалість періоду, який охоплює процес формування та розвитку професійної свідомості в онтогенезі. Протягом цього періоду відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, життєвих та професійних планів. Професійна свідомість особистості починає формуватися в процесі

усвідомлення професійного шляху й розвивається протягом усіх етапів кар'єри.

Характеризуючи професійну свідомість вчителя необхідно враховувати психологічні особливості педагогічної праці, яка є складною полісуб'єктною, полімотивованою, цілісною психічною реальністю [171]. Зазначена складність пояснюється тим, що праця вчителя складається з трьох взаємозв'язаних та взаємодіючих просторів: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя, які об'єднані єдиним глобальним завданням розвитку особистості учнів.

До структури педагогічної діяльності зазвичай відносять три компоненти, які відповідають основним етапам діяльності вчителя:

1. Педагогічні цілі та завдання, з якими вчитель має справу у кожен момент педагогічної діяльності, діапазон яких охоплює як спільні цілі (цілі школи, суспільства), так й оперативні задачі.

На цьому етапі вчитель, аналізуючи та осмислюючи педагогічну ситуацію – сукупність зовнішніх умов та зобов'язань, що виникають в педагогічному процесі або спеціально створюваних педагогом з метою формування та розвитку особистості учня, та визначеної самим вчителем і учнями (їх реакціями), – визначає педагогічні цілі та завдання під кутом зору психічного розвитку учнів. У цьому полягає цілепокладаюча функція свідомості.

2. Засоби та способи педагогічних дій, при виборі яких для рішення поставлених задач вчитель має орієнтуватися:

- на учня як на центральну фігуру педагогічного процесу, на стимулювання психічного (емоційного, інтелектуального, морального) розвитку кожного учня, а також в залежності від індивідуальності дитини, його вікових можливостей та особливостей класу. Правильний вибір вчителем методичних прийомів («варіативна методика») сприяє виникненню «педагогічного резонансу», коли зусилля учителя з'єднуються із зусиллями учнів та ефект навчання різко зростає;

- на створення позитивного емоційно-психологічного клімату, атмосфери живого спілкування;

- на вибір та застосування педагогічних прийомів і способів самореалізації, самоактуалізації, прояву особистісних можливостей та здібностей в роботі з дітьми.

Педагогічний вплив здійснюється за допомогою мовлення. Вчитель не просто передає інформацію та вирішує педагогічні завдання, які охоплюють різні сторони психічного розвитку учнів (навчальні, розвиваючі, виховні), але прагне до їхнього внутрішнього прийняття учнями та будує управління діяльністю не як пряму дію, а як передачу учневі «підстав», з яких він міг би самостійно робити висновки та виводити власні рішення. «Призначення педагогічної дії – не в маніпулюванні дитиною («щоб любив вчителя»), не в корекції її дій («щоб добре поведилася») та не в пригніченні її «безрозсудної» волі («щоб слухалася старших»), а в наданні їй можливості самостійно й усвідомлено робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя» [200, с. 41]. На цьому рівні здійснюється породжуюча функція свідомості.

3. Рефлексія, тобто аналіз та оцінка педагогічних дій, особливість яких у спрямованості вчителя на самого себе. Вчителем здійснюється аналіз процесуальної та результативної сторін власної діяльності (педагогічні знахідки, недоліки та їх причини; шляхи корекції та вдосконалення; визначення реального просування учнів в загальноосвітньому, виховному та практичному планах).

Ю.М. Швалб, у рамках дослідження феномену цілепокладання, визначає психологічну структуру педагогічної діяльності як перетин трьох складників: ціннісно-цільових настанов, системи вимог та системи навчальних змістів. Ціннісно-цільові настанови відображають уявлення педагога про необхідний та можливий напрямок і характер змін, що відбуваються на боці дитини у процесі навчання. Співвідношення типу ціннісно-цільових настанов та типу організаційно-управлінських вимог не є жорстко заданим та може набувати як гармонійного, так і дисгармонійного

характеру. Конкретний спосіб їх співвідношення визначає індивідуально-психологічний стиль педагогічної діяльності. Перетин ціннісно-цільових настанов із системою навчальних змістів визначає сферу проектного педагогічного мислення, а програмово-методична сфера визначається перетином систем навчальних змістів та навчальних вимог [274].

Уся структура праці й система дій вчителя визначається його особистістю, яка розвивається і формується в процесі педагогічної (та початково-педагогічної) діяльності й спілкуванні, в системі суспільних відносин і умовах його життя. Ще на початку ХХ століття П.Ф. Каптерев стверджував, що «особистість вчителя в обстановці навчання займає перше місце, ті або інші особистісні властивості підвищуватимуть або знижуватимуть виховний вплив навчання» [101, с. 137]. В якості основних вченим були відмічені «спеціальні вчительські властивості», до яких відносилася «наукова підготовка вчителя» та «особистий вчительський талант».

Далі в дослідженнях російських педагогічних психологів та педагогів (В.А. Кан-Каліка [115], С.В. Кондратьєвої [127], Н.В. Кузьміної [137, с. 55–61], А.К. Маркової [160], Л.М. Мітіної [168; 170], В.Д. Шадрикова [207]) й українських вчених (С.У. Гончаренка [73], І.П. Підласого [201], В.В. Ягупова [293]) та інших вчених проблема суб'єктних властивостей педагога, що визначають ефективність (продуктивність) педагогічної діяльності, стала предметом спеціального теоретичного та експериментального вивчення.

Проаналізувавши і узагальнивши різноманітні підходи щодо виділення професійних якостей вчителя, до найбільш значимих з них можна віднести наступні:

- професійні знання та уміння, які складають зміст професійної підготовки, а саме: знання свого предмету, знання у галузі педагогіки, психології, методики викладання. До спеціальних умінь зазвичай відносять

прогностичні, аналітичні, рефлексивні, мобілізаційні, орієнтаційні, комунікативні та перцептивні;

- педагогічне покликання – суб'єктивне переживання власної здатності до педагогічної праці, – та професійний інтерес, який проявляється в системі ціннісно-сміслових ставлень до професійно-педагогічної діяльності, дітей, до себе, як до представника цієї діяльності; в активному пошуку нових форм, методів, засобів навчання; в знаходженні та ефективному використанні інформації; постійному аналізі на основі рефлексії своєї роботи;

- педагогічні здібності, які характеризують особистісний потенціал педагога. О.М. Леонт'єв зазначав, що «широко прийняте визначення здібностей полягає в тому, що це властивості індивіда, ансамбль яких обумовлює успішність виконання певної діяльності. Маються на увазі властивості, які розвиваються онтогенетично в самій діяльності і, отже, залежно від зовнішніх умов» [144, с. 8]. У найбільш узагальненому вигляді педагогічні здібності представлені В.А. Крутецьким, який надав їм відповідних загальних визначень. Так, вченим було виділено дидактичні здібності (здібності передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для дітей; підносити матеріал або проблему ясно й зрозуміло; викликати інтерес до предмета та збуджувати в учнів активну самостійну думку); академічні (здібності, які проявляються в підвищеному інтересі вчителя до галузі певної науки: вчитель стежить за відкриттями, веде дослідницьку роботу у своїй сфері); перцептивні (здібності проникати у внутрішній світ дітей; психологічна спостережливість, пов'язана з розумінням особистості дитини та її психічних станів); мовленнєві (здібності чітко, ясно та послідовно викладати свої думки, насичуючи їх емоційною експресією; володіння культурою мовлення); авторитарні (безпосередній емоційно-вольовий вплив на дітей та уміння на цій основі домагатися дійсного авторитету); комунікативні (здібності до продуктивного спілкування з дітьми; вміння знайти до них підхід та встановити

взаємовідносини); педагогічна уява (прогностичні здібності, які виражаються в умінні передбачати результати як своїх дій, так і дій інших та усвідомлено вносити необхідні корективи); розподіл уваги (вміння займатися одночасно різними видами діяльності: вести урок, бачити всіх учнів та прогнозувати хід подальших подій) [134].

- педагогічне мислення, як процес виявлення вчителем прихованих властивостей педагогічної дійсності. Вказаний процес розгортається при аналізі педагогічних ситуацій – їх порівнянні, класифікації та виявленні причинно-наслідкових зв'язків. Зазвичай науковці виділяють два основних види мислення вчителя: аналітичне (дискурсивне), яке розгортається в часі та інтуїтивне, яке характеризується мінімальною усвідомленістю, швидкістю протікання. Інтуїтивний спосіб педагогічного мислення потрібний учителеві, оскільки різноманіття та неповторність педагогічних ситуацій, обмеженість часу для пошуку й ухвалення рішення роблять точний розрахунок неможливим, а інтуїтивне передбачення дій дозволяє швидко побачити правильне рішення [62; 125; 176; 191];

- професійна самосвідомість, до структури якої можна віднести усвідомлення вчителем норм, правил, моделей педагогічної професії; формування професійного кредо, концепції вчительської праці; співвідношення себе з деяким професійним еталоном, ідентифікацію; оцінку себе іншими, професійно референтними людьми; самооцінку у когнітивному та емоційному аспектах;

- самореалізація вчителя в професії: усвідомлення можливостей педагогічної професії для розвитку своєї особистості; саморозвиток себе засобами професії; свідоме посилення своїх позитивних якостей та згладжування негативних; формування індивідуального стилю діяльності;

- особистісні якості вчителя, які є передумовою і концентрованим вираженням його авторитетності. До вказаних якостей відносять доброту, порядність, відповідальність, справедливість, об'єктивність, моральність,

доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, тактовність, патріотизм, чуйність, гнучкість поведінки, ініціативність, щирість та інші [153].

В.О. Сластьонін зауважував, що, на відміну від інших професій, у рамках яких існують поняття «науковий авторитет», «визнаний авторитет в своїй галузі», у вчителя може бути єдиний і невідимий авторитет особистості [225].

Змістом праці вчителя є сприяння психічному розвитку та саморозвитку учня – його навчанню, вихованню та розвитку особистості. Основний сенс освітньої функції педагога полягає в озброєнні учнів системою наукових знань, умінь, навичок з метою їх використання на практиці. Найбільш повна реалізація цієї функції повинна забезпечити повноту, систематичність і усвідомленість знань, їх міцність і дієвість.

Реалізація виховної функції вчителя вимагає при організації навчального процесу, відборі змісту, виборі форм і методів виходити з розуміння завдань виховання на тому чи іншому етапі розвитку суспільства [225]. Виховання, по суті, являє собою регульований і цілеспрямований процес соціалізації. В рамках нашого дослідження ми розглядаємо виховання як організацію педагогом діяльності учня, яка передбачає створення умов для його соціалізації, надання допомоги і підтримки в разі труднощів у навчанні, сімейних проблем, спілкуванні тощо [209, с. 37–38].

Розвивальний характер діяльності вчителя тісно пов'язаний з його конкретним профілем. Соціальногуманітарне знання, не володіючи строгістю і універсальністю природничого чи технічного, виконує важливі функції в культурі. Звернене до духовного світу людини, соціогуманітарне знання пробуджує в неї прагнення до піднесеного і прекрасного, облагороджує її прагнення, спонукає до моральних і світоглядних пошуків. Входячи до світу соціогуманітарного знання, людина розширює горизонти пізнання, вчиться осягати чужий і свій власний внутрішній світ з таким ступенем глибини, яка недосяжна в самому тісному особистому спілкуванні. У соціогуманітарній культурі людина знаходить дар соціальної уяви, осягає мистецтво

співпереживання, здатність розуміння інших, що дарує саму можливість спільного життя в суспільстві.

Таким чином, специфікою праці вчителя соціогуманітарного профілю виступає орієнтація на розвиток особистості учня як цілісної психічної системи. Розвиток людини в школі як особистості і суб'єкта діяльності обов'язково включає в себе: розвиток інтелектуальної та емоційної сфер; розвиток впевненості в собі і прийняття себе; розвиток позитивного ставлення до світу і прийняття інших, виховання відповідних соціально прийнятних форм поведінки; розвиток самостійності, автономності та вольових рис характеру; формування власних поглядів, ідеалів, переконань; розвиток мотивації самоактуалізації, самовдосконалення [209, с. 162–163; 225]. Повноцінний інтелектуальний, соціальний та моральний розвиток сприяє соціалізації особистості та виступає результатом реалізованих в єдності навчальної та виховної функцій.

Головним «інструментом» діяльності вчителя виступає психологічна взаємодія з дитиною або педагогічне спілкування. На думку О.О. Леонтьєва, процес спілкування у просторі «Вчитель – Учень» виступає важливою професійною категорією педагогічної діяльності, адже тут спілкування виступає не як форма буденної людської взаємодії, а як функціональна категорія [142].

Змістом педагогічного спілкування, за В.А. Кан-Каліком, є обмін інформацією, виховна дія та організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. Причому педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи та управляючи ним [115].

Детальніший розгляд процесу професійної взаємодії «Вчитель – Учень» дозволяє побачити певні етапи, перший з яких можна означити як «передкомунікативну» фазу. З зовнішнього боку це виглядає як підготовка вчителя: написання конспекту уроку, підбір необхідного матеріалу, планування виду майбутньої діяльності (опитування, пояснення нового матеріалу, бесіда). При цьому свідомість вчителя утримує уявлення про

певний клас, окремих учнів (а іноді й їхніх батьків); рівень навченості та вихованості учнів; відомості про стосунки між учнями. Ці уявлення формуються в результаті аналізу ситуації в класі, врахування думки колег, діагностики рівня знань учнів. Інакше кажучи, йде про прогнозування майбутньої діяльності, що украй важливо, оскільки це допомагає педагогові конкретизувати імовірнісну картину взаємодії та відповідно коригувати методику виховної дії.

Наступний етап взаємодії вчителя з учнями можна охарактеризувати як період початкового контакту – складного процесу пристосування загального стилю спілкування до сьогоденних умов уроку або іншого заходу. Подібне встановлення контакту спирається на усвідомлення вчителем стилю власного спілкування з учнями; комунікативну пам'ять, тобто уявне відновлення попередніх особливостей спілкування в цьому колективі; уточнення стилю та конкретизацію суб'єкта спілкування (клас в цілому, група дітей або на окремих учень) в залежності від ситуації в класі та поточних педагогічних завдань.

Працюючи з класом, вчитель організовує ситуацію психологічної сумісності, на основі якої можна будувати навчально-виховну діяльність. О.О. Бодальов підкреслює, що практика виховної роботи вимагає від педагога високої сенсорної культури, що проявляється, зокрема, в розвиненому умінні розрізняти та правильно тлумачити нюанси макро- і мікроекспресії вихованців [42]. В професійно-педагогічній взаємодії існує складність відтворення почуттів і переживань колективу учнів, адже вчителю необхідно мати на увазі особливості відчуттів кожного школяра окремо і колективу в цілому.

У процесі взаємодії з класом вчитель також здійснює регуляцію поведінки учнів, спонукає до дії. Аналізуючи та розв'язуючи педагогічну ситуацію, – продукту активної взаємодії ряду зовнішніх умов і поведінки усіх її учасників – вчителю важливо займати в ній активну позицію,

підходити до неї з точки зору можливості її зміни через взаємодію учасників [160].

Саме професійним аспектом педагогічної взаємодії виступає процес педагогічного впливу. При викладенні навчального матеріалу інформація передається вчителем вербально за допомогою мовлення та невербально через міміку і пантоміміку, відбиваючи відчуття, емоції, а також через образи і символи. При діалогічній взаємодії, найпотужнішим інструментом впливу виступає мовлення, адже у діалозі кожне повідомлення розраховане на його інтерпретацію співрозмовником і повернення в збагаченому виді для подальшої обробки іншим партнером. Серед інших інструментів впливу вчитель може використати емоційний та змістовний зворотний зв'язок, асоціативне зв'язування будь-якого особистого досвіду з темою уроку, доповнення, узагальнення та повернення знання учневі в реструктурованому виді. На думку В.А. Кан-Каліка, слово вчителя повинно впливати на почуття і свідомість, стимулювати мислення, уяву та створювати потребу в пошуковій діяльності [115].

На завершальному етапі вчителем аналізуються та осмислюються його стосунки з певним колективом учнів (їх своєрідність, динаміка), моделюються можливі варіанти організації майбутньої взаємодії. Робота рефлексивного шару свідомості вчителя відбувається у таких сферах, як практична взаємодія педагога і учнів; аналіз і проектування педагогічної діяльності і освітніх процесів; самоаналіз і саморозвиток педагога [174].

С.Д. Максименко та М.М. Забродський вважають, що категорією, яка б із достатньою повнотою та точністю відображала всі названі аспекти комунікативної діяльності вчителя, може бути комунікативна компетентність [155].

Специфічною характеристикою педагогічної діяльності, за Н.В. Кузьміною, є її продуктивність. Вчена виділяє п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності:

I – (мінімальний) репродуктивний; педагог вміє переказати іншим те, що знає сам; непродуктивний.

II – (низький) адаптивний; педагог вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; малопродуктивний.

III – (середній) локально моделюючий; педагог володіє стратегіями навчання учнів знанням, навикам, умінням по окремих розділах курсу (тобто формулювати педагогічну мету, відбирати систему та послідовність залучення учнів до навчально-пізнавальної діяльності); середньопродуктивний.

IV – (високий) системно моделюючий знання учнів; педагог володіє стратегіями формування системи знань, навиків, умінь учнів з предмету в цілому; продуктивний.

V – (вищий) системно моделюючий діяльність та поведінку учнів; педагог володіє стратегіями перетворення свого предмету в засіб формування особистості учня, його потреб в самовихованні, самоосвіті, саморозвитку; високопродуктивний [137].

1.3. Обґрунтування психологічних умов розвитку структурних компонентів професійної свідомості майбутніх вчителів

Професійна свідомість починає формуватися в процесі усвідомлення професійного шляху й розвивається протягом усіх етапів професійного життя особистості, але особливу роль у процесі становлення та розвитку професійної свідомості відіграє етап професійної підготовки у ВНЗ. Ґрунтуючись на методологічній позиції зв'язку свідомості й діяльності, можна констатувати, що свідомість не тільки проявляється, але й розвивається у діяльності, тому вплив професійної підготовки – як виду навчальної діяльності – на розвиток індивідуальної свідомості є безперечним.

Зважаючи на це, з метою визначення та обґрунтування психологічних умов, які можуть зумовлювати розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів, доцільно провести системний аналіз психологічних складових навчальної діяльності студентів.

Передусім, коротко розглянемо основні положення загальної теорії діяльності та більш детально зупинимося на розгляді навчальної діяльності студентів у ВНЗ.

Категоріального статусу діяльність набула в роботах О.М. Леонтьєва та С.Л. Рубінштейна, визначаючи науковий підхід як діяльнісний. Загальнотеоретичні основи діяльності освітлювалися в роботах К.О. Абульханової-Славської [1], Б.Г. Ананьєва [21], В.Д. Шадрикова [271]; у рамках психології праці – у дослідженнях С.О. Дружилова [85], Е.Ф. Зеєра [95], В.О. Бодрова [42], Є.О. Клімова [123].

С.Л. Рубінштейн розглядав діяльність як процес, що реалізує ставлення людини до навколишнього світу, інших людей, до завдань, які ставить перед ним життя [213]. О.М. Леонтьєв визначав діяльність як неадитивну одиницю життя матеріального суб'єкта, та підкреслював значення цієї категорії як пояснювального принципу, що міняє весь понятійний лад психологічного знання [143].

Згідно з принципом єдності свідомості та діяльності, психіка вивчається в єдності внутрішніх та зовнішніх проявів. Існує співвідношення між зовнішнім перебігом процесу та його внутрішньою природою, за зовнішнім рухом акту можна визначити внутрішню психологічну природу. Як зазначав С.Л. Рубінштейн, «лише враховуючи діяльність індивіда (...) і співвіднесивши її з тими конкретними умовами, в яких вона здійснюється, можна адекватно розкрити, той внутрішній психологічний зміст дій і вчинків (...), який виявляється в його діях» [213, с. 40].

Усередині діяльності О.М. Леонтьєв виділив одиниці її аналізу, що співвідносяться між собою: діяльність – дію – операцію та мотив – мету – умови діяльності. Вчений підкреслював системність діяльності, що має свою

будову, внутрішні перетворення та розвиток. Особлива роль відводилася дії як процесу, що підпорядкований уявленню про результат (свідома мета). Системотвірним компонентом діяльності розглядався мотив, який пов'язаний з потребами суб'єкта та з метою його діяльності [143].

Розрізняють три основні види діяльності, які генетично змінюють один одного, співіснують упродовж всього життєвого шляху людини та розрізняються за кінцевими результатами, організацією й особливостями мотивації: гру, учіння та працю. У рамках діяльнісного підходу авторами визначається поняття «провідної діяльності» (О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін [289]) – як діяльності, в якій відбувається виникнення та формування основних психологічних новоутворень людини на певній ступені її розвитку та закладаються основи для переходу до нової провідної діяльності. Навчальна діяльність, як різновид діяльності людини, що породжується особливою потребою, спрямованою на перетворення й самозмінення суб'єкта діяльності в процесі навчання, може вважатися провідною у студентському віці.

Російський вчений А.О. Вербицький виділяє три форми навчальної діяльності студентів у період фахової підготовки. Перша форма – власно навчальна діяльність, у якій здійснюються головним чином передача та засвоєння інформації; друга – квазіпрофесійна, у якій моделюються цілісні фрагменти виробництва, їх предметно-технологічний та соціально-рольовий зміст; третя форма – навчально-професійна, у якій студент здійснює дії та поступки, що відповідають нормам професійних та соціальних стосунків спеціалістів, які вступають в процесі колективно-розподіленої праці у міжособистісну взаємодію та спілкування. З переходом від однієї базової форми діяльності до іншої студенти отримують все більш розвинену практику застосування навчальної та наукової інформації до здійснення вказаних видів діяльності, набувають реального професійного досвіду та отримують можливості природного вступу до професії [56; 57; 209].

Схожої думки щодо форм навчальної діяльності студентів дотримуються й інші автори (Г.В. Ікрин [108], С.О. Пакуліна [194],

М.В. Овчинников [185], виділяючи навчально-пізнавальну (1-2 курс), навчально-дослідницьку (3-4 курс) та навчально-професійну (4-5 курс) діяльності.

Попередній аналіз літератури [56; 57; 261] свідчить про те, що розвиток компонентів професійної свідомості відбувається при здійсненні певних видів навчальної діяльності на певних етапах навчання.

Ґрунтуючись на концептуальних положеннях Н.Ф. Шевченко [279], зміст професійної свідомості, ми розглядаємо у рамках єдності трьох компонентів: значень, представлених педагогічними поняттями й категоріями; смислів, що виражаються мотивами, цінностями та інтересами діяльності вчителя; чуттєвої тканини, що виявляється в особливостях професійного сприйняття.

Розглянемо процес розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на певних етапах навчання.

На першому етапі, основною формою діяльності якого є академічна, відбувається становлення когнітивної компетентності студентів. На цьому етапі майбутні вчителі засвоюють основні поняття та категорії педагогіки, вчать ними оперувати. В основі процесу поповнення лексичного запасу – за рахунок формування тематичного тезауруса – лежить розуміння того матеріалу, який опановують студенти. Отже, результати розвитку професійної свідомості на вказаному етапі представлені системою значень, що засвоюються студентами при опрацюванні теоретичного матеріалу, під час виконання навчальних завдань.

На другому етапі, основною формою діяльності якого є квазіпрофесійна, відбувається оволодіння майбутніми вчителями вміннями та техніками, необхідними в професійній діяльності. Навчання починає виходити за рамки значень, адже студент співвідносить почерпнуту з навчальних текстів інформацію з професійними задачами та ситуаціями, використовує її для здійснення власних практичних дій та вчинків. Таким

чином, інформація набуває особистісного смислу, перетворюється з інформації на знання, що адекватно відображує професійну реальність.

На третьому етапі, основною формою діяльності якого є навчально-професійна, студенти наближаються до обраної професії: проходять виробничу практику, здійснюють наукові дослідження. У цей період навчальний процес сприймається з позиції подальшого професійного майбутнього, а засвоєні на попередньому етапі алгоритми стають адаптивними до певної реальної педагогічної ситуації. На цьому етапі навчання особистісні смисли трансформуються у соціальні цінності – систему відповідальних ставлень до природи, праці, суспільства, іншої людини та до самого себе. Результати розвитку професійної свідомості на другому та третьому етапах представлені в смислах, що виражаються мотивами, інтересами, цілями та цінностями професійної діяльності вчителя.

Перейдемо до обґрунтування психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів. Виходячи з того, що вивчення особливостей становлення й розвитку професійних значень та смислів – ядерних утворень свідомості фахівця – є необхідним і достатнім для того, щоб характеризувати її специфіку [277, с. 176], аналіз необхідно сконцентрувати довкола тих компонентів навчальної діяльності, які представлені у змісті означених складових професійної свідомості.

Почнемо з аналізу мотивів навчальної діяльності, які, згідно позицій загальної теорії діяльності, є ознакою, що її конститує. Розглядаючи мотиви навчальної діяльності студентів, звернемося до положення О.М. Леонтєва про специфічність предмета будь-якої діяльності, предмет якої задається потрібнісним полем особистості, є її «дієвим» мотивом. Зустріч потреби з предметом є актом опредметнення потреби – наповненням її змістом, який черпається з навколишнього світу [143]. Потребою студента – майбутнього вчителя – виступає потреба в набутті знань у галузі педагогіки, психології, методики викладання та свого предмету, умінь (прогностичних, аналітичних,

рефлексивних, мобілізаційних, орієнтаційних, комунікативних, перцептивних) та практичних навичок педагогічної діяльності.

Мотиваційна сфера суб'єкта є багатoverшинним утворенням, що спонукається кількома провідними мотивами, тому виокремлення або формування окремого мотиву є складною проблемою. З цієї причини, аналізуючи мотивацію навчальної діяльності, деякі автори [60; 186], звертаються до гіпотетичного конструкту «мотиваційний синдром» для позначення сукупності мотивів, що співвідносяться з потребою студента в знаннях, вміннях та навичках у рамках важливої для нього сфери професійної діяльності. Одними з форм проявлення мотиваційного синдрому виступають пізнавальні та професійні мотиви, які релевантні діяльності учіння та практичній діяльності відповідно. Слід також відмітити соціальні мотиви, які відображують предметний та соціальний контекст навчальної й професійної діяльності та обумовлюють вчинки її суб'єктів [30; 59; 60].

У процесі переходу від одного етапу навчання до іншого відбувається послідовна взаємообумовлена зміна виразності та ієрархічного статусу пізнавальних та професійних мотивів. Так, провідним в академічній діяльності студентів виступає пізнавальний мотив, з переходом до квазіпрофесійної діяльності, яка є навчальною за формою та професійною за змістом, більшої виразності набуває професійний мотив. Предмет академічної діяльності – навчальна інформація – проектується на зміст квазіпрофесійної діяльності та отримує новий статус – засобу практичної роботи з цим змістом. Тобто, трапляється перенос предмету пізнання як основної цілі та мотиву навчальної діяльності студента на предмет змодельованої професійної діяльності. Разом із зміною предметів трапляється й трансформація пізнавальних та професійних мотивів.

Стосунки між різними потребами, мотивами і потребами, різними мотивами, мотивом і метою, мотивом і результатом відображаються в особистісних смислах. Взаємозалежність мотиву і смислу призводить до того,

що мотив стає особистісним, стійким утвором, а смисл набуває функцію спонукання [176].

Серед основних видів професійних мотивів (професійно-педагогічні, пізнавально-освітні, інтелектуально-розвиваючі, комунікативні, емоційні, ідентифікаційні, матеріально-практичні, мотиви честолюбства та обов'язку) А.О. Вербицький та Н.А. Бакшаєва, на ідеї яких ми спиралися у дослідженні, визнали педагогічні та комунікативні внутрішні професійні мотиви найбільш адекватними до педагогічної діяльності [61, с.43–44]. Педагогічні мотиви у загальному вигляді виступають як бажання навчати та виховувати дітей [93].

Отже, певний рівень сформованості професійних мотивів обумовлює подальший розвиток професійної діяльності, а отже й професійної свідомості. Зазначене дає підстави обумовити сформованість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання психологічними умовами розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Становлення професіонала можливе лише в результаті єдності особистісного та професійного розвитку на основі принципу саморозвитку, що детермінує «здатність особистості трансформувати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення» [169, с. 89]. Професійний саморозвиток пов'язаний з розвитком особистості фахівця та його інтеграцією в певну систему професійної діяльності [63]. Вказаний процес здійснюється впродовж всього професійного шляху та виступає неодмінною умовою продуктивної діяльності представників всіх професій, особливо – педагогічної, адже будь-який спад активності обов'язково помічається учасниками педагогічного процесу, негативно позначається на результатах педагогічної праці [158]. Аналіз наукових концепцій [63; 72; 114; 169] дозволяє визначити професійний саморозвиток вчителя (професійно-педагогічний саморозвиток) як процес цілеспрямованої безперервної діяльності фахівця з росту, становлення, інтеграції та реалізації в педагогічній праці професійно-значущих особистісних якостей, професійних знань та умінь, активного перетворення власного внутрішнього світу.

Професійний саморозвиток вчителя здійснюється завдяки професійного самопізнання, засобами якого виступають аналіз власної діяльності, спілкування та особистості; порівняння себе з деякою нормативною моделлю педагога; оцінка особистості та діяльності іншими людьми; систематичне підвищення кваліфікації та самоосвіта [158]. Результат самопізнання складає система знань про себе (в системі педагогічної діяльності, спілкування та особистісного розвитку), індуковану в професійний Я-образ [169], який охоплює когнітивну сферу професійної свідомості. З цієї причини професійний саморозвиток може вважатися важливою складовою професійної свідомості вчителя.

Російська дослідниця О.А. Власова розділяє умови підготовки до професійного саморозвитку майбутнього фахівця на дві групи: зовнішні, пов'язані з освітнім процесом у ВНЗ (освітнє середовище, успішна адаптація у ВНЗ, самостійна робота студента, педагогічна практика), та внутрішні, які пов'язані з професійно значущими якостями особистості майбутнього фахівця (професійна спрямованість, готовність до професійної діяльності, самоосвіта студента). Готовність майбутнього фахівця до професійного саморозвитку виступає провідною внутрішньою умовою до вказаного аспекту професійної діяльності [63]. Саме формування готовності студентів до професійного саморозвитку визнається багатьма дослідниками однією з цілей навчальної діяльності у ВНЗ [216; 270].

Аналізуючи готовність майбутніх вчителів до професійного саморозвитку, слід уточнити поняття «готовність» у контексті педагогічної діяльності. Так, у психолого-педагогічній літературі можна простежити три основні підходи до проблеми готовності: особистісний, де готовність розглядається як особистісне утворення, прояв індивідуально-особистісних якостей, що забезпечує ефективність професійної діяльності (Б.Г. Ананьєв; Л.І. Божович, Л.С. Виготський; В.О. Сластьонін); функціональний, де психологічна готовність розглядається як певний психічний стан індивіда, настанови на професійні ситуації та завдання (М.Д. Левітов; В.М. М'ясищев;

Д.М. Узнадзе); особистісно-діяльнісний підхід, який об'єднує попередні (О.О. Авер'янова, І.С. Посохова; Г.О. Балл; А.О. Деркач; М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович; Н.В. Кузьміна). Готовність, як якість та стан, у вирішальній мірі обумовлюється стійкими мотивами та психічними особливостями особистості майбутнього фахівця. Розвиток готовності починається із знайомства з професією, продовжується в процесі набуття знань, умінь, навичок, зміцнення професійних мотивів, позитивного ставлення до обраної спеціальності, підвищення вимогливості до себе, самокритичності. Завершується процес тим, що готовність, стає стійкою особистісною якістю, показниками якої є міра сформованості основних компонентів [164]. На основі аналізу теоретичних положень вітчизняних та російських дослідників щодо розуміння готовності до професійного саморозвитку [178; 216; 268; 276], її можна визначити як інтегративну якість особистості майбутнього вчителя, що формується на всіх етапах навчання та характеризується наявністю критичного та вимогливого ставлення до результатів власної навчальної діяльності, розумінням власних педагогічних можливостей, здатністю до професійного самопізнання. Готовність до професійного саморозвитку ми визначаємо психологічною умовою розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Як було зазначено, уся структура праці й система дій вчителя визначається його особистістю, яка розвивається й формується в процесі навчальної та педагогічної діяльності, у спілкуванні, в системі суспільних відносин та умовах життя. Професія вчителя є особистісною, адже вчитель здійснює вплив на особистість дитини, «творює її особистість», перш за все, своєю особистістю [171, с. 44].

Дослідники Є.П. Веліхов, В.П. Зінченко, В.О. Лекторський, підкреслюючи зв'язок особистості із свідомістю та діяльністю, вказували на те, що суспільству необхідна не просто діяльність, а кваліфікована, цілеспрямована свідомо діяльність; не просто особистість, а особистість, яка має свідомість – володіє світоглядом, переконаннями, має владу над собою

та діяльністю [55, с. 6]. Професійна свідомість не має самостійного шляху розвитку, окремого від розвитку особистості, а включається у процес розвитку особистості майбутнього вчителя – суб'єкта навчальної діяльності – у якості конституюючої ознаки [78]. Отже, визначаючи психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутнього вчителя, ми вважаємо за доцільне звернутися до аналізу його особистісної сфери.

На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників [66; 137; 249; 156; 208; 296], спрямованість на професійну діяльність є одним з центральних новоутворень особистості студента, яке формується, з одного боку, в результаті багатовимірного соціально-морального, професійного, особистісного самовизначення та в процесі здійснення навчальної діяльності, а з іншого боку, обумовлює діяльність самовизначення та саморозвиток.

В окремих психологічних концепціях загальна спрямованість особистості розкривається по-різному: «динамічна тенденція» (С.Л. Рубінштейн), «смыслотвірний мотив» (О.М. Леонтьєв), «основна життєва спрямованість» (Б.Г. Ананьєв), «динамічна організація «сутнісних сил» людини» (А.С. Прангішвілі), однак в усіх концепціях їй надається провідне значення.

В залежності від специфіки виконуваної соціальної ролі професійна спрямованість особистості має відповідні характеристики. Згідно Є.О. Клімову, об'єктом педагогічної професії є людина, а предметом – процеси розвитку, виховання та навчання [122]. Таким чином, професійна спрямованість вчителя, будучи різновидом професійної спрямованості, відрізняється від інших її видів особливим об'єктно-предметним змістом.

У роботах, що розглядають суть педагогічної спрямованості особистості, можна знайти різні підходи до її визначення; саме поняття зазнавало зміни залежно від соціальних змін у суспільстві. Педагогічна спрямованість може визначатися як емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, схильність займатися видами педагогічної діяльності [137]; як професійно-значуща якість вчителя та компонент педагогічних здібностей [225]; як мотивація до професії вчителя, яка проявляється в інтересі до своїх учнів, пов'язаному з вихованням в

них людських якостей, що забезпечує їм подальшу самоосвіту засобами самоорганізації, самоконтролю [215]; як «вектор» особистості педагога, що в концентрованому виді акумулює мотивацію професійної діяльності [158]. На думку О.В. Темрук [242] професійно-педагогічна спрямованість є одним із показників особистісної зрілості майбутнього вчителя, що характеризує її життєві та професійні настанови; важливим механізмом розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя є формування його професійно-педагогічної спрямованості. Таким чином, майже всі дослідники одноставні в думці, що педагогічна спрямованість значною мірою забезпечує ефективність праці вчителя, однак, як зазначає Л.М. Мітіна, найчастіше під схильністю та потребою в педагогічній діяльності розуміється готовність займатися викладанням певного предмету, тобто неправомірно завищується роль предметної спрямованості вчителя на шкоду спрямованості на дитину [169].

Ю.М. Швалб виділяє в якості структурно-функціонального компонента педагогічної свідомості систему ціннісно-цільових настанов, яка фіксує уявлення вчителя про цілі та завдання навчання та освіти загалом. Так, за даними досліджень вченого, у свідомості вчителя переважають три ціннісно-цільові настанови, які фіксують специфіку кінцевого результату їхньої педагогічної діяльності: настанова на засвоєння знань та вмінь; настанова на формування психічних здібностей учнів; настанова на особистісно-емоційний комфорт дитини в процесі навчання [274].

В нашому дослідженні ми спираємося на положення Л.М. Мітіної, згідно з яким спрямованість особистості вчителя розглядається (у вузькому сенсі) як професійно-значуща якість, що займає центральне місце в структурі особистості вчителя та обумовлює її індивідуальну й типову своєрідність [169]. Структура спрямованості особистості вчителя вибудовується на підставі положень Н.О. Амінова [19, с. 65–67], Л.М. Мітіної [169] та включає наступні компоненти:

- спрямованість на дитину (спілкування, взаємодію), пов'язану з турботою, інтересом, любов'ю, сприянням розвитку її особистості та максимальною самоактуалізацією її індивідуальності;
- спрямованість на предметний бік професії вчителя (на задачу та зміст навчального предмету);
- спрямованість на себе.

Іноді ця структура доповнюється спрямованістю вчителя на організаційні моменти та просвітництво [129]. Ці компоненти виявляються в поведінці та вчинках, життєво важливих переживаннях, у світогляді, у суб'єктивному ставленні до різних сторін дійсності, на основі виявлення та розкриття яких вона й може бути діагностована [160; 161].

З огляду на зазначене можна сказати, що пік розвитку спрямованості вчителя припадає на ті етапи навчання, коли студентом здійснюється квазіпрофесійна та навчально-професійна діяльність, коли в студента формується власне ставлення до цілей та завдань освіти й професійної діяльності, усвідомлюються мотивація та потреба в отриманні педагогічної професії й подальшій педагогічній діяльності.

Отже, професійну спрямованість особистості майбутнього вчителя можна охарактеризувати як системне особистісне утворення, що забезпечує цілеспрямовано організоване професійне становлення, а таким чином й розвиток професійної свідомості. Це дає підстави визначити наявність спрямованості вчителя на дитину (спілкування, взаємодію) та предметний бік професії психологічною умовою розвитку його професійної свідомості.

В процесі навчальної діяльності у ВНЗ формуються цінносно-сміслові характеристики особистості, що визнається важливою умовою самореалізації особистості у якості суб'єкта професійної діяльності [187].

Професійні цінності вчителя – складова професійної свідомості – зазвичай визначаються як норми, що регламентують педагогічну діяльність та виступають як пізнавальна система, яка служить сполучною ланкою між суспільним світоглядом в області освіти і діяльністю педагога. Педагогічні

цінності формуються історично та фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень. Опанування педагогічних цінностей (соціальних, групових, особистісних) здійснюється в процесі педагогічної діяльності, в ході якої відбувається їх суб'єктивація, рівень якої є показником особистісно-професійного розвитку вчителя [111; 183; 225].

В контексті нашого дослідження ми аналізуємо цінності на рівні особистості, адже суб'єктивне сприйняття та привласнення педагогічних цінностей визначаються саме особистісними цінностями майбутнього вчителя. Слід вказати на неоднозначність у визначенні термінів «цінності» та «ціннісні орієнтації», проте поняття «цінності» є більш широким та означає підсумок загально соціального розвитку, продукт культури, а «ціннісні орієнтації» – особистісний компонент, результат інтеріоризації особистістю цінностей культури («особистісні цінності») [116]. Особистісні цінності виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, вкорінені в структурі особистості [145].

Прийняття та осмислення педагогічних цінностей реалізується головним чином на тих етапах навчання, коли майбутні вчителі занурюються у професійне середовище під час проходження навчальних й виробничих педагогічних практик, при здійсненні квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності. Ціннісні орієнтації студентів змінюються від курсу до курсу і до кінця навчання у ВНЗ наближаються до показників професійно-ціннісних орієнтацій професіоналів [117; 151].

Особистісні цінності є одночасно мотиваційними та когнітивними утвореннями, адже направляють, організовують, орієнтують поведінку людини на певну мету і в той же час детермінують когнітивну роботу з інформацією. Цінності виступають як деякі критерії оцінки дійсності, інших людей, самого себе, в той же час ціннісні уявлення є категоріями, за допомогою яких людина позначає ті або інші явища світу. Таким чином, цінності виступають підставою для осмислення та оцінки людиною оточуючих її соціальних об'єктів та

ситуацій, а отже, підставою для пізнання та конструювання цілісного образу світу [23; 136; 223; 310; 312].

Грунтуючись на концепції цінностей Ш. Шварца, значимими для професії вчителя можна вважати такі цінності, як універсалізм (розуміння, терпимість та захист благополуччя людей та природи); доброта (збереження та підвищення благополуччя оточуючих: корисність, лояльність, чесність, відповідальність); безпека (безпека для інших людей та себе, гармонія, стабільність суспільства та взаємин) [116].

Вказане «подвійне» положення цінностей може пояснюватися їхньою смисловою природою. Саме смисл є підставою для пізнання світу та саме він задає напрям й активізує діяльність людини. Будучи смисловими утвореннями, цінності «зв'язують» когнітивну й мотиваційну сфери, інтегрують їх в єдину смислову сферу, додаючи особистості певну цілісність.

Виходячи з вищезазначеного, можна сказати, що студенти – майбутні вчителі усвідомлюють обрану професію через призму цінностей. Відтак сприйняття та пізнання професійної дійсності не може бути позаціннисним, оскільки не може бути позасмисловим. Отже, ми визначаємо розвиненість таких типів цінностей, як універсалізм, доброта й безпека психологічною умовою розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Теоретичний аналіз компонентів навчальної діяльності, що формуються на певних етапах навчання у ВНЗ та їхнє узгодження із структурою професійної свідомості дозволив визначити комплекс взаємопов'язаних психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів. До вказаних умов ми відносимо розвиненість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання; готовність до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на дитину (спілкування, взаємодію) та предметний бік професії; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки в майбутнього вчителя.

Аналізуючи в науковій літературі дефініції поняття професійної свідомості та беручи до уваги думки дослідників з філософії, педагогіки,

психології, поняття професійна свідомість майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю можна визначити як *динамічне психічне утворення, наповнене професійними значеннями, смислами та чуттєвим змістом, що диктуються характеристиками предмета й цілей професійної діяльності вчителя та особливостями соціогуманітарного профілю підготовки – орієнтацією на розвиток особистості учня.*

Висновки до першого розділу

1. Здійснений структурно-функціональний аналіз дозволяє простежити розвиток теоретичних уявлень щодо сутності та структурної організації свідомості, а також виокремити різні підходи у рамках окремих психологічних платформ: психоаналізі та вітчизняній психології. Узагальнення розглянутих теоретичних підходів дає змогу визначити проблему свідомості однією з найбільш актуальних, складних та дискусійних проблем психології та цілого ряду наукових дисциплін, пов'язаних з людиною.

2. Професійна свідомість розглядається як особлива форма свідомості, психологічне утворення, у якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій та знання людини про себе як про представника певної професії. Професійна свідомість є динамічним утворенням, яке розвивається протягом усіх етапів професійного шляху особистості, але особливу роль у процесі становлення та розвитку професійної свідомості відіграє період професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

3. Порівняльний аналіз педагогічного та психологічного підходів до розуміння феномену професійної свідомості вчителя демонструє відмінності у термінології (педагогічна свідомість або професійна свідомість вчителя), у розумінні суті професійної свідомості (форма суспільної або індивідуальної свідомості), у напрямках досліджень (змістовний або структурний аспекти;

роль професійної свідомості в освітньому процесі або індивідуальному процесі професіоналізації).

4. Аналіз складових педагогічної діяльності дозволяє характеризувати діяльність вчителя як складну полісуб'єктну, полімотивовану цілісну психічну реальність. Змістом діяльності вчителя є сприяння психічному розвитку учня: його навчанню, вихованню та розвитку особистості. Виявляється протиріччя між необхідністю розвитку цілісної професійної свідомості вчителя в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі та невирішеністю цього завдання в умовах традиційної системи фахової підготовки.

5. Розвиток концепції свідомості О.М. Леонтьєва в системі теоретичних основ професійної свідомості психолога Н.Ф. Шевченко дозволяє розглядати структуру професійної свідомості в єдності трьох компонентів: чуттєвої тканини, значень та смислів – ядерних утворень професійної свідомості. Трикомпонентна структура професійної свідомості вчителя представлена змістом, що відображує специфіку педагогічної діяльності: значеннями, втіленими у педагогічних поняттях й категоріях; смислами, що виражаються мотивами, цінностями та інтересами діяльності вчителя; чуттєвою тканиною, що виявляється у вибірковості та ступені диференційованості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі.

6. На основі теоретичного аналізу компонентів навчальної діяльності та їхнього узгодження зі структурою професійної свідомості, ми визначаємо психологічні умови, які впливають на розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів. До вказаних умов належать: розвиненість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання; готовність до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на дитину (спілкування, взаємодію) та предметний бік професії; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки в майбутнього вчителя.

Зміст першого розділу дисертації відображено у наступних публікаціях автора:

1. Чепішко О.І. Категорія свідомості: психоаналітичний та вітчизняний підходи / О.І. Чепішко // Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука-2013» : у 5 т. / Запорізький національний університет. – Запоріжжя : ЗНУ, 2013. – Т.2. – С.377–380.

2. Чепішко О.І. Категорія свідомості: сучасний погляд на проблему / О.І. Чепішко // Науковий вісник Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича. Серія : Педагогіка та психологія. – №654. – Чернівці : Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, 2013. – С.174–182.

3. Чепішко О.І. Підходи до розуміння професійної свідомості вчителя: психологічний та педагогічний аспекти / О.І. Чепішко // Проблеми особистості в сучасній науці : результати та перспективи дослідження : Тези XV міжнародної конференції молодих науковців. – К. : ОВС, 2013. – С.102–104.

4. Чепішко О.І. Професійна свідомість вчителя як предмет психолого-педагогічного аналізу / О.І. Чепішко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 12 : Психологічні науки : Збірник наукових праць. – Вип. 48 (65). – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – С.46–53.

5. Чепішко О.І. Професійна свідомість вчителя: специфіка явища / О.І. Чепішко // Психологічні проблеми сучасності : Тези X науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (з міжнародною участю). – Львів, 2013. – С.98–100.

6. Чепішко О.І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів / О.І. Чепішко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту імені Г.С. Костюка НАПН

України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 22. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – С.654–666.

7. Чепішко О.І. Становлення і розвиток професійної свідомості вчителя на етапі підготовки у ВНЗ / О.І. Чепішко // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід». – Харків : ХНПУ, 2013. – С.339–341.

8. Чепішко О.І. Аналіз поняття «професійна свідомість вчителя» у контексті проблематики педагогічної праці / Н.Ф. Шевченко, О.І. Чепішко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Державного вищого навчального закладу “Запорізький національний університет” / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2013. – С. 115–120.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Матеріали першого розділу свідчать про недостатність представленість в педагогічній та віковій психології ґрунтовних емпіричних досліджень професійної свідомості майбутніх вчителів на етапі підготовки у вищому навчальному закладі, що й створило теоретичні підстави для проведення експериментального дослідження, конкретизації способів досягнення цілей та завдань дисертаційної роботи.

У розділі подано методичні підходи до вивчення професійної свідомості, обґрунтовано емпіричні методи та психодіагностичні методики дослідження, подано результати констатувального експерименту з вивчення психологічних особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю, здійснено їх аналіз.

2.1. Методичні підходи до вивчення особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів

На сьогоднішній день вища освіта є основним етапом професійної підготовки сучасної молоді в Україні. Урахування професійного фактора стає найважливішою умовою успішного освоєння майбутньої професії, що включає не тільки становлення конкурентоспроможного професіонала, здатного засвоювати й застосовувати певні знання та вміння, а й розвиток у студентів «нової» свідомості.

Період фахової підготовки у вишій школі забезпечує перехід студента від навчання до професійної діяльності, утворюючи специфічну форму об'єднання студентів і педагогів, що реалізують спільний процес як «навчально-професійне співтовариство» й «навчально-професійну співпрацю». Саме цей період є ключовим для розвитку професійної

свідомості як інтегральної характеристики особистості майбутнього вчителя, який буде закладати в учнів основні принципи життєдіяльності, формувати в них світоглядну основу, переконання, моральні ідеали, крізь призму яких вони потім будуть сприймати й оцінювати світ.

Дослідження особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів, яке є метою констатувального етапу експерименту, здійснювалося на прикладі педагогічних спеціальностей соціогуманітарного профілю.

Конкретний профіль підготовки вчителя (гуманітарний, природничий, технічний) впливає на наповнення особливим змістом професійної свідомості фахівця, на становлення його професійної картини світу. Вибір соціогуманітарного профілю зумовлювався тенденціями сучасної педагогічної освіти, а саме – спрямованістю на гуманітарні цінності особистості: орієнтованість на людину, її права, свободи, ідеали. Саме вчителя соціогуманітарних дисциплін (мова, література, історія) відіграють одну з найважливіших ролей у процесі формування особистості учня, розширенні його кругозору, розкритті творчого потенціалу.

Таким чином, питання розвитку свідомості представників соціогуманітарного профілю, які повинні гнучко реагувати на процеси, що відбуваються в суспільстві, творчо підходити до вирішення професійних і особистісних завдань, набуває особливої актуальності, адже тісно пов'язане з вирішенням соціальних проблем у суспільстві.

Основною проблемою професійної освіти, за А.О. Вербицьким [56], є перехід від актуально здійснюваної навчальної діяльності студента до засвоєваної ним діяльності професійної, тобто у рамках одного типу діяльності необхідно «виростити» принципово інший. В зв'язку з цим доцільно говорити про освіту не лише як про процес придбання нових когніцій та навичок, але й, як зауважує О.Ю. Артемьєва, як про процес придбання нових смислів [25]. У процесі навчальної діяльності професійні смисли студентів – майбутніх вчителів зазнають трансформації, утворюються нові смисли, що забезпечує процес розвитку професійної свідомості.

Російська дослідниця Н.В. Басалаєва підкреслює, що пошук смислів в процесі педагогічної освіти розкриває активність його безпосередніх учасників як роботу з ціннісного перетворення дійсності. Характеризуючи процес становлення ціннісно-сислового ставлення до майбутньої професії в студентів – майбутніх вчителів, вчена, ґрунтуючись на розробках О.Г. Асмолова [28], виділяє три основні етапи: виникнення особистісного смислу; власне життя особистісного смислу в індивідуальній свідомості майбутніх педагогів; екстеріоризація ціннісно-сислового ставлення в практичній діяльності. На першому етапі студенти вирішують особливу «задачу на смисл», результатом якої є усвідомлення особистісного смислу, «значення-для-мене» професії вчителя. Початковим пунктом руху є породження «динамічної сислової системи». На другому етапі особистісний смисл стає змістом сислової настанови студентів, яка проявляється у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності. Відбувається ціннісно-сислове самовизначення майбутніх педагогів. Сисловий досвід ставлення студентів до майбутньої професії отримується на лекційних й практичних заняттях та фіксується у свідомості, дістаючи можливість актуалізуватися в новій діяльності. Третій етап є етапом «руху» особистісного смислу від індивідуальної свідомості майбутніх вчителів до продуктів їхньої діяльності. При цьому можливий внутрішньо сформований індивідуальний освітній простір, становлення якого відбувається в досвіді кожного студента [33; 34].

На думку А.К. Белоусової, формування загальних смислів здійснюється у сислопередачі – процесі передачі партнерові індивідуальних смислів. Цей процес співпадає з процесом сислоосягнення іншої людини і пізнання її цілей та мотивів, що стоять за цими сислами. Розуміння цих цілей та мотивів переводить сислоосягнення у сислотворення, тобто формується загальна психологічна ситуація, наявність якої служить показником здійснення спільної розумової діяльності. Сисли, які викладач передає студентові вписуються в його образ світу, але не механічно копіюються, а

включаються до вже існуючої ієрархії ціннісно-сміслового змісту свідомості та зв'язуються з існуючими актуальними смислами. Прийняті студентом смисли, вважає А.К. Белоусова, приводять в рух усю систему цих ціннісно-сміслових ставлень, викликаючи до життя нові психологічні якості, що створюють основу для розвитку професійної свідомості майбутнього вчителя [36].

Пояснюючи природу перебудов смислів в процесі навчання професії, О.Ю. Артемьевою та Ю.Г. Вяткіним було введено поняття «світ професії» – відображення світу людьми, що прийняли свою професію як спосіб життя. Автори підкреслюють, що суб'єктивна модель світу професіонала формується в результаті взаємодії із специфічним об'єктом праці, залежить від типу трудового спілкування, від спрямованості навчального впливу, – тобто проходить той же шлях формування та випробовує вплив тих же чинників, що й система значень та смислів – суб'єктивна семантика. Отже, вказана сукупність акцентів ставлень до світу може бути описана мовою семантичних структур, структур ставлень до об'єктів світу [26].

В результаті подальших досліджень, метою яких було виявлення можливого змісту «світу професії», шляхом фактичного опису окремих параметрів професійної діяльності, О.Ю. Артемьевою та І.Б. Ханіною було запропоновано змістовний системний конструкт «професійне бачення світу», що характеризує індивідуально-професійне ставлення людини до об'єктів світу [24]. Вказаний конструкт, зміст якого складають такі компоненти, як професійна семантика, особливості професійного відображення ситуацій й міжособистісного сприйняття та професійні аспекти спілкування, дає можливість визначити, що конкретно від професії вноситься в образ світу; як відбувається становлення професійного бачення світу в процесі навчання та професійної спеціалізації.

«Типовий каркас» професійної картини світу виникає на початковому етапі професійного самовизначення особистості [85], але у цей період для суб'єктів навчальної діяльності професійні значення не є актуально цінними.

Коли студенти включаються в реальну педагогічну діяльність – в процесі проходження виховної та педагогічної практик – можна говорити про перебудову декларативних понять у професійно реальні, тобто наповнення професійної свідомості суб'єктивним смислом [279]. Практика студентів виділяється з ситуативно-життєвого контексту, психологічно переживається ними як значущі «тут і тепер» події, досвід яких, після відповідної переробки, може бути використаний в інших ситуаціях професійної діяльності. У цьому контексті смислоутворення означає вписування студентом цієї події у свій індивідуально-смисловий контекст [33].

Таким чином, в процесі навчальної діяльності, в свідомості майбутніх фахівців відбувається процес семантизації, що характеризується конструюванням в суб'єктивному досвіді нового розуміння об'єктів світу. Так у свідомості студентів – майбутніх вчителів формується характерний образ світу професії, який відрізняється від образу світу представників інших спеціальностей.

Загальноприйняті психодіагностичні підходи до дослідження навчальної та професійної діяльності базуються на психометричній тестовій парадигмі (методики діагностики інтелекту, особистісних особливостей та ін.) та положеннях діяльнісного підходу (аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки, «трудоий» метод та ін.). Разом із тим, дослідження професійної свідомості майбутнього фахівця (чи професіонала) повинно передбачати звернення до його внутрішнього світу – індивідуальних значень, смислів, – а не зводиться до фіксації поведінки. [86, с. 20–21].

Дослідження вітчизняних науковців [86; 138; 218; 280] свідчать про те, що саме психосемантичний підхід, який реалізує парадигму «суб'єктного» підходу та дозволяє «побачити світ «очима досліджуваного», відчутти його способи осмислення світу» [198, с. 199], дозволяє найбільш повно розкрити специфіку професійної свідомості. «...особистість досліджуваного розглядається не як набір об'єктних характеристик у просторі діагностичних

показників, а як носій певної картини світу, як деякий мікрокосм індивідуальних значень і смислів» [198, с.199–200].

Метод семантичного диференціала, розроблений американським психологом Ч. Осгудом і його колегами в 1957 році, був обраний нами в якості першої методики дослідження професійної свідомості майбутніх вчителів [198]. Нашим завданням стало вивчення динаміки індивідуальних значень понять професійного простору, що виявляє динаміку образу професії у свідомості студентів – майбутніх вчителів.

Метод семантичного диференціала представляє собою комбінацію процедур шкалювання та контрольованих асоціацій, та має за мету вимір конотативного (прагматичного) значення, тобто безпосереднього, актуалізованого смислу, який виникає услід за сприйняттям символа-подразника і передуює осмисленим операціям із символами [8]. При цьому мається на увазі те унікальне значення, яке певне поняття (предмет, явище і т. д.) придбало для обстежуваного індивіда в результаті його життєвого (професійного) досвіду [219].

Для побудови семантичного простору – «операціональної метамови психосемантики» [198, С. 80], особливим чином структурованої системи ознак, описів об'єктної та соціальної дійсності, – у якості означеної дійсності ми обрали професійну діяльність вчителя. До об'єктів – поняття-стимули, що розкривають її зміст.

Виходячи з представленою у I розділі аналізу психологічних складників праці вчителя, а також враховуючи освітньо-кваліфікаційні характеристики вчителів соціогуманітарного профілю [186], ми визначили 10 понять, які можуть бути використані як стимули для проведення методу семантичного диференціала. Зазначені стимули-поняття характеризують особистість вчителя та зміст його діяльності (табл. 2.1).

В ході дослідження респондентам пропонувалося оцінити кожне поняття-стимул за дванадцятьма двополюсними шкалами, які містять

Таблиця 2.1

Набір стимулів-понять до методики семантичного диференціала

Особистість вчителя	Діяльність вчителя
1. Знання	6. Учень
2. Покликання	7. Взаємодія
3. Авторитетність	8. Мовлення
4. Мислення	9. Контроль
5. Самореалізація	10. Рефлексія

градацію з пар антонімічних прикметників. Кожна шкала має сім якісних градацій. Якщо протилежні значення досліджуваного поняття-стимулу позначити як X та Y , то значення кожної шкали можуть бути інтерпретовані таким чином: +3 – сильно виражене X ; +2 – середньо виражене X ; +1 – слабо виражене X ; 0 – нейтрально; -1; -2; -3 – відповідно слабо, середньо та сильно виражене Y [198].

Означені дванадцять шкал розподіляються на три фактори:

- фактор оцінки (хороший – поганий; світлий – темний; добрий – злий; чистий – брудний);
- фактор сили (ситий – голодний; великий – маленький; сильний – слабкий; щасливий – нещасний);
- фактор активності (активний – пасивний; швидкий – повільний; гучний – тихий; яскравий – тьмянний).

Оцінка значення певного поняття-стимулу в шкалі семантичного диференціала дозволяє помістити його в точку семантичного простору, положення якої характеризується двома основними показниками. Спрямованість від 0 – нейтральної позиції шкали – свідчить про поляризацію ознаки (якісна характеристика). Віддаленість від нейтральної позиції свідчить про інтенсивність реакції та значущість для респондента оцінюваного поняття (кількісна характеристика).

Інтерпретація отриманих результатів включає побудову семантичного профілю кожного поняття; визначення факторних навантажень досліджуваних понять-стимулів за кожним із факторів; побудову графічного векторного зображення положення певного поняття-стимулу у семантичному просторі.

Наступною методикою, обраною для дослідження особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів стала методика візуального семантичного диференціала О.Ю. Артемьєвої [25; 26]. Метою зазначеної методики є вивчення способів класифікації об'єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх вчителів.

За даними досліджень О.Ю. Артемьєвої, професійні відмінності мають проєкцію не тільки в особливостях сприйняття професійно значимих об'єктів світу, але й об'єктів, які не є безпосередньо професійно значимими. Разом із результатами посилення таких особливостей у міру опанування професії ці факти свідчать на користь загального теоретичного уявлення про те, що суб'єктивний світ людини, визначаючи професійну спрямованість, сам трансформується, наближаючись до професійного групового інваріанту – світу професії [25, с. 265].

Таким чином, спосіб семантизації, переважний вибір замісної реальності, є важливим індикатором прийняття певної професії.

Стимульним матеріалом методу візуального семантичного диференціала виступає набір з 8 карток – контурних зображень трансформацій кола.

Респондентам пред'являються зображення та пропонується надати характеристику кожному з них за допомогою 3-5 прикметників, іменників чи словосполучень. З метою більшого занурення до завдання та вільного асоціювання досліджуваним було дозволено домальовувати стимульні зображення. Аналіз результатів передбачає віднесення описів досліджуваних до певної групи.

До першої групи описів, характерної для соціоспрямованих респондентів, відносяться:

- описи, що є соціальними символами («серпомолотообразне», «ворон Вашингтона», «Катюша»);
- вказівки особистісних властивостей («розумний», «невмілий»);
- посилення на явища і об'єкти («пияцтво», «п'яниця», «дурень»);
- оригінальні та нестандартні за формою описи, які не вживалися або вживалися 1-3 рази за всю історію роботи із зображеннями.

До другої групи описів, характерної для техноспрямованих людей, відносяться:

- прямі наочні кваліфікації – вказівки геометричних властивостей зображень та конструктивних особливостей («багатокутна», «овальна», «пересічна»);
- посилення на предмет за схожістю форми («хрестоподібне», «колоподібне»);
- прямі посилення на предмет («птахообразна», «туфлеподібне»).

Описи третьої групи, характерної для типу художньо-спрямованості, містять:

- міжмодальні метафори («запашне», «синіше», «крихке»);
- посилення на заняття («кричущє», «танцююче») та стан («ображена», «весела») предмету;
- інформацію про зовнішній вигляд («нарядне», «веснянкувате»);
- опис пережитих і можливих деформацій («з відірваною лапою», «якби домальовувати, то зірка»);
- особливості існування як суб'єкта («живе», «неживе», «довгоживуче»).

Зазначена типізація спирається на класифікацію професій Є.О. Клімова, яка прямо вказує акценти предметного світу та відповідає класифікації основних заміщаючих реальностей [25, с. 243]. Так, для

майбутніх вчителів характерною заміщаючою реальністю виступає реальність соціальних об'єктів та міжособистісних стосунків.

Під час обробки індивідуальних бланків досліджуваних з'явилася необхідність виокремити дві додаткові групи описів зображень: описи, характерні для типу професійної спрямованості «Людина-природа» та «Людина-знакова система». Так, в дослідженні О.Ю. Артемьєвої та Ю.Г. Вяткіна приймали участь студенти з «протилежними» професійними орієнтаціями (майбутні вчителі початкових класів, збирачі годинників та декоратори), а основне прикладне завдання полягало у виявленні характеристик семантики, що відповідають схильностям саме до цих професій. В нашому випадку дослідницька вибірка складалася з представників однієї професійної групи («Людина-людина»), тобто вивчалися характеристики семантики «всередині» професії вчителя. Зазначена обставина спричинила необхідність диференціації п'яти груп описів зображень, що відповідають класифікації основних заміщаючих реальностей, але це не змінило сутності та валідності методики.

До групи природничо-спрямованих описів було віднесено наступне:

- об'єктів природи («дерево», «комета», «клиновий лист», «Сонце»);
- тварини («кіт», «кіт», «собака»);
- природні явища («блискавка», «дощ», «зима», «вечір», «затъмнення»);
- загадкові природні явища («НЛО», «часовий портал»).

До групи знаково-спрямованих описів ми віднесли:

- вказівка на літери та цифри;
- вказівка на будь-який знак (знак дорожнього руху «Кирпич», знак «Небезпечно, вб'є!»);
- спеціальні терміни («вісь координат»).

До групи соціоспрямованих описів було також добавлено такі категорії описів як:

- вказівка на частини тіла людини («голова», «чоловічі ноги», «труп»);

- власні емоційні реакції на об'єкт («сумно», «цікаво», «неприємне відчуття», «дискомфорт»);
- посилення на соціальні явища («надія», «доброта», «щастя», «смерть»).

Таким чином, кожен характеристичний певного зображення, що подали досліджувані, було віднесено до однієї з п'яти груп, характерних для:

- 1) соціоспрямованих описів;
- 2) техноспрямованих описів;
- 3) художньо-спрямованих описів;
- 4) природничо-спрямованих описів;
- 5) знаковоспрямованих описів.

Подальша кількісна обробка даних включає в себе введення векторів спрямованості відповідно до виділених груп описів. В нашому випадку було введено п'ятикоординатні вектори: якщо число описів якого-небудь типу з п'яти поданих вище перевищувало число 5 (границя значимої представленості), то координата, що відповідала цьому типу, отримувала значення 1, та респонденту приписувалася ця спрямованість. Виключення складала лише друга група, де спрямованість за типом «Людина-техніка» фіксується якщо число описів перевищує 10. Авторами методики було зазначено, що таке «подвоєння» порогу для другого типу пов'язане з тим, що в суму випадків «техно-спрямованих» описів включено використання граматичної форми – «подібне» («схоже на», «-образне»), що майже подвоює координату [26].

2.2. Динаміка розвитку компонентів професійної свідомості майбутніх вчителів

Говорячи про динаміку ми маємо на увазі поступові зміни, які відбуваються у свідомості майбутніх фахівців у період професійної підготовки, і які зумовлюють розвиток професійної свідомості. У цьому конкретному випадку індикаторами динаміки виступають кількісні змінення

показників індивідуальних значень понять професійного простору (компоненти професійної свідомості «значення» та «смисли») та способів класифікації об'єктів світу в свідомості студентів (компонент професійної свідомості «чуттєва тканина»).

Дослідження особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів методом семантичного диференціала здійснювалося на базі ДВНЗ «Запорізький національний університет», Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара та ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Вибірку респондентів склали студенти I, III, IV та V курсів, які навчаються за спеціальністю 6.020303; 8.02030302 – «Філологія» (українська мова та література; російська мова та література; англійська мова та література; німецька мова та література); за спеціальністю – 6.020302; 8.02030201 «Історія».

Загальна кількість досліджуваних – 300 осіб (n=300), з яких 97 респондентів – на I курсі (n=97); 100 – на III (n=100); 40 – IV (n=40); 63 – на V (n=63). Дослідження проводилося на початку весняного семестру 2013/2014 навчального року.

Перейдемо до аналізу та інтерпретації результатів, отриманих за методиками Ч. Осгуда (12-шкальна модифікована методика семантичного диференціала) та О.Ю. Артемьєвої (методика візуального семантичного диференціала).

2.2.1. Дослідження індивідуальних значень понять професійного простору як показника розвитку компонентів професійної свідомості

У ході дослідження методикою семантичного диференціала Ч. Осгуда було порівняно числові показники смислових значень понять професійного простору у свідомості студентів I, III, IV та V курсів.

В табл. 2.2 наведено факторні навантаження (фактори Оцінки, Сили та Активності) кожного з десяти понять-стимулів.

Таблиця 2.2

Динаміка розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I - V курсів

№	Стимул	Курс	Фактори		
			Оцінки X_o	Сили X_c	Активн. X_a
1	Знання	I	7,56	6,53	5,89
		III	7,16	5,54	5,05
		IV	7,96	6,09	5,46
		V	8,02	5,44	5,71
2	Покликання	I	7,78	6,45	5,97
		III	7,25	5,2	4,92
		IV	7,39	5,16	5,45
		V	7,49	5,24	5,88
3	Авторитетність	I	7,81	7,48	6,98
		III	6,78	6,28	6,28
		IV	7,24	6,84	6,51
		V	7,16	5,49	6,67
4	Мислення	I	8,32	6,15	6,17
		III	7,42	4,78	5,55
		IV	7,66	5,18	6,58
		V	7,98	5,3	6,66
5	Самореалізація	I	7,17	6,5	6,4
		III	7,76	6,05	6,19
		IV	7,22	7,26	6,75
		V	8,21	6,32	7,37
6	Учень	I	6,81	4,57	6,55
		III	5,6	4,12	5,39
		IV	6,17	4,51	6,51
		V	7,87	5,27	6,95
7	Взаємодія	I	7,71	5,71	6,07
		III	6,85	4,78	5,25
		IV	7,06	5,58	6,25
		V	8,28	5,63	6,39
8	Мовлення	I	8,32	5,48	6,47
		III	8,06	4,34	6,08
		IV	8,58	5,33	7,38
		V	8,34	4,97	7,82

Продовження табл. 2.2

9	Контроль	I	6	5,06	4,35
		III	4,54	3,41	3,35
		IV	6,31	4,46	4,99
		V	6,43	5,04	5
10	Рефлексія	I	6,88	5,27	5,55
		III	5,49	4,02	3,99
		IV	7,08	4,96	6,27
		V	7,33	5,56	6,2

Числові показники табл. 2.2 дозволяють побачити динаміку розвитку індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів I – V курсів.

Перейдемо до якісного аналізу отриманих результатів та проаналізуємо шкальні та факторні показники індивідуальних значень для кожного поняття-стимулу.

1. Знання. Категорія знання грає ключову роль в професії вчителя, адже основний сенс освітньої функції полягає в озброєнні учнів системою наукових знань, умінь та навичок з метою їх подальшого використання на практиці. Для студентів знання також виступають необхідною складовою навчання у ВНЗ. Знання стають надбанням особистості, входять до структури її досвіду, забезпечуючи повноту, систематичність і усвідомленість знань, їх міцність і дієвість.

Діаграма (рис. 2.1.) дає можливість побачити, як оцінюють стимул «знання» 30 досліджуваних V курсу за факторами оцінки, сили й активності.

Найвищі показники за шкалами фактора оцінки виявилися у вісімнадцяти досліджуваних, вони сягнули 10-12 балів. Це може свідчити про велику значущість для більшості студентів V курсу «знань» як компонента особистості вчителя. Інтерпретуючи результати у термінах методики семантичного диференціала, можна констатувати, що для майбутніх вчителів знання виявляються дуже «хорошими», «світлими», «добрими» та «чистими». Зафіксовано відсутність негативних та низьких показників.

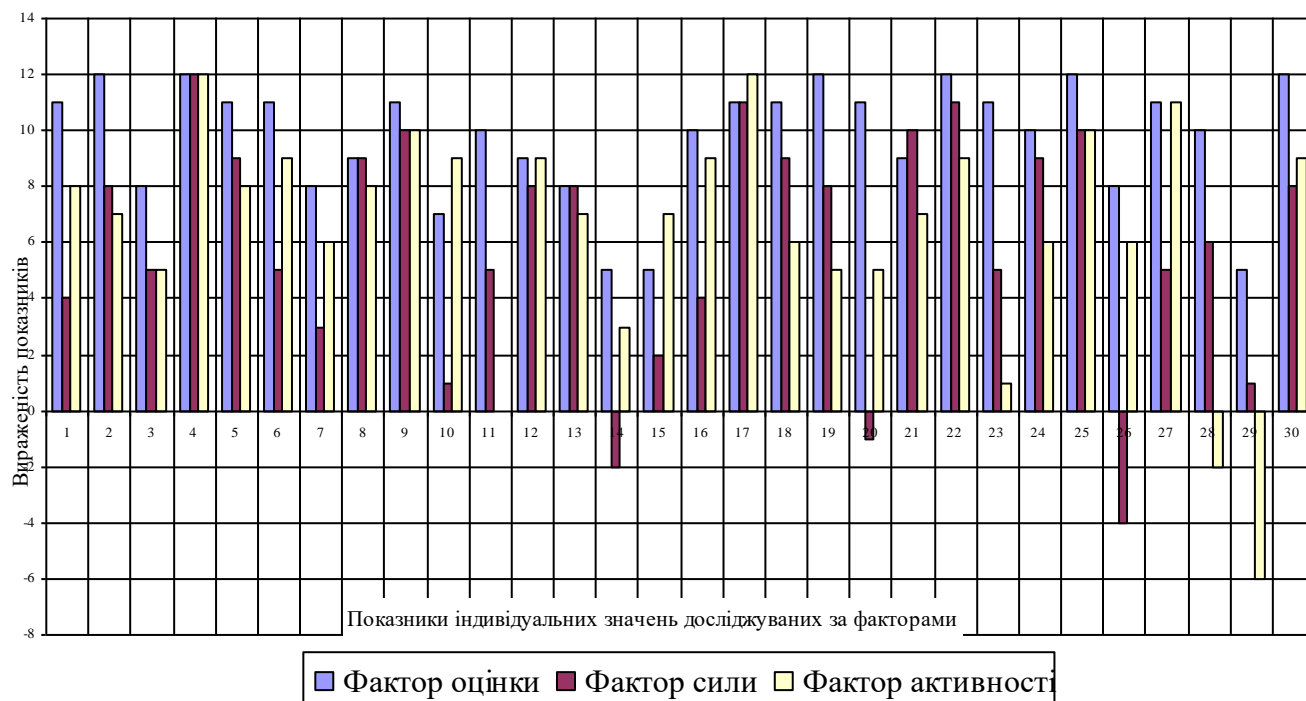


Рис. 2.1. Оцінка студентами V курсу значення стимулу «Знання»

За фактором сили показники є значно нижчими: троє досліджуваних надали негативних оцінок стимулу, а шестеро – низьких позитивних (1-4 бала). Тобто, «знання» виявляються для студентів V курсу більш «хорошими», ніж «сильними», говорячи мовою методики семантичного диференціала. Такі результати, у порівнянні з оцінками попереднього фактора, можуть свідчити про те, що студенти-випускники вважають власні знання недостатньо сильними для втілення в практичну діяльність. Середні позитивні показники (5-9 балів) зафіксовано в п'ятнадцятьох досліджуваних, а високі – 10-12 балів – у шістьох досліджуваних. Зазначене дозволяє зробити висновок про те, що студенти засвоюють в ході навчально-професійної діяльності поняття і категорії педагогіки, проте їхня індивідуальна система значень ще не є сформованою.

За фактором активності показники виявилися дещо вищими за показники фактора сили, проте двоє досліджуваних надали негативних оцінок стимулу, а один – нульову. Тобто, «знання» для п'ятикурсників виявляються меншою мірою «активними», ніж «хорошими», згідно з інтерпретацією за шкалами методики семантичного диференціала. Такі

оцінки можуть свідчити про те, що студенти усвідомлюють недостатність прояву власної активності у процесі практичного втілення набутих знань. Високі бали (10-11) надали п'ять респондентів, у двадцятьох оцінки досягли 5-9 балів. Очевидно, майбутні вчителі опановують поняття і категорії педагогіки, проте їх привласнення є частковим.

В табл. 2.3 наведені середні значення показників кожної шкали стимулу, що необхідно для побудови семантичного профілю поняття «Знання».

Таблиця 2.3

**Середні шкальні показники індивідуальних значень стимулу
«Знання» для студентів I - V курсів**

Шкали/ курси	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	2,39	1,78	1,69	1,7	0,99	1,92	2,05	1,57	1,77	1,19	1,26	1,67
III	2,28	1,94	1,42	1,52	0,84	1,5	1,82	1,38	1,81	0,95	0,68	1,61
IV	2,23	2,05	1,85	1,83	1,1	1,48	1,88	1,63	1,83	1,45	0,85	1,33
V	2,27	2,05	1,84	1,86	0,86	1,48	1,75	1,35	1,97	1,37	1,05	1,32

Для більш наочного бачення змін у семантиці студентів I - V курсів ми побудували семантичний профіль поняття «Знання» за допомогою методу полярного профілю (рис. 2.2.).

За шкалою 1 – «хороший – поганий» на всіх курсах було отримано найвищі показники серед інших шкал. Це свідчить про високий ступінь виразності для респондентів зазначеного стимулу та його асоціацію із прикметником «хороший». Найбільш значущими «знання» виявилися для першокурсників.

За шкалою 2 – «світлий – темний» було отримано також високі показники, а найбільш виразним стимул виявився для студентів четвертого та п'ятого курсів. Це вказує на велику значущість для досліджуваних оцінюваного поняття та ставлення до нього як до дуже «світлого».

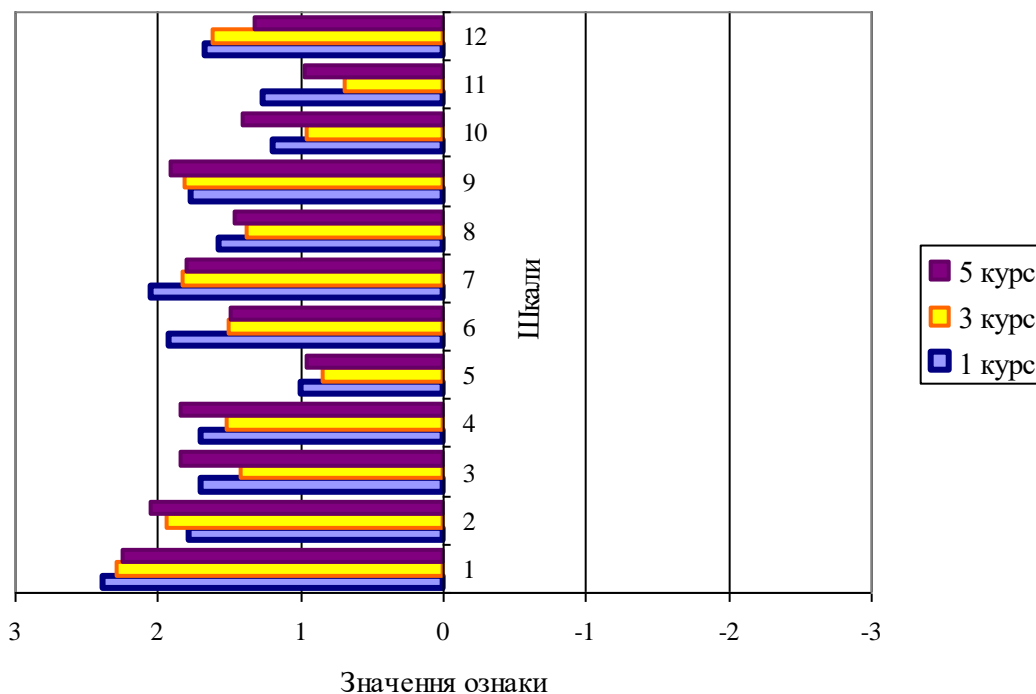


Рис. 2.2. Семантичний профіль поняття «Знання»

За шкалами 3 та 4 – «добрий – злий» показники респондентів є позитивними, але не сягають показника 2 бали. Найвищий середній показник зафіксовано на IV курсі, а найнижчий – на III. Це означає, що для студентів «знання» є певною мірою «добрими» та «чистими».

За шкалою 5 – «ситий – голодний» отримано найнижчі показники серед інших шкал на I та V курсах. На цих курсах, окрім четвертого, показники не сягнули відмітки +1. Виходячи з цього, наявність «Знань» незначною мірою забезпечує почуття «ситості».

За шкалами 6, 7, 8 всі показники виявилися позитивними, причому за шкалами «великий – маленький» та «сильний – слабкий» найвищі – на I курсі. З відчуттям щастя «знання» найбільш асоціюються у респондентів IV курсу.

За шкалами 9 та 10 – показники належать до позитивного полюсу, але не сягають відмітки +2. Очевидно, що поняття-стимул «Знання» асоціюється певною мірою з «активним», але незначною мірою із «швидким», про що

свідчать низькі показники за шкалою «швидкий – повільний». Найвищі результати за цими шкалами представлені у студентів V та IV курсів.

За шкалою 11 – «гучний – тихий» отримано найнижчі показники серед інших шкал на III та IV курсах. Всі середні показники розміщені на позитивному полюсі, проте, окрім I та V курсів, не перевищують відмітку +1. Такі дані вказують на те, що «знання» сприймаються «гучними» незначною мірою.

За шкалою 12 – «яскравий – тьмянний» показники не є дуже високими, але всі – із знаком «+». Найбільш виразним стимул виявився для студентів першого курсу. Очевидно, «знання» сприймаються респондентами певною мірою як «яскраві».

Таким чином, студенти I - V курсів при оцінюванні стимулу «Знання» надають перевагу прикметникам позитивного полюсу шкал фактора оцінки, сили й активності. Зовнішня оцінка у більшості випадків є переважною, що може свідчити про оцінність мислення досліджуваних.

Продовжимо інтерпретацію числових показників оцінки поняття-стимулу «Знання».

Зростання показників індивідуальних значень за фактором оцінки було зафіксовано на V курсі (7,98), порівняно з I (7,56) та III (7,16). Однак за факторами сили та активності показники студентів V курсу (5,69; 5,6) виявилися нижчими за показники I курсу (6,53; 5,89). Результати III курсу за всіма факторами виявилися найнижчими (7,16; 5,54; 5,05). Отже, перевага та позитивна динаміка значень за стимулом спостерігається лише стосовно фактора оцінки; знання виявляються більш «хорошими», ніж «сильними» та «активними».

Можна припустити, що студенти високо оцінюють значимість знань як складової особистості вчителя і, певно, прагнуть активно використовувати знання у майбутній професійній діяльності, але усвідомлюють недостатність сили й активності власних знань. Наведені результати можуть бути також пояснені незадовільним досвідом застосування власних знань у практичній

діяльності, адже проведення дослідження співпало із поверненням випускників з педагогічної практики.

Графічне векторне зображення положення поняття-стимулу «Знання» у семантичному просторі наочно демонструє його значущість для студентів I – V курсів (рис. 2.3):

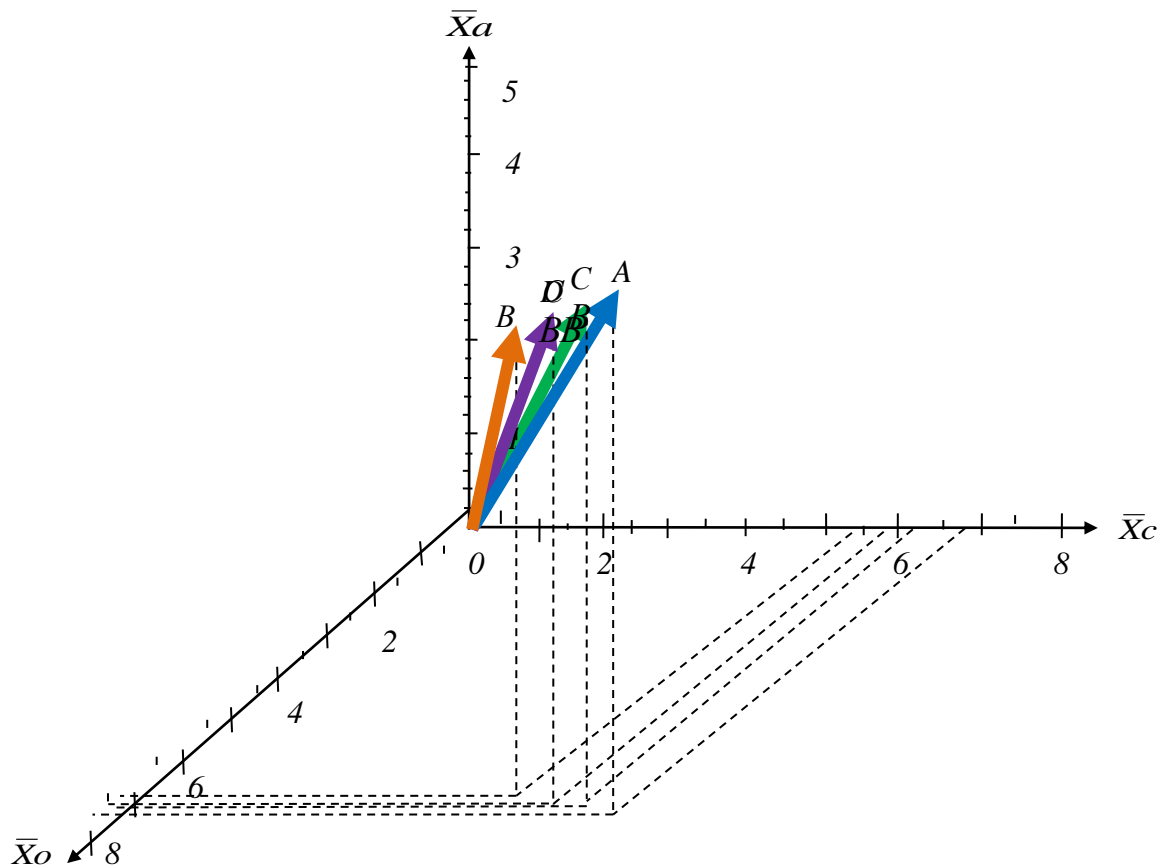


Рис. 2.3. Семантичний простір поняття «Знання» за факторами оцінки, сили й активності

\bar{X}_o , \bar{X}_c , \bar{X}_a – осі координат відповідно до факторів оцінки, сили та активності;

OA, OB, OC, OD – векторне зображення в семантичному просторі середнього факторного навантаження у студентів, відповідно I, III, IV та V курсів.

Довжина векторів склала:

$$|\overline{OA}| = \sqrt{\overline{Xo}^2 + \overline{Xc}^2 + \overline{Xa}^2} = \sqrt{7,56^2 + 6,53^2 + 5,89^2} \approx 11,6;$$

$$|\overline{OB}| = \sqrt{\overline{Xo}^2 + \overline{Xc}^2 + \overline{Xa}^2} = \sqrt{7,16^2 + 5,54^2 + 5,05^2} \approx 10,37;$$

$$|\overline{OC}| = \sqrt{\overline{Xo}^2 + \overline{Xc}^2 + \overline{Xa}^2} = \sqrt{7,96^2 + 6,09^2 + 5,45^2} \approx 11,41;$$

$$|\overline{OD}| = \sqrt{\overline{Xo}^2 + \overline{Xc}^2 + \overline{Xa}^2} = \sqrt{8,02^2 + 5,44^2 + 5,71^2} \approx 11,25.$$

Як було зазначено, оцінка значення певного поняття-стимулу в шкалі семантичного диференціала дозволяє помістити його в точку семантичного простору, положення якої характеризується віддаленістю від нейтральної позиції. Вектор віддаленості точки семантичного простору від нейтральної, довжина якого дорівнює 11,6 одиниць на I курсі; 10,37 – на III; 11,41 – на IV та 11,25 – на V, – демонструє досить інтенсивну реакцію респондентів всіх курсів на цей стимул. Однак, найбільш значимим поняття «Знання» виявилось для студентів I курсу.

Отже, тривимірне зображення семантичного простору стимулу «Знання» показує, що його індивідуальне значення зазнає трансформації упродовж п'ятирічної підготовки, але в кінцевому підсумку не набуває позитивних змін.

Перейдемо до аналізу числових показників наступних 9 стимулів-понять, даючи надалі більш стислу інтерпретацію динаміці оцінки понять професійного простору студентами I - V курсів.

2. *Покликання.* Професійне покликання визначається як потяг до якої-небудь професії, що спирається на знання про призначення професії, усвідомлення своїх можливостей оволодіння нею і оцінку своїх потенційних професійних здібностей, як відчуття професії.

На I курсі поняття-стимул отримало більш високі показники за факторами оцінки (7,78) та сили (6,45) та визначено як «добре» та «щасливе». Показники фактора активності є нижчими та становлять 5,97 бала, та не підвищуються протягом навчання у ВНЗ (4,92; 5,45; 5,88 бала на III, IV та V

курсах відповідно).

За факторами оцінки та сили також відбулося зниження показників на III, IV та V курсах, проте фактор оцінки виявився домінуючим. Очевидно, досліджувані, особливо на початку навчання, задоволені власним професійним вибором та відчувають особисту схильність до професії вчителя. Однак, разом із тим, від курсу до курсу, усвідомлюють недостатність сили й активності власного покликання до обраної професії. Зазначене відображено у визначеннях «покликання», яке хоча й оцінюється скоріш як «сите» та «гучне», має тенденцію у бік нейтральної позиції.

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\overrightarrow{OA}| \approx 11,74; |\overrightarrow{OB}| \approx 10,19; |\overrightarrow{OC}| \approx 10,53; |\overrightarrow{OD}| \approx 10,87.$$

3. *Авторитетність.* Авторитетність вчителя – це особлива професійна позиція, що визначає вплив на учнів; це визнання учнями достоїнств вчителя, результатом чого є довіра, визнання і підтримка його ідей та дій.

За цим стимулом показники студентів I та III курсів за факторами сили (7,48; 6,28) та активності (6,98; 6,28) виявилися найвищими серед інших стимулів-понять. Однак за стимулом «Авторитетність» фактор оцінки є переважним на всіх курсах. На III, IV та V курсах, порівняно з показниками I, можна спостерігати зниження показників фактора сили (6,28; 6,84 та 5,49 балів відповідно) та активності (6,28; 6,51 та 6,67 балів відповідно). Можливо, студенти I курсу, які щойно закінчили школу, відчувають власну спроможність легко завойовувати авторитет учнів, що відображено в оцінці «авторитетності» як «ситої», «великої» та «щасливої».

Подібно до результатів, отриманих на I курсі, в студентів на III, IV та V курсів домінуючими є показники за фактором оцінки, тобто «авторитетність» визнається скоріш як «світла» та «чиста», аніж «сильна» та «активна» професійно-важлива якість. Зазначене може бути пояснено тим, респонденти усвідомлюють свої обмежені можливості прояву та розвитку авторитетності як професійної якості та позиції вчителя у період навчання у вищому

навчальному закладі. Низький показник за фактором сили у випускників може також пояснюватися труднощами досягнення авторитету, з якими стикалися респонденти під час проходження виробничих практик.

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\overline{OA}| \approx 12,87; |\overline{OB}| \approx 11,17; |\overline{OC}| \approx 11,9; |\overline{OD}| \approx 11,22.$$

4. *Мислення*. Професійні розумові уміння вчителя, які реалізуються на ситуативному (раціональному) та надситуативному (інтуїтивному) рівнях, є важливим інструментом його діяльності.

Високі показники за цим стимулом спостерігаються за фактором оцінки на всіх курсах (8,32; 7,42; 7,66; 7,98). За фактором активності показники є нижчими за фактор оцінки, проте значно зростають на IV та V курсах (6,58 та 6,66 балів), у порівнянні з I (6,17) та III (5,55). Отримані дані можуть свідчити про те, що респонденти визнають мислення важливою професійною якістю та інструментом діяльності вчителя, а також прагнуть розвинути та активно опановують педагогічні розумові уміння. Показниками педагогічного мислення виступають уміння бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати саме явища педагогічної дійсності, тобто виховні стосунки в ситуаціях, процесах і системах.

На I курсі показники за фактором сили виявилися вищими (6,15) у порівнянні з III (4,78), IV (5,18) та V (5,3). Очевидно, визнаючи мислення одним із головних інструментів у професії діяльності вчителя, студенти старших курсів відчують невпевненість втілювати зазначені уміння у практичній діяльності.

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\overline{OA}| \approx 12,05; |\overline{OB}| \approx 10,43; |\overline{OC}| \approx 11,35; |\overline{OD}| \approx 11,67 .$$

5. *Самореалізація*. Самореалізація в професії передбачає: невідповідний вибір місця навчання й подальшої роботи, постійне професійне зростання і розвиток професійної компетентності, а також задоволеність тим, як складаються професійне життя і кар'єра. При цьому, наявність матеріального

благополуччя в контексті професійної самореалізації не вважається визначальним чинником. Надійним критерієм професійної самореалізації є задоволеність людини вибором професії, собою і власною професійною діяльністю.

Незважаючи на домінування фактора оцінки в студентів всіх курсів (7,17; 7,76; 7,22; 8,21), слід відзначити, що саме за стимулом «Самореалізація» спостерігається позитивна динаміка індивідуальних значень. Так, на IV та V курсах показники фактора сили виявилися найвищими серед інших понять-стимулів (7,26 та 6,32 балів відповідно); самореалізація усвідомлюється як «велика» та «сильна». За фактором активності на V курсі, у порівнянні з I (6,4), III (6,19) та IV (6,75), стимул також отримав найвищі бали (7,37) та був визначений як «гучний» та «яскравий».

Такі показники можуть свідчити про задоволеність досліджуваних вибором власної професії та місцем навчання, відчуття реалізації власного внутрішнього потенціалу і здійснення життєвої місії.

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\overrightarrow{OA}| \approx 11,6; |\overrightarrow{OB}| \approx 11,62; |\overrightarrow{OC}| \approx 12,26; |\overrightarrow{OD}| \approx 12,71.$$

6. *Учень.* У показниках індивідуальних значень понять за цим стимулом, який сприймається як суб'єкт навчальної діяльності та взаємодії, як суб'єкт, на який спрямовано педагогічний вплив, на V курсі, порівняно з попередніми, спостерігається збільшення показників за факторами оцінки (7,87), сили (5,27) та активності (6,95).

Очевидно, у смисловому визначенні випускників уявлення про учня пов'язане зі складностями вирішення педагогічної ситуації, що й пояснюється визнанням учня «великим» та «сильним». Однак, у зв'язку з недостатністю педагогічного досвіду, ставлення до учнів залишається оцінним та здійснюється в категоріях «хороший – поганий», «світлий – темний», «добрий – злий».

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\overline{OA}| \approx 10,5; |\overline{OB}| \approx 8,8; |\overline{OC}| \approx 10,04; |\overline{OD}| \approx 11,75.$$

7. *Взаємодія.* Педагогічна взаємодія є основою та універсальною характеристикою педагогічного процесу. Ця взаємодія визначається як взаємозв'язаний процес обміну діями між його учасниками, ведучий до формування і розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової та особистісної сфер.

За цим стимулом спостерігається позитивна динаміка індивідуальних значень в студентів V курсу за факторами оцінки (8,28 балів, порівняно з 7,71 на I курсі; 6,85 – на III та 7,06 – на IV) та активності (6,39 бала, порівняно з 6,07 на I курсі; 5,25 – на III та 6,25 – на IV). Фактор оцінки переважає на всіх курсах; «взаємодія» асоціюється в респондентів з «хорошою», «доброю», «чистою». За фактором сили оцінки стимулу виявилися нижчими за фактор оцінки та активності (5,71; 4,78; 5,58 та 5,63 відповідно) та не зазнають позитивної динаміки від курсу до курсу.

Наведені результати можна пояснити тим, що студенти, після проходження практик та спостерігаючи за діяльністю інших педагогів, починають ставитися до взаємодії як до обов'язкової складової професійної діяльності вчителя. Однак, усвідомлюючи визначну роль взаємодії у педагогічному процесі, майбутні фахівці не відчують достатньо власної сили у побудуванні «хорошої» («правильної») професійної взаємодії.

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\overline{OA}| \approx 11,35; |\overline{OB}| \approx 9,87; |\overline{OC}| \approx 10,96; |\overline{OD}| \approx 11,88.$$

8. *Мовлення.* Для майбутніх вчителів стимул «Мовлення» виявився одним з найбільш значущих стимулів серед інших, про що свідчать зростання показників від курсу до курсу, а також найвищі результати респондентів IV та V курсів за факторами оцінки (8,58 та 8,34 бала відповідно) та активності (7,38 та 7,82 балів відповідно). На I та III курсах за фактором оцінки студенти визнали мовлення найважливішим серед інших

понять (8,32 та 8,06 бала відповідно). Очевидно, мовлення сприймається досліджуваними як дуже важливий інструмент професійної діяльності, особливо для студентів соціогуманітарного профілю, як основний засіб педагогічного спілкування, яким вони намагаються оволодіти повною мірою. Мовлення оцінюється за цими факторами позитивним полюсом відповідних шкал як «хороше», «добре», «активне», «яскраве».

Незважаючи на те, що показники за факторами оцінки та активності виявилися найвищими, за фактором сили показники знижуються протягом навчання у ВНЗ. Очевидно, разом із усвідомленням значущості мовлення для майбутньої професії та його активного використання як інструмента діяльності вчителя, респондентам бракує особистих мовленнєвих здібностей та умінь. Так, особливістю мовлення вчителя є зверненість до учнів, передача інформації та літературної норми мовлення, дидактична спрямованість. Ймовірно, низькі показники за фактором сили (5,48; 4,34; 5,33; 4,97) обумовлені недостатнім досвідом використання мовлення у квазіпрофесійній та навчально-професійній діяльності.

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\vec{OA}| \approx 11,58; |\vec{OB}| \approx 10,1; |\vec{OC}| \approx 12,51; |\vec{OD}| \approx 12,47.$$

9. *Контроль.* Управління процесом учіння обов'язково передбачає здійснення контролю, тобто певної системи перевірки ефективності його функціонування. Серед інших стимулів «Контроль» отримав найнижчі показники в студентів I – V курсів за всіма факторами, але разом із цим простежується й позитивна динаміка індивідуальних значень за факторами оцінки (6; 4,54; 6,31; 6,43) та активності (4,35; 3,35; 4,99; 5). Показники за фактором сили залишились приблизно на тому ж рівні у порівнянні з I курсом (5,06; 3,41; 4,46; 5,04).

Зазначене може свідчити про те, що досліджувані визнають контроль невід'ємним етапом процесу учіння (домінування фактора оцінки), проте ставляться до нього суперечливо. Можна припустити, що низькі показники за

всіма факторами зумовлені негативним суб'єктивним досвідом контролю власної навчальної діяльності під час навчання у школі або вищому навчальному закладі. Очевидно, студенти оцінюють контроль скоріш за зовнішніми проявами, не повною мірою усвідомлюючи ті важливі функції, які він виконує: освітню, розвиваючу, виховну, інформаційну, функцію зворотного зв'язку.

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\overrightarrow{OA}| \approx 8,97; |\overrightarrow{OB}| \approx 6,59; |\overrightarrow{OC}| \approx 9,2; |\overrightarrow{OD}| \approx 9,58 .$$

10. *Рефлексія.* Педагогічна рефлексія є складним психологічним феноменом, який виявляється в здатності вчителя входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і до себе як її суб'єктові з метою критичного аналізу, осмислення і оцінки її ефективності для розвитку особистості учня. Педагогічна рефлексія передбачає взаємовідображення, взаємооцінку учасників педагогічного процесу, їхньої взаємодії, відображення педагогом внутрішнього світу, станів розвитку учнів і навпаки.

Семантика студентів, для яких рефлексія є співвідношенням себе й можливостей свого Я з тим, чого вимагає обрана професія та з існуючими уявленнями про неї, виявила перевагу фактора оцінки та поступове збільшення його показників (від 6,88 бала на I курсі до 7,33 – на V).

За фактором активності також спостерігається ріст показників в студентів IV та V курсів, порівняно з оцінками I, та значним зниженням показників III студентів курсу на фоні смислової кризи (5,55; 3,99; 6,27; 6,2).

Подібна ситуація спостерігається і за фактором сили (5,27; 4,02; 4,96; 5,56), однак зростання показників на випускному курсі є незначним. Очевидно, протягом п'яти років навчання, рефлексивна здібність студентів не набуває належного рівня, тому оцінюється ними як «сильна» у невеликій мірі. При цьому досліджувані згодні із важливістю розвинених рефлексивних здібностей у професії вчителя, про що свідчить перевага показників за

фактором оцінки.

Довжина векторів за цим стимулом склала:

$$|\overline{OA}| \approx 10,29; |\overline{OB}| \approx 7,89; |\overline{OC}| \approx 10,68; |\overline{OD}| \approx 11,09.$$

Отже, шкальний та факторний аналіз показників індивідуальних значень за 10 стимулами-поняттями в студентів I - V курсів дозволив виявити, як упродовж п'ятирічної фахової підготовки змінюється їх розуміння професійних понять. Було виявлено, що індивідуальні значення понять професійного простору у свідомості студентів всіх курсів визначаються смисловим навантаженням за фактором оцінки. Зазначена перевага не є великою, проте вказує на оцінність мислення респондентів, на їхню невпевненість (нестачу власної сили та активності) у можливості успішного втілення отриманих знань, умінь та навиків у майбутній професійній діяльності.

На III курсі було встановлено загальне зниження показників індивідуальних значень за факторами оцінки, сили й активності майже за всіма стимулами-поняттями. Причиною таких результатів може виступати смислова криза III курсу. Ця криза пов'язується з різким збільшенням профілюючих дисциплін в навчальному плані та здійсненням студентом квазі-професійної діяльності. Студенти стикаються з необхідністю перевірки себе в якості майбутнього вчителя, в той час як відчують неспроможність втілення набутих теоретичних знань на практиці. В результаті ця ситуація призводить до зміни самооцінки особистісних і професійних якостей студента, тобто до розчарування в собі як в майбутньому вчителі, до розчарування в навчанні та в обраній спеціальності [204].

На V курсі було виявлено зростання показників фактора оцінки за стимулами «Знання», «Самореалізація», «Учень», «Взаємодія», «Мовлення», «Контроль», «Рефлексія». Позитивна динаміка спостерігалась й за фактором активності (стимули-поняття «Мислення», «Самореалізація», «Учень», «Взаємодія», «Мовлення», «Контроль», «Рефлексія»). Зазначене свідчить про

те, що під час навчання та включення до реальної педагогічної діяльності професійна свідомість студентів наповнюється суб'єктивним смислом. У процесі навчальної діяльності професійні смисли студентів зазнають трансформації, утворюються нові смисли, що забезпечує процес розвитку професійної свідомості [280].

Говорячи про фактор сили слід зазначити, що зростання показників відбулося лише за двома стимулами-поняттями з десяти («Учень», «Рефлексія»). За стимулом «Самореалізація» найвищі бали отримано в досліджуваних IV курсу. В інших випадках було зафіксовано зниження показників за фактором сили. Такі результати можуть пояснюватися тим, що набуті в процесі навчання знання, уміння та навички, навіть після проходження педагогічних практик, ще не виступають для випускників фактором упевненості в успішній професійній діяльності.

2.2.2. Вивчення способів класифікації об'єктів світу як показника розвитку компонентів професійної свідомості

Перейдемо до аналізу отриманих результатів за методикою візуального семантичного диференціала О.Ю. Артемьєвої, метою якої було вивчення способів класифікації об'єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів – майбутніх вчителів.

Узагальнені дані розподілу професійної спрямованості студентів I - V курсів представлені в таблиці 2.4.

Грунтуючись на положенні О.Ю. Артемьєвої та Ю.Г. Вяткіна про те, що близькість структури індивідуальної семантики майбутнього фахівця до групової (професійної) семантики є мірою прийняття ним професії, було виявлено еталонні вектори для кожного курсу студентів.

Таблиця 2.4

Розподіл показників груп описів, характерних для певних типів професійної спрямованості у студентів I – V курсів (у %)

Курс	Тип спрямованості				
	Людина-людина	Людина-техніка	Людина-худ. образ	Людина-природа	Людина-знак
I	38,03	4,93	40,14	16,2	0,7
III	22,54	13,87	35,84	27,17	0,58
IV	41,27	12,7	23,81	22,22	0
V	46,49	2,63	19,3	30,7	0,88

Так, груповий вектор I курсу має наступний вигляд: 10100, та є абсолютно ідентичним у 32% респондентів; на IV та V курсах – 10010, що співпадає у 28% та 44% досліджуваних відповідно. Виявити груповий вектор на III курсі виявилось складним, адже кількість описів різного типу розподілено майже однаково. Проте, вектор 00100 є ідентичним у 18%, а вектор 10100 – у 10% респондентів III курсу.

Таким чином, велика частка студентів демонструє поліспрямованість: «Людина-людина» + «Людина-художній образ» на I та IV курсах; «Людина-художній образ» + «Людина-природа» – на III та «Людина-людина» + «Людина-природа» – на V. Однак результати свідчать про прийняття більшістю студентів професії вчителя як своєї, про що свідчить вибір реальності соціальних об'єктів й міжособистісних стосунків (тип професійної спрямованості «Людина-людина») у якості характерної замісної реальності. Так, на I курсі кількість «соціоспрямованих» описів склала 38,03% від загальної кількості описів. На III курсі спостерігалось зниження цього показника до 22,54%, а IV курсі – підвищення до 41,27%. В досліджуваних V курсу цей показник сягнув до 46,49%. Очевидно, по мірі професійного навчання рівень професійної спрямованості описів зазнає динаміки та досягає максимуму на останньому курсі, що вказує на більш високий рівень розвитку професійної свідомості студентів V курсу.

Порівняно з I, IV та V курсом, на III курсі, у зв'язку із зазначеним смисловим конфліктом, відбувається знецінювання обраної професії та небажання її привласнення, що проявляється у зменшенні кількості описів спрямованості «Людина-людина», збільшенні прямих вказівок на об'єкт (тип описів «Людина-техніка») та вираженості професійної поліспрямованості. Зазначена тенденція поступово зникає вже на IV курсі та при подальшому навчанні.

Наявність описів, характерних для спрямованості «Людина – художній образ» (40,14% на I; 35,84% на III; 23,81% на IV; 19,3% на V курсі) свідчить про індивідуальні творчі здібності та розвиненість емоційної сфери досліджуваних, що є також важливим у професії вчителя.

На IV та V курсах, поряд із вираженою соціоспрямованістю, можна відзначити значну кількість описів, що відповідають спрямованості типу «Людина-природа» (відповідно 22,22% та 30,7% від загальної кількості описів). Подібні результати можуть бути пояснені ціннісними орієнтаціями досліджуваних. Очевидно, цінності Універсалізму (за термінологією Ш. Шварца [116, с. 27–30]), мотиваційна мета яких полягає у розумінні, терпимості, гармонії, захисту благополуччя людей та природи, є домінуючими у цій групі досліджуваних. Зазначений тип особистісних цінностей ми раніше виділили у якості важливої умови розвитку професійної свідомості майбутнього вчителя.

Представленість описів, характерних для типу «Людина-техніка» (4,93% на I; 13,87% на III; 12,7% на IV; 2,63% на V курсі) може пояснюватися як природний показник техноспрямованості сучасної молоді. Однак «перерозподілу» у бік техноспрямованості майбутніх вчителів не спостерігається.

Спрямованість «Людина – знакова система» виявилася лише в трьох досліджуваних (по одному респонденту з I, III та V курсів). В інших досліджуваних описи, характерні до цієї спрямованості зустрічалися в незначній мірі.

З метою змістовного наповнення отриманих статистичних даних наведемо приклади характеристик, що надавали студенти I – V курсів кожному з 8 зображень (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Семантизація зображень студентами I – V курсів

№ зобр.	Тип опису				
	соціоспрямов.	техно-спрямов.	художньо-спрямов.	природничо-спрямов.	знаково-спрямов.
1	Коловорот, католицький хрест, магична паличка, малюнок дитини, дискомфорт, свято, роздратування, «іскри з очей», щасливий, безвольний, безвихідь (без права вибору), зустріч	Осі компасу, полум'я, сніжинко образне, парашут, зонт, колесо, штурвал, вентиля тор	Кристалічний, холодний, ніжний, миловидний, рівний, мокрий, колесико від роликів ковзанів, залізний, «Бум!», сяяння, блик від діаманту, кольорова мішень в дартсі, вигляд зверху: пачка балерини, блакитний, слов'янський, веселий, радісний, світлий, сяючий, казковий, вишитий, дерев'яний, механічний, дитячий, новорічний, одноманітний	Кульбабка, атом, хаос, зима, сторони світу, павутина, павук, сніжинка, атмосферний циклон, холод, лапа курки, вулкан	Схема із землезнавства, знак складності завдання, знак дорожнього руху, знак множення, графік
2	Олімп, доброта, святковий салют, пожежник, відчуття небезпеки, вічний вогонь, флаг Канади, відвага, честь, клоун, біль, кров, привід із мотором (Карлсон), Капітошка, єгипетська піраміда,	Фігура, постріл, торпеда, щось гостре, диван	Сильний, швидкий, червоний, гарячий, краса для ялинки, зелений, кристал соди під мікроскопом, кривий; вигляд зверху: проруб в річці, літаючий, морський, слизький, єгипетський, миттєвий, смішний, радісний, білий, вибухонебезпечно, довгий, різноманітний, заборонний, що тоне, зламаний, розбитий, дизайнерський, колючий, розірваний	Ялинка, зірка, стрів, дерево, літаюча білка, летуча миша, лист клена, весняна трава, вогонь, небо, вечір, море, космос, жаба	Табличка «Обережно, вб'є!»

Продовження табл. 2.5

3	Бетмен, чуб козака, маска для балу (карнавальна маска), скальп, катастрофа, чоботи-скороходи, цікавість, самодостатність, профіль носатої людини, надлюдина, супергерой, наклейка на дитячу іграшку, Пікачу	Космічний корабель, танк, вертоліт, гвинт, бумеранг, ракета	Шаблон з картону, чорний, старий, кулак у польоті для удару, жовтий, що падає вниз, залізний, осколок дзеркала, сірий, літаючий, ігровий, цікавий, королівський, незвичайний, чіткий, захоплений, що несеться вперед, підводний, швидкісний, міцний, віддане, пухнасте, хвостате	Комета, голова вовка, тварина, койот, кіт, метеорит, куляста блискавка, роги, осел, корова, озеро, луг	Рокерський знак
4	Серп і молот, Каспер, праця, голод, хрест, спрага, рука капітана Крюка, агресія, тризубець Нептуна, ангел, лектор з указкою, мир, воля, стоматолог, герой Пітер, лампа Аладіна, мрія, дитина, карта «Чирва», Жар-птиця	Відкривач - ка, сокира, гак, лампа, консервний ніж, якір, алгебра, підйомний кран	Загадковий, на рибацькому гачку (черв'як), сірий, з пінцетом в руці, графіті, західний, крижаний, гострий, строгий, холодний, синій, страшний, нічний, церковний, легкий, вільний, високий, розкинутий (ноги), важкий, сірий, радянський, залізний, надійний, комуністичний	Хвіст, риба, птах, черв'як, ластівка, стеблина кукурудзи, корм для корів, пустеля, будинок пінгвінів	Знак невідомого ігрек, англ. літера «h»
5	Бюст Венери Мілоської, крюки на стінах Константинополя, Міккі-Маус, людина в спорі, сноубордист, п'яниця, зло, зрада, хвороба, жах, труп людини, здивоване обличчя, борець сумо, суглоб, груди, товстушка, коханці під простирадлом, людина в шапці, регбіст, пожежник	Свисток, якась фігура, комбінезон, паровоз, пазл, пушка	Мармуровий, білий, м'який, повітряний, світлий, чистий, декоративна ваза, з трубою та димом (паровоз), чудовисько з відкритим ротом	Слоненя, квітка, свинка, весняна калюжа, острів, щур, газон, носоріг, морда, НЛО, крокодил, жук	Літера «Ф», літера «А»

Продовження табл. 2.5

6	Тріумфальна арка, чоловіче обличчя, вівтар, вхід в печеру кроманьйонців, дитячий стілець, соска немовля, розуміння, взаємодопомога, нестабільність («йде бичок, качається»), Незнайка (шгани)	Туфель, шорти, округле, труси, лійка, кран, Подібне до чобота, телескоп, табуретка	Перевернута рогатка, жіночий, модний, капелюх з вуаллю, кривий, поштовх під зад, з відламаним пусковим гачком, неживе, біг по стадіону, спотворений, зелений, крокувальний, другорядний, кольоровий, літній, легкий, брудний, вологий, що свистить, кам'яний	Кістка мамонту, дерево, корінь, скеля, печера, пінь	Літера «Л»
7	Залишок трипільської кераміки, малюнок маленької дитини, поліцейський значок, нагрудник гопліта, нерозуміння, безвольність, діафрагма людини, вишиванка	Пазл, багато кутник, клаптик, жуйка, викрійка, патефон, геометрич на фігура карета, пляма	Білий, жовтий, маленький, залізний, шкіряна латочка на піджаку, з розпростер тими руками (людина), повільний, старий, церковний, рухливий, спортивний, рваний, чорний, коричневий, гострий, скляний, тротуарний, сірий, замкнутий, смердючий, не розмальований, просторий, швидкий, чорнильний, гумовий, шоколадний, надкушений, шкільний, непотрібний	Амеба, зірка, хмара, каміння, застигла вода (калюжа), черепаха, сад	
8	Скіпетр, смайл, Колобок, обручка, Михайло Круг, Кантріболз, весілля, життя, краса, шар гадалки для пророкування, хвилювання, дитячий хоровод, радість, неперевершеність, стійкість, цілеспрямованість, бажання, знання, їнь-янь, спокій, комфорт, стабільність, доброта, мир	Коло, м'яч, хула-хуп, арена, сир, куля, браслет, бублик, миска, таблетка, розетка, чупа-чупс	Жовтий, дірка від бублика, яркий, світлий, гарячий, кришталевий, веселий, казковий, білий, пластмасовий, безкінечний, порожнеча, стрімкий, раритетний, безкінечний, що воскрешає (каміння), гімнастичний, повітряний, червоний, розуміючий, правдивий, що дає надію, рівний, пружний, м'який, котячий, малиновий (смак)	Планета Земля, Сонце, рослинна клітина, Місяць, комета, часовий портал, затьмарення, апокаліпсис, їжак, миша	Літера «О», нуль

Зазначимо, що першокурсникам, у порівнянні з досліджуваними інших курсів, знадобилося більше часу на визначення свого ставлення та асоціацій щодо певного зображення. Ця обставина, а також брак досвіду щодо проходження подібних діагностичних процедур знайшли певне відображення у числових показниках. Так, у 13% досліджуваних I курсу представилося неможливим дослідити способи класифікації об'єктів світу з причини бідності наданих описів. На III курсі цей показник склав 2%; на IV – 7,5%. На V цей показник знизився до 0%, тобто всі респонденти, слідуючи інструкціям експериментатора, надали достатню кількість характеристик до запропонованих зображень.

Таким чином, велика частка досліджуваних I, III, IV та V курсів має досить виражену професійну спрямованість семантики, причому показники мають тенденцію до зростання протягом навчання, що свідчить про прийняття професії вчителя.

2.3. Узагальнені результати розвитку професійної свідомості студентів I – V курсів

2.3.1. Відмінності показників індивідуальних значень професійних понять та способів класифікації об'єктів світу в досліджуваних I – V курсів

Дані, отримані на констатувальному етапі експерименту, свідчать про те, що в розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки відбуваються позитивні зміни. Так, у досліджуваних IV та V курсів, порівняно з I та III, спостерігалось підвищення показників індивідуальних значень професійних понять (табл. 2.2) та показників, що характеризують індивідуальні способи класифікації об'єктів світу (табл. 2.4). Зазначене вимагає здійснення порівняльного аналізу результатів, отриманих за проведеними методиками на всіх курсах.

За методикою семантичного диференціала майже за всіма факторами показники на V курсі є найвищими, однак, водночас, суттєвої відмінності між показниками IV та V курсів не було зафіксовано. З метою аналізу показників індивідуальних значень понять професійного простору в свідомості студентів I – V курсів було побудовано діаграми, на яких можна простежити динаміку за факторами оцінки, сили і активності.

Розглянемо полігон розподілу показників за фактором оцінки (рис. 2.4).

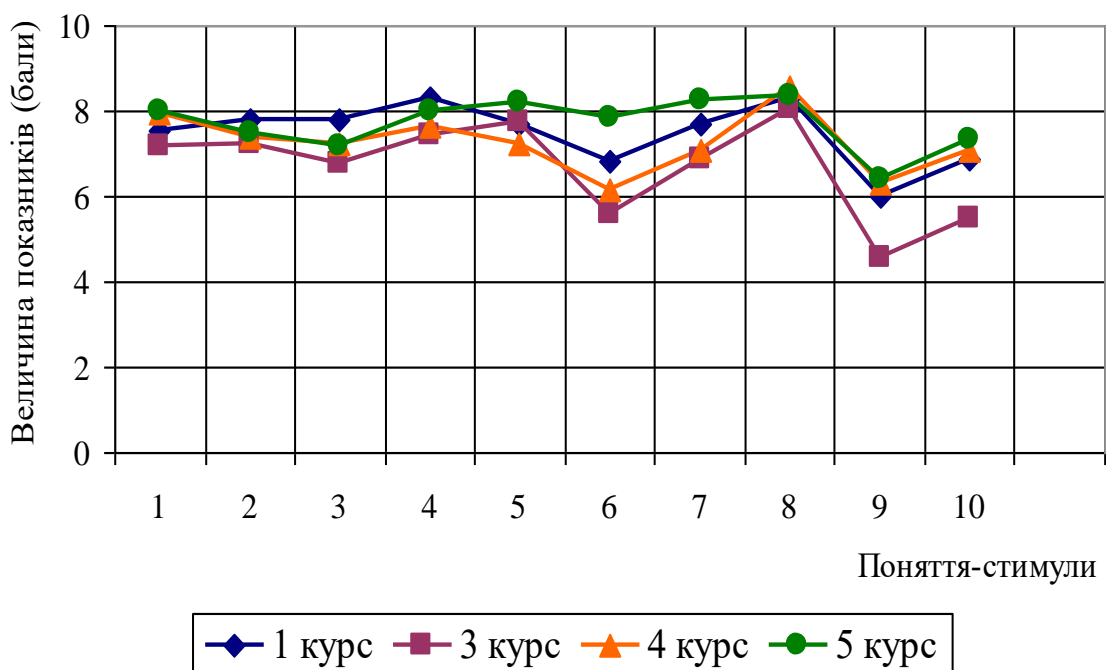


Рис. 2.4. Розподіл показників індивідуальних значень стимулів-понять у студентів I – V курсів за фактором оцінки

Можна помітити, що показники студентів I курсу за фактором оцінки іноді перевищують показники V (стимули 1 – «Покликання», 3 – «Авторитетність») та IV курсів (стимули 6 – «Учень», 7 – «Взаємодія»). Ця обставина може вказувати на поверховість професійних уявлень першокурсників, які віддають пріоритет оцінці зовнішнього боку особистості та діяльності вчителя.

Зниження показників на III курсі, порівняно з I, та повільне зростання на IV та V може означати, що, разом із набуттям професійного досвіду, досліджувані поступово позбавляються оцінності мислення.

Для розуміння динаміки розвитку професійної свідомості студентів випускних курсів, окремо розглянемо їхні результати за фактором оцінки. За даними діаграми, криві показників у студентів V курсу, порівняно з IV, є вищими за стимулами 5, 6, 7 («Самореалізація», «Учень» та «Взаємодія»). За іншими стимулами полігони розподілу показників за фактором оцінки у студентів IV та V курсів майже співпадають.

З метою виявлення суттєвих змін у розвитку професійної свідомості у випускників, за допомогою критерію Стюдента порівняємо показники IV та V курсів за стимулами, де різниця склала найбільше числове значення. Для обчислення критерію Стюдента було сформульовано нульову гіпотезу про те, що немає істотної відмінності між групами досліджуваних IV та V курсів за стимулами «Самореалізація», «Учень» та «Взаємодія». Розглянемо отримані результати (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Значення критерію Стюдента за фактором оцінки

Стимул	Курс	Показники		
		t_{emp}	$v, n-1$	$t_{кр}, \alpha=0,01$
Самореалізація	IV	1,5	39	2,708
	V		62	2,657
Учень	IV	2,6	39	2,708
	V		62	2,657
Взаємодія	IV	2,1	39	2,708
	V		62	2,657

Виходячи з того, що отримані емпіричні значення t-критерію менше критичного, нульова гіпотеза може бути прийнятою на рівні значущості $\alpha=0,01$. Це означає, що істотної різниці за обраними стимулами між групами досліджуваних немає. Зазначене може бути свідченням того, що розвиток професійної свідомості у студентів IV та V курсів не зазнає суттєвих динамічних зрушень за фактором оцінки.

Розглянемо розподіл показників у вибірках I – V курсів за фактором сили (рис. 2.5).

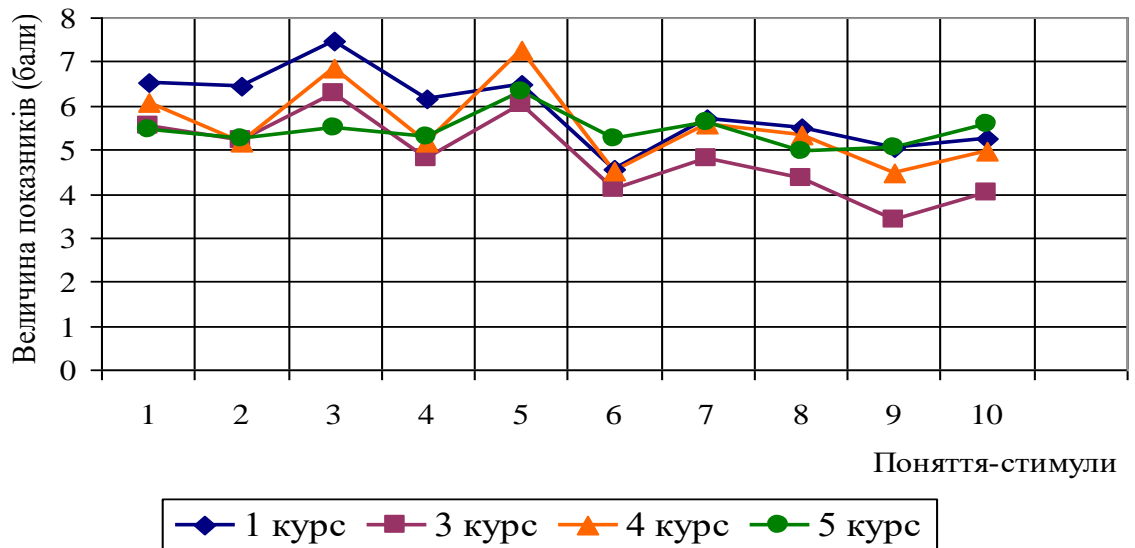


Рис. 2.5. Розподіл показників індивідуальних значень стимулів-понять у студентів I – V курсів за фактором сили

Показники діаграми вказують на те, що за чотирма першими стимулами-поняттями, які характеризують особистість вчителя, результати респондентів I курсу перевищують результати IV та V. Зазначене може вказувати на те, що студенти I курсу ще недостатньо усвідомлено можуть визначати для себе «силу» особистісних та професійних якостей вчителя. Так, вже на III курсі криві числових показників демонструють їх суттєве зниження. Очевидно, після проходження навчальної практики, студенти починають усвідомлювати особистісні та професійні обмеження та надбання, що спричиняє падіння впевненості у власних здібностях до оволодіння професією вчителя.

На IV та V курсах було зафіксовано поступове зростання показників фактора сили за всіма стимулами. Розглянемо результати досліджуваних випускних курсів окремо.

Показники індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості студентів IV курсу, порівняно з V, виявилися вищими за чотирма стимулами: 1 – «Знання», 3 – «Авторитетність», 5 – «Самореалізація» та 8 – «Мовлення». Проте, відмінності у показниках за вказаними стимулами не перевищують 1,35 бала. За іншими стимулами показники V курсу перевищують показники IV або майже співпадають.

Слід відзначити, що крива показників у студентів V курсу, на відміну від IV, є суттєво стиснутою до осі x . Тобто, розподілення показників за фактором сили на V курсі є більш згладженим, що може свідчити про рівномірний характер розвитку професійної свідомості, зростанням упевненості у правильності свого професійного вибору.

За допомогою методів математичної статистики ми перевірили розбіжності у показниках IV та V курсів за стимулами 3 – «Авторитетність», 5 – «Самореалізація» та 6 – «Учень» (табл. 2.7).

Таким чином, нульову гіпотезу про те, що шуканої різниці між групами вибірки немає, було підтверджено. Тобто професійна свідомість студентів IV та V курсів за фактором сили розвинена приблизно в однаковій мірі. Ймовірно, навіть на останньому році професійної підготовки, студенти не набувають упевненості у власній здатності ефективно використовувати отримані знання, уміння та навички у практичній діяльності.

Таблиця 2.7

Значення критерію Стьюдента за фактором сили

Стимул	Курс	Показники		
		t_{emn}	$\nu, n-1$	$t_{кр}, \alpha=0,01$
Авторитетність	IV	2,2	39	2,708
	V		62	2,657
Самореалізація	IV	1,1	39	2,708
	V		62	2,657
Учень	IV	1,1	39	2,708
	V		62	2,657

Перейдемо до розгляду результатів оцінки студентами I – V курсів стимулів-понять за фактором активності (рис. 2.6).

За фактором активності показники досліджуваних I курсу не перевищують показники випускних курсів, на відміну від факторів оцінки та сили. Очевидно, професійна діяльність вчителя ще не виступає для студентів першого року навчання компонентом власної активності.

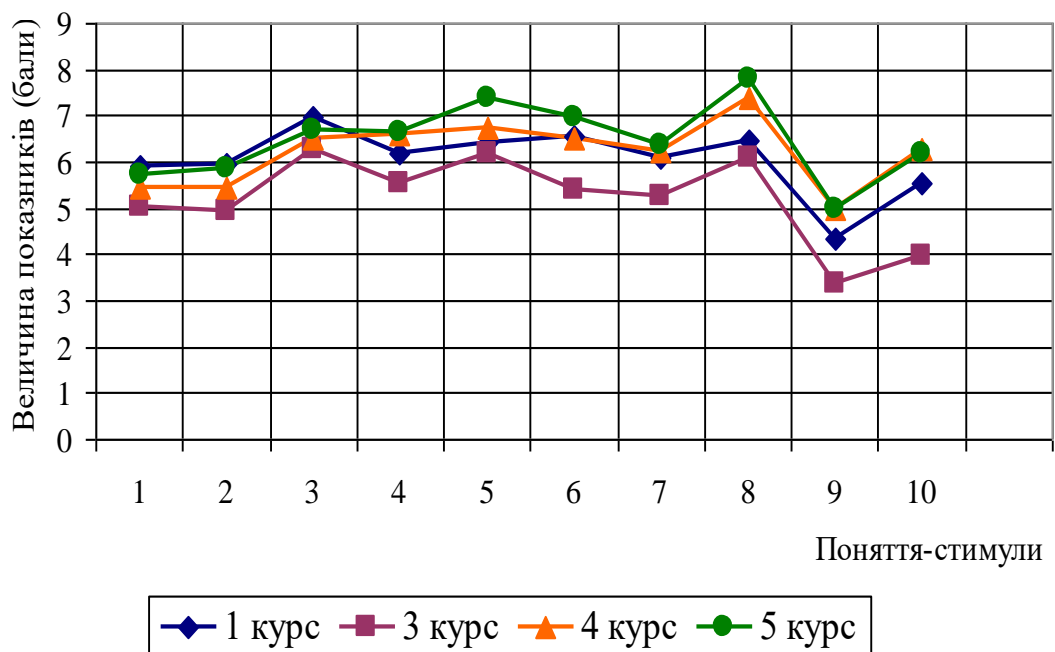


Рис. 2.6. Розподіл показників індивідуальних значень стимулів-понять у студентів I – V курсів за фактором активності

Крива показників III курсу виявилася найнижчою. Можливо, у процесі квазіпрофесійної діяльності, студенти починають усвідомлювати недостатність власних професійних знань, вмінь та навичок, необхідних для діяльності вчителя, неготовність вирішувати педагогічні ситуації. Зазначене спричиняє зниження інтересу до оволодіння майбутньою професією, порівняно із зацікавленістю на початкових курсах, або навіть розчарування у власному професійному виборі на цьому етапі навчання.

Зростання показників фактора активності було відзначено на IV та V курсах. Розглянемо детальніше отримані результати.

Криві показників стимулів-понять фактора активності у свідомості студентів V курсу, порівняно з IV, майже за всіма стимулами є вищими. Зазначене може пояснюватися більш глибоким зануренням випускників до майбутньої професії (проходження науково-дослідної та педагогічної практик, підготовка дипломних робіт).

Найбільш помітне позитивне динамічне зрушення у показниках індивідуальних значень у свідомості студентів V курсу спостерігалось за

стимулами 5 – «Самореалізація» та 6 – «Учень». Перевіримо ці відмінності математично, використовуючи критерій Стюдента. Результати розрахунків представлені в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Значення критерію Стюдента за фактором активності

Стимул	Курс	Показники		
		$t_{емп}$	$v, n-1$	$t_{кр}, \alpha=0,01$
Самореалізація	IV	0,1	39	2,708
	V		62	2,657
Учень	IV	0,5	39	2,708
	V		62	2,657

Як і у випадку із факторами оцінки та сили, за фактором активності нульову гіпотезу про відсутність різниці між показниками вибірок було також прийнято.

Відсутність суттєвих розходжень у показниках на IV та V курсах може пояснюватися внутрішніми сумнівами студентів активно здійснювати власні професійні дії та вчинки, втілювати техніки у практичну діяльність. Таке небажання прояву активності, у свою чергу, може зумовлюватися внутрішнім конфліктом: зіткненням смислів, отриманих при здійсненні академічної діяльності, та смислів, що формуються при здійсненні навчально-професійної діяльності [259].

Розглянемо динаміку способів класифікації об'єктів світу в досліджуваних I – V курсів. Особливо нас цікавить вибір реальності соціальних об'єктів й міжособистісних стосунків у свідомості студентів, тобто перевага показників професійної спрямованості типу «Людина-людина».

Порівняно з результатами I та III курсів (38,03%; 22,54%), на IV та V курсах спостерігається збільшення кількості соціоспрямованих описів (41,27%; 46,49%). Крім того, помітним є зниження кількості інших описів та набуття переваги описів, характерних для професійної спрямованості типу «Людина-людина», над іншими. Очевидно, по мірі професійного навчання

рівень професійної спрямованості описів зазнає динаміки та досягає максимуму на останньому курсі, що вказує на більш високий рівень розвитку професійної свідомості студентів V курсу, у порівнянні з іншими.

Результати розподілу показників груп описів, характерних для певних типів професійної спрямованості у студентів I – V курсів представлено у рис. 2.7.

Слід відзначити, що перевага описів, характерних для професійної спрямованості «Людина-людина» над іншими типами описів, була виявлена лише на випускних курсах – IV та V. При цьому, як свідчать числові показники табл. 2.4, в респондентів IV та V курсів перевага соціоспрямованих описів над іншими виражена великою мірою (різниця між найбільшими показниками складає 17,46 та 15,79 балів відповідно).

В студентів I курсу переважають описи, характерні для професій типу «Людина-художній образ», а на III – «Людина-художній образ» та «Людина-природа».

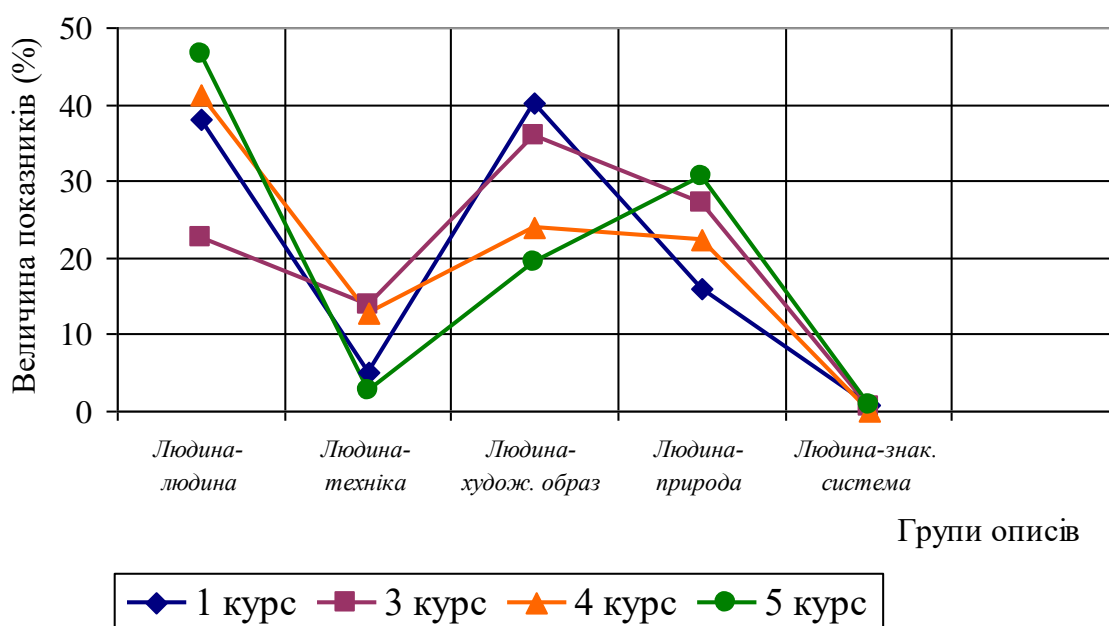


Рис. 2.7. Розподіл показників груп описів, характерних для певних типів професійної спрямованості у студентів I – V курсів

Перевіримо наявність суттєвих змін у розвитку професійної свідомості у студентів випускних курсів за допомогою критерію Стьюдента, для чого було сформульовано нульову гіпотезу про відсутність істотної різниці між вибірками досліджуваних IV та V курсів за групою описів «Людина-людина». Розглянемо отримані результати (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Значення критерію Стьюдента за групою описів «Людина-людина»

Група описів	Курс	Показники		
		t_{emp}	$v, n-1$	$t_{кр}, \alpha=0,01$
Людина-людина	IV	0,6	36	2,719
	V		62	2,657

Отримане емпіричне значення t знаходиться в зоні незначимості, що підтверджує нульову гіпотезу. Можна сказати, що, незважаючи на переважний вибір реальності соціальних об'єктів й міжособистісних стосунків у якості характерної замісної реальності, динамічних зрушень за цим показником, а отже й за розвитком професійної свідомості студентів IV та V курсів, не відбувається.

Таким чином, проведений статистичний аналіз показав, що, незважаючи на загальне зростання показників на V курсі, порівняно з попередніми, значущих відмінностей між показниками у досліджуваних IV та V курсів не спостерігається за жодним показником методик. Це означає, що набуті на останньому році навчання компетенції не зумовлюють суттєвих змін у розвитку професійної свідомості. Зазначене може спричинятися недостатністю практичного досвіду у підготовці майбутніх фахівців, адже саме при здійсненні практичної діяльності професійні значення перетворюються на актуально цінні, професійна свідомість наповнюється суб'єктивним смислом.

У системі освіти США, наприклад, ця проблема частково вирішується шляхом запровадження так званої Клінічної моделі підготовки педагогів, яка

майже повторює модель підготовки медиків та передбачає інтенсивні форми педагогічної практики, в тому числі й річну інтернатуру [300].

У рамках вітчизняної діючої системи фахової підготовки вчителів цілеспрямований розвиток їх професійної свідомості можливий за рахунок знаходження нових підходів до організації навчального процесу, а саме – актуалізації певних психологічних умов, що обумовлюють розвиток професійної свідомості.

2.3.2. Визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної свідомості студентів I – V курсів

Якісні та кількісні дані, отримані в результаті психодіагностики свідчать про певні рівні розвитку професійної свідомості у студентів I – V курсів.

Як було зазначено, у процесі професійної підготовки компоненти професійної свідомості студентів – значення, смисли, чуттєва тканина – зазнають динаміки, що зумовлює розвиток професійної свідомості. Зважаючи на це, доцільним є виділення критеріїв розвитку для кожного з означених структурних компонентів.

При виборі критеріїв розвитку професійної свідомості ми спиралися на результати проведеного теоретичного аналізу, на положення психосемантичного підходу до вивчення свідомості [25; 198; 222; 284; 286], наукові розробки щодо структури професійної свідомості [278; 279], власні теоретичні уявлення стосовно етапів розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на певних етапах навчання (на основі наукових розробок Н.В. Чепелєвої щодо етапів формування професійної компетентності студентів у ВНЗ [261]).

Критерієм розвитку компонента «значення», ґрунтуючись на концептуальних положеннях Дж. Брунера; Л.С. Виготського; В.В. Давидова;

О.О. Леонтьєва; Ж. Піаже; В.Ф. Петренка, можна визначити *привласнення понять та категорій педагогіки*, тобто поступове засвоєння студентами в ході навчально-професійної діяльності суспільно вироблених значень та формування на цій основі індивідуальної системи значень.

Критерієм розвитку компонента «*смисли*» слід вважати *суб'єктивацію професійних мотивів, інтересів та цінностей* (О.Ю. Артемьєва, Ю.Г. Вяткін; С.Л. Братченко; І.І. Казимірска; Д.О. Леонтьєв; В.О. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, Є.Н. Шиянов), тобто опанування майбутнім вчителем історично сформованих та зафіксованих у науці норм педагогічної діяльності, їх модифікація за рахунок привнесення суб'єктивних аспектів, а також відчуття відповідальності за дотримання цих норм.

Для компонента «*чуттєва тканина*» критерієм розвитку, на основі досліджень О.Ю. Артемьєвої, І.Б. Ханіної, П.Р. Юсупова, може виступати *осмисленість професійного простору діяльності* – осягнення майбутнім вчителем сутності трансформації суб'єктивного світу, що виявляється у вибірковості сприйняття професійних ознак у професійній діяльності та зовнішньому світі.

Згідно з емпіричними даними динаміки розвитку компонентів професійної свідомості було здійснено індикацію виокремлених критеріїв – їх відображення у контексті проведених психодіагностичних методик. Індикацію було проведено з метою зіставлення якісних результатів та числових показників та розрахування на цій основі рівнів розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів. Результати індикації представлено в табл. 2.10.

Для одержання статистично достовірних результатів щодо особливостей розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів виникла необхідність визначення стандартних показників її рівнів розвитку. Тому результати за вищенаведеними критеріями було переведено в єдину систему оцінювання за допомогою чотирьохрівневої шкали нормативів, яка широко використовується вітчизняними науковцями для оцінки фахової підготовки

студентів педагогічних спеціальностей, для оцінки якості професійної діяльності та компетентності працівників освіти.

Таблиця 2.10

Індикація визначених критеріїв згідно з проведеними методиками

Структурні компоненти професійної свідомості	Критерії розвитку професійної свідомості	Індикація критеріїв згідно з проведеними методиками
<i>Значення</i> (представлені педагогічними поняттями й категоріями)	Привласнення понять та категорій педагогіки	Довжина вектора за сукупністю факторів оцінки, сили й активності
<i>Смисли</i> (втілені у мотивах, цінностях та інтересах діяльності вчителя)	Суб'єктивація професійних мотивів, інтересів, цінностей	Величина показників факторних навантажень за факторами Оцінки, Сили та Активності
<i>Чуттєва тканина</i> (виявляється у вибірковості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі)	Осмисленість професійного простору діяльності	Міра представленості описів, характерних для реальності соціальних об'єктів та міжособистісних стосунків

Для цього було визначено стандартні показники для кожного з досліджуваних критеріїв – середні значення (\bar{x}) та стандартне відхилення (σ), – які відповідають чотирьом рівням розвитку професійної свідомості: оптимальному (високому), необхідному (достатньому), критичному (середньому) й неприпустимому (низькому).

Встановлені межі рівнів розвитку професійної свідомості за першим критерієм – привласненням понять та категорій педагогіки, що виражається у довжині вектора за сукупністю факторів оцінки, сили й активності, – представлені в табл. 2.11.

На I курсі за трьома стимулами-поняттями професійного простору довжина векторів («Покликання», «Авторитетність», «Мислення»)

знаходиться в зоні необхідного рівня розвитку, а інші показники відповідають критичному рівню.

Таблиця 2.11

Розподіл рівнів розвитку професійної свідомості у студентів I – V курсів за першим критерієм

<i>Рівень</i>	<i>Неприпустимий</i>	<i>Критичний</i>	<i>Необхідний</i>	<i>Оптимальний</i>
Межі рівнів	від 0 до $\bar{x} - \sigma$	від $\bar{x} - \sigma$ до \bar{x}	від \bar{x} до $\bar{x} + \sigma$	від $\bar{x} + \sigma$ до X_{\max}
Стандарт. показники	0 – 7,7	7,8 – 11,6	11,7 – 15,4	15,5 – 20,8

На III курсі довжина векторів – в діапазоні критичного рівня розвитку, окрім показника стимулу «Самореалізація», що відповідає необхідному рівню та показника стимулу «Контроль», що виявився неприпустимим. Більша частка показників IV курсу також знаходиться в межах критичного рівня розвитку, окрім показників стимулів «Авторитетність», «Самореалізація» та «Мовлення», де довжина вектору відповідає необхідному рівню розвитку. В досліджуваних V курсу результати виявилися найвищими. Так, за п'ятьма стимулами-поняттями («Мислення», «Самореалізація», «Учень», «Взаємодія», «Мовлення») довжина векторів співвідноситься із необхідним рівнем розвитку, а решта показників – із критичним.

Перейдемо до аналізу результатів за другим критерієм – суб'єктивацією професійних мотивів, інтересів, цінностей (проявляється у навантаженні за факторами Оцінки (X_o), Сили (X_c) та Активності (X_a)).

Згідно з даними, представленими в табл. 2.12, за фактором Оцінки 75% показників студентів I – V курсів знаходяться в межах критичного, а 25% – в межах необхідного рівня розвитку. При цьому в студентів I-го курсу показники потрапили до проміжку необхідного рівня розвитку за двома

стимулами: «Мовлення» та «Мислення», тоді як на III-му курсі такі показники спостерігаються лише за стимулом «Мовлення».

Таблиця 2.12

Розподіл рівнів розвитку професійної свідомості у студентів I – V курсів за другим критерієм

<i>Рівень</i>	<i>Неприпустимий</i>	<i>Критичний</i>	<i>Необхідний</i>	<i>Оптимальний</i>	
Межі рівнів	від 0 до $\bar{x}-\sigma$	від $\bar{x}-\sigma$ до \bar{x}	від \bar{x} до $\bar{x}+\sigma$	від $\bar{x}+\sigma$ до X_{\max}	
Стандарт. показники	X _o	0 – 4,1	4,2 – 7,8	7,9 – 11,5	11,6 – 12
	X _c	0 – 1,6	1,7 – 5,5	5,6 – 9,5	9,6 – 12
	X _a	0 – 2,4	2,5 – 6,4	6,5 – 10,5	10,6 – 12

На IV курсі за двома («Знання», «Мовлення»), а на V – за шістьма («Знання», «Мислення», «Самореалізація», «Учень», «Взаємодія», «Мовлення») стимулами-поняттями показники знаходяться в межах необхідного рівня розвитку. Показників, які б відповідали критичному та оптимальному рівням розвитку не було зафіксовано.

За фактором Сили 62,5% показників респондентів I – V курсів знаходяться в межах критичного; в 37,5% – в межах необхідного рівня розвитку; показники в межах неприпустимого та оптимального рівнів розвитку відсутні.

В студентів I курсу за шістьма («Знання», «Покликання», «Авторитетність», «Мислення», «Самореалізація», «Взаємодія»), а в студентів III курсу – за двома поняттями професійного простору («Авторитетність», «Самореалізація») показники свідчать про необхідний рівень розвитку. При цьому, найвищі показники в студентів I та III курсів було зафіксовано за стимулами-поняттями, що характеризують особистість вчителя. Можна припустити, що на цьому етапі навчання студентам, які

щойно закінчили школу та мали особистий досвід відносин з педагогами, легше давати оцінки особистісним якостям вчителя, ніж його діяльності. Зазначене не може свідчити про необхідний рівень розвитку професійної свідомості.

На IV курсі за чотирма («Знання», «Авторитетність», «Самореалізація», «Взаємодія»), а на V – за трьома («Самореалізація», «Взаємодія», «Рефлексія») стимулами-поняттями показники знаходяться в межах необхідного рівня розвитку. Найвищі показники в студентів IV та V курсів, на відміну від результатів I – III курсів, розподіляються більш-менш рівномірно, тобто охоплюють оцінку як особистості, так і діяльності вчителя. Це може пояснюватися включенням старшокурсників до професійної реальності у рамках здійснення квазіпрофесійної на навчально-професійної діяльності.

За фактором Активності 67,5% показників студентів всіх курсів знаходяться в межах критичного; в 32,5% – в межах необхідного рівня розвитку при відсутності показників, відповідних до неприпустимого та оптимального рівнів.

На I курсі необхідний рівень розвитку було зафіксовано за трьома стимулами («Авторитетність», «Учень», «Мовлення»), а на III – за жодним стимулом-поняттям. В досліджуваних IV та V курсів за п'ятьма однаковими поняттями професійного простору («Авторитетність», «Мислення», «Самореалізація», «Учень», «Мовлення») показники потрапили до проміжку необхідного рівня розвитку.

Таким чином, в досліджуваних I курсу лише частка результатів досягає необхідного рівня розвитку, а більшість з них розташована у межах критичного рівня. В респондентів III курсу майже всі показники розміщуються у межах критичного рівня розвитку. Найвищі результати представлені на V курсі, але, враховуючи той факт, що статистично різниці між показниками IV та V курсів немає, можна дійти висновку, що професійна свідомість в студентів цих курсів розвинена на однаковому рівні. Так, значна

частка показників в досліджуваних IV та V курсів досягає необхідного рівня розвитку.

Розглянемо результати за третім критерієм – осмисленістю професійного бачення світу, що представлена мірою описів, характерних для реальності соціальних об'єктів та міжособистісних стосунків. Результати розрахунку рівнів розвитку професійної свідомості у студентів I – V курсів за цим критерієм представлені в табл. 2.13.

Для кожного курсу досліджуваних було розраховано середні значення (середня кількість соціоспрямованих описів), які можна зіставити із стандартним показником рівня розвитку професійної свідомості. Так, середній показник в респондентів I курсу становить 5,14 бала та входить до межі критичного рівня розвитку. На III курсі середнє значення є нижчим – 4,58 бала, – але також свідчить про критичний рівень розвитку.

Таблиця 2.13

Розподіл рівнів розвитку професійної свідомості у студентів I – V курсів за третім критерієм

<i>Рівень</i>	<i>Неприпустимий</i>	<i>Критичний</i>	<i>Необхідний</i>	<i>Високий</i>
Межі рівнів	від 0 до $\bar{x}-0,5\sigma$	від $\bar{x}-0,5\sigma$ до \bar{x}	від \bar{x} до $\bar{x}+0,5\sigma$	від $\bar{x}+0,5\sigma$ до x_{\max}
Стандарт. показники	0 – 3,5	3,6 – 5,1	5,2 – 6,7	6,8 – 20

В студентів IV курсу показник належить до межі необхідного рівня розвитку та складає 5,24 бала. На V курсі середній результат, який виявився найвищим – 5,55 бала, – також увійшов до діапазону необхідного рівня розвитку. Разом із наведеними даними, слід нагадати, що перевага описів, характерних для професійної спрямованості «Людина-людина» над іншими типами описів, була виявлена лише на випускних курсах – IV та V.

Отже, виходячи з розгляду третього критерію, можна сказати, що в студентів IV та V курсів, у порівнянні з іншими курсами, вибір замісної

реальності соціальних об'єктів та міжособистісних стосунків у якості характерної замісної реальності простежується найбільш чітко. Зазначене може вказувати на більш високий рівень розвитку професійної свідомості студентів IV та V курсів, у порівнянні з іншими.

Не можна не помітити, що за всіма критеріями показники студентів I курсу є досить високими. Зазначене свідчить про те, що вже на початку фахової підготовки професійна свідомість розвинена на певному рівні. Цей факт може пояснюватися тим, що професійна свідомість починає формуватися ще в процесі знайомства з професією (зазвичай, під час професійної орієнтації в середніх навчальних закладах), продовжує розвиватися в процесі набуття індивідуальних значень та особистісних смислів в процесі професійної підготовки; розвиток професійної свідомості триває й протягом інших етапів професійного життя особистості.

Проаналізувавши результати за визначеними критеріями, можна сказати, що в досліджуваних I та III курсів переважна кількість результатів знаходиться в межах критичного рівня розвитку, однак деякі показники все ж таки сягають границь необхідного рівня. В студентів IV та V курсів більшість показників розміщується в діапазоні необхідного рівня розвитку. Показників, які б відповідали оптимальному рівню розвитку зафіксовано не було, а неприпустимому – у незначній мірі лише на III курсі.

Таким чином, рівень розвитку професійної свідомості студентів I та III курсів можна визначити як *критичний*, а IV та V курсів – як *необхідний*. Сумарні числові дані розподілу рівнів розвитку професійної свідомості студентів I – V курсів представлено у додатку А.

Узагальнення якісних та кількісних результатів дозволило визначити показники розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю, з урахуванням рівнів та структурних компонентів.

Студентам з *оптимальним* рівнем розвитку професійної свідомості притаманна власна система педагогічних значень, яка знаходить

відображення у високому рівні професійних знань, впевненості у власних компетенціях, розвиненому критичному мисленні та професійній рефлексії. У них суб'єктивна система мотивів, інтересів, цінностей педагогічної діяльності втілюється в усвідомленні просоціальних смислів педагогічної діяльності, постановці професійних цілей, баченні перспектив особистісного зростання, активності у реалізації професійних планів. Вони демонструють особливі для професії вчителя акценти сприйняття та відображення об'єктів і ситуацій у професійній діяльності та зовнішньому світі.

Студенти з *достатнім* рівнем розвитку професійної свідомості засвоюють в ході навчально-професійної діяльності поняття і категорії педагогіки, проте їх привласнення є частковим, тобто індивідуальна система значень ще не є сформованою. Їхні професійні мотиви, інтереси, цінності характеризуються вибірковою суб'єктивацією, тобто певні норми педагогічної діяльності існують для студентів у декларативній формі; специфічною рисою їхнього професійного мислення є тенденція до позбавлення оцінності. Такі студенти демонструють досить виражену професійну спрямованість семантики (трансформацію суб'єктивного світу) та навчально-професійну активність, однак їх професійні плани не є конкретними та остаточно визначеними.

Майбутні вчителі з *критичним* рівнем розвитку професійної свідомості на теоретичному рівні засвоюють суспільно вироблені педагогічні значення; сформована індивідуальна система значень в них відсутня. Студенти опановують, однак не наповнюють особистісним смислом історично сформовані у науці норми вчительської праці; мотиви, інтереси та цінності педагогічної діяльності не виступають для них у якості професійно реальних та суб'єктивно вагомих. Їх професійні уявлення є переважно поверховими, що виражається пріоритетом оцінки зовнішнього боку педагогічної праці (оцінністю мислення). В студентів з критичним рівнем розвитку професійної свідомості вибірковість сприйняття професійних ознак

у професійній діяльності та зовнішньому світі не є вираженою; для них зазвичай характерна професійна поліспрямованість.

Непринятимий рівень розвитку професійної свідомості характеризується відсутністю в студентів зацікавленості в оволодінні психолого-педагогічними теоретичними та практичними знаннями, методологічними принципами. Професійні уявлення таких студентів відрізняються абсолютною поверховістю; їх життєві плани знаходяться поза сферою педагогічної діяльності. Трансформацій суб'єктивного світу в процесі входження в професію не спостерігається.

Визначаючи рівні розвитку професійної свідомості студентів I – V курсів, акцентуємо увагу на відсутності статистичної різниці між числовими показниками студентів IV та V курсів за психодіагностикою. Очевидним є те, що, попри розширення, поглиблення і доповнення компетенцій, суттєвого зростання рівня професійної свідомості в студентів випускних курсів не відбувається.

Результати констатувального експерименту вказують на необхідність розробки та впровадження практико-орієнтовних заходів цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів вже на третьому році навчання. На цьому етапі професійного становлення особистості можна достатньо адекватно визначити особливості прояву професійної свідомості студентів, адже зазначений етап характеризується професійним самовизначенням, значними змінами в розвитку професійно важливих якостей, формуванням упевненості, самостійності, посиленням уваги до профільних дисциплін та мотивації до професійної діяльності. Це стає основою для опанування майбутніми вчителями способами діяльності в різних педагогічних ситуаціях, дозволяє подолати кризові періоди професійного становлення, сприяє визначенню шляхів професійної самореалізації, тобто оптимізує подальший процес розвитку професійної свідомості.

Висновки до другого розділу

1. За допомогою психосемантичного методу було досліджено динаміку індивідуальних значень понять професійного простору та способів класифікації об'єктів світу, що виявляють специфіку розвитку професійної свідомості вчителів у період підготовки у вищому навчальному закладі.

2. Аналіз шкальних та факторних показників індивідуальних значень за 10 стимулами-поняттями в студентів I – V курсів дозволив виявити, як змінюється їх розуміння професійних понять та індивідуальний досвід упродовж п'ятирічної фахової підготовки. Було зафіксовано перевагу показників за фактором оцінки над показниками за факторами сили і активності з I по V курс, що вказує на оцінність мислення респондентів та, як наслідок, їх особистісну незрілість.

В досліджуваних I курсу виявлено суттєвий числовий розрив між високими показниками фактора оцінки і значно нижчими показниками за факторами сили й активності. Зазначене може пояснюватися поверховістю професійних уявлень першокурсників, для яких діяльність вчителя ще не виступає компонентом власної активності. З цієї причини досліджувані недостатньо усвідомлено можуть визначати для себе «силу» чи «активність» професійних понять, віддаючи пріоритет оцінці зовнішнього боку особистості та діяльності вчителя.

3. На III курсі майже за всіма стимулами-поняттями було встановлено загальне зниження показників індивідуальних значень за факторами оцінки, сили й активності, що характеризує кризовий період на цьому етапі навчання. На фоні здійснення квазіпрофесійної діяльності студенти виявляють неспроможність ефективно використовувати власні професійні знання, уміння та навички на практиці, неготовністю вирішувати педагогічні ситуації, що призводить до зниження самооцінки особистісних і професійних якостей, до розчарування в навчанні та обраній спеціальності.

4. На IV та V курсах, порівняно з попередніми, було зафіксовано поступове зростання показників фактора сили й активності за всіма

стимулами, що вказує на тенденцію до позбавлення оцінності мислення та поступове наповнення професійної свідомості майбутніх вчителів суб'єктивним смислом, тобто процес її розвитку. Разом із цим, статистичний аналіз не виявив значимих розбіжностей між показниками індивідуальних значень стимулів-понять у досліджуваних IV та V курсів за жодним фактором, тобто отримані на останньому році навчання знання не зумовили значний внесок у розвиток професійної свідомості. Цей факт було пояснено наявністю внутрішнього конфлікту, що призводить до гальмування професійної активності студентів та характеризується зіткненням смислів, отриманих при здійсненні академічної діяльності, та смислів, які формуються при здійсненні навчально-професійної діяльності.

5. Аналіз способів класифікації об'єктів світу дозволив сказати, що велика частка досліджуваних I – V курсів має досить виражену професійну спрямованість семантики, а по мірі оволодіння професією рівень професійної спрямованості описів зазнає динаміки, досягаючи максимуму на останніх курсах. Разом із цим, проведений статистичний аналіз показав, що, незважаючи на переважний вибір реальності соціальних об'єктів й міжособистісних стосунків у якості характерної замісної реальності, динамічних зрушень за цим показником, а отже й за розвитком професійної свідомості у студентів випускних курсів, не відбувається.

6. В результаті теоретичного аналізу визначено визначено критерії розвитку (привласнення понять та категорій педагогіки; суб'єктивація професійних мотивів, інтересів, цінностей; осмисленість професійного простору діяльності), показники та рівні (оптимальний, необхідний, критичний, неприпустимий) розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів на різних етапах навчання. Зроблено висновок про наявність критичного (середнього) рівня розвитку професійної свідомості в досліджуваних I – III курсів та необхідного (достатнього) рівня – в досліджуваних IV – V курсів, що свідчить про доцільність розробки психологічних заходів її розвитку.

Зміст другого розділу дисертації відображено у наступних публікаціях автора:

1. Чепішко О.І. Дослідження динаміки суб'єктивної семантики майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки / О.І. Чепішко // Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука-2014» : у 7 т. / Запорізький національний університет. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – Т. 4. – С. 312–315.

2. Чепішко О.І. Семантичні характеристики професійної свідомості майбутніх вчителів / О.І. Чепішко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 24. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С.694–705.

3. Чепішко О.І. Дослідження динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю / О.І. Чепішко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – №44 (68). – С.210–215.

4. Chepishko O.I. Features of future teachers' professional consciousness development in the educational preparation / O.I. Chepishko // Science and Education a New Dimension. – Pedagogy and Psychology, II (11), Issue : 22, 2014, p. 64–67.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СОЦІОГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

3.1. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів

Незважаючи на відмінності в розумінні професійної свідомості, дослідники одностайні в тому, що, обираючи професію, освоюючи її, професійно вдосконалюючись, особистість змінюється: змінюється ставлення до майбутнього фаху, конкретизується спрямованість особистості, формуються досвід і компетентність, розвиваються професійно важливі якості. Саме період професійної підготовки у вищому навчальному закладі відіграє найважливішу роль у процесі розвитку професійної свідомості. Однак, як засвідчили результати проведеного нами емпіричного дослідження, навіть під час навчання професійна свідомість майбутніх учителів не досягає рівня розвитку, необхідного для успішної професійної діяльності, адже «найчастіше складається стихійно» [161, с. 90]. Зазначене обумовило необхідність:

- розробити експериментальну модель розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки;
- обґрунтувати психолого-педагогічну програму, яка б забезпечувала створення і реалізацію визначених на основі теоретичного аналізу психологічних умов розвитку професійної свідомості;
- апробувати розвивальну програму шляхом її впровадження до процесу професійної підготовки майбутніх вчителів.

Формувальний вплив на розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів здійснювався у руслі методологічного підходу психолого-педагогічного супроводу. Як зазначає С.Д. Максименко, на відміну від підходу «психологічного забезпечення» [152, с. 2], яке містить внутрішнє

спонукання до обов'язкового вирішення визначених психологічних проблем діяльності, і в більшій частині стосується матеріальних, технічних та інших умов організації професійної діяльності (тобто, орієнтація зовнішніх зусиль сконцентрована на процесі діяльності), центром психологічного супроводу є активність її суб'єкта. На думку науковців [35; 113; 124; 132; 184; 219] психолого-педагогічний супровід може визначатися як цілісний процес вивчення, формування та корекції розвитку суб'єкта професійної діяльності; як система способів і методів, що сприяють самовизначенню суб'єкта в процесі формування його професійного орієнтаційного поля, відповідальності за дії; як метод, що забезпечує умови для прийняття оптимальних рішень в ситуаціях життєвого вибору.

Таким чином, методологічний підхід психологічного супроводу спирається на внутрішній потенціал суб'єкта діяльності. Метою супроводу є не вказівка конкретного шляху розвитку та контролю дій, а лише сприяння в прояві самостійності, формуванні спрямованої активності, розкритті потенційних можливостей і створення актуальних психологічних ресурсів особистості. Процес утворення психологічних ресурсів передбачає створення системи усвідомлених і потенційно доступних можливостей психіки, що виступають засобами психічної регуляції діяльності, обумовлюють якість виконання професійних завдань. Саме специфіка таких завдань може бути покладена в основу диференціації загальної системи психолого-педагогічного супроводу суб'єкта діяльності [152].

Таким чином, доцільність розвитку професійної свідомості у руслі методологічного підходу психолого-педагогічного супроводу зумовлена можливістю створення таких психологічних умов, які активізують власні ресурси особистості майбутнього вчителя щодо розвитку його професійної свідомості; можливістю здійснення пролонгованого, системного та поетапного впливу на процес розвитку професійної свідомості під час періоду навчання студентів у вищому навчальному закладі.

В контексті нашого дослідження під психолого-педагогічною програмою ми розуміємо цілісну, системно організовану педагогом діяльність студентів, у процесі якої створюються оптимальні психологічні умови з метою сприяння розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у період професійної підготовки. Ця діяльність здійснюється в освітньому середовищі вищого навчального закладу і ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача та студентів.

Зупинимося на огляді наукових засад психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів. У якості концептуальної основи дослідження ми спираємося на головні положення *особистісно-діяльнісного підходу* (І.С. Булах [50, 51]; І.О. Зимняя [99]; С.Д. Максименко [154]; А.К. Маркова [161]; С.Л. Рубінштейн [214]; В.В. Серіков [221]; В.О. Татенко [241]; Т.В. Тихонова [243]; Ю.М. Швалб [272]; І.С. Якиманська [294] та ін.), у рамках якого особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

При реалізації цього підходу навчання та розвивальні заходи будуються з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, при цьому управління навчальною діяльністю студентів означає переорієнтацію цього процесу на постановку і вирішення ними самими конкретних навчальних завдань.

Таким чином, суть особистісно-діяльнісного підходу полягає в забезпеченні формування, розвитку та подальшому саморозвитку психіки, пізнавальних процесів, особистісних та професійних якостей студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності.

Спираючись на основні положення особистісно-діяльнісного підходу можна конкретизувати ряд орієнтирів для організації програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів:

- розвиток професійної свідомості особистості як суб'єкта діяльності здійснюється на основі та через включення індивіда у квазіпрофесійну і навчально-професійну діяльність. Навчальна діяльність моделює майбутню професійну діяльність завдяки вирішенню педагогічних завдань та ситуацій, а не звичайного засвоєння навчального матеріалу;

- структурні компоненти професійної свідомості – значення, представлені педагогічними поняттями й категоріями; смисли, що виражаються мотивами, цінностями, інтересами діяльності вчителя; чуттєва тканина, що втілюється в особливостях професійного сприйняття – зазнають якісних змін на кожному етапі професійної підготовки вчителя, забезпечуючи розвиток професійної свідомості.

- основою для розвитку професійної свідомості є ціннісно-сміслові ставлення до педагогічної діяльності.

Діалогічний підхід (Г.О. Балл [31], Л.Г. Дмитриєва [80]; Л.В. Долинська [83, 84]; Г.В. Дьяконов [89]; Н.М. Дятленко [88], В.О. Медінцев [165–167]; Н.Г. Мокшина [172] та ін), який припускає зближення позицій педагога і студента, постановку їх у позиції людей, що співпрацюють. Основною умовою розвиваючої взаємодії викладача та студента є наявність довіри і позитивного ставлення між ними; в цьому випадку майбутній педагог буде прагнути самостійного пошуку рішення задач – професійних і життєвих. Завдяки діалогізації педагогічної взаємодії відбувається співвіднесення своєї позиції та ситуації з позицією та ситуацією іншого, що призводить до можливості саморозвитку суб'єкта діяльності.

Діалогічний підхід у поєднанні з особистісно-діяльнісним дозволяє створити психолого-педагогічну єдність суб'єктів, завдяки якому «об'єктний» вплив поступається місцем творчому процесу взаєморозвитку та саморозвитку, зокрема розвитку професійної свідомості.

У визначенні структури, змістовної наповненості та методичних прийомів психолого-педагогічної програми ми також спираємося на положення *компетентнісного підходу* (І.Д. Бех [38]; В.О. Болотов [44];

М.Б. Євтух [90]; І.Г. Єрмаков [91]; І.О. Зимня [100]; О.І. Локшина [148]; О.І. Пометун [205]; О.Я. Савченко [217]; Ю.Ф. Фролов [254]; Н.В. Чепелєва [261] та ін.). У рамках цього підходу сенс професійної підготовки – у розвитку в студентів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах та видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід. Організація освітнього процесу полягає у створенні умов для розвитку в студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст професійної освіти. Оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих студентами на певних етапах навчання.

Серед ключових положень цього підходу, особливо важливими у контексті організації програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів виступають наступні:

- компетентнісний підхід втілює результативно-цільову єдність процесу розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки; професійні знання, уміння, здібності та особистісні якості характеризують професійну компетентність суб'єкта, ступінь професійної підготовленості до здійснення професійної діяльності вчителя;

- в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя доцільно використовувати активні форми та методи навчання, які активізують розвиток професійної свідомості, пізнавальної та професійної діяльності суб'єкта з метою формування у випускника вміння активно використовувати інформацію, здатність до самонавчання та творчої діяльності.

Під час створення та впровадження програми розвитку ми виходимо з основних принципів організації і проведення дослідження у рамках методологічного підходу психологічного супроводу, принципів особистісної педагогічної взаємодії [29; 35; 113; 184; 190; 196; 233; 281; 293]. Серед них ми виокремлюємо ті *принципи*, які, з нашої точки зору, забезпечують успішність проведення та високу результативність розробленої нами

психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Принцип гуманізму та демократизації (Г.О. Балл [32]; І. Д. Бех [37]; В.О. Кан-Калік [115]; Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко [204]; Є.Р. Чернишова [263]; В.М. Чернобровкін [264]; [76; 106] та інші) передбачає орієнтацію процесу навчання на особистісний ріст студента, забезпечення його всебічного, загальнокультурного, соціально-морального й професійного розвитку. Викладання фахових і методичних дисциплін при цьому виступає не як трансляція інформації, а як активізація й стимуляція процесу самостійного пошуку власної позиції відносно навколишнього світу, формування світогляду, розвитку світосприйняття молоді, забезпечення розуміння студентом пріоритетності загальнолюдських цінностей і гармонійності відносин людини й довкілля.

Принцип науковості передбачає використання в розвивальній програмі навчальних матеріалів, які розроблені за результатами спеціальних наукових досліджень; переважне використання сучасних, науково обґрунтованих методів і технік розвитку певних психологічних якостей; дискусійне обговорення складних та спірних питань; стимулювання креативного та дивергентного мислення, творчості та заохочення пізнавального, дослідницького інтересу студентів.

Принцип системності – цілеспрямоване планування навчально-виховного процесу відповідно до структури розробленої психолого-педагогічної програми; найбільш раціональне розташування розвивальних заходів за тематичними блоками розвивальної програми.

Принцип оптимізації полягає в навмисному виборі комплексу форм, методів та прийомів психолого-педагогічного впливу, які забезпечували б максимально можливу ефективність програми.

При розробці та організації формувального експерименту ми також спираємося на основні положення психологічних теорій свідомості (Б.Г. Ананьєв [20]; Л.С. Виготський [68]; О.М. Леонтьєв [143]; В.П. Зінченко

[104]; В.М. М'ясищев [177]; С.Л. Рубінштейн [213]; Ю.М. Швалб [273]); традиції вітчизняних вчених щодо дослідження професійної свідомості (О.В. Дробот [86]; Н.О. Кучеровська [138]; О.М. Лозова [146; 147]; А.Г. Самойлова [218]; Ю.М. Швалб [274]; Н.Ф. Шевченко [280]) та наукові розробки українських і зарубіжних науковців щодо особливостей формування та розвитку професійної свідомості вчителів (І.В. Архіпова [27]; Н.І. Гусякова [78]; С.А. Дніпров [81]; Є.І. Ісаєв, С.Г. Косарецький, В.І. Слободчиков [110; 130]; С.В. Пазухіна [193]; О.С. Цокур [257]).

Спираючись на вищенаведені наукові підходи та дослідження, а також на результати констатувального експерименту ми розробили модель розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів (рис. 3.1.).

Запропонована модель дозволяє ґрунтовно пояснити реалізацію експериментальної програми та наочно представити динамічний аспект розвитку професійної свідомості, що втілюється у взаємозв'язку всіх структурних елементів моделі – психологічних умов розвитку, розвивальних заходів і структурних компонентів професійної свідомості.

Центральним елементом програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів нами визначаються *психологічні умови*, які мають бути створені та реалізовані в процесі професійної підготовки. На основі теоретичного аналізу компонентів навчальної діяльності – провідної діяльності в студентському віці [289], у процесі якої здійснюється розвиток професійної свідомості, – до цих умов було віднесено: розвиненість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання; готовність до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на дитину (взаємодію, спілкування) та предметний бік професії; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки в майбутнього вчителя.

При розробці програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів ми виходимо з того, що означені умови мають бути взаємопов'язаними, взаємозалежними та взаємозумовленими. Так, професійні мотиви, які спонукають діяльність в освоєній сфері, разом із

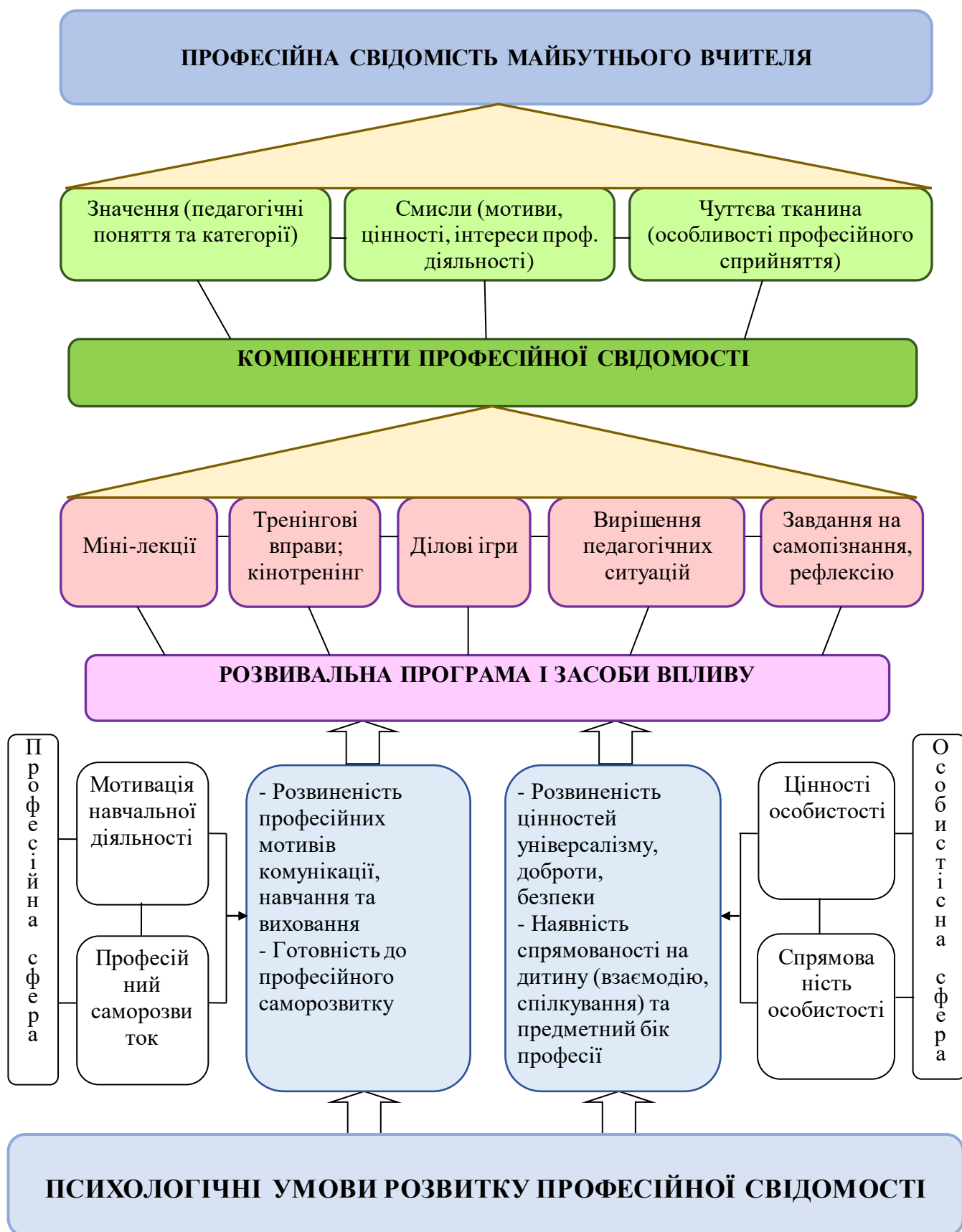


Рис. 3.1. Психологічна модель розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів

цим, виступають мотивами «зростання», посувають суб'єкта до професійного саморозвитку, до самовдосконалення власної діяльності.

Професійні мотиви та прагнення професійного саморозвитку реалізують в діяльності спрямованість на «виробництво» (педагогічна спрямованість на дитину та предметний бік професії), а не на «споживання» («спрямованість на себе») [174]. У свою чергу, професійну спрямованість, ознаками сформованості якої є становлення в свідомості студента професійної домінанти та усвідомлення себе у якості суб'єкта професійної діяльності, складає сукупність професійних мотивів як багатоаспектний утвір [10]. Процес розвитку професійних мотивів та професійно-педагогічної спрямованості студентів відповідає динаміці суб'єктивно значимих цінностей [60], крізь призму яких майбутні вчителі усвідомлюють обрану професію, та які поступово наближаються до показників професійно-ціннісних орієнтацій професіоналів. Саме цілеспрямована актуалізація зазначених умов у процесі професійної підготовки може сприяти більш успішному розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

Визначені умови узгоджуються зі структурною організацією професійної свідомості, яка певним чином відтворює структурні компоненти свідомості у теорії О.М. Леонт'єва: значення, смислу, чуттєвої тканини [143]. У професійній свідомості зміст цих структур й характер зв'язків та відношень між ними диктується змістом предмета й цілей професійної діяльності [277]. Виходячи з цього, *трикомпонентна структура професійної свідомості вчителя* представлена значеннями, які виражаються педагогічними поняттями й категоріями; смислами, які мають своє втілення у мотивах, цінностях та інтересах діяльності вчителя; чуттєвою тканиною, яка характеризується особливостями професійного сприйняття.

У запропонованій моделі також представлено *критерії розвитку професійної свідомості*, які були виділені нами на констатувальному етапі експериментального дослідження з урахуванням положень

психосемантичного підходу до вивчення свідомості [25; 198; 222; 280; 286], наукових розробок щодо структури професійної свідомості [278; 279] та розвитку професійної компетентності студентів на певних етапах навчання [60; 261]). Виокремлені критерії співвідносяться зі структурою професійної свідомості майбутніх вчителів, а наявність позитивної динаміки числових показників студентів за цими критеріями може свідчити про активний процес розвитку професійної свідомості. Так, про розвиненість компонента «значення» може свідчити привласнення досліджуваними певних понять та категорій педагогіки. Для компонента «смисли» критерієм розвитку виступає позитивна динаміка індивідуальних значень понять професійного простору. Показником розвитку компонента «чуттєва тканина», на нашу думку, є переважний вибір досліджуваними замісної реальності соціальних об'єктів та міжособистісних стосунків, вибірковість сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі. Однак на констатувальному етапі дослідження було виявлено відсутність бажаного числового розриву між показниками респондентів I – V курсів за визначеними критеріями, а отже й за розвитком компонентів професійної свідомості.

Ця обставина вказує на необхідність активізації визначених психологічних умов з метою позитивних динамічних зрушень за компонентами професійної свідомості.

Стрижневим моментом при розробці психолого-педагогічної програми є визначення адекватних розвивальних *заходів*.

На основі теоретичного аналізу проблеми професійної свідомості, який представлений в першому розділі дисертаційної роботи, ми вважаємо за доцільне введення *методичного блоку*, який би містив в собі теоретичні повідомлення у формі міні-лекцій. Метою методичного блоку є актуалізація в свідомості студентів знань стосовно специфіки професійного становлення майбутніх вчителів. У міні-лекціях, які входять до структури певних занять, розкривається сутність професійної свідомості вчителя; пояснюються особливості процесу розвитку професійної свідомості в період навчання у

ВНЗ та її значення для професійної діяльності. Крім того, розглядаються психологічні умови розвитку професійної свідомості та професійно важливі якості вчителів. Відбувається актуалізація знань, одержаних на попередніх етапах професійного навчання, та які стосуються основних видів діяльності (управління, організація, контроль, оцінка) вчителів та сфер їх застосування (навчання, виховання, розвиток).

Подібна структура психолого-педагогічної програми відповідає загальним етапам розвитку професійної свідомості студентів у період фахової підготовки. Результати розвитку професійної свідомості за рахунок пред'явлення теоретичного матеріалу представлені в привласненні значень, тобто актуалізації в свідомості студентів понять та категорій педагогіки.

Наступний блок розвивальної програми – *практичний* – спрямований на апробацію в навчальній діяльності студентів сукупності умов, які б виступали інтегратором знань та умінь із різних психолого-педагогічних сфер, сприяли формуванню готовності майбутніх вчителів до професійних дій в основних сферах діяльності вчителя – навчанні, вихованні, розвитку. У цьому блоці сприяння розвитку професійної свідомості здійснюється головним чином через застосування активних методів навчання (вирішення конкретних ситуацій; дискусії; ділові ігри; тренінгові вправи; кінотренінг).

Відмінною особливістю цієї групи методів є те, що, по-перше, навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи матеріал, що підлягає засвоєнню, ввести у ціль діяльності; по-друге, здійснюється не тільки повідомлення знань, а й навчання умінням для практичного використання, що, в свою чергу, вимагає формування певних якостей майбутнього вчителя; по-третє, організовує формування нової, якісно іншої настанови на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці.

Таким чином, за рахунок включення студентів до практичної (квазіпрофесійної) діяльності, актуалізована раніше в свідомості студентів

інформація набуває особистісного смислу з подальшою трансформацією у соціальні цінності.

У результаті аналізу наукових розробок щодо особливостей професійної свідомості [86; 138; 146; 218; 280], теоретичних положень особистісно-діяльнісного підходу, який був обраний нами у якості концептуальної основи розвивальної програми, та експериментальних даних дослідження, інтегральною умовою сприяння розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів було визначено ціннісно-смыслову сферу. Саме тому до практичного блоку розвивальної програми також включено заходи, спрямовані на рефлексію (виконання психодіагностичних методик та спеціальних вправ, написання есе), на основі яких відбувається самопізнання та професійний саморозвиток майбутніх вчителів. Виконання студентами подібних вправ активізує здатність аналізувати власну професійну діяльність та себе у ній, причому спостерігати та оцінювати критично, помістивши отриману інформацію до окремої системи координат – цінностей та ідеалів [78, с. 62].

Отже, розроблена нами комплексна розвивальна програма передбачає створення таких психологічних умов, які сприяють розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки.

3.2. Змістові та процесуальні аспекти формуального експерименту з розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів

Змістовою стороною формуального експерименту виступила система спеціально організованої роботи з метою розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів шляхом реалізації розробленої комплексної програми. Реалізація програми відбувалася в межах позанавчальної роботи.

Психолого-педагогічна програма містить три основні модулі, зміст яких здійснює цілеспрямоване посилення визначених нами *психологічних*

умов розвитку професійної свідомості в трьох основних сферах діяльності вчителя: в сфері навчання, в сфері виховання та в сфері розвитку особистості учня. У зв'язку з цим, структура кожного з трьох модулів також умовно складається з чотирьох тематичних розділів.

Перший розділ – активізація професійних мотивів – ґрунтується на ідеях А.О. Вербицького, Н.А. Бакшаєвої щодо трансформації пізнавальних та професійних мотивів в процесі професійної підготовки студентів [58; 60]. Основним фактором породження професійних мотивів виступає засвоєння студентами практики застосування інформації як засобу регуляції власної діяльності, що можливо за умов активної діяльнійшої позиції студентів, забезпечення засвоєння знань у контексті вирішення професійних проблем.

Другий тематичний розділ стосується посилення професійної спрямованості та будується на наукових розробках Н.О. Амінова [19], Л.М. Мітіної [169]. На думку вчених, розвиток педагогічної спрямованості можливий при усвідомленні майбутнім вчителем власної системи мотивів, цілей та цінностей, які реалізуються у професійній діяльності, поведінці та взаємодії.

Третій розділ – стимуляція гуманістичних цінностей – спирається на ідеї А.В. Серого, М.С. Яницького [223], П.Ш. Магомедова [151], які вважають, що розвиток професійних цінностей особистості в процесі фахової підготовки можливий за умови трансформації «категорії знання» у «категорію значимості». Цей процес стимулюється практичною діяльністю та взаємодією у колективі.

Четвертий розділ – активізація здатності до професійного саморозвитку – ґрунтується на ідеях І.В. Вачкова [53], О.А. Власової [63], В.Г. Маралова [158]. На думку авторів, готовність майбутніх вчителів до професійного саморозвитку повинна активізуватися у процесі фахової підготовки на основі діяльності з самопізнання, внутрішньої активності з перетворення себе (аналіз власної діяльності, спілкування та особистості; порівняння себе з іншими студентами та деякою нормативною моделлю педагога; оцінка

особистості та діяльності іншими людьми).

Таким чином, реалізація психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості повинна здійснюватися у рамках особистісно-діяльнісного підходу, де чільне місце посідає рефлексивно-розумова культура як форма організації свідомості професіонала, забезпечення розкриття діяльнісної природи та структури знань, орієнтація на розгортання рефлексії студентів. В практиці професійно-педагогічного навчання цей підхід може реалізовуватися у вигляді квазіпрофесійної діяльності, яка визначається Н.В. Чепелєвою як навчальна діяльність студентів, що передбачає моделювання змісту та структури реальної професійної ситуації [260] в усій своїй предметній та соціальній невизначеності. Так, у контексті розвитку свідомості ситуація виступає умовою існування, що структурована відповідно до змісту уявлень свідомості [273, с. 24]. Система проблемних ситуацій дозволяє розгорнути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного мислення [163].

Разом із цим, змістом розвивальної програми професійної свідомості повинна виступати не тільки предметна сторона професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних задач, моделей і ситуацій, а й її соціальна сторона, відтворена різними формами спільної діяльності та спілкування. Саме при такому підході до організації процесу професійної педагогічної підготовки, коли професійні знання набувають для студентів суб'єктивної вагомості, процес навчання переживається ними особисто, а діяльність набуває особистісного смислу, – можливий успішний розвиток професійної свідомості. Студенти навчаються самостійно проектувати, прогнозувати та здійснювати власну, особистісно важливу для них, професійну діяльність у різноманітті практичних ситуацій в головних сферах діяльності вчителя; навчальна діяльність студента трансформується в професійну діяльність фахівця [58], що свідчить про активний процес розвитку професійної свідомості.

При розробці розвивальної програми, нами також враховуються певні *психологічні механізми*, які, взаємодіючи з виділеними нами *психологічними умовами*, сприяють розвитку структурно-функціональних компонентів свідомості, перетворенню структури діючих зв'язків та забезпечуючи на цій основі поступові прогресивні зміни професійної свідомості у ході освоєння професійної діяльності [78, с. 164]. До таких механізмів дослідники [67; 78; 118; 130; 220; 282] відносять:

- професійну рефлексію (усвідомлення професійних цілей, мотивів, інтересів, – особистісного смислу педагогічної діяльності);
- цілепокладання (усвідомлений процес постановки цілей; пов'язування цінностей та засобів професійної діяльності);
- професійну самооцінку (оцінка окремих професійно-значущих якостей та дій; порівняння себе з іншими або деякою нормативною моделлю педагога; узагальнена оцінка себе як фахівця);
- професійну адаптацію (усвідомлення та встановлення нових форм міжособистісних взаємин, включених до професійної діяльності; активна професійна позиція);
- педагогічну настанову (внутрішня налаштованість суб'єкта на здійснення педагогічної діяльності).

Таким чином, *зміст розвивальних занять* повинен передбачати створення комунікативного середовища, в якому реалізується можливість прилучення до досвіду справжньої професійної діяльності як необхідної умови смислоутворення, проблематизації та набуття здатності до відтворення професійної свідомості [110]; сприяння розумінню та глибокому осмисленню майбутніми вчителями теоретичних та практичних матеріалів; створення умов для рефлексії з метою усвідомлення студентами власної компетентності, «суб'єктивності» та сприяння здатності до «ціннісно-сислового самовизначення» (становлення власних позицій в педагогічній діяльності у протилежність адаптації) [130, с. 55]; забезпечення ефективного зворотного зв'язку та аналізу використання студентами отриманих знань,

вмінь, навичок, професійних дій; стимуляцію активності та творчого використання знань студентами.

Програму сприяння розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів реалізовано у формі групових занять, на яких проводяться вправи тренінгового характеру, дискусії, ділові ігри, різноманітні навчально-практичні ситуації; самостійної роботи у формі індивідуальних творчих домашніх завдань.

Для інформування й визначення теоретичних підходів до аналізу проблеми професійної свідомості використовуються такі *техніки*, як: міні-лекції; заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань; розкриття змісту основних понять теми тощо); групове та міжгрупове обговорення; метод «мозкового штурму».

Здійснення розвивальних впливів відбувається завдяки використанню таких *методичних прийомів та технік*, як: аналіз професійних ситуацій (обговорення та порівняльний аналіз запропонованих варіантів вирішення проблемних ситуацій; пошук оптимальних варіантів їх розв'язання); ділові ігри (реконструкція змісту проблемної ситуації; моделювання психолого-педагогічно ефективних шляхів її вирішення); дискусії; рефлексивні техніки (рефлексія станів та відчуттів; вправи на самопізнання; виконання психодіагностичних методик; складання професійної автобіографії; написання есе; зворотний зв'язок).

Основна *мета програми* полягає у здійсненні систематичного і цілеспрямованого впливу на розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів за рахунок створення та реалізації спеціальних психологічних умов в ході аудиторної та позааудиторної роботи.

Серед конкретних завдань формувального експерименту визначено:

- 1) активізувати в студентів потребу у розвитку професійної свідомості;
- 2) забезпечити засвоєння теоретичних знань щодо сутності, специфіки та особливостей розвитку професійної свідомості;
- 3) реалізувати адаптивну функцію професійної підготовки вчителів,

пов'язану з пристосуванням до умов практичної діяльності за рахунок набуття студентами вміння вирішення проблемних ситуацій в основних сферах діяльності вчителів.

Прогнозується, що за підсумками психолого-педагогічної програми студенти повинні:

1) знати:

- сутність та особливості професійної свідомості вчителів та її значення для ефективного здійснення професійної діяльності;
- основні складові професійної свідомості вчителів;
- умови розвитку професійної свідомості вчителів в процесі навчання.

2) уміти:

- конструювати власні способи дії в різних ситуаціях професійної діяльності (у сферах виховання, навчання, розвитку), прогнозувати та управляти ними;
- визначати ефективність впливу методів і прийомів роботи та взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами;
- здійснювати самоаналіз та рефлексію процесу розвитку професійної свідомості, її структурно-функціональних компонентів;
- складати програму саморозвитку професійної свідомості та визначати власні резерви підвищення майстерності в процесі професійної підготовки та педагогічної діяльності.

Програма з розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів включає 25 занять один раз на тиждень, тривалістю по 2 академічні години кожне (загальний обсяг – 50 годин).

Структура розвивальної програми визначається принципами поетапності, доступності та послідовності. Так, кожне заняття логічно витікає з попереднього, і виступає підґрунтям для наступного. При цьому, кожне заняття спрямовано на вирішення окремих специфічних задач, зумовлених загальною метою та завданнями розвивальної програми, для досягнення яких застосовуються певні методичні прийоми та техніки.

Як ми зазначали, визначені психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів є взаємопов'язаними та взаємозумовленими; актуалізація однієї умови сприяє актуалізації та активізації інших. При цьому, кожна психотехніка підбирається нами в узгодженні з певним тематичним блоком та відповідно до тематики модуля розвивальної програми, що відображає певну сферу діяльності вчителя (навчання, виховання, розвиток особистості учня).

Структура кожного заняття розвивальної програми складається з наступних частин:

- 1) привітання та оголошення теми заняття;
- 2) рефлексія психологічного настрою та обговорення очікувань від заняття;
- 3) інформаційне повідомлення у формі міні-лекції;
- 4) основна частина заняття: індивідуально-групові форми роботи (тренінгові вправи, дискусії, ділові ігри), спрямовані на актуалізацію визначених психологічних умов з метою розвитку професійної свідомості;
- 5) підведення підсумків заняття: рефлексія емоційного стану, особистих здобутків; обмін враженнями та обговорення труднощів роботи; висловлювання побажань;
- 6) домашнє завдання з метою смислового переходу до наступного заняття.

Протягом спільної роботи учасники групи повинні дотримуватись низки визначених норм та правил:

- дотримання розпорядку занять, пунктуальність – з метою формування почуття цінності та відповідальності за те, що трапляється;
- праця «від та до», що передбачає усвідомлене бажання учасників працювати ефективно та в логіці від початку до кінця в усіх вправах та на всіх заняттях;
- щире та відкрите спілкування, що сприяє створенню дружньої атмосфери в групі, отриманню та наданню учасниками щирого зворотного

зв'язку, запуску механізмів самоусвідомлення та міжособистісної взаємодії;

- правило активності, яке передбачає активну участь кожного учасника на занятті, включаючи проробку теми усередині себе як наслідок активної внутрішньої позиції;

- правило «Принцип «Я» з метою зосередженості учасників на процесах самопізнання та рефлексії. Також це правило передбачає безоціночність висловлювань, тобто замість «навішування ярликів» учасники діляться один з одним думками, почуттями, бажаннями, обговорюють певні ідеї та пропозиції;

- правило «Слухати та чути» потребує толерантного, уважного та вдумливого ставлення до поглядів, думок та порад інших учасників; розв'язання конфліктних ситуацій мирним шляхом. Означає право вільного та добровільного висловлювання власних міркувань;

- правило дотримання конфіденційності, яке виступає умовою створення атмосфери психологічної безпеки, довіри та саморозкриття [140, с. 36–39.].

За тематикою зміст модулів програми складається наступним чином.

І модуль – «Розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів у ситуації педагогічної діяльності в сфері навчання».

Метою модуля є сприяння розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів через актуалізацію професійних мотивів (навчання та комунікації у навчанні), готовності до професійного саморозвитку у сфері навчання, професійної спрямованості (на предметний бік діяльності та взаємодію у навчанні) та цінностей (універсалізму, доброти, безпеки) в умовах здійснення квазіпрофесійної діяльності в сфері навчання школярів.

Змістовою основою першого модуля є міні-лекції, вправи тренінгового характеру, ділова ігрова взаємодія у формі вирішення педагогічних ситуацій.

Заняття 1. Професійна свідомість вчителя

1) Міні-лекція «Професійна свідомість вчителя: особливості розвитку та значення у практичній діяльності»;

2) виконання техніки «Планування для зрілої команди» (І.В. Молочкова [173, с. 79–83]), яка спрямована на активізацію процесів групової динаміки в бік підвищення працездатності групи; усвідомлення мотивів діяльності вчителя; розвиток здатності до цілепокладання в професійно-педагогічній діяльності.

При виконанні методики склад групи розбивається на мікрогрупи (по 3-5 чоловік), кожному з учасників пропонується анкета із переліком індивідуальних характеристик особистості (Додаток Б), на підставі якої кожна група виконує п'ять однакових завдань. Робота кожної мікрогрупи складається з двох частини: індивідуальної, коли кожен член групи самостійно вирішує завдання, та групової, коли група виробляє загальний погляд. Завдання формулюються таким чином: «Відберіть п'ять характеристик, які найбільш точно, на вашу думку, відображають сучасного «хорошого школяра» («хорошого вчителя» / «ідеального школяра» / «ідеального вчителя» / «успішного дорослого») і розташуйте їх за ступенем значущості. Виробіть єдину думку в групі». Далі на підставі групових звітів відбувається вибір і ранжування найбільш привабливих характеристик по кожному з п'яти запропонованих для опису персонажів; здійснюється аналіз результатів.

Під час групової взаємодії створюється проблемна ситуація як результат виявлення можливості нових поглядів на процес виховання та навчання дітей і професійну діяльність в цілому. Такий феномен «збою настанови» стимулює в студентів пошук нових способів взаємодії з учнями, нове їх розуміння.

Заняття 2, 3. *Мотиви навчання та комунікації у контексті здійснення навчальної діяльності*

1) Міні-лекція «Розвиток професійних мотивів у навчальній діяльності»;

2) рефлексія студентами сформованості власних професійних мотивів. Виконання «Методики самооцінки мотивів навчальної, пізнавальної та професійної діяльності» (А.О. Вербицький, Н.А. Бакшаєва [60, с. 150–154]);

3) аналіз складних педагогічних ситуацій.

Сприяння актуалізації та розвитку мотивів навчання і комунікації здійснюється за допомогою методики аналізу складних педагогічних ситуацій (М.В. Осоріна, Є.В. Сидоренко [206, с. 510–514]) у навчальній діяльності. Процедура методики є регламентованою та включає обговорення й елементи рольової гри.

У процесі групової роботи конкретна ситуація покроково (індуктивно) аналізується для виявлення і усвідомлення психолого-педагогічної проблеми, що лежить в її основі. На завершальному етапі група намічає обґрунтовані, психологічно й педагогічно ефективні шляхи вирішення цієї проблеми.

Приклад ситуації на актуалізацію мотивів навчання

Вчитель – викладач математики; щойно прийшов працювати до цієї школи. Довгі роки записував цікаві головоломки та завдання, які можливо вирішити лише при належній кмітливості.

Артем Лежнев – найкращий учень 9-Б класу, де діти, на думку завуча, «дуже розумні, але розбовтані».

Запропоновані обставини: вперше увійшовши до класу, вчитель відмітив глузливість підлітків: «прислали нам старця!». Але учитель часу на знайомство втрачати не став, а взяв крейду і написав умову задачі, розв'язувати яку викликав до дошки Артема Лежнева. Учень сміливо застукав крейдою. Але чим густіше ставало на дошці від формул, тим повільніше бігала крейда.

Клас напружено стежив за зусиллями свого кращого учня. Дехто почав підказувати, але вчитель не став їх обривати, дозволив «публічно проявити таланти». Вже четверо пихкали біля дошки, але завдання не вирішили. Артем висказав думку, що це завдання з курсу внз, які вони не проходили.

Вчитель відповів, що він помиляється та запропонував продемонструвати «як треба знати математику». Всі затихли, поки вчитель підкреслено ефектно і швидко вирішив задачу. Відчував він себе в той момент, як артист на сцені, як акробат на трапеції. І коли поклав крейду, обернувся до класу, його зустріли погляди, в яких читалося схвалення і зацікавленість. Так впала завіса і з тих пір з 9 класом не виникало більше суперечок.

Інші приклади навчальних ситуацій представлені у додатку В.

Зразок проведення групового аналізу ситуації

I етап: Знайомство з проблемою, моделювання ситуації.

1. Ведучий робить короткий вступ, називає тему майбутньої роботи та її мету, і пропонує конкретну життєву ситуацію значиму для учасників заняття.

2. Учасникам заняття пропонується придумати кілька реплік від особи персонажів запропонованої ситуації для того, щоб проблема була вирішена.

3. Учасники в групах по 3-5 осіб шукають рішення ситуації.

II етап: Збір банку типових реакцій.

4. Своє рішення – знайдені репліки – кожна група програє в ролях перед всією аудиторією. Драматизація ситуації.

5. Ведучий збирає всі запропоновані варіанти вирішення ситуації.

На цьому етапі вирішуються такі психологічні завдання:

- знайомство з широким репертуаром відповідей різних людей на задану ситуацію збагачує поведінковий досвід, дозволяє емоційно відчувати ситуацію;
- різноманітність запропонованих варіантів змушує порівнювати, з'являється розуміння множинності рішень і виникає проблема вибору та критеріїв цього вибору.

Слід відзначити, що процедури визначення ситуації і угруповання варіантів її рішення є прийомами первинної діагностики чутливості учасників заняття до критерію оцінки ефективності комунікативної поведінки і допомагають проявитися мотиваційним та ціннісно-смысловим

структурам, що склалися у кожного учасника заняття і які є проявами їх професійного образу світу.

III етап: обговорення та порівняльний аналіз запропонованих варіантів вирішення ситуації. Позиційна та діяльнісна реконструкція змісту випадку.

6. Аналіз ситуації починається з визначення наступних моментів:

- a) аналіз мікросередовища, в якому трапляється ситуація, подія;
- b) «переклад» фактів, поданих у конкретній задачі, на мову педагогічних категорій;
- c) виявлення протиріч як джерела розвитку події;
- d) висування гіпотези розв'язання задачі;
- e) встановлення низки педагогічних впливів, на основі яких досягаються цілі виховання, навчання;
- f) з'ясування помилок, допущених педагогом у запропонованій ситуації;
- g) виділення методів, прийомів, форм і засобів педагогічного впливу, адекватних досягненню педагогом позитивного результату в цій ситуації [128, с. 9].

7. Ведучий вводить двоєдиний критерій оцінки ефективності дій учасника обговорюваної ситуації. Комунікативна поведінка вважається ефективною, якщо учасники ситуації успішно виконали поставлену перед ними задачу і водночас зберегли і сформувавши позитивне ставлення один до одного. Порівняння результатів угруповання з підсумками аналізу за таблицею елементів психологічної структури ситуацій взаємодії дає зворотний зв'язок: інформацію для роздумів і корекції.

IV етап: узагальнення результатів і висновки.

V етап: модель психологічно ефективних шляхів вирішення запропонованої ситуації.

На цьому етапі група у разі необхідності може прийняти нову, більш адекватну настанову відносно розглядуваної ситуації і дійових осіб, і сформувавши ідеальну модель поведінки в цій ситуації.

VI етап: тренування за цією моделлю на тій же або аналогічній ситуації.

Учасники заняття, використовуючи ідеальну модель нової поведінки придумують нові репліки від особи персонажів розглядуваної ситуації.

Заняття 4, 5. *Педагогічна спрямованість вчителя*

- 1) Міні-лекція «Педагогічна спрямованість особистості вчителя»;
- 2) рефлексія студентами власної спрямованості. Виконання методики «Діагностика орієнтованості педагогів на модель взаємодії з дітьми» (В.Г. Маралов [158, с.147–148]);
- 3) актуалізація педагогічної спрямованості на предметно-дисциплінарний бік (на задачу та зміст навчального предмету) та взаємодію під час навчальної діяльності.

Моделювання квазіпрофесійної ситуації в сфері навчання (Додаток В). Драматизація ситуації та її обговорення. Позиційна та діяльнісна реконструкція змісту випадку. Моделювання психологічно та педагогічно ефективних шляхів вирішення запропонованої ситуації в сфері навчання. Драматизація ідеальної моделі ситуації.

Заняття 6, 7. *Гуманістичні цінності (універсалізму, доброти, безпеки) майбутніх вчителів*

- 1) Міні-лекція «Особистісні та професійні цінності вчителя»;
- 2) вирішення конкретних педагогічних ситуацій (Додаток В).

Заняття 8, 9. *Готовність майбутніх вчителів до професійного саморозвитку*

- 1) Міні-лекція «Саморозвиток у професії вчителя»;
- 2) рефлексія студентами власної здатності до професійного саморозвитку. Виконання методики «Оцінка рівня готовності майбутнього педагога до саморозвитку» (В.І. Зверева, Н.В. Немова [197, с. 188–189]);
- 3) виконання тренінгових вправ, спрямованих на усвідомлення майбутніми вчителями власних особистісних особливостей, фокусування уваги на власних переживаннях, думках, звичних способах поведінки та

уявленнях про самого себе. Завдання цього етапу сприяння готовності до професійного саморозвитку – етапу самопізнання – забезпечити можливість майбутнім вчителям «чітко побачити себе у дзеркалі власних уявлень і самооцінок та у дзеркалі думок інших учасників групи, оцінити свої особистісні якості, прислухатися до своїх переживань» [52, с. 57]. Цьому сприяє вербалізована рефлексія власних думок і переживань, зворотній зв'язок від інших учасників групи [53].

Прикладом подібної вправи може бути процедура «Предмет розповідає про господаря». Кожен із учасників бере в руки будь-який власний предмет і від його імені розповідає про свого володаря («Я – олівець Марини, я в неї всього місяць, але за цей час я дізнався про неї ...»). Інші «предмети» можуть задавати оповідачеві будь-які запитання про свого господаря. Така форма самопрезентації, коли людина каже про саму себе в третій особі, ідентифікуючи з неживим предметом, дозволяє бути більш розкутим і поділитися сокровенним, полегшує завдання саморозкриття.

Ще одна вправа – «Самоаналіз». Кожен учасник отримує аркуш паперу і ділить його на чотири частини. Дається така інструкція: «Дайте 10 відповідей на запитання: «Хто я такий?». Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді точно в тій формі, у якій вони відразу спадають на думку. Запишіть їх у перший стовпчик. У другий стовпчик запишіть відповіді на те ж запитання, але так, як, на Вашу думку, відгукнулися б про Вас ваші близькі (виберіть когось конкретно). У третій стовпчик запишіть відповіді на те ж питання так, як, на Вашу думку, відгукнувся би про Вас учасник групи, який сидить ліворуч. Тепер складіть аркуш так, щоб не було видно Ваших записів, і передайте сусіду зліва. Отримавши аркуші, в порожньому стовпчику запишіть 10 відповідей на запитання: «Хто та людина, яка дала Вам цей аркуш?». Після цього аркуші збираються ведучим і перемішуються. По черзі зачитуються вголос характеристики з останнього стовпчика, а група повинна визначити, про кого йдеться (той, хто писав, мовчить). Обговорюється те, наскільки група згодна з описаним портретом. Потім аркуші повертаються

учасникам, і вони самі порівнюють всі чотири набору відповідей, аналізують їх подібність і відмінності.

II модуль «Розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів у ситуації педагогічної діяльності в сфері виховання»

Метою другого модуля є сприяння розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів через актуалізацію професійних мотивів (виховання та комунікації у контексті виховної діяльності), готовності до професійного саморозвитку, професійної спрямованості на процес виховання та гуманістичних цінностей в умовах здійснення квазіпрофесійної діяльності в сфері виховання.

Змістову основу другого модуля складають: дискусія, вправи тренінгового характеру, ділові ігри, вирішення складних педагогічних ситуацій у сфері виховання.

Заняття 1, 2. Мотиви виховання та комунікації у контексті здійснення виховної діяльності

Аналіз складних педагогічних ситуацій (Додаток В): моделювання та драматизація квазіпрофесійної ситуації в сфері виховання. Обговорення ситуації, її позиційна та діяльнісна реконструкція. Знаходження психологічно та педагогічно результативних шляхів вирішення ситуації в сфері виховання. Конструювання ідеальної моделі ситуації.

Заняття 3, 4. Педагогічна спрямованість вчителя на взаємодію з дітьми у процесі виховання

1) Дискусія на тему «Досягнення взаєморозуміння вчителя і учня» (О.А. Брильєва [48; 49]). Ця техніка дозволяє активізувати професійно-педагогічну спрямованість, поставити проблему усвідомлення не тільки власних, а й спільних цілей в професійній діяльності, поглибити процес пізнання ними особливостей один одного та активізувати процеси групової динаміки в бік підвищення працездатності групи.

Учасники працюють із завданням індивідуально та у мікрогрупах (необхідно проранжувати умови досягнення взаєморозуміння вчителя і учня в порядку значимості (Додаток Г). Після цього кожна мікрогрупа визначає одного свого члена, який представлятиме спільну думку в груповій дискусії. У ході дискусії, яка дотримується певних принципів, учасники повинні спробувати прийти до єдиної думки. Завершується дискусія підведенням ведучим підсумків, підкреслюванням узгодження та результатів спільної праці.

Зазначений педагогічний прийом, пов'язаний з ранжируванням змінних, моделює ситуацію вибору для майбутнього вчителя, сприяє усвідомленню ним власних професійних позицій, об'єктивних умов професійної діяльності, що створює передумову для розвитку професійної рефлексії, розширення професійного образу світу.

2) Вирішення конкретних психолого-педагогічних ситуацій (Додаток В). Моделювання квазіпрофесійної ситуації в сфері навчання. Драматизація ситуації та її обговорення. Позиційна та діяльнісна реконструкція змісту випадку. Моделювання психологічно та педагогічно ефективних шляхів вирішення запропонованої ситуації в сфері навчання. Драматизація ідеальної моделі ситуації.

Заняття 5, 6. *Гуманістичні цінності (універсалізму, доброти, безпеки) майбутніх вчителів*

Вирішення складних педагогічних ситуацій (Додаток В). Моделювання та драматизація квазіпрофесійної ситуації в сфері виховання. Обговорення ситуації, її позиційна та діяльнісна реконструкція. Знаходження психологічно та педагогічно результативних шляхів вирішення ситуації в сфері виховання. Конструювання ідеальної моделі ситуації.

Заняття 7, 8. *Готовність майбутніх вчителів до професійного саморозвитку*

Виконання тренінгових вправ, рольових та організаційно-діяльнісних ігор, спрямованих на усвідомлення студентами себе в системі професійного

та особистісного спілкування, оптимізацію міжособистісних відносин з колегами, адміністрацією та батьками учнів. Особлива увага приділяється розвитку психологічних можливостей особистості, її соціально-перцептивних і комунікативних здібностей, усвідомленню звичних способів спілкування, аналізу помилок в міжособистісній взаємодії. Велике значення надається системі прийомів невербальної комунікації, сенситивності, відпрацюванні навичок оптимального спілкування.

Прикладом такого роду технік може служити вправа «Інтонація», мета якої – пізнання вчителем особливостей свого мовлення, його ритміко-інтонаційних сторін, їх впливу на оточуючих, розширення діапазону їх використання, розвиток спостережливості до інтонаційних проявів емоційних станів. Кожному учаснику видається список емоційних станів. Під час проведення вправи учасники діляться на пари, сідають спиною один до одного, і кожен із них по черзі повторює одну фразу (наприклад, «Я радий вас бачити в школі»), намагаючись за допомогою інтонації та інших ритміко-інтонаційних сторін мовлення передати певний емоційний стан. Партнер повинен визначити, який емоційний стан демонструвався. Після виконання завдання в парах майбутні вчителі розповідають про свої відчуття, обговорюють труднощі.

Ще один приклад – техніка «Я-повідомлення», що передає іншій людині власне ставлення до певної ситуації без оцінки й допомагає прямо висловити свої емоції, не починаючи конфлікт.

Учасникам демонструється схема побудови «Я-повідомлення»:

1. Коли ... (почавши свій вислів, об'єктивно опишіть ситуацію або проблему).
2. Я відчуваю ... (поясніть свій емоційний стан, переживання, сумніви).
3. Мені хотілося б ... (сформулюйте прохання, вихід із ситуації або вирішення проблеми, яким Ви віддасте перевагу).
4. Тому що ... (Прохання може бути доповнене інформацією про значення проблеми або її наслідки).

Зразок «Ти-повідомлення»: «Ти знову за своє? Зроби музику тихіше!».

Зразок «Я-повідомлення»: «Коли звучить гучна музика, я втомлююсь і не можу зосередитися, зроби, будь ласка, тихіше».

Після короткого пояснення суті техніки «Я-повідомлення» кожен учасник отримує папірець із негативним висловлюванням. Завдання – переформулювати його в «Я-повідомлення». Потім група аналізує, наскільки правильно було зроблене «Я-повідомлення», коригує формулювання.

На наступному етапі учасники стають у два кола (зовнішнє та внутрішнє), стоячи обличчям один до одного й утворюючи пари. Ведучий оголошує різні ситуації. Ті, хто стоять у зовнішньому колі, звертаються до тих, хто знаходиться у внутрішньому колі, використовуючи «Я-повідомлення», доречно для озвученої ситуації. Завдання партнера – уважно вислухати співрозмовника. Потім учасники зовнішнього кола роблять один крок за годинниковою стрілкою, утворюючи нові пари. Ведучий називає нову ситуацію. Тепер учасники внутрішнього кола формулюють відповідне «Я-повідомлення», а партнери із зовнішнього кола слухають їх. Після виконання вправи учасники аналізують те, як сприймалися слова співрозмовника у формі «Я-повідомлень», власні труднощі та почуття [140].

III модуль «Розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів у ситуації педагогічної діяльності в сфері розвитку особистості»

Метою третього модуля є сприяння розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів через актуалізацію професійних мотивів, готовності до професійного саморозвитку, професійної спрямованості на дитину та на розвиток гуманістичних цінностей в умовах здійснення квазіпрофесійної діяльності в сфері розвитку особистості учня.

Змістову основу другого модуля складають: ділова ігрова взаємодія у формі вирішення педагогічних ситуацій, перегляд та обговорення кінофільмів (психологічний кінотренінг), вправи тренінгового характеру.

Заняття 1, 2. *Професійні мотиви вчителя у діяльності з розвитку особистості учнів*

1) Перегляд та обговорення кінофільму «Перед класом» (англ. «Front of the Class»).

Сюжет фільму. З шести років Бред Коен страждає на синдром Турета, симптомами якого є часті моторні та вокальні тики, що неможливо контролювати. Серед численних вчителів, які виставляли хлопчика на посміховисько, знайшовся один директор, який за дві хвилини перевернув ставлення оточуючих до Бреда. Після цього епізоду хлопчик вирішив стати Вчителем, адже він, як ніхто інший, може зрозуміти дитячі переживання, прийняти «не таких як усі», сприяти розвитку дитини як особистості.

Бред кидає виклик всім бар'єрам і неприємностям, і навіть двадцять чотири відмови поспіль від роботодавців не зупиняють його на шляху до своєї цілі та мрії всього життя – стати Вчителем.

Історія життя головного героя несе ще один посил: важливим завданням вчителя, школи і навчального процесу в цілому, – є розвиток особистості дитини, її здатності бути собою, досягати внутрішньої гармонії, усвідомлюючи, що мрія, при бажанні та доданих зусиллях здатна стати явою. І особистість такої людини, як містер Коен, є кращим прикладом цьому, замінюючи сотні уроків і пояснень подібної істини. Своєю щирістю і здатністю знайти підхід, головний герой засвідчує, що в жодному разі не можна нехтувати людьми, які через певні вади не схожі на більшість представників суспільства.

2) Перегляд та обговорення кінофільму «Вчитель на заміну» (англ. «Detachment»).

Сюжет фільму. Генрі Барт – підмінний вчитель, який отримує чергове тимчасове призначення: на цей раз він повинен викладати англійську мову і літературу в «неблагополучній» школі, де в порядку речей нецензурна лайка і образи відносно вчителів. Розповідь про короткий період з життя цієї школи супроводжується своєрідними інтерв'ю, в яких Барт розмірковує про

невдячність і нерозуміння, з якими доводиться стикатися вчителям в повсякденному житті.

Барт – сильна і благородна людина, але боїться прихильності до учнів, та й до людей взагалі, тому й працює вчителем на заміну. Але разом з тим, він вносить відчутну лепту в поліпшення світу: проявляє щире участь у чужій долі та знаходить жвавий відгук. Різниця в поведінці класу в день приходу підмінного вчителя та в день його прощання – колосальна. «Більшість вчителів у якийсь момент вірять, що можуть щось змінити. Я знаю як важливо спрямовувати когось, допомогти комусь досягнути всю складність світу, в якому ми живемо. У моєму дитинстві мені ніхто не допомагав».

Цей фільм – чудова драма, яка зачіпає складні відносини між вчителями та учнями, батьками та дітьми, змушує замислитися над власними мотивами вибору професії та над призначенням вчителя взагалі.

Зразок проведення групового обговорення кінофільму

Аналіз фільму здійснюється у формі психологічного кінотренінгу – спеціально побудованій процедурі його перегляду та аналізу, що сприяє:

- на емоційному рівні – мотивуючому ефекту (бажання використовувати побачене і засвоєне);
- на поведінковому рівні – формуванню деяких компетенцій (навичок, технік), які допоможуть учасникам розібратися зі своїми власними проблемами;
- на пізнавальному – розширенню світогляду (інші можливості та настанови, що виникають через дискусію про картину світу, що транслюється авторами)
- на ціннісному рівні – осмисленню своїх пріоритетів, формулювання своїх переконань і настанов (виникають через аналіз пропонованих автором ситуацій і конфліктів, через ставлення до героя і його вчинкам);
- на груповому рівні – формуванню загального смислового, емоційного і ціннісного поля.

План обговорення втілено в форматі нижченаведених вправ, які плавно перетікають одне в інше, інколи без чітко визначеної межі, тому виділяються як окремі умовно.

Перша вправа – «Розповідь від імені героя». Будь-який з учасників сідає на «гарячий стілець» і починає розповідь з образу одного з героїв фільму, відповідаючи на питання: які його особистісні особливості, що він відчував, як він оцінює те, що відбувалося, які емоції він випробовував в ході розвитку обставин. Після того, як він закінчує свою розповідь, інші учасники групи задають питання, звернені до людини в образі, тобто фактично до героя фільму.

Виконання цієї вправи сприяє розвитку емпатії, навичкам психологічного аналізу образу і особистості, дозволяє виявити власні блоки, визначити власну систему мотивів та цінностей, навчитися вербалізовувати власні почуття, думки, емоції.

Друга вправа – «Зворотний монтаж» – спрямована на виявлення послідовності дій героя фільму з метою аналізу його мотивів, розуміння прихованого сенсу його вчинків, визначення того, що «залишилося за кадром», тобто більш повного аналізу його життєвої ситуації. Ця вправа має проєктивний характер, сприяє виникненню додаткових смислів в результаті колективного розумового синтезу в спільній роботі учасників групи; сприяє розвитку складових емоційного інтелекту, необхідного для ефективної діяльності вчителя.

Третя вправа – «Що далі?» – спрямована на розвиток рефлексивного мислення та полягає у визначенні у дискусійній манері студентами можливого розвитку подій щодо кожного героя окремо, і взаємодії героїв в майбутньому, після подій показаних у фільмі.

Четверта вправа – «Критичний інцидент» – спрямована на поглиблення аналізу студентами власної особистості, усвідомлення себе у якості вчителя. Вправа проходить за наступною схемою: учасники

визначають ті події у фільмі, які є ключовими для долі героя, і розглядають їх з власної позиції, пояснюють свою точку зору.

П'ята вправа – «Що хотів сказати цим автор фільму?» – підводить підсумки обговорення фільму. Вправа спрямована на виявлення студентами позиції автора (колективу творців), його мотивів, цінностей, настанов. В нашому випадку цей діалог між автором фільму і його глядачем виявляється у впливі фільму на свідомість майбутніх вчителів, розвиток їхньої особистості [159].

Заняття 3, 4. *Педагогічна спрямованість вчителя на дитину (розвиток її особистості)*

Вирішення конкретних психолого-педагогічних ситуацій (Додаток В). Моделювання квазіпрофесійної ситуації в сфері навчання. Драматизація ситуації та її обговорення. Позиційна та діяльнісна реконструкція змісту випадку. Моделювання психологічно та педагогічно ефективних шляхів вирішення запропонованої ситуації в сфері навчання. Драматизація ідеальної моделі ситуації.

Заняття 5, 6. *Гуманістичні цінності (універсалізму, доброти, безпеки) майбутніх вчителів*

Моделювання та драматизація квазіпрофесійної ситуації в сфері виховання. Обговорення ситуації, її позиційна та діяльнісна реконструкція. Знаходження психологічно та педагогічно результативних шляхів вирішення ситуації в сфері виховання. Конструювання ідеальної моделі ситуації.

Заняття 7, 8. *Готовність майбутніх вчителів до професійного саморозвитку*

Виконання тренінгових вправ, рольових та організаційно-діяльнісних ігор, спрямованих на усвідомлення учасниками себе в системі професійної діяльності та оптимізацію ставлень до цієї системи. На цьому етапі основний упор робиться на закріплення нових поведінкових паттернів, відпрацювання умінь самоаналізу професійної діяльності, а також способи вивільнення свого

творчого потенціалу. Учасникам тренінгу даються завдання, наприклад, «зняти» фільм, написати розповідь або поставити «німий» спектакль.

Виконання подібного роду завдань є не тільки дієвим засобом реалізації творчих можливостей кожного учасника, а й свого роду діагностичним прийомом, що дозволяє судити про що відбулися зміни в поведінці учасників, про те, наскільки їм вдалося зняти маску ментора-педагога і розкрити своє творче Я.

Загальна змістова структура розробленої нами програми представлена в додатку Д.

Невід'ємною складовою занять програми є індивідуальні домашні завдання (написання студентами есе та складання професійної автобіографії), мета яких – самопізнання, рефлексія власних переживань, емоцій, думок. Розглянемо ці види роботи детальніше.

Есе – це твір-міркування невеликого обсягу з вільною композицією, що виражає індивідуальні враження та міркування з конкретного приводу чи суспільно значущої проблеми та не вимагає вичерпного трактування предмета. Цінність цього виду самостійної роботи полягає в тому, що студенти у вільній формі висловлюють свою позицію щодо педагогічних фактів, подій, психолого-педагогічного явища або проблеми, наводять переконливі аргументи на захист своєї точки зору. Адже для того, щоб зрозуміти ті чи інші реалії, ставлення до них людей, фахівцеві недостатньо знати постулати теорії, усвідомити її методологічні принципи. Необхідно проявити неординарність мислення, особливий інтерес до тих проблем, які для рядового спостерігача не заслуговують на увагу.

Написання есе створює передумови для переходу на більш високий рівень пізнавальної активності майбутніх вчителів – дослідницький, творчий, – та сприяє баченню за звичним більш змістовних смислів, що сприяє розвитку професійної свідомості.

Наприкінці певного заняття у рамках програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів, експериментатором (викладачем)

пояснюється зміст і особливості домашнього завдання, надаються рекомендації щодо його виконання. Так, есе повинно містити чіткий виклад суті заданої теми; основну частину, що розкриває теоретичні основи проблеми та передбачає аргументацію, аналіз, а також їх обґрунтування; висновки, що підсумовують есе або ще раз вносять пояснення, підкріплюють смисл і значення викладеного в основній частині. При цьому, есе є формою відкритої співпраці викладача та студента, для нього властиві образність, рухливість асоціацій, афористичність, настанова на відвертість.

У рамках програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у якості домашнього завдання пропонуються есе на теми: «Вчитель у моєму житті», «Моя професія – вчитель», «Роль педагога в сучасному світі», «Професія вчителя – праця чи покликання?», «Яким я бачу сучасного вчителя історії (мови, літератури)».

Аналіз письмової домашньої вправи студентів дозволяє у значній мірі диференціювати процес цілеспрямованого розвитку професійної свідомості, враховувати їхні індивідуальні здібності, можливості та труднощі. Завдяки індивідуального обговорення роботи стає можливим звертати увагу майбутнього вчителя на шляхи підвищення рівня розвитку його професійної свідомості та вирішення проблем на шляху професійного становлення.

Наступна форма домашнього завдання – складання професійної автобіографії, основна мета якого полягає в усвідомленні майбутніми фахівцями логіки свого життєвого і професійного шляху. Ця техніка з арсеналу психосинтеза [157] була модифікована нами відповідно до психологічної сутності професійної свідомості, специфіки її становлення та розвитку в онтогенезі.

Досліджуванним пояснюється, що автобіографія повинна містити не стільки перелік зовнішніх подій, скільки внутрішню історію життя, дослідження тих умов, подій і людей, які вплинули на неї, і те як відбувалася взаємодія з ними. Для послідовності викладу, можна коротко зупинитися на певних суттєвих зовнішніх подіях власного життя (час і місце народження;

соціально-економічне становище родини; кількість братів і сестер; які природні умови оточували). Досліджуваних просять визначити вплив всіх вказаних ними факторів та зовнішніх обставин життя на власний розвиток і на вибір професії вчителя.

Викладати свою біографію можна по-різному: в хронологічному порядку, розповідаючи про своє життя рік за роком; починаючи з того місця в своєму житті, яке з якихось причин приваблює людину найбільше; поєднуючи обидва підходи:

«Пишіть так, щоб Вам було легко, не зважайте увагу на граматичні помилки та стилістичні правила. Спробуйте викладати думки у вигляді «потоків свідомості», адже важливі питання і проблеми можуть проявитися не відразу.

Описуючи своє життя, будьте якомога більш відверті та неупереджені, не намагайтеся піддавати цензурі ті місця, які можуть, на Вашу думку, представити Вас в не вигідному світлі. Навпаки, ви відчуєте, що звертаючи увагу на ті моменти свого життя, яких Ви соромитеся, Ви дізнаєтеся багато корисного для себе. Прагнучи досягти найбільш об'єктивну і чесну позицію у погляді на своє життя та кар'єру, Ви зможете краще їх усвідомити і надалі вживати більш конструктивні кроки».

При написанні професійної автобіографії студентам слід дати відповіді на такі запитання:

- Якою людиною Ви були в різні періоди свого життя (у дитячому садку, під час навчання у школі, у ВНЗ)? Як Ви змінилися з тих пір?

- Чи сприймали Вас оточуючі так само, як Ви сприймали себе? Які маски Ви носили? Як спотворювали свою істинну натуру, щоб бути прийнятими оточуючими або захиститися від них?

- Опишіть будь-які кризи розвитку або поворотні моменти Вашого життя, під час яких відбувалися зміни у Вашому ставленні до життя та виборі професії. Такі події часто переживаються як «випробування» або «ініціація» та можуть проходити як криза чи перевірка на міцність.

- Які стереотипи Ви помічаєте у своєму житті та діяльності (навчальній, професійній)? Чи існують які-небудь конфлікти, які повторювалися в різних ситуаціях? Винесли Ви зі свого життєвого досвіду якісь уроки? Чи приймаєте Ви свій життєвий досвід або ставитеся до нього негативно?

- У чому, як Ви гадаєте, складається глибше значення і призначення Вашого життя? Яке відношення має до цього професія вчителя?

Аналіз цього домашнього завдання проходить у формі індивідуальної бесіди, під час якої респондент може висловити почуття, емоції, думки, що виникали під час написання біографії, та отримати зворотній зв'язок від викладача (експериментатора). Письмове виконання завдання та його подальше обговорення дозволяє майбутньому вчителю усвідомити, яким чином його минуле вплинуло на власний вибір професійного шляху та власне сьогодення взагалі; сприяє звільненню від тих стереотипів поведінки, які вже не відповідають його сьогоденним інтересам; дозволяє простежити процес становлення та подальшого розвитку професійної педагогічної свідомості до теперішнього моменту.

По завершенню розвивальної програми, доцільно провести бесіду, спрямовану на рефлексивне усвідомлення майбутніми вчителями змін, пов'язаних із розгортанням процесів розвитку їх професійної свідомості.

Подальшим етапом експериментального дослідження є здійснення діагностики розвиненості основних компонентів професійної свідомості досліджуваних експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувального впливу.

Кількісні та якісні результати формувального експерименту з розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів представлені у наступному підрозділі.

3.3. Результати експериментального впровадження авторської програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів

Завершальним етапом дисертаційного дослідження було проведення контрольного етапу експерименту, мета якого полягала у визначенні ефективності розробленої психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів шляхом її впровадження в процес професійної підготовки. Апробація програми була проведена на базі ДВНЗ «Запорізький національний університет» серед студентів третього року навчання педагогічних спеціальностей соціогуманітарного профілю (6.020302 – «Історія», 6.020303 – «Філологія»). Для одержання надійних і валідних результатів формувального експерименту нами були сформовані експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ) групи. Експериментальна група, у якій запроваджувалася психолого-педагогічна програма розвитку професійної свідомості, складалася з 41 студента третього курсу. До складу контрольної групи, у якій спеціальна розвивальна робота не проводилася, увійшло також 41 студент третього курсу. Загальну вибірку формувального експерименту склали 82 респондента.

Визначення ефективності та результативності психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів здійснювалося у першому та частині другого семестру 2014/2015 навчального року. Програма реалізовувалася в межах позанавчальної роботи та включала 25 занять один раз на тиждень, тривалістю по 2 академічні години кожне (загальний обсяг – 50 годин).

В якості показників ефективності впровадженої розвивальної програми виступала наявність позитивної динаміки за основними компонентами професійної свідомості у студентів: значеннями, смислами, чуттєвою тканиною. Зауважимо, що під динамікою ми маємо на увазі поступові зміни, які відбуваються у свідомості майбутніх фахівців у період професійної підготовки, і які зумовлюють розвиток їх професійної свідомості. У нашому випадку індикаторами динаміки виступають кількісні зміни показників за

компонентами професійної свідомості. Про розвиненість компонента «значення» може свідчити привласнення досліджуваними певних понять та категорій педагогіки; про розвиненість компонента «сенси» – суб'єктивація професійних мотивів, інтересів, цінностей, що виявляється у зрушенні за їх розвитком; про розвиненість компонента «чуттєва тканина» – осмисленість професійного простору діяльності, що представлено вибірковою сприйняттю професійних ознак у професійній діяльності та зовнішньому світі.

Оцінювання впливу розвивальної програми було здійснено шляхом проведення послідовних психодіагностичних зрізів:

- перший зріз було спрямовано на фіксацію показників розвиненості основних компонентів професійної свідомості досліджуваних експериментальної та контрольної груп до початку формуального впливу;

- другий зріз відображав динаміку змін за показниками розвиненості структурних компонентів професійної свідомості в експериментальній та контрольній групах після завершення експерименту.

Аналіз результатів формуального експерименту нашого дослідження виявив якісні та кількісні зміни показників рівнів розвитку професійної свідомості в експериментальних та контрольних групах. Це дозволило зробити висновок про те, що сприяння розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів можливе саме за умови належної організації психолого-педагогічної програми під час навчання у вищій школі.

3.3.1. Методичні підходи до вивчення особливостей розвитку структурних компонентів професійної свідомості майбутніх вчителів

На етапі формуального експерименту використовувалися психодіагностичні методики, які дозволили зробити початкові та кінцеві

заміри за структурними компонентами професійної свідомості майбутніх вчителів, які визначають її розвиток.

Для діагностики привласнення досліджуваними певних понять та категорій педагогіки було використано «Метод колірних метафор» (авт. І.Л. Соломін [228]), який був розроблений на основі колірного тесту відносин О.М. Еткінда [290] та належить до групи психосемантичних методів.

Метод базується на двох принципах. По-перше, якщо людина позначає яке-небудь поняття привабливим кольором, то це може свідчити про позитивне ставлення до цього поняття. І, навпаки, до понять, позначеним неприємними кольорами, людина відноситься, швидше за все, негативно.

По-друге, позначення різних понять одним кольором є непрямим показником їхньої «суб'єктивної подібності», тобто, якщо два або декілька понять людина позначає одним кольором, то для досліджуваного в цих поняттях є щось спільне, і він відноситься до них приблизно однаково [232, с. 39].

У ході дослідження респондентам пропонувався перелік понять, кожне з яких необхідно позначити одним з 8 кольорів. Конкретний склад списку визначається змістом вирішуваного завдання. В нашому випадку до списку увійшли поняття, які стосуються навчання, майбутньої професії, основні поняття та категорії педагогіки: виховання, навчання, знання, педагогічний процес, освіта, розвиток особистості, вчитель, дидактика, школа, учні, педагогічна взаємодія, моя кар'єра, моя професія, мої колеги (однокурсники), педагогічна діяльність.

До ключових понять були віднесені наступні: «Моє захоплення», «Цікаве заняття», «Успіх», «Радість», «Впевненість». Вибір саме цих понять у якості ключових із запропонованих у методиці ґрунтувався на розробках І.Л. Соломіна, а також відповідав меті дослідження – виявлення ставлення студентів до професії вчителя. Про позитивне ставлення до педагогічних понять свідчить їх позначення найпривабливішим кольором та тими ж кольорами, що й ключові поняття.

Оцінка педагогічних понять тими ж кольорами, що й ключове поняття «Моє майбутнє» може свідчити про те, що придбання професії вчителя є актуальним для студентів, вони мають наміри працювати за фахом [230; 229; 231].

Для вивчення мотивів професійної діяльності була використана «Методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації» Н.П. Фетіскіна [250]. Методика містить вісімнадцять стверджень, які необхідно оцінити в залежності від частоти здійснення досліджуваними певних дій та вчинків: завжди, часто, не надто часто, рідко або ніколи.

Шість шкал методики дозволяють визначити, на якому ступені мотиваційної драбини знаходиться досліджуваний. А саме: чи має місце байдужість, або епізодична поверхнева цікавість, або в наявності зацікавленість, або розвивається допитливість, або складається функціональний інтерес, або досягається вершина – професійна потреба свідомо вивчати педагогіку і опановувати основи педагогічної майстерності.

Для вивчення професійних інтересів майбутніх вчителів нами використовувалася орієнтовна анкета В. Смекалова, М. Кучера (адапт. М.О. Амінова) [19], яка ґрунтується на методиці життєвих орієнтацій Б. Басса.

Згідно з теорією міжособистісних стосунків в організаціях, спосіб реагування обстежуваного на вимоги, що пред'являються майбутньою роботою, і на вимоги, що пред'являються до колег, залежить від очікуваних видів винагороди від роботи. З іншого боку, в залежності від того, що дає людині відчуття задоволення в роботі, розрізняють три види очікувань – інтересів, – що в більшості випадків виключають один одного: виконати та закінчити роботу; встановити взаєморозуміння з колегами; отримати самозадоволення. На основі вказаної теорії Б. Басс розробив класифікацію життєвих орієнтацій:

«S» – спрямованість на себе (self-orientation);

«I» – спрямованість на взаємодію (interaction-orientation);

«Т» – спрямованість на задачу, результат (task-orientation).

Слід зазначити, що ми дотримуємося наступного визначення інтересу до педагогічної діяльності у студентів: це виборча спрямованість особистості, звернена на педагогічну діяльність в цілому і до конкретних її видів, що знаходить своє вираження в позитивному емоційному ставленні студентів до предмета педагогічної діяльності – дитини; в прагненні до позитивних результатів та творчості в педагогічній діяльності [246; 262].

Версія ОА Смекалова–Кучера містить 30 пунктів, на кожен з яких запропоновано три варіанти відповіді: А, В, С. Із відповідей на кожен пункт обстежуваний повинен вибрати варіант відповіді, яка більшою мірою виражає його точку зору. Потім при відповіді на те ж саме питання обстежуваний повинен вибрати той варіант, який в найменшій мірі відповідає істині.

В контексті дисертаційного дослідження ми використовували інтерпретацію субшкал ОА, розроблену Н.О. Аміновим та Д. Райном [19, с. 65–67] відповідно до інтересів педагогічної діяльності. Так, можна виділити амбівалентний («Я-інтерес»); зацікавлений у вихованні та розвитку дитини та зацікавлений предметно-дисциплінарним боком професії.

З метою дослідження цінностей особистості майбутнього вчителя ми використали методика Шварца (адапт. В.М. Карандашова), який розвинув новий теоретичний та методологічний підхід до вивчення цінностей. В основі методики вивчення індивідуальних цінностей, яку він розробив, лежить концепція М. Рокіча про існування термінальних (особистісні переконання, цінності-цілі) та інструментальних (цінності-засоби) цінностей, а також власна концепція про мотиваційну мету ціннісної орієнтації – її найбільш суттєвий змістовний аспект – та універсальність базових людських цінностей [116].

Ш. Шварц виділяє десять мотиваційно різних типів цінностей, між якими існують динамічні стосунки:

- влада (Power) – соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами;
- досягнення (Achievement) – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів;
- гедонізм (Hedonism) – насолода або плотське задоволення;
- стимуляція (Stimulation) – хвилювання та новизна;
- самостійність (Self-direction) – самостійність думки та дії;
- універсалізм (Universalism) – розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи;
- доброта (Benevolence) – збереження і підвищення благополуччя близьких людей;
- традиція (Tradition) – пошана і відповідальність за культурні і релігійні звичаї і ідеї;
- конформність (Conformity) – заборона дій і спонук, які можуть нашкодити іншим і не відповідають соціальним чеканням;
- безпека (Security) – безпека і стабільність суспільства, стосунків і самого себе.

Розроблений Ш. Шварцом опитувальник є шкалою для виміру значущості десяти означених типів цінностей та складається з двох частин, що відрізняються процедурою проведення.

У першій частині – «Огляд цінностей» – досліджуються нормативні ідеали, цінності особистості на рівні переконань, а також структуру цінностей, що впливає на всю особистість, але може не проявлятися в соціальній поведінці. Огляд цінностей представлено двома списками слів, що характеризують в сумі 57 цінностей.

Перший список містить термінальні цінності, виражені у вигляді іменників, а другий – інструментальні цінності, виражені прикметниками. Оцінка міри важливості респондентом кожної цінності як керівного принципу його життя здійснюється за шкалою від -1 до 7: чим вище бал у вказаному діапазоні, тим більше важливою представляється йому ця цінність.

У другій частині опитувальника – «Профіль особистості» – досліджуються цінності на рівні поведінки, тобто індивідуальні пріоритети, які найчастіше виявляються в соціальній поведінці особистості. Профіль особистості представлено списком з 40 описів людини, які відповідають певному типу цінностей. Оцінка респондентом міри його схожості на певний опис здійснюється за шкалою з 5 позицій: від «дуже схожий на мене» до «зовсім не схожий на мене». Обробка результатів проводиться шляхом співвідношення відповідей досліджуваного з ключем.

У контексті дослідження професійної свідомості нас цікавить розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки в майбутніх вчителів.

Для дослідження особливостей професійного сприйняття ми використали методику Р.С. Немова «Педагогічні ситуації» [179]. Методика містить чотирнадцять ситуацій, які охоплюють основні види діяльності вчителя та сфер їх застосування. Познайомившись із змістом кожної з них, досліджуваним необхідно вибрати з числа запропонованих варіантів реагування на певну ситуацію такий, який, на їхню думку, є найбільш правильним з педагогічної точки зору. Якщо жоден із запропонованих альтернатив не влаштовує досліджуваних, їм дозволяється вказати свої, оригінальні відповіді.

Оцінка результату здійснюється шляхом підрахування набраних балів:

- 4,5 бала та вище – високий рівень вибірковості та диференційованості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі.
- 3,5 – 4,4 бала – середній рівень вибірковості та диференційованості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі.
- 3,4 бала та нижче – низький рівень вибірковості та диференційованості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі.

Слід зауважити, що на констатувальному та формуальному етапах експерименту ми використовували різні психодіагностичні методики. У

першому випадку метою дослідження було виявити загальні рівні розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів, а у другому – зафіксувати наявність динамічних зрушень за основними компонентами професійної свідомості у студентів: значеннями, смислами, чуттєвою тканиною. Таким чином, використання різних методик зумовлено конкретними цілями певного етапу дослідження.

3.3.2. Аналіз основних показників розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів за результатами формувального експерименту

Проаналізуємо результати динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів за зазначеними методиками та відповідно до структурно-змістової сутності професійної свідомості.

Для одержання статистично достовірних результатів за методикою І.Л. Соломіна ми математично розрахували стандартні показники прийняття студентами професійно-педагогічних категорій. Для цього, в залежності від кількості збігів педагогічних понять з ключовими (позначень їх тими ж самими кольорами за принципом подібності), ми визначили межі, які характеризують міру достатності–недостатності таких збігів. Для цього було визначено стандартні показники для кожної вибірки – середні значення (\bar{x}) та стандартне відхилення (σ), – які відповідають трирівневій шкалі нормативів: низький, середній та високий рівні.

На рис. 3.2 представлено розподіл показників привласнення досліджуваними понять та категорій педагогіки до проведення формувального експерименту, які є майже однаковими в експериментальній та контрольній групах.

У порівняльній характеристиці попередньої та контрольної діагностики, зображеній на рис. 3.2, рис. 3.3, можемо відмітити відсоткове

підвищення кількості респондентів в експериментальній групі, чії результати знаходяться в межах високого рівня (12,2% – до експерименту; 56,1% – після). Окрім цього, відбулося значне зменшення показників у межах низького рівня (19,5% досліджуваних – до експерименту; 4,9% – після).

Такі дані свідчать, про позитивні зрушення в експериментальній групі, де показники привласнення понять та категорій педагогіки збільшилися. Суттєвих змін у показниках контрольної групи не відбулося.

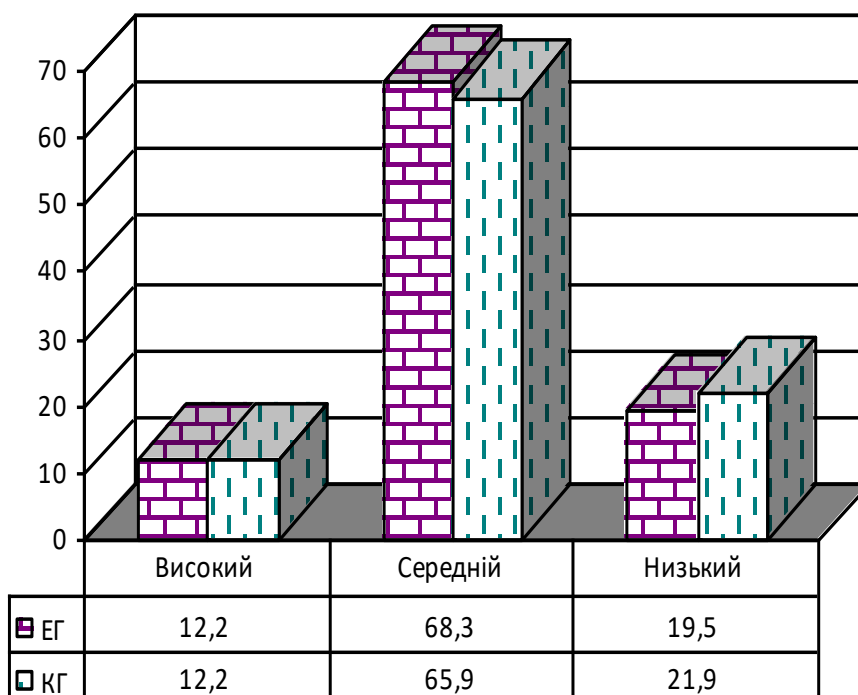


Рис. 3.2. Розподіл показників привласнення досліджуваними понять та категорій педагогіки до формульовального експерименту (у %)

Отже, позначення категорій, що відносяться до навчання та майбутньої професії найприємнішим кольором та їх ідентифікація з поняттями «Цікаве заняття», «Моє захоплення», «Успіх», «Радість», «Впевненість» може свідчити про те, що праця у школі обумовлюється найбільш стійкими базовими потребами, супроводжуються позитивними емоційними переживаннями, пов'язаними з цим видом діяльності, сприймається як захоплення.

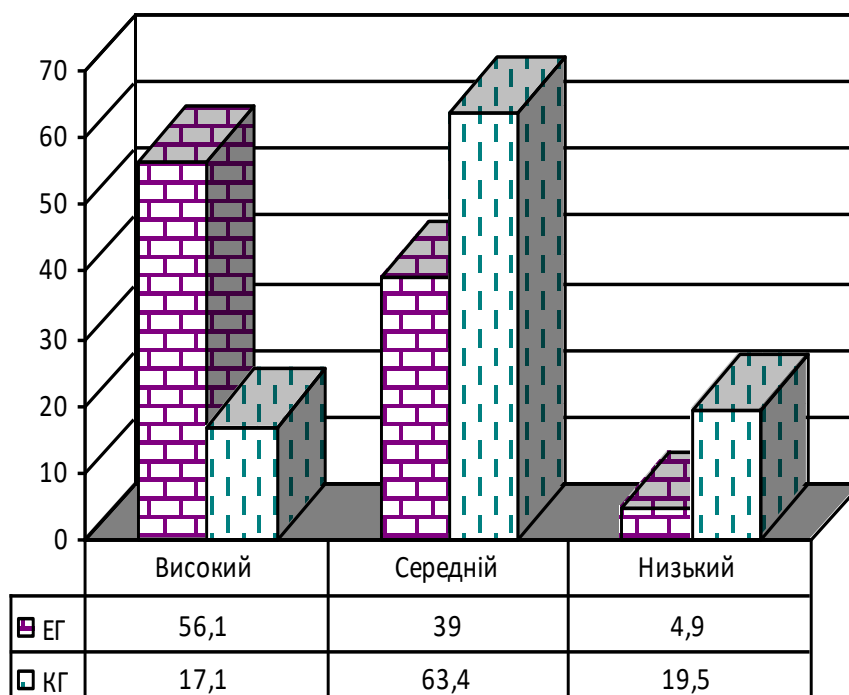


Рис. 3.3. Розподіл показників привласнення досліджуваними понять та категорій педагогіки після формувального експерименту (у %)

Що стосується підтвердження значущості зрушень досліджуваного параметру в EG та KG до та після формувального впливу, нами було використано T-критерій Вілкоксона ($t_{кр}=0,01$), який дозволяє оцінити відмінності експериментальних даних, отриманих в двох різних умовах на одній вибірці досліджуваних [192]. Так, порівняння даних виявило статистично значущі зміни у EG ($p=0,000$; $p \leq t_{кр}$) та їх відсутність у KG ($p=0,096$; $p \geq t_{кр}$). Числові параметри представлено у додатку Ж.

Окрім цього, ми вирішили перевірити, чи пов'язують респонденти своє майбутнє з професією вчителя. Аналіз результатів показав відсоткове підвищення кількості респондентів в експериментальній групі, чії результати знаходяться в межах високого рівня (7,3% – до експерименту; 36,6% – після), в межах середнього рівня (43,9% – до експерименту; 48,8% – після) та значне зменшення показників у межах низького рівня (48,8%

досліджуваних до експерименту; 14,6% – після). Суттєвих змін у показниках контрольної групи відзначено не було.

Ідентифікація професійно-педагогічних понять з ключом «Моє майбутнє» може вказувати на те, що потреба у побудові кар'єри вчителя є базовою для значної частки студентів, на її локалізацію у майбутньому. Базові потреби є стійкими утвореннями, суттєвою характеристикою особистості, визначають зміст інтересів і захоплень людини, її прагнення і загальну спрямованість особистості, вони слабо залежать від зовнішніх обставин. Задоволення базових потреб є умовою емоційного благополуччя людини.

Отримані результати говорять про те, що в умовах розробленої нами програми збільшилася кількість досліджуваних, які будують плани та мають наміри у подальшому працювати вчителями. При цьому, педагогічна кар'єра сприймається студентами як цікава або захоплююча, що свідчить про їх емоційне благополуччя.

Таким чином, проведені розвивальні заходи сприяли усвідомленню студентами свого ставлення до професії вчителя та свого покликання, підвищенню інтересу до педагогічної діяльності, привласненню професії вчителя як своєї.

Перейдемо до аналізу розвитку професійних мотивів майбутніх вчителів. Як бачимо з рис. 3.4, до формувального експерименту усі показники професійно-педагогічної мотивації у двох групах студентів були майже однаковими.

Можна простежити динамічні зрушення за показниками окремих мотивів професійної діяльності вчителя в експериментальній групі (рис. 3.5). За даними дослідження, у контрольній групі помітних змін у показниках професійно-педагогічної мотивації не відбулося (рис. 3.4, 3.5).

В експериментальній групі спостерігалися кількісні зміни за чотирма шкалами методики. Так, збільшення показників за шкалою «Професійна потреба» (8,78 балів – до експерименту; 13,89 балів – після) свідчить про

активний розвиток професійних мотивів – бажанні навчати та виховувати дітей, сприяти їх особистісному розвитку.

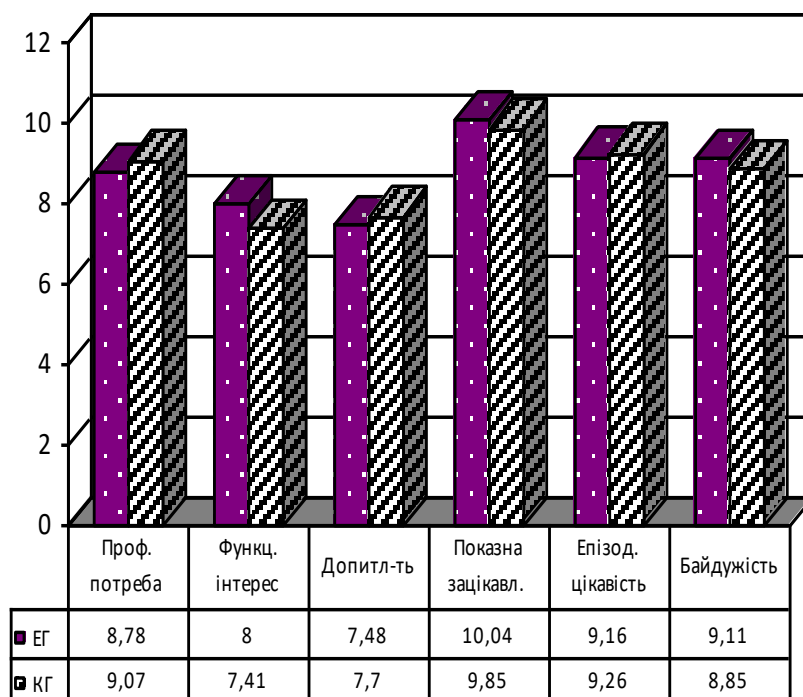


Рис. 3.4. Середні порівняльні показники розвитку професійно-педагогічних мотивів студентів початкової діагностики груп (в балах)

Збільшення показників за шкалою «Функціональний інтерес» (8 балів – до експерименту; 9,26 балів – після) показує підвищення зацікавленості студентів в осягненні основ здійснення діяльності вчителя: конструктивної (підбір і композиція навчального матеріалу, планування і побудова педагогічного процесу, планування власних дій і дій учнів), організаторської (залучення учнів до різних видів діяльності, створення колективу і організація спільної діяльності) та комунікативної (встановлення педагогічно доцільних відносин педагога з вихованцями, їхніми батьками, колегами).

Суттєві зміни було також зафіксовано за шкалою «Допитливість, що розвивається» (7,48 балів – до експерименту; 13,67 балів – після). Це свідчить про поглиблену самостійну роботу студентів над проблемами

теоретичної та практичної педагогіки, прояв ініціативи у навчанні, пошук нових педагогічних технологій.

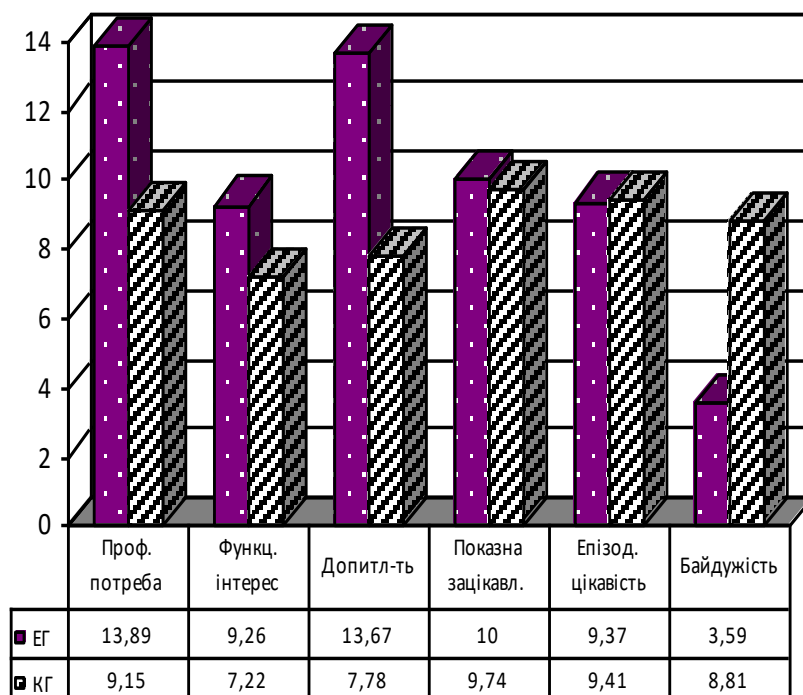


Рис. 3.5. Середні порівняльні показники розвитку професійно-педагогічних мотивів студентів контрольної діагностики груп (в балах)

Показники за шкалою «Байдуже ставлення», навпаки, знизилися (9,11 балів – до експерименту; 3,59 балів – після). Очевидно, участь у розвивальних заходах сприяла оформленню особистого ставлення студентів до педагогічної діяльності. Однак, разом із цим, були майже відсутні зрушення за шкалами «Показна зацікавленість» та «Епізодична цікавість». Так, в частки студентів активна позиція на шляху оволодіння педагогічною майстерністю виявляється показною або вибірковою, епізодичною, що може пояснюватися небажанням працювати вчителем, незадоволеністю процесом навчання, особистісними особливостями (лінь, безініціативність).

Отже, показники за шкалами «Професійна потреба» та «Допитливість, що розвивається» в експериментальній групі сягнули високого рівня, що може свідчити про ефективність тематичних розділів розвивальної програми, спрямованих на розвиток професійних мотивів діяльності вчителя.

За допомогою Т-критерію Вілкоксона ми перевірили значущість зрушень досліджуваного параметру (шкала «Професійна потреба») в ЕГ та КГ до та після формувального експерименту. Порівняння даних виявило статистично значущі зміни в показниках ЕГ ($p=0,000 \leq 0,01$) та їх відсутність у КГ ($p=0,029 \geq 0,01$). Числові параметри представлено у додатку Ж.

Перейдемо до аналізу числових показників професійних інтересів як складових професійної свідомості майбутніх вчителів.

Як можна побачити з рис. 3.6, до формувального експерименту показники інтересів у двох груп були майже однакові. При цьому, домінуючим інтересом в обох групах виступало власне «Я»: власне благополуччя, прагнення до престижу та вищості. Такі вчителі найчастіше зайняті собою, своїми переживаннями та домаганнями, та мало звертають уваги на потреби учнів, інтереси школи (адміністрації, колег і школярів). Причому це може усвідомлюватися педагогами такого типу (і тоді вони демонструють свою байдужість до роботи і учням) або не усвідомлюватися (в цьому випадку такі вчителі будуть щиро прагнути бути «хорошими» педагогами, але бути хорошими для них означає бути коханими всіма без винятку і, постійно перебуваючи в центрі уваги, отримувати схвалення з боку учнів, адміністрації школи та ін.). При благополучному збігу обставин педагоги, не усвідомлюючи орієнтацію своїх професійних цінностей і прагнучі бути «хорошими», можуть домогтися певних позитивних результатів у педагогічній роботі. Негативні сторони їх амбівалентності проявляються у випадку конфліктної ситуації, коли будь-хто з учнів або колег відмовляється ними захоплюватися.

Після проведення формувального експерименту було зафіксовано динамічні зрушення за показниками педагогічних інтересів в експериментальній групі (рис. 3.7). У показниках педагогічних інтересів контрольної групи значних змін не відбулося (рис. 3.6, 3.7).

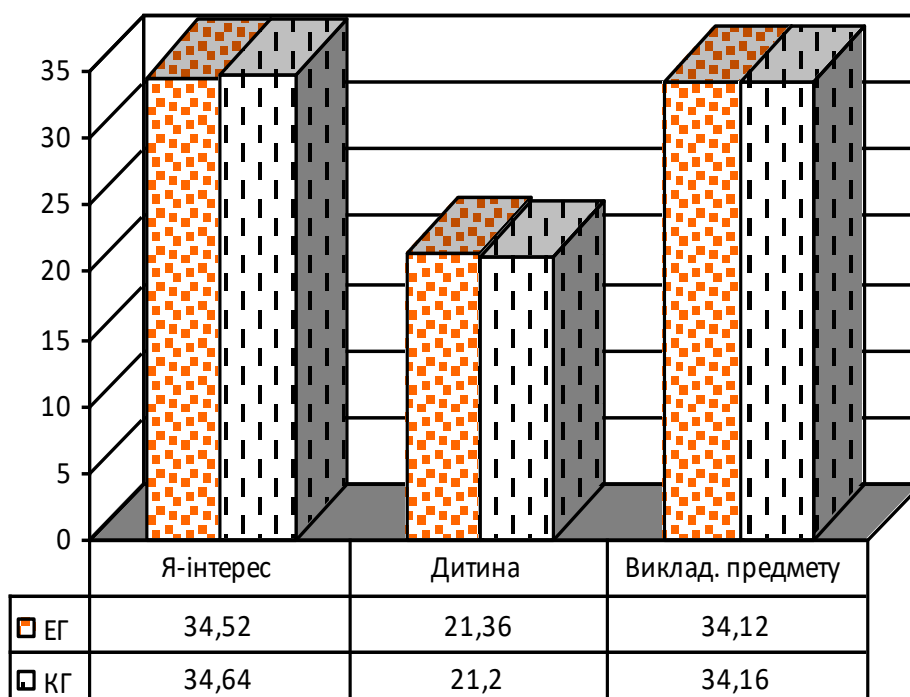


Рис. 3.6. Середні порівняльні показники розвитку професійних інтересів студентів до формувального експерименту (в балах)

Говорячи про позитивні зміни результатів експериментальної групи, слід відзначити зростання показників за інтересом до виховання та розвитку учня (21,36 балів – до експерименту; 30,16 балів – після). Вони прагнуть підтримувати дружні стосунки з колегами по роботі та відрізняються потребою в емоційному спілкуванні зі своїми учнями. Причому проявляють щирий інтерес до особистості учнів, їх почуттів та переживань, можуть міняти весь хід уроку в залежності від стану, настрою дітей та ситуації, що складається. Для таких вчителів першорядне значення має тепла, емоційна атмосфера на уроці, а не його логіка побудови, тому учні відчуваються вільно, невимушено. Майбутні педагоги, зацікавлені у взаємодії з дитиною, проявляють інтерес не до кінцевого результату, а до розвитку самої спільної діяльності, тому сприймають учнів як своїх партнерів і прагнуть їхнього розвитку та виховання.

Після проведення розвивальних заходів в експериментальній групі було також відзначено зростання показників за інтересом до викладання

певних дисциплін (34,12 балів – до експерименту; 35,04 балів – після). В педагогів, зацікавлених у досягненні учнівським колективом поставленої мети, практично не буває проблем з організацією класу на уроці. Вони можуть працювати інтенсивно й захоплено, успішно опановуючи нові навички та вміння, можуть домогтися високих досягнень в навчальній роботі у своїх учнів. Причому такі вчителі досягають високих результатів в навчанні, використовуючи різні педагогічні технології, надаючи особливого значення логіці уроку, його змісту і дисципліні учнів як необхідного засобу для їх плідної роботи протягом усього уроку. З учнями тримаються строго і офіційно, прагнуть відсторонитися від їхніх особистих проблем і переживань.

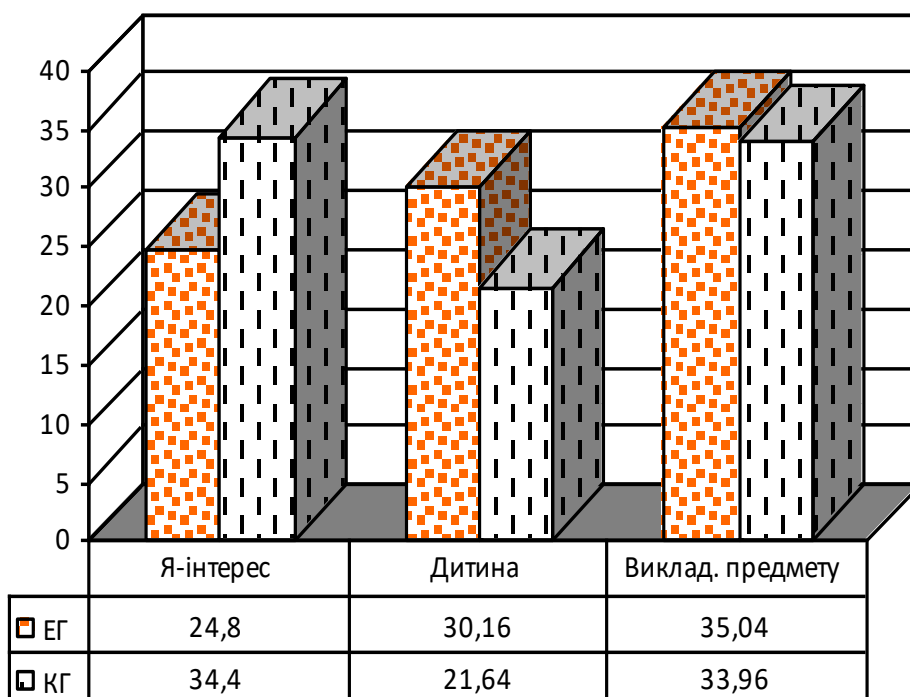


Рис. 3.7. Середні порівняльні показники розвитку професійних інтересів студентів після формувального експерименту (в балах)

Показники прояву інтересу, пов'язаного з власним престижем («Я-інтерес») та який був домінуючим в обох групах досліджуваних, значно знизилися в експериментальній групі після участі у психолого-педагогічній програмі (34,52 балів – до експерименту; 24,8 балів – після). Такі результати свідчать про позитивну динаміку розвитку професійної свідомості майбутніх

вчителів. Так, перевага «Я-інтересу» перешкоджає їх професійному зростанню і призводить зрештою до дезадаптації та емоційним порушенням. Підвищення інтересів до педагогічної комунікації та процесу навчання, навпаки, відкриває широкі можливості для успішного оволодіння педагогічною майстерністю та професійного вдосконалення [19, с. 66–67].

Підтверджуючи значущість зрушень досліджуваних параметрів (інтерес до дитини; інтерес до викладання предмету) в ЕГ та КГ до та після формувального впливу, нами було використано Т-критерій Вілкоксона ($t_{кр}=0,01$). Так, порівняння даних виявило статистично значущі зміни у ЕГ ($p=0,000$; $p \leq t_{кр}$) та їх відсутність у КГ ($p=0,076$; $p \geq t_{кр}$) для першого параметру. Для другого параметру значення склали: ЕГ ($p=0,01$; $p = t_{кр}$) та КГ ($p=0,047$; $p \geq t_{кр}$). Числові параметри представлено у додатку Ж.

Під час формувального експерименту відбулося суттєве підвищення показників гуманістичних цінностей, насамперед, «універсалізм» (146,08 балів – до експерименту; 161,18 балів – після), «доброта» (140,04 балів – до експерименту; 192,07 балів – після) та «безпека» (170,4 балів – до експерименту; 173 балів – після) в ЕГ (рис. 3.8, 3.9).

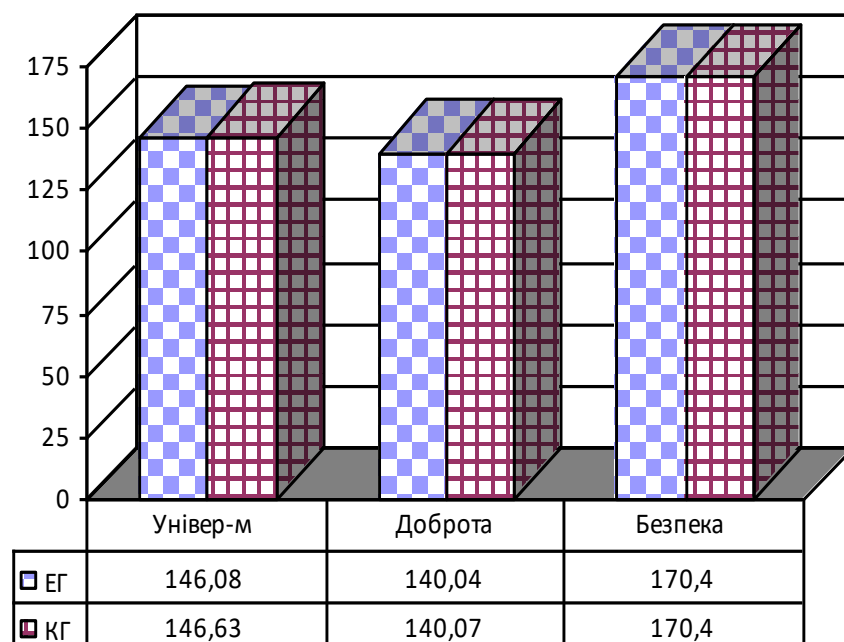


Рис. 3.8. Середні порівняльні показники розвитку гуманістичних цінностей студентів початкової діагностики груп (в балах)

Зазначені цінності спрямовані на дбайливе ставлення до людини, природи та навколишнього світу. До формульованого експерименту ці показники у двох груп були однаковими (рис. 3.8). Після формульованого впливу були зафіксовані динамічні зрушення за показниками гуманістичних цінностей в експериментальній групі (рис. 3.9).

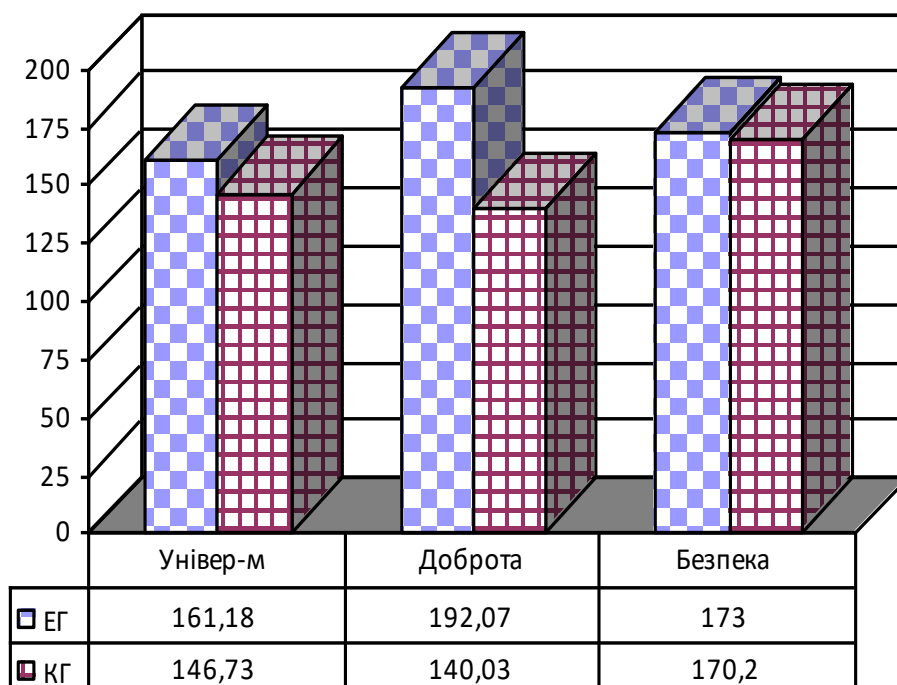


Рис. 3.9. Середні порівняльні показники розвитку гуманістичних цінностей студентів контрольної діагностики груп (в балах)

Слід також відзначити зміни у ранговому співвідношенні за типами цінностей. Так, до формульованого експерименту в обох групах досліджуваних по відношенню до інших цінностей, цінності «універсалізм», «доброта» та «безпека» отримали IV, V (VI) та I ранги відповідно. Після впровадження розвивальної програми ці ранги змінилися на IV, I та II відповідно. Це означає, що зазначені типи цінностей стали більш значимими для респондентів експериментальної групи. На рис. 3.10, 3.11 відображено динаміку числових показників особистісних цінностей за ступенем їх важливості для респондентів.

За допомогою Т-критерію Вілкоксона ми перевірили значущість зрушень досліджуваних параметрів (шкали «Універсалізм», «Доброта»,

«Безпека») в ЕГ та КГ до та після формувального експерименту. Порівняння даних виявило статистично значущі зміни в показниках ЕГ («Універсалізм» $p=0,014 \leq 0,01$; «Доброта» $p=0,000 \leq 0,01$; «Безпека» $p=0,008 \leq 0,01$) та відсутність змін у КГ («Універсалізм» $p=0,767 \geq 0,01$; «Доброта» $p=0,180 \geq 0,01$; «Безпека» $p=0,323 \geq 0,01$). Числові параметри представлено у додатку Ж.

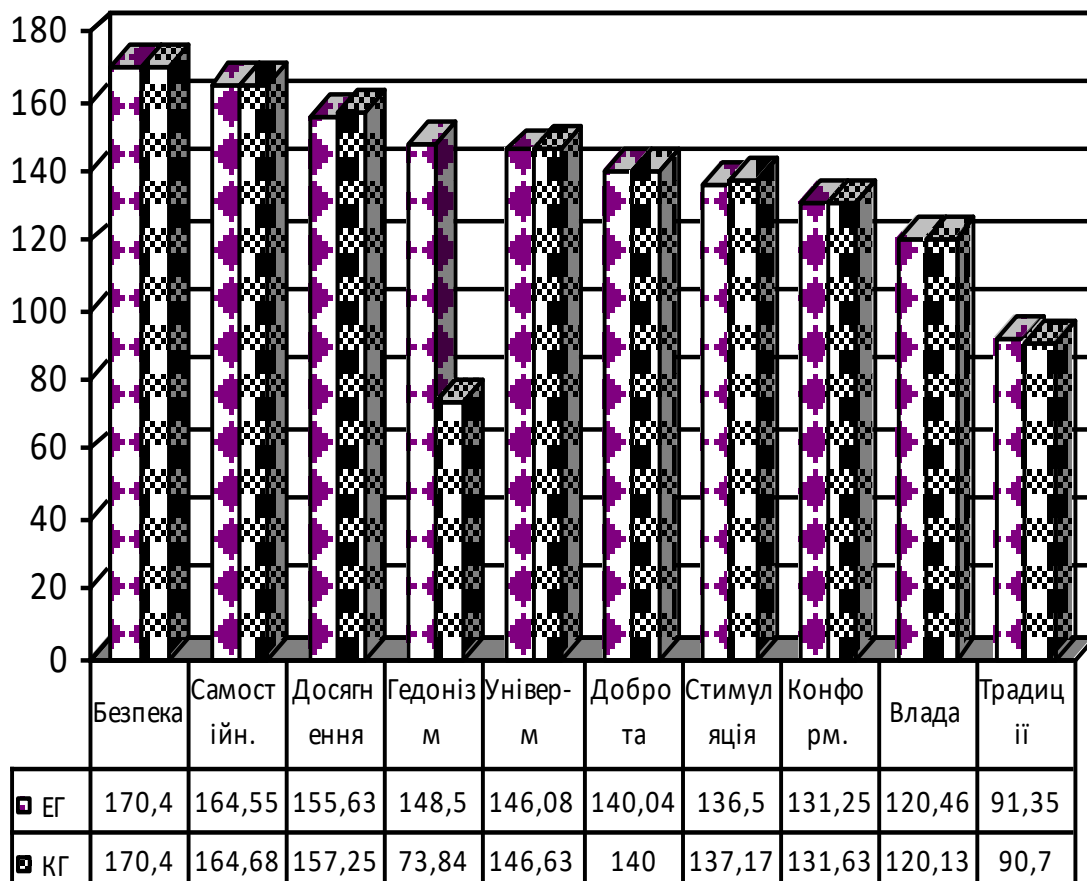


Рис. 3.10. Середні порівняльні показники розвитку особистісних цінностей студентів початкової діагностики груп (в балах)

В умовах розробленої нами психолого-педагогічної програми розвиток гуманістичних цінностей здійснювався завдяки виконанню студентами індивідуальних завдань, спрямованих на усвідомлення особистісних цінностей, та вирішенню складних психолого-педагогічних ситуацій, у яких робився акцент на цінності розуміння, терпимості та захисту благополуччя людей і природи.

Як свідчать отримані результати, досліджувані стали більш доброзичливими в повсякденній взаємодії з людьми, переосмислили цінності збереження благополуччя людей, стабільності суспільства та взаємин, розвили такі особистісні якості як корисність, лояльність, поблажливість, чесність, відповідальність.

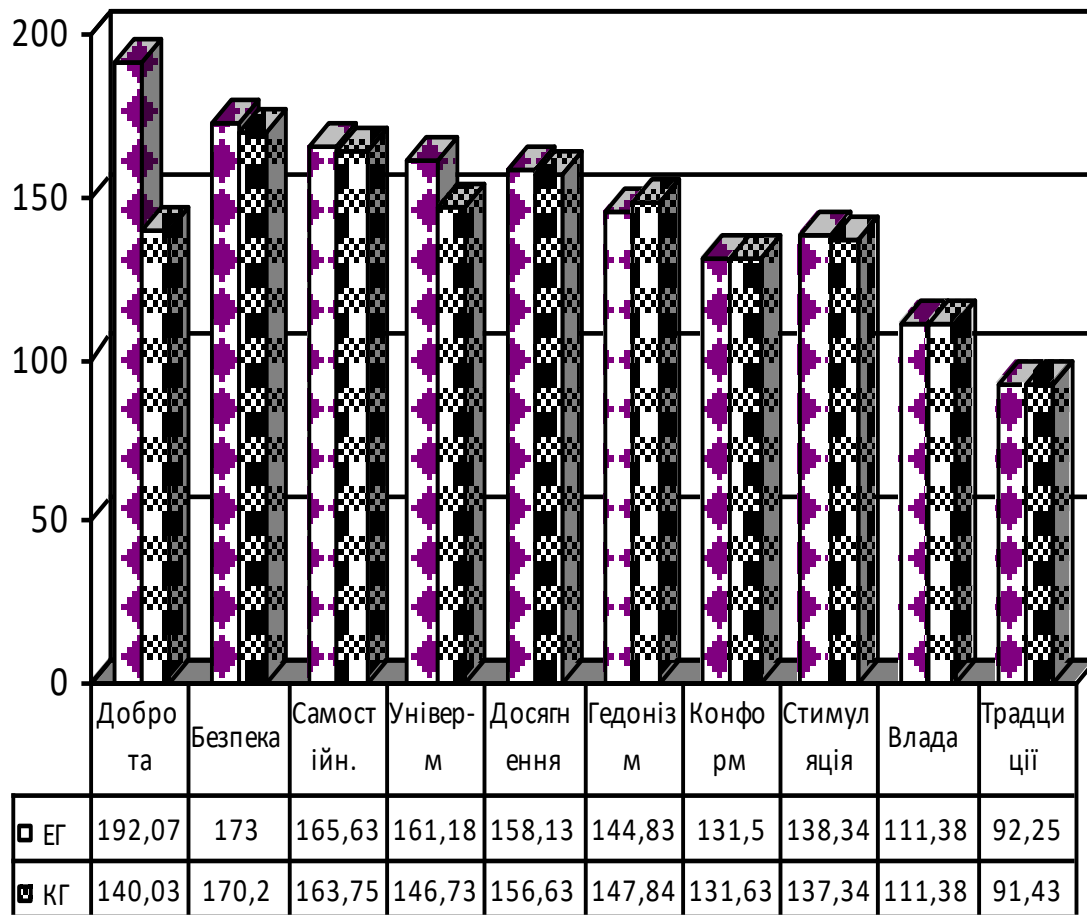


Рис. 3.11. Середні порівняльні показники розвитку особистісних цінностей студентів контрольної діагностики груп (в балах)

Розглянемо результати за останнім компонентом професійної свідомості – особливостями професійного сприйняття.

Числові дані засвідчили певні зміни в експериментальній групі за вираженістю вибірковості професійного сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі (рис. 3.12). У контрольній групі змін не відбулося.

До початку формувального експерименту показники у групах вибірки були однаковими та знаходилися в діапазоні середнього рівня (EG – 3,99; KG

– 4). Це може означати, що студентам властиві певні особливі акценти сприйняття та відображення професійних об'єктів та ситуацій. Однак, разом із цим, досліджувані не завжди могли проаналізувати педагогічну ситуацію, прийняти та реалізувати правильне педагогічне рішення, тобто, іноді не бачать педагогічної проблеми.

Після участі у розвивальних заходах показники у досліджуваних експериментальної групи сягнули високого рівня (4,62 бали). Майбутні вчителі почали бачити у запропонованих задачах певні педагогічні проблеми, навчилися ставити педагогічні цілі та завдання, підвищили здатності до їх конструктивного вирішення. Це, у свою чергу, вказує на високий рівень вибірковості та диференційованості сприйняття професійних – педагогічних – ознак у зовнішньому світі.

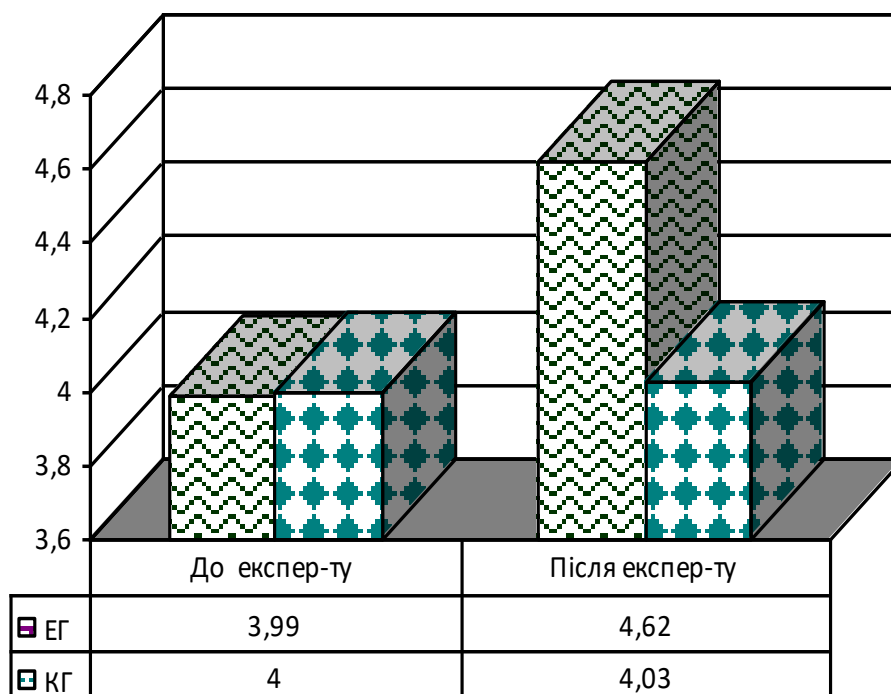


Рис. 3.12. Середні порівняльні показники розвитку вибірковості професійного сприйняття студентів до та після формувального експерименту (в балах)

Для підтвердження значущості динамічних зрушень досліджуваного параметру в EG та KG до та після формувального впливу, ми розрахували Т-

критерій ($t_{кр}=0,01$). Так, порівняння даних виявило статистично значущі зміни у ЕГ ($p=0,000$; $p \leq t_{кр}$) та їх відсутність у КГ ($p=0,160$; $p \geq t_{кр}$). Числові параметри представлено у додатку Ж.

Таким чином, зміни у числових показниках контрольної групи не є статистично достовірними, хоча за деякими параметрами збільшення показників було зафіксовано. Слід зауважити, що результати окремих студентів контрольної групи (2-5% від загальної кількості респондентів) за більшістю досліджуваних факторів були високими, однак ці показники не суттєво впливають на груповий результат. Очевидно, в цих студентів розвиток професійної свідомості природно протікає у процесі професійної підготовки за рахунок їх особистісних особливостей (цілеспрямованість, високій рівень професійної мотивації, любов до професії тощо).

Отримані результати довели, що структурні компоненти професійної свідомості піддаються розвивальним впливам за умови впровадження розробленої програми. У свою чергу, розвиток зазначених структурних компонентів вплинув на зростання професійної свідомості майбутніх вчителів.

Для статистичної перевірки значущості відмінностей у контрольній та експериментальній групах по закінченню формувального експерименту за допомогою t-критерію Стьюдента було обчислено його емпіричні значення. Результати представлено в табл. 3.1.

Таким чином, порівняння даних в двох групах виявило статистично значущі зміни досліджуваних параметрів: привласнення досліджуваними категорій та понять педагогіки ($t_{емп}=3$), професійні мотиви ($t_{емп}=3,7$), професійний інтерес у педагогічній взаємодії з дитиною ($t_{емп}=3,7$), особистісні цінності універсалізм ($t_{емп}=2,9$) та доброта ($t_{емп}=4,2$), сприйняття професійних – педагогічних – ознак у зовнішньому світі ($t_{емп}=2,9$). Статистично значущих зрушень за такими параметрами, як зацікавленість у викладанні певного предмету (інтерес до дисциплінарного боку професії) та особистісної цінності безпеки зафіксовано не було. Відсутність помітних

змін пояснюється тим, що вже на етапі початкової діагностики груп числові показники за цими параметрами, у порівнянні з іншими, були високими. Однак, разом із цим, після проведення розвивальних заходів, в експериментальній групі спостерігалось незначне збільшення показників.

Таблиця 3.1

Значення критерію Стюдента за показниками розвитку професійної свідомості

Компоненти проф. свідомості	Досліджувані параметри		Показники ЕГ/КГ	
			t_{emp}	$t_{кр}, \alpha=0,01$
Значення	Привласнення категорій та понять педагогіки		3	2,64
Смисли	Професійні мотиви		2,8	
	Інтереси професійної діяльності	Дитина	3,7	
		Викладання предмету	2,2	
	Цінності	Універсалізм	2,9	
		Доброта	4,2	
Безпека		1,1		
Чуттєва тканина	Вибірковість професійного сприйняття		2,9	

Дані формувального експерименту підтвердили робочу гіпотезу, відповідно до положень якої розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних умов (розвиненість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання; готовність до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на дитину та предметний бік професії; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки) та буде більш успішним за умови їх цілеспрямованої актуалізації у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Отримані результати свідчать про правомірність визначених психологічних умов розвитку професійної свідомості та ефективність апробованої програми. Відсутність статистично значущих змін у контрольній групі є

підтвердженням необхідності цілеспрямованого розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів, оскільки традиційна система підготовки спеціалістів в умовах вищої школи практично не вирішує цього завдання.

Вищенаведені результати підтверджують ефективність і доцільність використання розробленої та апробованої в дисертаційному дослідженні психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки.

Висновки до третього розділу

1. Доведено необхідність запровадження психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів до процесу їхньої професійної підготовки. Визначено основні положення цієї програми: її змістові та процесуальні аспекти, орієнтація на здійснення квазіпрофесійної діяльності та рефлексію власної діяльності й себе у ній, актуалізація в свідомості студентів понять та категорій педагогіки та подальше набуття особистісного смислу, забезпечення емоційно насиченого процесу колективної творчої праці та адаптивної функції професійної підготовки вчителів. Реалізація цих положень потребує дотримання низки принципів (єдності свідомості та діяльності, гуманізації та демократизації, науковості, системності, поетапності, доступності, послідовності та оптимізації).

2. Встановлено, що формувальний вплив на розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів має здійснюватися у руслі методологічного підходу психолого-педагогічного супроводу. Спираючись на теоретичні положення цього підходу, психолого-педагогічна програма визначається як цілісна, системно організована педагогом діяльність студентів, у процесі якої створюються оптимальні психологічні умови з метою сприяння розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів у період професійної підготовки.

До комплексу взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних умов було віднесено: розвиненість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання; готовність до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на дитину (взаємодію, спілкування) та предметний бік професії; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки в майбутнього вчителя.

3. Обґрунтовано актуальність, мету, завдання та структурну організацію психолого-педагогічної програми, яка відповідає загальним етапам розвитку професійної свідомості студентів у період фахової підготовки. Розвивальними заходами було визначено: теоретичні повідомлення у формі міні-лекцій; вирішення психолого-педагогічних ситуацій; дискусії; ділові ігри; тренінгові вправи; кінотренінг; завдання на самопізнання, рефлексію; домашні завдання.

4. Розроблена та впроваджена розвивальна програма показала високу ефективність та підтвердила можливість посилення психологічних умов, створення та реалізація яких веде до розвитку структурних компонентів професійної свідомості (значень, смислів, чуттєвої тканини), що, у свою чергу, сприяє розвитку цілісної професійної свідомості майбутніх вчителів.

5. Порівняльний аналіз динаміки показників за досліджуваними параметрами компонентів професійної свідомості (привласнення понять та категорій педагогіки; розвиток мотивів, цінностей та інтересів професійної діяльності; вибірковість сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі) до та після формувального експерименту показав, що в експериментальній групі, порівняно із контрольною, відбулися значні кількісні зрушення. Констатовано статистичну значущість відмінностей у контрольній та експериментальній групах по закінченню формувального експерименту.

6. Вищенаведені результати доводять правомірність визначених психологічних умов розвитку професійної свідомості, підтверджують ефективність розробленої психолого-педагогічної програми розвитку цього процесу. Зазначене вказує на доцільність подальшого впровадження

запропонованої програми до процесу професійної підготовки майбутніх вчителів.

Зміст третього розділу дисертації відображено у наступних публікаціях автора:

1. Чепішко О.І. Розвиток професійної свідомості майбутніх вчителів: організаційно-методичні аспекти / О.І. Чепішко // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу “Запорізький національний університет” та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2014. – № 1 (5) – С. 124–130.

2. Чепішко О.І. Теоретичні аспекти організації психолого-педагогічного супроводу розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів / О.І. Чепішко // Технології роботи психолога в організації : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (9-10 жовтня 2014 р.) / Запорізький національний університет. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – С. 125–127.

3. Chepishko O.I. Results of the program approbation of future teachers' professional consciousness development / O.I. Chepishko // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Серія «Психологія». – Вип. 50. – Х. : ХНПУ, 2015. – С. 323–331.

4. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість майбутнього вчителя: шлях розвитку : науково-практичний посібник / Н. Ф. Шевченко, О. І. Чепішко. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. – 100 с.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення і запропоновано практичне розв'язання наукової проблеми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів, що виявляється у визначенні теоретичних засад означеної проблеми; виявленні особливостей прояву професійної свідомості майбутніх вчителів в період фахової підготовки; встановленні психологічних умов її розвитку; обґрунтуванні, розробці й апробації психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів шляхом актуалізації визначених психологічних умов.

Результати проведеного дослідження засвідчили розв'язання поставлених задач і дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Професійна свідомість, враховуючи сучасні психолого-педагогічні теоретичні та емпіричні дослідження, характеризується як багатоаспектне психічне утворення, що об'єднує предметно-операціональний аспект та мотиваційно-особистісний аспект діяльності, представлений ціннісно-смысловим ставленням фахівця до діяльності та її ключових завдань. Процес становлення та розвитку професійної свідомості охоплює великий проміжок в онтогенезі, починаючи формуватися в процесі усвідомлення професійного шляху й розвиваючись протягом усіх етапів професійного життя особистості. При цьому, особливу роль у процесі становлення та розвитку професійної свідомості відіграє етап професійної підготовки у вищому навчальному закладі. На думку сучасних науковців професійна свідомість може кваліфікуватися як найважливіша категорія, що відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця та виступає основною умовою якісної професійної діяльності.

2. Професійна свідомість майбутнього вчителя соціогуманітарного профілю може визначатися як динамічне психічне утворення, наповнене професійними значеннями, смислами та чуттєвим змістом, що диктуються характеристиками предмета й цілей професійної діяльності вчителя та

особливостями соціогуманітарного профілю підготовки – орієнтацією на розвиток особистості учня. Професійні значення представлені педагогічними поняттями й категоріями; смисли знаходять своє втілення у мотивах, цінностях та інтересах діяльності вчителя; чуттєва тканина проявляється у вибірковості сприйняття професійних ознак у зовнішньому світі. Розвиток компонентів професійної свідомості відбувається при здійсненні певних видів навчальної діяльності на певних етапах навчання. Підсумки розвитку професійної свідомості на першому етапі, під час якого студенти задіяні у академічній діяльності, представлені системою значень, що засвоюються майбутніми вчителями завдяки опрацюванню теоретичного матеріалу, виконанню навчальних завдань. На другому етапі, за рахунок включення до квазіпрофесійної діяльності, актуалізована раніше в свідомості студентів інформація набуває особистісного смислу, перетворюється з інформації на знання, що адекватно відображає професійну реальність. На третьому етапі, при здійсненні навчально-професійної діяльності, особистісні смисли майбутніх вчителів трансформуються у соціальні цінності.

3. Психологічною основою розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів виступає комплекс взаємопов'язаних та взаємозалежних умов, які мають бути актуалізовані в процесі професійної підготовки у вищій школі. На основі теоретичного аналізу компонентів навчальної діяльності та їхнього узгодження зі структурною організацією професійної свідомості майбутніх вчителів до цих умов віднесено: розвиненість професійних мотивів комунікації, навчання та виховання; готовність до професійного саморозвитку; наявність спрямованості вчителя на дитину (спілкування, взаємодію) та предметний бік професії; розвиненість цінностей універсалізму, доброти й безпеки.

4. Динаміка розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів відображується у специфіці процесу набуття професійних значень та смислів, проявленню особливостей професійно-педагогічного сприйняття упродовж фахової підготовки. З'ясовано, що критерієм розвитку компонента

професійної свідомості «значення» є привласнення досліджуваними понять та категорій педагогіки; для компонента «сенси» – суб'єктивація професійних мотивів, інтересів, цінностей; критерієм розвитку компонента «чуттєва тканина» є осмисленість професійного простору діяльності.

Діагностовано рівні розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів відповідно до визначених критеріїв і показників. Критичний рівень мають студенти I – III курсів: в них відсутня сформована індивідуальна система значень, суспільно вироблені педагогічні значення засвоєні ними на теоретичному рівні; мотиви, інтереси та цінності педагогічної діяльності не виступають для них у якості професійно реальних та суб'єктивно вагомих; вибірковість сприйняття професійних ознак у професійній діяльності та зовнішньому світі не є вираженою. Достатній рівень виявився в студентів IV – V курсів: привласнення ними засвоєних в ході навчальної діяльності понять і категорій педагогіки є частковим, тобто індивідуальна система значень ще не є сформованою; їхні професійні мотиви, інтереси, цінності характеризуються вибірковою суб'єктивацією, тобто певні норми педагогічної діяльності існують для студентів у декларативній формі; професійна спрямованість семантики (трансформація суб'єктивного світу) та навчально-професійна активність в них є вираженою, однак професійні плани не остаточно визначені.

Відсутність суттєвого числового розриву між показниками респондентів IV та V курсів є свідченням незначності позитивних змін у розвитку професійної свідомості в студентів V курсу, незважаючи на отримані на останньому році навчання компетенції. Цей факт пояснюється наявністю внутрішнього конфлікту, що призводить до гальмування професійної активності студентів та характеризується зіткненням смислів, отриманих при здійсненні академічної діяльності, та смислів, які формуються при здійсненні навчально-професійної діяльності.

5. Ефективною щодо розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів є авторська програма на основі особистісно-діяльнісного підходу,

структурну, змістовну й організаційну цілісність якої забезпечує комплекс заходів, складовими якого є: міні-лекції, вирішення психолого-педагогічних ситуацій; дискусії; ділові ігри; тренінгові вправи; кінотренінг; завдання на самопізнання та рефлексію. Основними фасилітуючими факторами актуалізації та розгортання позитивного впливу психологічних умов розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів виступають: сприяння розумінню та глибокому осмисленню теоретичних та практичних матеріалів; створення імітаційної моделі професійної діяльності з метою інтеграції знань та умінь із різних сфер діяльності вчителя; забезпечення комунікативного середовища, в якому реалізується можливість смислоутворення, проблематизації та діалогізації педагогічної взаємодії; створення умов для рефлексії з метою сприяння здатності до ціннісно-сміслового самовизначення.

Перспективними надалі вбачаються дослідження, які стосуються: вивчення динаміки розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів дошкільної освіти, природничого та технічного профілів; виявлення психологічних механізмів становлення та розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности : монография / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Сознание как жизненная способность личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал / [под общ. ред. А. Л. Журавлева]. – М. : Наука, 2009. – № 1. – С. 32–43.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания или как сознание неосознанно принимает решение об осознании : монография / А.Ю. Агафонов. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2007. – 337 с.
5. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб. : Речь, 2003. – 296 с.
6. Агафонов А. Ю. Принятие решения об осознании как когнитивный механизм / А. Ю. Агафонов // Вторая международная конференция по когнитивной науке : Тезисы докладов : В 2-х т. (Санкт-Петербург, 9–13 июня 2006г.) ; СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cogpsy.ru/downloads/articles/agafonov-decision-making.pdf>
7. Агафонов А. Ю. Сознание: где искать «черный ящик»? / А. Ю. Агафонов // Методология и история психологии / [под общ. ред. В. Ф. Петренко]. – М. : Социальные науки, 2009. – Т. 4. – Вып. 1. – С. 151–165.
8. Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла : монография / А.Ю. Агафонов. – Самара : Бахрах-М, 2000. – 336 с.
9. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер; [Пер. с англ. Е. А. Цыпина]. – СПб. : Прогрес, 1997. – 256 с.

10. Айсина Г. Х. Роль профессиональной направленности в общей структуре вузовской подготовки студентов / Г. Х. Айсина // Психология студента как субъекта учебной деятельности : Сб. науч. тр. – М. : Высшая школа, 1989. – Вып. 327. – с. 32–40.

11. Акопов Г. В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа / Г. В. Акопов. – Самара : СНЦ РАН – СамИКП, 2002. – 206 с.

12. Акопов Г. В. Проблема сознания в современной психологии / Г. В. Акопов // Методология и история психологии / [под общ. ред. В. Ф. Петренко]. – М. : Социальные науки, 2007. – Том 2. – Вып. 3. – С.43–64.

13. Акопов Г. В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студентов / Г. В. Акопов // Роль высшей школы в проведении реформы общеобразовательной и профессиональной школы : Тез. докл. обл. межвуз. науч.-метод. конф. – Куйбышев, 1986. – С. 63–71.

14. Акопов Г. В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований : монография / Г. В. Акопов. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 272 с.

15. Акопов Г.В. Цели образования и развитие сознания учащихся / Г.В. Акопов // Сибирский психологический журнал [под общ. ред. Г.В. Залевского]. – Томск : ТГУ, 2005. – №22. – С.105–110.

16. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В. М. Аллахвердов. – СПб. : Речь, 2003. – 368 с.

17. Аллахвердов В. М. Сознание и когнитивное бессознательное / В. М. Аллахвердов, Е. Ю. Воскресенская, О. В. Науменко // Вестник Санкт-Петербургского университета / [отв. ред. Н. А. Гуляева]. – СПб. : СПбГУ, 2008. – Сер. 12. – Вып. 2. – С. 10–19.

18. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология, Т.1) / В. М. Аллахвердов. – СПб. : ДНК, 2000. – 528 с. – (Новые идеи в психологии).

19. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов ; [под ред. М. Р. Гинзбурга]. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 80с. : табл., схемы. – (Библиотека психолога-практика).
20. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд-е. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с. – (Мастера психологии).
21. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд-е. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Мастера психологии).
22. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 2-е изд-е, перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
23. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
24. Артемьева Е. Ю. Обучение профессии как перестройка семантических составляющих субъективного опыта / Е. Ю. Артемьева, И. Б. Ханина // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности : тез. докл. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф. – Ярославль : ЯрГУ, 1984. – С. 107–118.
25. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 350 с.
26. Артемьева Е. Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е. Ю. Артемьева, Ю. Г. Вяткин // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. А. М. Матюшкина, А. В. Брушлинского]. – 1986. – №3. – С. 127–133.
27. Архипова И. В. Учебно-профессиональное сознание будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ирина Владимировна Архипова ; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2009. – 251с.

28. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно–историческое понимание развития человека : учеб. для студ. вузов / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2007. – 528 с.

29. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

30. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталья Афиногеновна Бакшаева ; М., 1997. – 209 с.

31. Балл Г. О. Діалогічний підхід як шлях гуманізації освіти / Балл Г.О., Волинець А. І. // Філософія освіти в сучасній Україні : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. “Філософія сучас. освіти та стан її розробки в Україні” (1–3 лютого 1996 р.). – К., 1996. – С. 411–413.

32. Балл Г.О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 1. / Соціальна психологія – 2006 – № 4. – С. 3 – 14.

33. Басалаева Н. В. Динамика ценностно-смысловых составляющих профессионального сознания будущих педагогов в условиях педагогической практики / Н. В. Басалаева // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности : Труды IV международной научной интернет–конференции (январь – март 2011 г.) / [отв. ред. Е. Г. Ефремов, М. Ю. Семенов]. – К. : Простобук, 2011. – С.118–130.

34. Басалаева Н. В. Формирование ценностно–смыслового отношения к будущей профессии у студентов в условиях контекстного обучения / Н. В. Басалаева // Молодёжь и наука : Сборник материалов VI Всероссийской научно–технической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных [Электронный ресурс]. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2011. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html>

35. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография / Г. В. Безюлева. – М. : МПСИ, 2008. – 320с.

36. Белоусова А. К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности: автореф. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / А. К. Белоусова ; Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2003. – 52с.

37. Бех І. Д. Людиноцентризм і демократизація освіти / І. Д. Бех // Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : НАПН, 2009. – 185 с.

38. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України : [науково-теоретичний та інформаційний журнал]. – К., 2009. – № 2. – С. 27–33.

39. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

40. Блюм Г. Психоаналитические теории личности : монография / Г. Блюм; [перевод и вступительная статья А. Б. Хавина]. – М. : КСП, 1996. – 243 с.

41. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А. А. Бодалев. – Л. : ЛГУ, 1970. – 135 с.

42. Бодров В. А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психического отбора / В. А. Бодров, Л. Д. Сыркин // Психологический журнал / [под общ. ред. А.Л. Журавлева]. – № 1, 2003. – С. 73–81.

43. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – 2-е изд-е : [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 352 с.

44. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика : [Научно-

теоретический журнал Российской академии образования] / [под общ. ред. В. П. Борисенкова] – 2003. – № 10. – С. 8–14.

45. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – Изд-е 3-е, испр. и доп. – М. : Класс, 2001. – 336 с.

46. Бреннер А. И. Одна апория естественно-научной парадигмы в психологии / А. И. Бреннер // Психология и ее приложения : ежегодник Рийского психологического общества / [под ред. Д. Б. Богоявленской, Т. Ю. Базарова, Е. А. Климова]. – Т. 9. Вып. 2. – М. : РПО, 2002. – С. 6–8.

47. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

48. Брылева О. А. Социально-психологический тренинг как средство улучшения взаимопонимания учителя и учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ольга Анатольевна Брылева ; Институт молодежи. – М., 1996. – 228 с.

49. Брылева О. А. Тренинг взаимопонимания : методическое пособие для школьных психологов / О. А. Брылева. – Барнаул : АКППКРО, 1995. – 53 с.

50. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.

51. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ірина Сергіївна Булах ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 42 с.

52. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. / И. В. Вачков. – М. : Осъ–89, 2003. – 223 с. – (Практ. психология).

53. Вачков И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя (на материале специальных тренинговых групп) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 10.00.07 / Игорь Викторович Вачков ; ПИ РАО. – М, 1995. – 19 с.

54. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
55. Велихов Е. П. Сознание: опыт междисциплинарного похода / Е. П. Велихов, В. П. Зинченко, В. А. Лекторский // Вопросы философии : [Научно-теоретический журнал]. – 1988. – №11. – С.3–31 .
56. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход : учеб. издание / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207с.
57. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. А. М. Матюшкина], 1987. – № 5. – С. 31–39.
58. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : научно-методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 55 с.
59. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред Е. В. Щедриной]. – № 3, 1997. – С. 12–22.
60. Вербицкий А. А. Психология мотивации сценентов : учебное пособие / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Логос, 2006. – 184 с.
61. Витрук Е. Е. Педагогическое сознание как условие эффективности профессиональной деятельности учителя / Е. Е. Витрук, А. К. Коллегов // Вестник Томского государственного педагогического университета ; [под ред. В. В. Обухова]. – №11 (89), 2009. – Томск : ТГПУ. – С. 28–31.
62. Вікторенко І. Л. Професійне мислення майбутнього вчителя як антропологічний феномен / І. Л. Вікторенко // Вісник Черкаського університету : зб. наук. ст. – Вип. 137, 2008. – Серія Педагогічні науки. – С. 188–191.
63. Власова Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов: монография / Е. А. Власова. — Балашов: Николаев, 2009. — 116 с.

64. Влияние Интернета на сознание и структуру знания : сб. статей / под ред. В. М. Розина ; Ин-т философии Рос. акад. наук. – М. : ИФРАН , 2004. – 239 с.

65. Воловик В. И. Педагогическое сознание / В. И. Воловик // Культурологічний вісник. Науково-теоретичний щорічник нижньої Наддніпряни. – Вип.9. – Запоріжжя, 2002. – С.43–49.

66. Володіна Н. В. Професійно-педагогічна спрямованість як шлях підвищення якості підготовки вчителя у педвузі / Н. В. Володіна, І. В. Дубінець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка / [гол. ред. П. Ю. Саух]. – Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка. – №6, 2000. – С.18–20.

67. Востюкова Ю. И. Исследование самооценки как механизма развития профессионального самосознания студента заочной формы обучения / Ю. И. Востюкова // Интеграция образования : [науч. журнал] / [гл. ред. С. М. Вдовин]. – Саранск : ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарёва». – Вып. № 4 (69), 2012. – С.67–71.

68. Выготский Л. С. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии ; [под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского]. – С. 132–148.

69. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский ; [зав. ред. А. Н. Драчѳв]. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 224 с.

70. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с. – Т. 2. – Проблемы общей психологии. – С. 215–217.

71. Гальперин П. Я. Введение в психологию : Учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332с.

72. Гаранина Ж. Г. Структура и урони личностно-професіонального саморазвития будущих специалистов / Ж. Г. Гаранина // Фундаментальные

исследования : [Науч. журнал] / [редкол. : Ледванов М. Ю. и др.]. – 2013. – №6 (Ч. 1). – С.179–183.

73. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : довідкове вид. / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

74. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 415 с.

75. Громыко Ю. В. Построение общественной практики средствами образования / Ю. В. Громыко // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред Е. В. Щедриной], 1998. – №5. – С. 37–48.

76. Гуманистические проблемы психологической теории / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского ; Российская академия наук, Институт психологии. – М. : Наука, 1995. – 214 с.

77. Гуревич А. Я. Категории Средневековой культуры : моногр. / А. Я. Гуревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М : Искусство, 1984. – 350 с.

78. Гусякова Н. И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания будущего учителя : дис. ... докт. психол наук : 19.00.07 / Нина Ивановна Гусякова ; Челябинский гос. педагогический университет. – Челябинск, 2010. – 494с.

79. Дистервег Ф. А. В. Руководство к образованию немецких учителей / Ф. А. В. Дистервег // Избранные педагогические сочинения : [пер. с нем.]. – М. : Учпедгиз, 1956 . – С. 136–203.

80. Дмитриева Л. Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Людмила Геннадьевна Дмитриева ; Поволжская гос. социально-гуманитарная академия. – Самара, 2011. – 37 с.

81. Днепров С. А. Генезис научного педагогического сознания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергей Антонович Днепров ; Уральский гос. педагогический университет. – Екатеринбург, 2000. – 44с.

82. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

83. Долинська Л. В. Діалогічна взаємодія викладача і студента як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія : зб. наук. праць. – Вип. 4.– К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – С.64 –69.

84. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія : зб. наук. праць. – Вип. 3. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 65–71.

85. Донцов А. И. Профессиональные представления студентов–психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред Е. В. Щедриной], 1999. – №2. – С. 42–49.

86. Дробот О. В. Психосемантичні особливості професійної свідомості майбутніх менеджерів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ольга Вячеславівна Дробот ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса – 2009. – 239 с.

87. Дружилов С. А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания / С. А. Дружилов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена : [науч. журнал] / [под ред В. В. Лаптева]. – СПб., 2005. – №12. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-professionalizma-subekta-truda-kontseptualnye-osnovaniya>

88. Дятленко Н. М. Діалогічна взаємодія викладача та студента з позицій педагогічної етики / Н. М. Дятленко // Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя : Матеріали Всеукраїнської науково–методичної конференції ; [редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін.]. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 173–177.

89. Дьяконов Г. В. Діалогічна концепція гуманітарно-культурної освіти на психолого-педагогічному факультет / Г. В. Дьяконов // Педагогіка вищої

та середньої школи : [Збірник наук. праць Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»] / [гол. ред З. П. Бакум]. – Кривий ріг : КНУ, 2013. – № 37. – С. 32–37.

90. Євтух М. Б. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів / М. Б. Євтух // Вісник Львівського університету. Сер. : педагогічна / Львівський нац. ун-т ім. І. Франка ; [редкол. : Т. Кошманова (гол. ред.) та ін.]. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 3–8.

91. Єрмаков І. Г. Феномен компетентісно спрямованої освіти / І. Г. Єрмаков // Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / МОН України ; Наук.-метод. центр середньої освіти ; [за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен]. – К. : Богдана, 2003. – С. 488–501.

92. Занюк С. С. Психологія мотивації. Теорія і практика мотивування. Мотиваційний тренінг : [науч. издание] / С.С. Занюк. – К. : Эльга-Н : Ника-Центр, 2001. – 352с. – (Новейшая психология).

93. Захарова Л. Н. Психологическая подготовка педагога : монография / Л. Н. Захарова. – Н. Новгород : ННГУ, 1993. – 213 с.

94. Здравомыслов А. Г. Человек и его работа в СССР и после : учеб. пособие для вузов : 2-е изд., испр. и доп. / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов. – М. : Аспект-Пресс, 2003 – 485 с.

95. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов : 3-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

96. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие : 2-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

97. Зеер Э. Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Мир психологии : [научно-методический журнал] ; [под ред. Д. И. Фельдштейна] / Московский психолого-социальный ун-т, 2002. – № 4 (32). – С. 194–203.

98. Зейгарник Б. В. Патопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : 2-е изд-е, стереотип. / Б. В. Зейгарник. – М. : Академия, 2003. – 208 с.

99. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография : в 2 кн. – Книга 1; [под общ. ред. И. А. Зимней]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244–252.

100. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

101. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов : изд-е 2-е, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

102. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. А. М. Матюшкина]. – 1991. – №2. – С. 162–175.

103. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций / В. П. Зинченко. – Ч. I. : Живое Знание. – Самара : Самарский гос. педагогический университет, 1998. – 216 с.

104. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с. : ил.

105. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии : изд-е 2-е, уточн., дополн. / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов ; [науч. ред. В. М. Гордон]. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

106. Зицер Д. Гуманистический подход / Д. Зицер, Н. Зицер // Практическая педагогика: азбука НО. – СПб. : филиал изд-ва «Просвещение», 2007. – 287 с. : ил.

107. Знаков В. В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие / В. В. Знаков // Методология и история психологии / [под общ. ред. В. Ф. Петренко]. – М. : ООО «Исследовательская группа «Социальные науки», 2007. – Т.2. – Вып. 3. – С. 65–74.

108. Икрин Г. В. Особенности учебной деятельности и профессиональное развитие личности студента : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Григорий Валентинович Икрин ; Пермский гос. пед. ун-т. – Пермь, 1998. – 33 с.

109. Иноземцева А. Н. Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Антонина Николаевна Иноземцева ; Астраханский гос. пед. ун-т. – М, 2002. – 21с.

110. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред Е. В. Щедриной]. – 2000.– №3.– С. 57–67.

111. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

112. Каган М. С. Философия культуры : учебное пособие / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.

113. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы) / Е. И. Казакова. // Дети группы риска : материалы междунар. семинара. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – С. 56–70.

114. Калинина Н. В. Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нина Викторовна Калинина ; Иркутский гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2003. – 180 с.

115. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик . М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

116. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 72 с. – (Практикум по психодиагностике).

117. Кардовская Е. К. Профессионально-ценностные ориентации студентов и социальных работников в контексте исследования их профессионального самосознания / Е. К. Кардовская // Вестник Адыгейского государственного университета : [науч. журнал] / [глав. ред. Р. Д. Хунагов]. – Серия 3 : Педагогика и психология, 2011. – №4. – С.88–93.

118. Кардовская Е. К. Рефлексия и целеполагание как механизмы развития профессионального самосознания студентов / Е. К. Кардовская // Теория и практика общественного развития : [Международный научный журнал] / [глав. ред. В. Л. Харсеева]. – 2011. – № 4. – С. 135–138.

119. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал / [под общ. ред. А.Л. Журавлева]. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

120. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

121. Климов Е. А. Основы психологии : учебник: 2-е изд-е / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 462 с.

122. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с. – (Высшее профессиональное образование).

123. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учебник для вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

124. Ковалева Т. М. Материалы курса “Основы тьюторского сопровождения в общем образовании” : лекции 1–4 : учебно-методическое

пособ. / Т. М. Ковалева ; / [ред. В. П. Арсланьян]. – М. : Педагогический университет “Первое сентября”, 2010. – 56 с.

125. Ковальчук Л. О. Розвиток професійного мислення майбутнього вчителя на засадах фреймового підходу до вивчення педагогічних дисциплін у класичному університеті / Л. О. Ковальчук // Вісник Львівського університету. Сер. : педагогічна / Львівський нац. ун-т ім. І. Франка ; [редкол. : Т. Кошманова (гол. ред.) та ін.]. – Вип 23, 2008. – С. 110–119.

126. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Валерий Николаевич Козиев ; АПН СССР. – Л., 1980. – 19 с.

127. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред А. А. Смирнова]. – 1980. – № 5. – С.143–148.

128. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л. В. Кондрашова. – М. : Просвещение, 1987 – 144 с.

129. Кореляков Ю. А. Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ) / Ю. А. Кореляков // Психологическая наука и образование : [научно-практич. журнал] / [редкол. : В. В. Рубцов (глав. ред.), А. А. Марголис, В. А. Гуружапов]. – №2, 1997. – С. 75–81.

130. Косарецкий С. Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сергей Геннадьевич Косарецкий ; Ин-т пед. инноваций российской академии образования. – М., 1999. – 123с.

131. Костандов Э. А. Психофизиология сознания и бессознательного : учеб. пособ. / Э. А. Костандов. – СПб. : Питер, 2004. – 167 с. : ил. – (Учебное пособие).

132. Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов / Е. П. Кринчик // Вестник Московского университета / [глав. ред. А. И. Донцов]. – Сер. 14 :

Психология. – 2005. – № 2. – С. 45–55. – (Труды лаборатории «Психология профессий и конфликта»).

133. Кружилина Т. В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями / Кружилина Т. В. // Начальная школа плюс До и После : [научно-методический и психолого-педагогический журнал] / [гл. ред. Р. Н. Бунеев]. – М. : Баласс, 2003.– №9. – С.12–20.

134. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. М. : Просвещение, 1976. – 300с.

135. Кряхтунов М. И. Психологические основания педагогического призвания учителя / М. И. Кряхтунов // Педагогическое образование и наука : [научно-методический журнал] / [глав. ред. В. А. Сластенин]. – № 8, 2012. – С. 4–10.

136. Кузнецова Е. Г. Личностные ценности: понятие, подходы к классификации / Е. Г. Кузнецова // Вестник Оренбургского гос. ун-та / [под ред. В. П. Ковалевского]. – №10 (116), 2010. – С. 20–24.

137. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

138. Кучеровская Н. А. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Наталья Александровна Кучеровская ; Киевский национальный лингвистический ун-т. – К., 2007. – 203 с.

139. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж-Б. Понталис. – М. : Высшая школа. 1996. – 623с.

140. Леванова Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А. Н. Соболева, В. А. Плешаков, Г. С. Гольшев. – СПб. : Питер, 2011. – 368 с. : ил. – (Практическая психология).

141. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу : 2-е изд-е. / В. М. Лейбин. – М. : АСТ, АСТ Москва, 2010.– 956 с.

142. Леонтьев А. А. Педагогическое общение : 2-е изд., перераб. и дополн. / А. А. Леонтьев ; Психол. ин-т РАО. – Москва–Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 92 с.

143. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

144. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. Б. М. Теплова], 1960. – № 1. – С. 7–17.

145. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : монография : 2-е изд-е, испр. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с. – (Фундаментальная психология).

146. Лозова О. М. Психосемантична структура етнічної свідомості : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Ольга Миколаївна Лозова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 38 с.

147. Лозовая О. Н. Семантическая дифференциация содержания образа профессионала у будущих психологов / Лозовая О. Н. // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность / редкол. : А. В. Никишова (гл. ред.), А. В. Прадун, А. А. Селезнёв (отв. ред.) [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – С. 54–56.

148. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – С. 19–33.

149. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; [Отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова] / Академия наук СССР ; 1-институт психологии. – М. : Наука, 1984. – 445 с.

150. Лотман Ю. М. Автокоммуникация: “Я” и “Другой” как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры) / Лотман Ю. М. // Семиосфера. Культура и взрыв внутри мыслящих миров. Статьи.

Исследования. Заметки (1968—1992) : авторский сборник [Ю. М. Лотман (сост.), А. М. Пятигорский, Б. А. Успенский, В. В. Иванов, В. Н. Топоров]. – СПб. : Искусство-СПб, 2000. – С.159–165.

151. Магомедов П. Ш. Иерархия личностных ценностей и успешность деятельности учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Пахрудин Шабанович Магомедов ; Дагестанский гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2007. – 174 с.

152. Максименко С. Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению / С. Д. Максименко, Г. В. Ложкин, А. Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота : [Всеукр. наук.-практ. та освіт.-метод. журнал] / [гол. ред. О. В. Губенко]. – 2010. – № 12. – С. 1–10.

153. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя : навч. посіб. для студ. пед. вузів / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.

154. Максименко С. Д. Психологічні проблеми особистісно орієнтованого навчання / С. Д. Максименко // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти : Зб. матеріалів міжрегіон. наук.-практ. семінару (28–30 березня 1996 р.). – К., Рівне, 1997. – С. 39–42.

155. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) : посіб. / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).

156. Максимчук Н. П. Професійні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в системі особистих ціннісних орієнтацій / Н. П. Максимчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – №12. – С.634–642.

157. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 416 с. – (Справочник практического психолога).

158. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений : 2-е изд., стер. / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2004. – 256 с. – (Педагогическое образование).

159. Маркин М. А. Психологический кинотренинг : [электронный ресурс] / М. А. Маркин. – Сайт психоаналитического центра «Золотое Сечение». – Режим доступа : <http://gratio.ru/article/2057>

160. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192с. – (Психол. наука – школе).

161. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

162. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред А. М. Матюшкина], №5, 1987. – С. 40–48.

163. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа Пабблишинг, 2008. – 392 с. – (Психология: классические труды).

164. Мациева Ф. Х. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к профессиональному самообразованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фатима Хамзатовна Мациева ; Дагестанский гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2012. – 22 с.

165. Мединцев В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий / В. А. Мединцев // Вопросы психологии: [науч. журнал] / [под ред Е. В. Щедриной]. – 2005. – №5. – С. 50–57.

166. Медінцев В. О. Внутрішній соціум індивіда: суб'єктно-діалогічний підхід / В. О. Медінцев // Соціальна психологія : [Український науковий журнал] / [гол. ред. Ю. Ж. Шайгородський]. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2007. – № 6. – С.17–31;

167. Медінцев В. О. Головні риси і перспективи розбудови діалогічних підходів та процедур у психології / В. О. Медінцев // Гуманістичні орієнтири

в методології психологічної науки : колективна монографія / Автори : Балл Г.О. (ред.), Медінцев В.О., Нікуленко О.О., Російчук Т.А. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 49–67.

168. Митина Л. М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование : [научно-практич. журнал] / [редкол. : В. В. Рубцов (глав. ред.), А. А. Марголис, В. А. Гуружапов]. – 1999, № 3–4. – с. 5–19.

169. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с. – (Библиотека школьного психолога).

170. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.

171. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с. – (Высшее профессиональное образование).

172. Мокшина Н. Г. Диалогический подход в деятельности преподавателя как условие формирования познавательной активности студентов / Н. Г. Мокшина // Инновации и традиции в решении проблем модернизации современного образования : материалы международной научно-практической конференции : (г. Елабуга, 1-30 июня 2010 г.). – Елабуга : ЕГПУ, 2010. – С.109–114.

173. Молочкова И. В. Психологическое сопровождение профессионального развития педагога : учеб. пособие / И. В. Молочкова. – Челябинск : ЮУрГУ, 2005. – 130 с.

174. Моргун В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения / В. Ф. Моргун // Вопросы психологии: [науч. журнал] / [под ред А. А. Смирнова]. – 1976. – № 6. – С.54–68.

175. Московичи С. Машина, творящая богов. / С. Московичи ; [Пер. с фр.]. – М. : Центр психологии и психотерапии, 1998. – 560 с.

176. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат : коллектив. монограф. / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с. : табл. – (Образование. Педагогические науки. Общая педагогика).

177. Мясищев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека / В. Н. Мясищев // Психология сознания / [Сост. и общая редакция Л. В. Куликова]. – СПб. : Питер, 2001. – 480 с.

178. Некрасова С. М. Готовність педагога до професійного саморозвитку: сутність, структура, проблеми дослідження / С. М. Некрасова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького : [зб. наук. праць]. – Серія : Педагогіка. – №5, 2010. – С. 200–207.

179. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – 4-е изд. / Р. С. Немов. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М. : ВЛАДОС ; ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2001. – 640 с.

180. Нечаев Н. Н. Культурно-исторический подход в становлении теории высшего образования / Н. Н. Нечаев // Материалы международной конференции, посвящённой 100-летию Л. С. Выготского (г. Москва, Российский гос. гуманитарный ун-т, 21–24 октября 1996 г.). – М. : РГГУ, 1996. – С. 37–44.

181. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н. Н. Нечаев // Материалы к пятому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» (8 февраля 2005 г.) : [научное издание]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с. – (Труды методологического семинара).

182. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Н. Нечаев. – М. : МГУ, 1988. – 165 с.

183. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : монография / Н. Н. Никитина ; [науч. ред. В. А. Слостенин]. – М. : Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.

184. Новоселова Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Людмила Александровна Новоселова ; ГОУ ВПО «Российский гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2007. – 263 с.

185. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Овчинников ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького – Екатеринбург, 2008. – 26 с.

186. Освітньо-кваліфікаційні характеристики вчителів : [електронний ресурс] / Черкаський освітянський портал ; сайт Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. – Режим доступу : <http://oipopp.ed-sp.net/content/view/1179/124/>

187. Орел А. А. Направленность и ценностно-смысловая сфера личности как условия ее самореализации в процессе профессионального становления / А. А. Орел // Вестник Адыгейского государственного университета : [науч. журнал] / [глав. ред. Р. Д. Хунагов]. – Серия 3 : Педагогика и психология. – Майкоп : АГУ, 2011, №2. – С.189–194.

188. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с. – (Высшее образование).

189. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : Кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

190. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. Л. Ортинський ; Львівський держ. ун-т внутрішніх справ. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

191. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. А. М. Матюшкина]. – 1987. – № 5. – С.144–146.

192. Остапенко Р. И. Математические основы психологии : учеб.-метод. пособие / Р. И. Остапенко ; Воронежский гос. пед. ун-т. – Воронеж. : ВГПУ, 2010. – 76 с. : ил.

193. Пазухина С. В. Условия формирования профессионального сознания будущих учителей начальных классов / С. В. Пазухина // Начальная школа плюс До и После : [научно-методический и психолого-педагогический журнал] / [гл. ред. Р. Н. Бунеев]. – М. : Баласс, 2008. – № 5. – С. 32–34.

194. Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Светлана Алексеевна Пакулина ; Московский пед. гос. ун-т. – Челябинск, 2004. – 182 с.

195. Пальм Г. А. Загальна психологія : навч. посіб. з мультимедійним курсом / Г. А. Пальм. – К. : Центр учбової літ-ри, 2009. – 308 с.

196. Панок В. Г. Принципи та організаційні моделі діяльності психологічної служби системи освіти / В. Г. Панок // Психолог : [Всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів]. – К. : Шкільний світ, 2009. – № 38–39 (374–375). – С.3–11.

197. Педагогика : учеб.-метод. комплекс курса «Педагогика» по подготовке бакалавров педагогических вузов / под ред. проф. Н. К. Сергеева ; Волгоградский гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград : ВГСПУ, 2008. – 430 с.

198. Петренко В. Ф. Основы психосемантики : 2-е изд., доп. / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с. : ил. – (Мастера психологии).

199. Петренко В. Ф. Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на материале политического менталитета) : – 2-е изд-е / В. Ф. Петренко, О. В. Митина. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 214 с.

200. Питюков В. Н. Основы педагогической технологии : учеб.-практич. пособие : 2-е изд., испр. и доп. / В. Н. Питюков. – М. : Гном-Пресс, Моск. гор. пед. общество, 1999. – 192 с.

201. Підласий І. П. Ідеали українського виховання / Підласий І.П. // Рідна школа : [щомісячний наук.-пед. журнал] / [гол.ред. І. Щербатенко]. – 2000. – №4. – С.6–13.

202. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов / [Ред. И. Л. Щербина]. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.

203. Плескач Л. Е. Целостное педагогическое сознание как категория педагогики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лев Ефремович Плескач ; Адыгейский гос. ун-т. – Майкоп : АГУ, 2000. – 353 с.

204. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. для студ. ВНЗ / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Вид. 3-є, випр. і доп. – К. : Каравела, 2011. – 360 с.

205. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики ; [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

206. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. ; Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с. : ил. – (Практикум по психологии).

207. Профессиональный стандарт педагогической деятельности: проект / Под ред. Я. И. Кузьминова, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова // Вестник образования : [Офиц. справочно-информационное издание Мин. Образования РФ] / [глав. ред. А. В. Зырянова]. – 2007. – №7. – С. 20–34.

208. Разинкова Л. Н. Формирование педагогической направленности личности в системе «Школа – ВУЗ» / Л. Н. Разинкова // Научные ведомости : [Научный журнал] / [глав. ред. О. Н. Полухин] ; Белгородский гос. ун-т, 2008. – Серия : Гуманитарные науки. – №2. – С.94–107.

209. Реан А. А. Психология и педагогика : учебник для вузов / А. А. Реан (общ. ред.), Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432с. : ил. – (Учебник нового века).

210. Решетников М. М. Интерперсональный психоанализ Гарри Салливана // Интерперсональная теория в психиатрии / [Пер с англ. О. Исаковой]. – СПб.: Ювента, М. : «КСП+», 1999. С. 6–20.

211. Рогов Е. И. Выбор профессии : Становление профессионала / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2008. – 333 с. : ил. – (Азбука психологии).

212. Ронзин Д. В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема / Д. В. Ронзин // Психол. журнал / [под общ. ред. А. В. Брушлинского]. – М. : Наука, 1991 – №5. – С.65–72.

213. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – [Сост., коммент. и послеслов. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. – СПб. : Питер, 2000 – 712 с.

214. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. А. М. Матюшкина]. – 1986. – № 4. – С. 101–107.

215. Рукавишникова Н. Г. Исследование мотивации педагогической деятельности / Н. Г. Рукавишникова // Ярославский педагогический вестник : [науч. журнал] / [под ред. М. А. Кротовой, К. Ю. Климовой]. – 2003. – №2 (35). – С. 94–98.

216. Румянцев С. А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сергей Александрович Румянцев ; Пензенский гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2009. – 24 с.

217. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Серія 17. – С. 10–16.

218. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Алина Геннадіївна Самойлова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2004. – 212с.

219. Семененко І. Є. Педагогічний супровід як психолого-педагогічна проблема / І. Є. Семененко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2013. – Вип. 29 (82). – С. 346–351.

220. Семенова Е. А. Профессионального самосознание и психологические механизмы его становления / Е. А. Семенова // Сибирский психологический журнал / [под общ. ред. Г.В. Залевского]. – Томск : ТГУ, 2007. – № 26. – С. 186–190.

221. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

222. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учеб. пособие для вузов / В. П. Серкин. – М. : ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.

223. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999 – 92 с.

224. Скребець В. О. Особливості екологічної свідомості в умовах наслідків техногенної катастрофи : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Василь Олексійович Скребець ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 32 с.

225. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

226. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. Е. В. Щедриной]. – 1998. – №6. – С. 3–17.

227. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

228. Соломин И. Л. Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы : учеб.-метод. пособие / И. Л. Соломин. – СПб. : Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2013. – 96 с.

229. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации : метод. руководство / И. Л. Соломин. – СПб. : ИМАТОН, 2001. – 112 с.

230. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика трудовой мотивации в управлении персоналом / И. Л. Соломин // Мир авионики : [науч. журнал]. – №4, 2006. – С.34–40.

231. Соломин И. Л. Психосемантический подход к исследованию трудовой мотивации : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Соломин Игорь Леонидович ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена.– СПб, 2009. – 179 с. : ил.

232. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб. : Речь, 2006. – 280 с. – (Профориентация и профотбор).

233. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Володимирівна Старинська ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 19 с. : табл.

234. Старовойтов В. В. Современный психоанализ – смена парадигмы мышления / В. В. Старовойтов // История философии : [науч. журнал] / [глав. ред. И. И. Блауберг] ; Институт философии РАН. – М. : ИФ РАН, 2001. – Вып. 8. – С. 29–36.

235. Старовойтов В. В. современный психоанализ: интеграция субъект-объектного и субъект-субъектного подходов / В. В. Старовойтов ; Рос. Акад. наук, Ин-т. филос. – М. : ИФ РАН, 2004. – 117 с.
236. Столин В. В. Самосознание личности : монография / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 288 с.
237. Столороу Р. Клинический психоанализ. Интерсубъективный подход : [Пер. с англ.] / Р. Столороу, Б. Брандшафт, Д. Атвуд. – М. : Когито-Центр, 1999. – 252 с.
238. Субботский Е. В. Развитие у ребенка представлений о причинности / Е. В. Субботский // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. А. М. Матюшкина]. – 1989. – № 3. – С.158–166.
239. Субботский Е. В. Строящееся сознание : монография. – М. : Смысл, 2007. – 423 с. – (Фундаментальная психология).
240. Сэмьюэлз Э. Словарь аналитической психологии К. Юнга / Э. Сэмьюэлз, Б. Шортер, Ф. Плот. ; [Пер. В. Зеленского]. –СПб. : Азбука-классика. – 2009. – 288 с.
241. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 316–358.
242. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Василівна Темрук ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 21 с.
243. Тихонова Т. В. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики // Збірник наукових праць Миколаївської філії Нац. ун-ту «Києво-Могилянська академія». – Миколаїв : МФ НаУКМА, 2000. – С. 92–95.
244. Томэ Х. Современный психоанализ / Х. Томэ, Х. Кэхеле. – Т.1. – Теория : [пер. с англ. Е. Щербаковой, И. Кадырова] / под общ. ред. А. В. Казанской. – М. : Прогресс – Литера, Яхтсмен, 1996. – 576с.

245. Тугаринов В. П. Философия сознания. (Современные вопросы) / В. П. Тугаринов. – М. : Мысль, 1971. – 199 с.

246. Турбина Е. П. Импровизационно-педагогическая технология воспитания интереса к педагогической деятельности у студентов вуза / Е. П. Турбина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена : [науч. журнал] / [под ред В. В.Лаптева]. – СПб., 2008. – № 88. – С.236–240.

247. Тэхкэ В. Психика и ее лечение: Психоаналитический подход / В. Тэхкэ [пер. с англ. М. Немировской, В. Старовойтова, О. Сурикова, В. Сукасова]. – М. : Академический Проект, 2001. – 576с. – (Концепции).

248. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания : монография. – М. : Смысл, 2001. – 263 с. – (Психологические исследования).

249. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ирина Васильевна Фастовец ; НИИ общей и пед. психологии. – М., 1991. – 20с.

250. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Институт Психотерапии, 2002. – 490 с.

251. Фрейд З. Я и Оно : [пер. с нем.] / З. Фрейд. – СПб. : Азбука, 2011. – 288 с. – (Азбука классика).

252. Фрейд З. Толкование сновидений : [пер. с нем.] / З. Фрейд. – СПб. : Азбука, 2012, – 512 с. – (Азбука классика).

253. Фрейджер Р. Теории личности и личностный рост : [пер. с англ.] / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – М. : ОЛМА ПРЕСС, 2004. – 657 с.

254. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня : [ежемес. науч. и проф. журнал]. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

255. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – [пер. Э. М. Телятниковой]. – М. : АСТ, Хранитель, Мидгард, 2007. – 624 с. – (Золотой фонд мировой классики. Философия. Психология. История)

256. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление / К. Хорни. – [пер. Е. И. Замфир]. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. – 316 с.

257. Цокур О. С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 ; 13.00.04 / Цокур Ольга Степанівна ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 32 с.

258. Чагин Б. А. Общественное сознание и сознание индивида / Б. А. Чагин // Психология сознания / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. – СПб. : Питер, 2001. – (Хрестоматия по психологии). – С. 330-333.

259. Чепелева Н. В. Динамика внутренних конфликтов студентов-психологов в процессе их профессиональной идентификации / Н. И. Повякель, Н. В. Чепелева // Конфлікти у суспільстві : діагностика і профілактика : Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції – (Київ –Чернівці). – Чернівці : ЧДУ. – 1995. – С. 391–394.

260. Чепелева Н. В. Личностная подготовка практического психолога в условиях вуза / Н. В. Чепелева // Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования в МДЦ «Артек» : Сб. науч. тр. – Вып. 2. – Ялта : Артек, ГИА. – 2001. – С. 34–41.

261. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : Ніка-Центр, 1999. – Вип. 19. – С. 271–278.

262. Черникова О. В. Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов вуза : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Владимировна Черникова ; Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 26 с.

263. Чернишова Є. Р. Реалізація ідей людиноцентризму в діяльності навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Є. Р. Чернишова // Теорія та методика управління освітою : [Електронне наукове фахове видання] / [гол. ред. Г. В. Єльнікова]. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2011. – Вип. 6. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/6/23.pdf>

264. Чернобровкин В. Н. Педагогическая деятельность с позиций субъектного подхода [Електронний ресурс] / В. Н. Чернобровкин // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития : [научно-пед. интернет-журнал.] / [глав. ред. А. И. Кузьминский]. – Вып. 3, 2009. Режим доступа : http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_13/

265. Чернышов В. С. Опыт классификации подходов к научному исследованию проблемы сознания / В. С. Чернышов // Психология сознания: современное состояние и перспективы : материалы II всероссийской науч. конф. (29 сент. – 1 окт. 2011 г., Самара) / [под рук. Г. В. Аكوпова]. – Самара : ПГСГА, 2011. – 480 с.

266. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии : монография / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

267. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование : [научно-практич. журнал] / [редкол. : В. В. Рубцов (глав. ред.), А. А. Марголис, В. А. Гуружапов]. – 2003. – № 2. – С.44–51.

268. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Вісник Запорізького національного університету / [ред. рада : Локарева Г. В., Шевченко Н. Ф., Філь О. В.]. – Серія : Педагогічні науки. – № 1 (17), 2012. – С.192–196.

269. Чуприкова Н. И. Психика и сознание как функции мозга / Н.И. Чуприкова ; Академия наук СССР ; Институт психологии / [отв. ред. Л. И. Анцыферова]. – М.: Наука, 1985. – 200 с.

270. Чурсина А. С. Методологические подходы к формированию готовности к профессиональному саморазвитию / А. С. Чурсина // Современные проблемы науки и образования : [Электронный науч. журнал] / [гл. ред. Курзанов А. Н.], 2011. – № 5 ; [Режим доступа] : www.science-education.ru/99-4828 (дата обращения: 29.09.2013).

271. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. : 2-е изд., перераб. и доп. / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с. : ил.

272. Швалб Ю. М. Поняття суб'єкта учбової діяльності / Ю. М. Швалб // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – С. 303–315.

273. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание. Психологические модели и исследования : монография / Ю. М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152 с.

274. Швалб Ю. М. Психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності: автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Юрій Михайлович Швалб ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1997. – 32 с.

275. Швалб Ю. М. Свідомість як відношення людини до світу / Ю. М. Швалб // Психологія і суспільство: [теоретико-методологічний соціогуманітарний журнал] / [гол. ред. А. В. Фурман], 2004. – № 4 – С.154–166.

276. Шевченко І. Л. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта / І. Л. Шевченко // Наукові записки державного Кіровоградського педагогічного університету ім. В. Винниченка / [Ред. колег. : Радул В. В. (наук. ред.) та ін.]. – Серія : Педагогічні науки. – Вип. 93, 2011. – С.203–206.

277. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н. Ф. Шевченко // Психологія і суспільство : [теоретико-методологічний соціогуманітарний журнал] / [гол. ред. А. В. Фурман], 2009. – №4. – С. 167–180.

278. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість психолога: методологічний та прикладний аспекти / Н. Ф. Шевченко // Проблеми сучасної психології : [збірник наук. праць Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України] / [відповід. ред. М. Г. Такалич]. – 2012. – №1. – С.16–23.

279. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія / Н. Ф. Шевченко. – К. : Міленіум, 2005. – 298 с.

280. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі у системі вищої освіти : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Наталія Федорівна Шевченко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 485 с.

281. Шевчук З. М. Психолого-педагогічні чинники розвитку духовного потенціалу в юнацькому віці : дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Зінаїда Миколаївна Шевчук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013 . – 220с.

282. Шептенко О. Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (На материале педагогического труда) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Олеся Борисовна Шептенко ; Барнаульский го. пед. ун-т. – Барнаул, 1998. –150с.

283. Шлаина В. М. Формирование профессионального самосознания в процессе обучения в вузе / В. М. Шлаина // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология : [Международ. науч.-практич. журнал] [глав. ред. А. В. Букалов] ; Международ. ин-т соционики. – К. : E-bookinist, 2012. – № 3. – С. 9–10.

284. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М. : МГУ, 1983. – 158 с.

285. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с. : ил.

286. Шмелев А. Г. Психосемантика и психодиагностика личности : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Александр Георгиевич Шмелев ; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1994. – 40 с.

287. Шурухина Т. Н. Многообразие форм духовного освоения педагогической реальности / Т. Н. Шурухина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета : [науч. журнал] / [глав. ред. М. М. Криштал]. – №3 (6), 2011. – С.340–342.

288. Щедровицкий Г. П. Избранные труды : научн. издание / Г. П. Щедровицкий ; [Редакторы-составители : А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

289. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 144 с. – (Высшее образование).

290. Эткинд А. М. Цветовой тест отношений / А. М. Эткинд // Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева и В. В. Столина. – М. : МГУ, 1987. – С. 221–227.

291. Юнг К. Г. Подход к бессознательному ; [Пер. В. В. Зеленского] / К. Г. Юнг // Архетип и символ. – М. : Ренессанс СП «ИВО-Сид», 1991. – С. 65.

292. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг. – [Пер. В. Бакусев]. – М. : Академический Проект, 2009. – 190 с. – (Психологические технологии).

293. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560с. – Бібліогр. : С.549–553.

294. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии : [науч. журнал] / [под ред. Е. В. Щедриной]. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

295. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – 2-е изд-е. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2000. – 349 с.

296. Яремчук С. В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Яремчук Софія Володимирівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.

297. Agafonov A. Priming Effect as a Result of the Nonconscious Activity of Consciousness / A. Agafonov // Journal of Russian and East European Psychology. – vol. 48. – № 3, May–June 2010. – PP. 17–32.

298. Allakhverdov V. Does Consciousness Exist? – In What Sense? / V. Allakhverdov, V. Gershkovich // Integr. Psych. Behav., 2010. – №44. – PP. 340–347.

299. Asaf M. From Superteacher to a Super Teacher: The Career Development of Teacher Educators. Forum Qualitative Sozialforschung / M. Asaf, R. Shachar, V. Tohar, A. Kainan // Forum : Qualitative Social Research, 2008. – №9 (3). – Art. 19. – 22 p.

300. Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers [Электронный ресурс] : [Текст] – Washington, DC : National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010. – 40 p. – Режим доступа :

<http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715>

301. Boeree G. Personality Theories [Internet resource] / G. Boeree. – Pennsylvania : Shippensburg University ; Psychology Department. – 2006. – Режим доступа : <http://webpace.ship.edu/cgboer/perscontents.html>

302. Boreham N. Professional Identity of teachers in their early development / N. Boreham, P. Gray // Early Professional Learning project. University of Stirling (UK) : Dublin Symposium, 2005. – 21 p.

303. Cattley G. Emergence of professional identity for the pre-service teacher / G. Cattley // International Education Journal, 2007. – №8(2). – PP. 337–347.

304. Cole A.L. Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences / A. L. Cole, G. J. Knowles // Teaching and Teacher Education, 1993. – №9(5/6). – PP. 457–471.

305. De Sousa A. Freudian Theory and Consciousness: A Conceptual Analysis / A. De Sousa // Brain, Mind and Consciousness : An International, Interdisciplinary Perspective (A.R. Singh and S.A. Singh eds.). – MSM. – №9(1). – PP. 210–217.

306. Goddard T.J. The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment / T. J. Goddard, R. Y. Foster // Teaching and Teacher Education, 2001. – №17. – PP. 349–365.

307. Graham A. Being a teacher: Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes / A. Graham, R. Phelps // Australian Journal of teacher Education, 2003. – №27 (2). – PP.11–24.

308. Mahlios M. Capturing preservice teachers' beliefs about schooling, life, and childhood / M. Mahlios, M. Maxson // Journal of Teacher Education, 1995. – №46 (3). – PP. 192–199.

309. Olson M. R. Learning to teach: The first year / M. R. Olson, J. W. Osborne // Teaching and Teacher Education, 1991. – №7 (4). – PP. 331–343.

310. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438 p.

311. Sachs J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes / J. Sachs // Journal of Education Policy, 2001. – №16 (2). – PP. 149–161.

312. Schwartz S. H. Toward a universal psychological structure of human values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987. – Vol 53(3). – PP. 550–562.
313. Sikes P. J. *Teacher careers: Crises and continuities* / P. J. Sikes, L. Measor, P. Woods. – East Sussex : Falmer Press, 1985. – 263 p.
314. Steffy B. E. *Life cycle of the career teacher* / B. E. Steffy, M. P. Wolfe, S. H. Pasach, B. J. Enz. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2000. – 128 p.
315. Super D. E. *A life-span, life-space approach to career development* / D. E. Super // *Career choice and development : Applying contemporary theories to practice*. – San Francisco : Jossey–Bass, 1990. – PP. 197–261.
316. Zembylas M. *Interrogating teacher identity: emotion, resistance, and self-formation* / M. Zembylas // *Educational theory*, 2003. – №53 (1). – PP. 107–127.

ДОДАТОК А

Загальний розподіл рівнів розвитку професійної свідомості у студентів I – V курсів

№	Індикація критерія	Курс	Розподіл показників за рівнями розвитку				
			Неприпустимий	Критичний	Необхідний	Оптимальний	
I	Довжина вектора за сукупністю факторів оцінки, сили й активності	Знання	0 – 7,7	7,8 – 11,6	11,7 – 15,4	15,5 – 20,8	
			I	11,6			
		III	10,37				
		IV	11,41				
		V	11,25				
		Поклик.	I			11,74	
			III	10,19			
			IV	10,53			
			V	10,87			
		Автор-гь	I			12,84	
			III	11,17			
			IV			11,9	
			V	11,22			
		Мислення	I			12,05	
			III	10,43			
			IV	11,35			
			V			11,67	
		Самор-я	I	11,6			
			III			11,62	
			IV			12,26	
			V			12,71	
		Учень	I	10,5			
			III	8,8			
			IV	10,04			
			V			11,75	
		Взаємодія	I	11,35			
			III	9,87			
			IV	10,96			
			V			11,88	
		Мовлення	I	11,58			
			III	10,1			
			IV			12,51	
			V			12,47	
		Контроль	I	8,97			
			III	6,59			
			IV	9,2			
			V	9,58			
		Рефлексія	I	10,29			
			III	7,89			
			IV	10,68			
			V	11,09			

Продовження табл.

II	Величина показників навантаження за факторами Оцінки, Сили та Активності	Xo	0 – 4,1	4,2 – 7,8	7,9 – 11,5	11,6 – 12		
		Xc	0 – 1,6	1,7 – 5,5	5,6 – 9,5	9,6 – 12		
		Xa	0 – 2,4	2,5 – 6,4	6,5 – 10,5	10,6 – 12		
		Знання	I	7,56 (Xo); 5,89 (Xa)		6,53 (Xc)		
			III	7,16 (Xo); 5,54 (Xc); 5,05 (Xa)				
			IV	5,45 (Xa)		7,96 (Xo); 6,09 (Xc)		
			V	5,14 (Xc); 5,71 (Xa)		8,02 (Xo)		
		Покли.	I	7,78 (Xo); 5,97 (Xa)		6,45 (Xc)		
			III	7,25 (Xo); 5,2 (Xc); 4,92 (Xa)				
			IV	7,39 (Xo); 5,16 (Xc); 5,45 (Xa)				
			V	7,49 (Xo); 5,24 (Xc); 5,88 (Xa)				
		Авторит-гь	I	7,81 (Xo)		7,48 (Xc); 6,98 (Xa)		
			III	6,78 (Xo); 6,28 (Xa)		6,28 (Xc)		
			IV	7,24 (Xo)		6,84 (Xc); 6,51 (Xa)		
			V	7,16 (Xo); 5,49 (Xc)		6,67 (Xa)		
		Мислення	I	6,17 (Xa)		8,32 (Xo); 6,15 (Xc)		
			III	7,42 (Xo); 4,78 (Xc); 5,55 (Xa)				
			IV	7,66 (Xo); 5,18 (Xc)		6,58 (Xa)		
			V	5,3 (Xc)		7,98 (Xo); 6,66 (Xa)		
		Самореал-я	I	7,17 (Xo); 6,4 (Xa)		6,5 (Xc)		
			III	7,76 (Xo); 6,19 (Xa)		6,05 (Xc)		
			IV	7,22 (Xo)		7,26 (Xc); 6,75 (Xa)		
			V			8,21 (Xo); 6,32 (Xc); 7,37 (Xa)		
		Учень	I	6,81 (Xo); 4,57 (Xc)		6,55 (Xa)		
			III	5,6 (Xo); 4,12 (Xc); 5,39 (Xa)				
			IV	6,17 (Xo); 4,51 (Xc)		6,51 (Xa)		
			V	5,27 (Xc)		7,87 (Xo); 6,95 (Xa)		
		Взаємодія	I	7,71 (Xo); 6,07 (Xa)		5,71 (Xc)		
			III	6,85 (Xo); 4,78 (Xc); 5,25 (Xa)				
			IV	7,06 (Xo); 6,25 (Xa)		5,58 (Xc)		
			V	6,39 (Xa)		8,28 (Xo); 5,63 (Xc)		
		Мовлення	I	5,48 (Xc)		8,32 (Xo); 6,47 (Xa)		
			III	4,34 (Xc); 6,08 (Xa)		8,06 (Xo)		
			IV	5,33 (Xc)		8,58 (Xo); 7,38 (Xa)		
			V	4,97 (Xc)		8,34 (Xo); 7,82 (Xa)		
		Контроль	I	6 (Xo); 5,06 (Xc); 4,35 (Xa)				
			III	4,54 (Xo); 3,41 (Xc); 3,355 (Xa)				
			IV	6,31 (Xo); 4,46 (Xc); 4,99 (Xa)				
			V	6,43 (Xo); 5,04 (Xc); 5 (Xa)				
		Рефлексія	I	6,88 (Xo); 5,27 (Xc); 5,55 (Xa)				
			III	5,49 (Xo); 4,02 (Xc); 3,99 (Xa)				
			IV	7,08 (Xo); 4,96 (Xc); 6,27 (Xa)				
			V	7,33 (Xo); 6,2 (Xa)		5,56 (Xc)		
		III	Міра представленості описів, характерних для реальності соціальних об'єктів та міжособистісних стосунків		0 – 3,5	3,6 – 5,1	5,2 – 6,7	6,8 – 20
				I		5,14		
				III		4,58		
				IV			5,24	
				V				5,55

ДОДАТОК Б**Перелік характеристик особистості (техніка «Планування для зрілої команди»)**

1. Дух суперництва
2. Почуття товариства
3. Креативність (здатність до творчості)
4. Здатність критично мислити
5. Допитливість
6. Заклопотаність матеріальним успіхом
7. Порядність
8. Чесність
9. Доброта
10. Незалежність
11. Інтелектуальна розвиненість
12. Послух
13. Заповзятість
14. Відкритість
15. Наявність власних переконань
16. Врівноваженість
17. Організованість
18. Почуття гумору
19. Емоційність
20. Щирість
21. Соціальна адаптабельність
22. Вихованість

ДОДАТОК В**Навчальні ситуації****Приклад ситуації на актуалізацію комунікативних мотивів у контексті навчальної діяльності**

Любов Анатоліївна – молодий викладач російської мови та літератури. Розбирає комедію Н.В. Гоголя «Ревізор» з семикласниками.

Павло Олександрович – завуч школи; вчитель з багатим досвідом. Відвідує «відкриті» уроки Любові Анатоліївни.

Запропоновані обставини: Павло Олександрович був здивований, що ні вчителька, ні діти майже не сміялися під час уроків. Любов Анатоліївна з серйозним обличчям пояснювала семикласникам незрозумілі слова: підлесливий, ласун, сластолюбний ханжа, богоугодна каракатиця.

При розборі уроку завуч сказав вчительці, коли Гоголь писав свою комедію, то, напевно, мріяв про загальний сміх. Чому ж так сумно в класі при вивченні сатиричного твору? Павло Олександрович зауважив, що вчительці слід було прочитати сцену брехні Хлестакова, щоб діти пожвавилися, посміялися.

Любов Анатоліївна ображено сказала, що це не обов'язково, адже сміятися діти можуть і після уроків. Завуч заперечив, що діти повинні сміятися на уроках, коли мова йде про смішне. І вчитель повинен теж сміятися, згадувати дитинство. Любов Анатоліївна з гордістю заявила, що то було дитячість, а тепер вона – викладачка.

Павло Олександрович розлютився та запитав, який ханжа виказав цю згубну думку, що вчитель повинен вирікати тільки істини і «носити свою голову, як священні дари».

Ні, вчитель повинен бути самою життєрадісною людиною на землі. В клас потрібно входити з посмішкою.

Приклад ситуації на актуалізацію спрямованості на предметно-дисциплінарний бік та взаємодію під час навчальної діяльності

Оля – учениця 6 класу. Старанна дівчинка, але дуже хвилюється під час відповіді біля дошки.

Вчителька – викладач української мови та літератури.

Запропоновані обставини: на уроці Оля бойко почала читати вірш напам'ять, раптом замовкла. Почала знову, знову запнулася і розплакалася, ледве вимовила, що вчила. Вчителька заспокоїла ученицю. Сказала не хвилюватися, а згадати вірш, поки відповідатиме Вася.

Дівчинка, слухаючи товариша, заспокоїлася. Голос її зазвучав упевнено, виразно. Оцінка – «відмінно».

Після уроку, на якому були присутні студенти, розгорілася суперечка, чи не занадто щедро оцінена відповідь. Вчителька сказала, що не може знижувати оцінку, адже якщо не прощати Олі хвилювання, пропаде її упевненість і зовсім буде погано.

Ось Альоші вчителька такого не прощає. Якщо він помиляється, – значить, не вчив. З ним без строгості не можна, лінується.

Вчителька добавила, що у перші роки роботи старалася однаково ставитися до кожного вчинку, не вдаючись у мотиви. Їй здавалося, що різне ставлення буде кривдити школярів, заважати їх дружбі, а потім зрозуміла, що просто боялася «глибше заглянути в дитячу душу». З часом вчителька переконалася, що не тільки вона, а й учні можуть зрозуміти, чому педагог, здавалося б, однаковим явищам дає різну оцінку.

Приклад ситуації на актуалізацію мотивів виховання

Вадим – учень 7 класу. У попередніх класах отримував похвальні листи за успіхи у навчанні.

Вчитель – класний керівник Вадима. Вважає за доцільне використати педагогічний прийом покарання в «профілактичних цілях».

Запропоновані обставини: Вадим прийшов додому пізніше звичайного. Мати запитала, що трапилося. Хлопець відповів, що його поведінку класний керівник оцінила як «незадовільну» у чверті, при цьому він не розуміє за що саме. Мати була не в змозі у це повірити та теж нічого не могла зрозуміти. Незадовго до закінчення чверті вона зустрічалася з класним керівником і не почула від неї нічого тривожного.

На другий день мати пішла в школу. Класний керівник на її запитання відповіла, що Вадим грубить та іноді не підкоряється вимогам. На думку вчительки, хлопець завжди був слухняний, а в 7 класі його немов підмінили. Класний керівник порадила з вчителями та всі вирішили поставити учню «незадовільно» в профілактичних цілях.

Приклад ситуації на актуалізацію комунікативних мотивів у контексті виховної діяльності

Володя Гусев – учень 5 класу. Займається у музичній школі по класу баяна. Пишається власними музичними здібностями. Приділяє більше уваги грі на баяні, ніж урокам.

Вчитель: викладає українську мову та літературу. Добре грає на баяні.

Запропоновані обставини: одного разу Володя запізнився на заняття. Хлопець пояснив, що займається в музичній школі та література йому не потрібна. На його думку, все життя тримається на музиці, звуках та неможливе без них.

Вчитель зауважив, що не можна протиставляти один вид мистецтва іншому та відривати один від одного, інакше людина просто себе обкрадає.

Одного разу, заглянувши в клас, вчитель побачив Володю та кількох хлопців, що стовпилися навколо нього. Вчитель запитав, що трапилося. Володя засмучено відповів, що, напевно неправильно переписав ноти та щось не виходить в пісні. Вчитель запропонував свою допомогу. Володя весело засміявся, сприйнявши слова вчителя як жарт, але подав йому баян. Учитель звично скинув ремені на плечі і загравав. Здивований хлопець поцікавився,

чому ж вчитель до цих пір нічого не казав про свій талант. Вчитель відповів, що музика завжди була його хобі, але він не бачить сенсу у хвастовстві.

З тих пір Володя почав ставитися до уроків літератури інакше. І з однокласниками став доступнішим, простішим. Своєю музичною обдарованістю перестав хизуватися.

Приклади ситуацій на актуалізацію спрямованості на дитину у процесі виховання

1. Василь – учень 5 класу.

Віктор Іванович – класний керівник Василя.

Запропоновані обставини. Якось Василь відмовився чергувати. Хлопець, нічого не пояснюючи Віктору Івановичу, сказав, що нізащо не буде чергувати.

Педагог не став обурюватися і погрожувати різними карами. Він тільки учню заспокоїтися, сісти й поговорити. Віктор Іванович запитав, чому Василь не хоче чергувати. Той, дивлячись у підлогу, відповів, що не хоче і все тут.

На це вчитель зауважив, що окрім Василя в класі ще 23 людини. І всі чергують, тому що це обов'язок кожного – допомогти прибиральниці, яка прибирає всю школу. І в будь-якому класі їхньої школи хлопці чергують по черзі. Всі чергують, чому ж один Василь не буде?

Педагог запропонував Василю поміркувати, як після цього на нього будуть дивитися однокласники та друзі. Та й сам Василь: невже ж за нього хтось повинен зайвий раз прибирати? Віктор Іванович сказав учню подумати ще раз вдома, не поспішаючи. А наступного дня пообіцяв повернутися з ним до цієї проблеми.

На другий день вранці Василь підійшов до вчителя і буркнув під ніс, що буде чергувати. Тільки попросив, щоб з ним чергував хто-небудь інший, але не Маша Петренко («А то вона все вчить і вчить, що як робити. Набридло»). Педагог погодився.

2. Ольга Степанівна – вчитель малювання.

Олег, Катя – учні 6 класу.

Запропоновані обставини. На уроці малювання Ольга Степанівна питає учнів, хто з них може намалювати весняний вітер. До дошки вийшли Олег та Катя. На малюнку хлопця зображені будинки та дим з труб, що розноситься вітром. На малюнку дівчинки – гілки верб хльостають по розірваним хмарам. Вчителька радіє таким чудовим малюнкам, заохочує сміливців.

Далі Ольга Степанівна питає дітей, що ще можна додати до малюнку, яку деталь. Вона пропонує учням подивитися у вікно. Знову до дошки виходять учні, всі бажають додати власні деталі до малюнків.

Потім вчителька малює на дошці завиток. Його треба продовжити так, щоб з нього вийшов предмет. У одного вийшла машина, в іншого – крокодил, у третього – чоловічок, у четвертого – черевик тощо. У класі регіт, кожному хочеться додати щось своє. Ольга Степанівна пояснює класу, як багато висловлює одна тільки лінія. І як по-різному бачить світ кожен з людей.

Приклади ситуацій на актуалізацію цінностей універсалізму, доброти, безпеки

1. Олексій – учень 9 класу, важкий підліток. Фізично розвинений, лідер неформального угруповання в класі. Найближчі друзі: Ігор і Михайло.

Михайло: має незалежний характер, але поступається в вигадці та організаторських здібностях Олексію. Визнає перевагу Олексія та є його надійним товаришем у багатьох шкільних витівках.

Ігор – єдина дитина в сім'ї. Багато читає, розумово розвинений, але фізично слабший своїх однолітків. Дружба з Олексієм тримається на фізичному заступництві більш сильного. В Олексії Ігор бачить зразок сміливого товариша, не помічаючи у нього серйозних вад.

Вчитель – класний керівник Олексія, Михайла та Ігоря. Намагається здійснювати розвивальний вплив на оточення Олексія, особливо – на Михайла та Ігоря, які є менш «запущеними» в педагогічному відношенні.

Запропоновані обставини: Одного разу, закінчуючи бесіду на морально-етичну тему, класний керівник запитав, хто з класу не вміє твердо тримати своє слово. Поступово підняли руки багато учнів, особливо дівчатка. У цей момент на губах Олексія блукала глузливо-іронічна посмішка. Ігор хотів було приєднатися до товаришів, але, побачивши усмішку Олексія, застиг на місці. Обличчя Михайла виражало байдужість.

Подякувавши за відвертість, класний керівник запитав, хто говорить завжди правду. Тепер піднятих рук було менше, але почуття підлітків були розбуджені. Ігор почав нервувати, Михайло продовжував проявляти апатію, а Олексій – посміхатися.

Продовжуючи бесіду, класний керівник попросив встати тих, хто постійно зриває уроки історії. Ігор не витримав і підхопився першим. Михайло, відчувши на собі погляди товаришів, теж підвівся.

Вчитель подякував хлопцям за правду та виказав сподівання, що надалі хлопці будуть поводитися добре. Шкода тільки, що не на всіх у класі можна сподіватися. Є, виявляється, і такі, які ховаються за спини товаришів.

Тридцять пар очей подивилися на Олексія, в очах Ігоря застигло німе запитання, а у Михайла – злість. Олексій дивився в кришку стола.

2. Зінаїда Миколаївна – викладач біології; має конфлікт з 7 класом. Написала скаргу завучу школи про те, що учениці 7 класу відмовилися відвідувати на її уроки.

Ніна Гончарова – учениця 7 класу; сором'язлива дівчина, з ледь чутним голосом.

Василь Семенович – завуч школи.

Запропоновані обставини. Василь Семенович вирішив дізнатися у хлопців, в чому справа. Хлопці відповіли, що Зінаїда Миколаївна зла і груба та жоден учень з класу її не любе. Завуч поцікавився, чому.

Виявилося, на минулому уроці Зінаїда Миколаївна питала Ніну Гончарову. Та чудово знала матеріал, але дуже тихо його розповідала.

Вчителька роздратовано зажадала, щоб Ніна говорила голосніше. Дівчинка здригнулася і зовсім замовкла.

Хлопці стали переконувати вчительку, що Ніна голосніше не може говорити. Вона вісім разів перенесла запалення легень. Зінаїда Миколаївна відповіла, що раз Ніна не може, то нічого їй робити тут: «Нехай іде в школу для глухонімих!».

Пояснюючи новий матеріал, Зінаїда Миколаївна зауважила, що буде розповідати так же тихо, як дівчинка, яка вісім разів перенесла запалення легень.

На перерві Зінаїда Миколаївна спитала Василя Семеновича, чи покарав він винних. Завуч здивувався та виправив вчительку: «Ви хочете сказати не винних, а винну?». Зінаїда Миколаївна почервоніла і поспішила до учительської.

3. Юра – учень 6 класу. Кмітливий хлопець, але не встигає з української мови.

Олена Борисівна – викладач української мови та літератури, щойно почала працювати з 6 класом. Вчителька, якій щиро шкода Юру, почала займатися з Юрою додатково.

Запропоновані обставини: одного разу в хвилину відвертості Юра сказав вчительці, що вона, напевно даремно витрачає на нього час. Юра був упевнений, що йому нічого не допоможе, адже з української мови він вчиться погано з I класу. Йому давно відомо, що він нездатний.

Олена Борисівна запитала, звідки Юрі це відомо. Хлопець відповів, що так кажуть всі – однокласники, вчителі – і він їм вірить. Вчителька сказала, що доведе Юрі зворотне та запропонувала хлопцю займатися граматиною. Вона була впевнена, що в учня все вийде, адже «хто хоче – той доб'ється».

Через місяць упорних старань Юра отримав першу оцінку «добре», яка була цілком заслуженою. Хлопчик добре відповів на уроці і виконав грамотно письмове завдання.

Наступного дня до школи прийшла мати Юри. Жінка поцікавилася в Олени Борисівни, невже її син насправді отримав добру оцінку з рідної мови. Вчителька підтвердила, що це правда, адже Юра став краще займатися. Мати розповіла як вчора син прибіг зі школи і з порога радісно повідомив про оцінку.

З тих пір хлопчик став краще працювати. Траплялися у нього і невдачі, але з української мови він вже встигав. Ярлик «нездатний» і «ледачий» довго заважав йому повірити в себе.

ДОДАТОК Г**Перелік умов досягнення взаєморозуміння вчителя і учня**

1. Уміння бачити в дитині особистість
2. Уміння встати на позицію дитини
3. Взаємна повага
4. Знання свого предмета
5. Знання вікових та індивідуальних особливостей дітей
6. Доброта
7. Довіра
8. Доброзичливість
9. Повага
10. Любов до дітей
11. Знання оточення дитини, її сім'ї
12. Тактовність
13. Терпимість
14. Бажання дитини вчитися, прагнення до отримання знань
15. Уміння розуміти дитину
16. Створення сприятливих умов психологічного комфорту
17. Знання схильностей, здібностей, інтересів дитини
18. Любов до своєї роботи
19. Освіченість вчителя
20. Особистісні якості педагога

ДОДАТОК Д

Змістова структура психолого-педагогічної програми розвитку професійної свідомості майбутніх учителів

№ заняття	Умови, що створюються та реалізуються в модулі	Тема заняття	Орієнтовні психотехніки
Модуль І.			
1	Актуалізація професійних мотивів (навчання та комунікації в навчанні), готовності до професійного саморозвитку у сфері навчання, професійної спрямованості (на предметний бік діяльності та взаємодію в навчанні) та цінностей (універсалізму, доброти, безпеки) в умовах здійснення квазіпрофесійної діяльності у сфері навчання школярів	Професійна свідомість учителя	1) Міні-лекція «Професійна свідомість учителя: особливості розвитку та значення в практичній діяльності» 2) Техніка «Планування для зрілої команди»
2, 3		Мотиви навчання та комунікації в навчальній діяльності вчителя	1) Міні-лекція «Розвиток професійних мотивів у навчальній діяльності» 2) «Методика самооцінки мотивів навчальної, пізнавальної та професійної діяльності» 3) Аналіз складних педагогічних ситуацій
4, 5		Педагогічна спрямованість учителя	1) Міні-лекція «Педагогічна спрямованість особистості вчителя» 2) Діагностика орієнтованості педагогів на модель взаємодії з дітьми 3) Аналіз складних педагогічних ситуацій
6,7		Гуманістичні цінності (універсалізму, доброти, безпеки) майбутніх учителів	1) Міні-лекція «Особистісні та професійні цінності вчителя» 2) Вирішення конкретних педагогічних ситуацій

Продовження табл.

8, 9		Готовність майбутніх учителів до професійного саморозвитку	1) Міні-лекція «Саморозвиток у професії вчителя» 2) Оцінка рівня готовності майбутнього педагога до саморозвитку 3) Тренінгові вправи на самопізнання
Модуль II.			
1, 2	Актуалізація професійних мотивів (виховання та комунікації у вихованні),	Мотиви виховання та комунікації у виховній діяльності вчителя	Аналіз складних педагогічних ситуацій
3,4	готовності до професійного саморозвитку, професійної спрямованості на процес виховання та гуманістичних	Педагогічна спрямованість вчителя на взаємодію з дітьми у процесі виховання	1) Дискусія на тему «Досягнення взаєморозуміння вчителя й учня» 2) Вирішення конкретних психолого-педагогічних ситуацій
5, 6	цінностей в умовах здійснення квазіпрофесійної діяльності у сфері виховання.	Гуманістичні цінності (універсалізму, доброти, безпеки) майбутніх учителів	Вирішення складних педагогічних ситуацій
7, 8		Готовність майбутніх учителів до професійного саморозвитку	Тренінгові вправи, рольові та організаційно-діяльнісні ігри, спрямовані на усвідомлення студентами себе в системі професійного та особистісного спілкування, оптимізацію міжособистісних відносин

Продовження табл.

Модуль III.			
1, 2	Актуалізація професійних мотивів, готовності до професійного саморозвитку, професійної спрямованості на	Професійні мотиви вчителя у діяльності з розвитку особистості учнів	1) Перегляд та обговорення кінофільму «Перед класом» у формі кінотренінгу 2) Перегляд та обговорення кінофільму «Вчитель на заміну» у формі кінотренінгу
3, 4	дитину та на розвиток гуманістичних цінностей в умовах	Педагогічна спрямованість учителя на дитину (розвиток її особистості)	Вирішення конкретних психолого-педагогічних ситуацій
5, 6	здійснення квазіпрофесійної діяльності у сфері розвитку особистості учня.	Гуманістичні цінності (універсалізму, доброти, безпеки) майбутніх учителів	Вирішення складних психолого-педагогічних ситуацій
7, 8		Готовність майбутніх учителів до професійного саморозвитку	Тренінгові вправи, рольові та організаційно-діяльнісні ігри, спрямовані на усвідомлення учасниками себе в системі професійної діяльності

ДОДАТОК Ж

**Показники досліджуваних параметрів в ЕГ та КГ до та після
формування впливу за Т-критерієм Вілкоксона**

Досліджувані параметри		Показники ЕГ та КГ до / після експерименту	Парні різниці			t	Значущість (2-стороння)	
			Середнє	Стд. відхилення	Стд. помилка середнього			
Значення	Привласнення пед. категорій	ЭГдо - ЭГпісля	-3,07317	4,40108	,68733	-4,471	,000	
		КГдо - КГпісля	-,12195	,45799	,07153	-1,705	,096	
Смисли	Професійні мотиви	ЭГдо - ЭГпісля	-2,00000	2,88964	,45129	-4,432	,000	
		КГдо - КГпісля	-,34146	,96462	,15065	-2,267	,029	
	Інтерес до дитини	ЭГдо - ЭГпісля	-4,09756	3,71352	,57995	-7,065	,000	
		КГдо - КГпісля	,29268	1,03063	,16096	1,818	,076	
	Інтерес до предмету	ЭГдо - ЭГпісля	-2,21951	5,21782	,81489	-2,724	,010	
		КГдо - КГпісля	-,26829	,83739	,13078	-2,052	,047	
	Цінності універсализму	ЭГдо - ЭГпісля	-,60976	1,51456	,23654	-2,578	,767	
		КГдо - КГпісля	,02439	,52382	,08181	,298	,000	
	Цінності доброти	ЭГдо - ЭГпісля	-8,58537	12,13873	1,89575	-4,529	,160	
		КГдо - КГпісля	,04878	,21808	,03406	1,432	,008	
	Цінності безпеки	ЭГдо - ЭГпісля	-,92683	2,12591	,33201	-2,792	,323	
		КГдо - КГпісля	-,02439	,15617	,02439	-1,000	,767	
	Чуттєва тканина	Проф. сприйняття	ЭГдо - ЭГпісля	-5,26829	4,29549	,67084	-7,853	,000
			КГдо - КГпісля	-,04878	,21808	,03406	-1,432	,160