

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Кваліфікаційна
наукова праця на
правах рукопису

Мельник Ірина Миколаївна

УДК 378.093.2: [174:61] (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

І. М. Мельник

підпис Ініціали та прізвище дисертанта

Науковий керівник: Шахов Володимир Іванович, доктор педагогічних наук,
професор

Вінниця – 2021

АНОТАЦІЯ

Мельник І. М. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія. Вінницький державний педагогічний університеті імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2021.

У дисертації здійснено теоретичний аналіз й експериментально досліджено психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

У дослідженні обґрунтовано розуміння професійної ідентичності як комплексної характеристики особистості, що формується у процесі професійного самовизначення і виражається в переживанні визначеності й цілісності професійного Я-образу, усвідомленні себе представником конкретної професійної спільноти, ідентифікації з її цінностями та нормами поведінки, ставленні до обраної професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації.

Установлено, що розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи залежить від комплексу чинників: індивідуально-особистісних (ціннісні орієнтації, структура мотивації, суб'єктивний образ професії, самооцінка, розвиток професійно важливих якостей, співвідношення між професійним Я-ідеальним і Я-реальним); освітніх (технології, форми і методи підготовки, особливості спілкування викладачів зі студентами, психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студентів у навчально-професійну діяльність; моделювання в освітньому процесі предметного і соціального змісту майбутньої діяльності студентів); соціально-професійних (інформаційно насичене соціокультурне середовище; професійно-корпоративна культура ЗВО; ідентифікація з референтними представниками професійного співтовариства; затребуваність фахівців на ринку праці; престиж професії в

суспільстві).

Обґрунтовано, що професійна ідентичність є складним інтеграційним утворенням, котре містить комплекс уявлень особистості про себе як суб'єкта професійної діяльності, емоційних переживань і усвідомленої активності, пов'язаної з набуттям професії та входженням у професійне середовище. Встановлено, що професійна ідентичність як результат професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації виявляється в усвідомленні й відчутті особистістю себе представником відповідної професії та професійної спільноти і знаходить вияв у когнітивно-емоційно-поведінкових репрезентаціях. Відповідно, у структурі професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи виокремлено три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (Я-образ), афективний (Я-ставлення) і конативний (Я-поведінка).

На основі аналізу змісту когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи визначено діагностичні критерії його сформованості: уявлення про майбутню професію (образ професії); уявлення про критерії професіоналізму вчителя початкової школи; уявлення про себе як учителя початкової школи; уявлення про ідеального вчителя початкової школи; уявлення про свій професійний розвиток у майбутньому.

Критеріями сформованості афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є такі: загальна професійна самооцінка; самооцінка професійних здібностей; самооцінка професійної компетентності; рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця; рівень професійних домагань.

Діагностичними критеріями конативного компоненту професійної ідентичності студентів встановлено: міру ідентифікації з професійною роллю вчителя початкової школи; статус професійної ідентичності; зміст і вираженість кризових переживань.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дало змогу визначити особливості когнітивного, афективного і конативного компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки в

педагогічному університеті.

Установлено, що формування професійних уявлень, що складають зміст когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, характеризується такими особливостями:

- * у процесі професійної підготовки відбувається поступова трансформація образу професії вчителя початкової школи, який набуває більшої деталізованості, диференційованості і спеціалізованості;

- * найбільш значущими факторами в структурі професійного Я-образу студентів є «компетентність», «контактність», «практичність», «самоконтроль» і «аналітичність»; упродовж навчання спостерігається поступова трансформація професійного Я-образу студентів: дещо знижується значущість професійних якостей, пов'язаних з комунікативним аспектом професійної діяльності, і посилюється суб'єктивна цінність якостей, пов'язаних із безпосередньою практичною діяльністю вчителя початкової школи;

- * у результаті професійної підготовки збільшується кількість і зростає диференційованість уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи; на різних стадіях підготовки спостерігаються відмінності в рівнях усвідомленості, конкретності, спеціалізованості та дієвості виокремлюваних студентами критеріїв професіоналізму;

- * студенти всіх курсів уявляють свій професійний розвиток як послідовне і поступове зростання професіоналізму впродовж підготовки в університеті, прагнуть до високого рівня професійного розвитку, водночас свої професійні здібності оцінюють нижче, а реальні досягнення в професійному становленні ще нижче;

- * упродовж навчання поступово зростає адекватність оцінювання студентами реального рівня свого професійного розвитку;

- * першокурсники порівняно зі студентами іншими курсів мають найвищий рівень професійних домагань і оцінку рівня професійної самореалізації, що зумовлено їхніми поверховими уявленнями про сутність та особливості майбутньої професійної діяльності;

* для студентів другого курсу характерне зниження самооцінки професійних можливостей у комплексі з вираженим прагненням до професійного розвитку, що зумовлює суперечливість їх професійної ідентичності;

* у студентів третього курсу самооцінка рівня професійного розвитку дещо вища, ніж у другокурсників, однак зберігається тенденція до її зниження; при цьому студенти високо оцінюють свої потенційні можливості, що дозволяє їм зберігати прагнення до професійного розвитку та реалізації своїх професійних можливостей;

* студенти четвертого курсу досить високо оцінюють свої потенційні можливості, але незадоволені досягнутим рівнем професійного розвитку, що виявляється у високій професійній самооцінці і водночас низькому показнику професійної самореалізації;

* здобувачі СВО магістра вважають, що під час підготовки в університеті пройшли половину шляху у своєму професійному розвитку; на відміну від студентів попередніх курсів вважають, що на початковому етапі підготовки професійний розвиток відбувався більш інтенсивно, ніж на завершальному.

Установлено, що професійна підготовка вчителів початкової школи супроводжуються змінами в афективному компоненті їхньої професійної ідентичності:

* упродовж навчання в університеті особистісна самооцінка студентів практично не змінюється; водночас між показниками особистісної і професійної самооцінки встановлено статистично значущі відмінності, що дає підстави відзначити про специфічну динаміку особистісної і професійної ідентичності студентів;

* загальна професійна самооцінка студентів є високою і за результатами вербальних методик лінійно підвищується від першого курсу до останнього; за показниками проєктивних методик вона дещо знижується на другому курсі і етапі магістратури; при цьому зниження загальної професійної самооцінки збігається зі зниженням самооцінки таких складових професіоналізму, як професійні вміння і навички та професійні здібності;

* для студентів усіх курсів характерний більш високий рівень домагань у професійній сфері, ніж в особистісній; рівень професійних домагань, на відміну від особистісних, більшою мірою змінюється впродовж професійної підготовки; загалом навчання спричиняє поступове підвищення реалістичності професійних домагань студентів.

Узагальнення результатів дослідження дало підстави зробити певні висновки щодо особливостей розвитку конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи упродовж їх підготовки в університеті:

- становлення професійної ідентичності студентів має нелінійний характер, що виявляється у динаміці статусів професійної ідентичності: пік розвитку припадає на перший і четвертий курси, спади – на другий курс і магістратуру; на другому курсі починають наростати кризові явища в розвитку професійної ідентичності (знижується відсоток студентів зі статусом досягнутої ідентичності і одночасно зростає – з дифузною ідентичністю); на третьому курсі криза долається і надалі відбувається поступове зростання кількості студентів зі статусом досягнутої професійної ідентичності; на етапі магістратури знову виникає криза професійної ідентичності – збільшується відсоток студентів зі статусом мораторію і дифузної ідентичності;
- розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів властивий кризовий характер, він супроводжується кризовими переживаннями, що мають свої особливості залежно від етапу професійної підготовки: зміна соціального статусу і соціальної ситуації розвитку спричинює загострення у першокурсників переживань, пов'язаних з Я-образом; на другому курсі посилюються хвилювання, пов'язані з проблемами професійного самовизначення (розчарування в обраній професії, розбіжності між очікуваннями і набутих у процесі навчання новим баченням професії, труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому); до третього курсу інтенсивність кризових переживань знижується, хоча третьокурсників продовжує турбувати невизначеність і непередбачуваність майбутнього; на

четвертому курсі спостерігається зниження середньої інтенсивності всіх кризових переживань; на етапі магістратури актуалізуються проблеми самоорганізації і планування життєвого шляху, посилюються хвилювання щодо свого професійного майбутнього (зростає тривожність, переживання невідповідності очікувань і набутого в процесі навчання бачення професії, підвищується розчарування в професії, відчуття власної некомпетентності, знижується впевненість у правильності професійного вибору та оцінка можливостей самореалізації);

- упродовж навчання в університеті поступово зростає рівень ідентифікації студентів із професією вчителя початкової школи, однак цей процес є нерівномірним: найвищий рівень професійної ідентифікації спостерігається на четвертому курсі, а його зниження – на другому курсі і етапі магістратури, що свідчить про дві стадії кризи професійної ідентичності, кожна з яких має свої причини і особливості.

Доведено, що багатьом майбутнім учителям початкової школи не вдається конструктивно подолати кризи розвитку професійної ідентичності: часто спостерігається регрес, повернення студентів на стадію дифузної ідентичності і мораторію, наростання тривожності і невизначеності щодо професійних ціннісних орієнтацій і професійного майбутнього.

Для забезпечення психологічної підтримки особистісно-професійного становлення студентів розроблено тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Тренінг ґрунтується на принципах мотивованості, рефлексії, врахування вікових особливостей студентів, цілісності, забезпечення суб'єктної позиції студентів і передбачає послідовне проходження п'яти етапів (діагностично-рефлексивного, настановчо-мотиваційного, орієнтувально-конструктивного, самовизначального, підсумково-діагностичного), об'єднаних у три блоки: входження, занурення і усвідомлення.

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої тренінгової програми, що забезпечує прогресивну динаміку статусів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, активізує їх

особистісно-професійне самовизначення, сприяє конструктивному подоланню кризових етапів професійного становлення та посилює ідентифікації з професійною роллю.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше* обґрунтовано структуру професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, в якій виокремлено когнітивний, афективний і конативний компоненти, визначено відповідні діагностичні критерії; *з'ясовано* психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки в педагогічному університеті (динаміку уявлень про майбутню професію, про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, про себе як фахівця та образ ідеального вчителя початкової школи, про свій професійний розвиток у майбутньому; динаміку загальної професійної самооцінки та самооцінки професійних здібностей і професійної компетентності, рівня прийняття себе як учителя початкової школи та рівня професійних домагань, міри ідентифікації з майбутньою професійною роллю; динаміку статусів професійної ідентичності); *розроблено та апробовано* тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи; *додовнено* наукові уявлення про психологічні особливості кризових переживань майбутніх учителів початкової школи на різних етапах становлення професійної ідентичності; *подальшого розвитку набули теоретичні положення* щодо специфіки, факторів і психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в ньому розроблено теоретичну модель розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах професійної підготовки; описано структуру професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи; визначено фактори (індивідуально-особистісні, освітні, соціально-професійні) і психологічні механізми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи; з'ясовано особливості професійної ідентичності учителя початкової школи; визначено динаміку статусів професійної ідентичності (досягнутий,

передвирішений, дифузний, мораторій) майбутніх учителів початкової школи; визначено принципи (мотивованості, рефлексії, врахування вікових особливостей студентів, цілісності, забезпечення суб'єктної позиції студентів) і розкрито зміст етапів (діагностично-рефлексивного, настановчо-мотиваційного, орієнтувально-конструктивного, самовизначального, підсумково-діагностичного) тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, який може бути використаний у процесі психологічного супроводу професійного становлення студентів педагогічних ЗВО; апробовано комплекс форм, методів і прийомів, які можуть бути рекомендовані для формування й корекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, вдосконалення їх особистісної підготовки до професійної діяльності; запропоновано комплекс діагностичних засобів може бути використаний у якості моніторингу становлення професійної ідентичності студентів педагогічних ЗВО. Обґрунтовані положення знайшли застосування під час розробки навчальних програм і посібників з курсів «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія особистості», «Вступ до спеціальності» та ін.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, професійна ідентифікація, майбутні вчителі початкової школи, професійний Я-образ, професійна самооцінка, статус професійної ідентичності.

ANNOTATION

Melnyk I.M. Psychological features of the development of professional identity of future primary school teachers. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in the field of knowledge 05 Social and behavioral sciences, a specialty 053

Psychology. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. Vinnytsia, 2021.

In the dissertation the theoretical analysis is carried out and psychological features of development of professional identity of future teachers of elementary school are experimentally investigated.

The study substantiates the understanding of professional identity as a complex characteristic of personality, which is formed in the process of professional self-determination and is expressed in experiencing the certainty and integrity of professional self-image, self-awareness of a particular professional community, identification with its values and norms of behavior. means of personal self-realization.

It is established that the development of professional identity of future primary school teachers depends on a set of factors: individual-personal (value orientations, motivation structure, subjective image of the profession, self-esteem, development of professionally important qualities, the relationship between professional self-ideal and self-real); educational (technologies, forms and methods of training, features of communication of teachers with students, psychological and pedagogical support of personal inclusion of students in educational and professional activity; modeling in educational process of subject and social maintenance of future activity of students); socio-professional (information-rich socio-cultural environment; professional and corporate culture of free economic zone; identification with reference representatives of the professional community; demand for specialists in the labor market; the prestige of the profession in society).

It is substantiated that professional identity is a complex integration formation, which contains a set of ideas about the individual as a subject of professional activity, emotional experiences and conscious activity associated with the acquisition of a profession and entering a professional environment. It is established that professional identity as a result of professional self-determination, personalization and self-organization is manifested in the awareness and feeling of the individual as a representative of the profession and the professional community and is manifested in cognitive-emotional-behavioral representations. Accordingly, in the structure of

professional identity of future primary school teachers there are three interrelated components: cognitive (self-image), affective (self-attitude) and conative (self-behavior).

Based on the analysis of the content of the cognitive component of the professional identity of future primary school teachers, the diagnostic criteria of its formation are determined: the idea of the future profession (the image of the profession); ideas about the criteria of professionalism of primary school teachers; self-image as an elementary school teacher; ideas about the ideal primary school teacher; ideas about your professional development in the future.

Criteria for the formation of the affective component of the professional identity of future primary school teachers are: general professional self-esteem; self-assessment of professional abilities; self-assessment of professional competence; level of self-esteem and acceptance of oneself as a specialist; level of professional claims.

Diagnostic criteria for the conative component of students' professional identity establish: the degree of identification with the professional role of a primary school teacher; professional identity status; the content and severity of crisis experiences.

The generalization of the results of the study made it possible to determine the features of the cognitive, affective and conative components of the professional identity of future primary school teachers at different stages of training at the Pedagogical University.

It is established that the formation of professional ideas, which constitute the content of the cognitive component of the professional identity of future primary school teachers, is characterized by the following features:

- * in the process of professional training there is a gradual transformation of the image of the profession of primary school teacher, which acquires greater detail, differentiation and specialization;

- * the most significant factors in the structure of professional self-image of students are "competence", "contact", "practicality", "self-control" and "analytical"; during the study there is a gradual transformation of the professional self-image of students: the importance of professional qualities related to the communicative aspect

of professional activity is somewhat reduced, and the subjective value of qualities related to the direct practical activities of primary school teachers increases;

- * as a result of professional training, the number and differentiation of students' ideas about the criteria of professionalism of primary school teachers increases; at different stages of training there are differences in the levels of awareness, specificity, specialization and effectiveness of the criteria of professionalism identified by students;

- * students of all courses present their professional development as a consistent and gradual growth of professionalism during university training, strive for a high level of professional development, while their professional abilities are evaluated lower, and real achievements in professional development even lower;

- * during the training the adequacy of students' assessment of the real level of their professional development gradually increases;

- * freshmen compared to students of other courses have the highest level of professional aspirations and assessment of the level of professional self-realization, which is due to their superficial ideas about the nature and features of future professional activity;

- * for second-year students is characterized by a decrease in self-esteem of professional opportunities in combination with a pronounced desire for professional development, which causes a contradiction of their professional identity;

- * third-year students have a slightly higher self-esteem of professional development than second-year students, but there is a tendency to reduce it; at the same time, students highly value their potential, which allows them to maintain the desire for professional development and realization of their professional potential;

- * fourth-year students highly appreciate their potential, but are dissatisfied with the achieved level of professional development, which is manifested in high professional self-esteem and at the same time low rate of professional self-realization;

- * applicants for master's degree of higher education believe that training at the university has gone halfway in their professional development; in contrast to previous students, it is believed that at the initial stage of training professional development was more intensive than at the final stage.

It is established that the professional training of primary school teachers is accompanied by changes in the affective component of their professional identity:

- * during studies at the university the personal self-esteem of students practically does not change; at the same time, statistically significant differences were found between the indicators of personal and professional self-esteem, which gives grounds to note the specific dynamics of personal and professional identity of students;

- * the general professional self-esteem of students is high and according to the results of verbal methods increases linearly from the first year to the last; according to the indicators of projective methods, it decreases slightly in the second year and stage of master's degree; the decrease in overall professional self-esteem coincides with a decrease in self-esteem of such components of professionalism as professional skills and abilities;

- * for students of all courses is characterized by a higher level of claims in the professional sphere than in the personal; the level of professional harassment, in contrast to personal, changes to a greater extent during professional training; in general, education causes a gradual increase in the realism of professional demands of students.

The generalization of the research results gave grounds to draw certain conclusions about the peculiarities of the development of the conative component of the professional identity of future primary school teachers during their training at the university:

- the formation of professional identity of students is nonlinear, which is manifested in the dynamics of professional identity statuses: the peak of development occurs in the first and fourth years, recessions - in the second year and master's degree; in the second year crisis phenomena in the development of professional identity begin to increase (the percentage of students with the status of the achieved identity decreases and at the same time increases - with diffuse identity); in the third year the crisis is overcome and further there is a gradual increase in the number of students with the status of achieved professional identity; at the stage of master's degree there is a crisis of professional identity again - the percentage of students with the status of a moratorium and diffuse identity increases;

- the development of professional identity of future teachers is characterized by a crisis nature, it is accompanied by crisis experiences, which have their own characteristics depending on the stage of training: changing social status and social situation of development exacerbates freshmen experiences associated with self-image; in the second year the worries connected with problems of professional self-determination (disappointment in the chosen profession, discrepancies between expectations and the new vision of a profession acquired in the course of training, difficulties of definition of directions of development in the future) amplify; by the third year, the intensity of crisis experiences decreases, although third-year students continue to be concerned about the uncertainty and unpredictability of the future; in the fourth year there is a decrease in the average intensity of all crisis experiences; at the master's stage the problems of self-organization and life planning are actualized, worries about one's professional future increase (anxiety increases, feelings of inconsistency of expectations and vision of the profession acquired in the process of learning increases, frustration in the profession increases, feeling incompetent, reduced confidence in the correctness of professional choice and assessment of opportunities for self-realization);

- during university studies, the level of identification of students with the profession of primary school teacher gradually increases, but this process is uneven: the highest level of professional identification is observed in the fourth year, and its decrease - in the second year and master's degree, indicating two stages of professional identity crisis, each of which has its own causes and features.

It has been proven that many future primary school teachers fail to overcome the crisis of professional identity development: regression, return of students to the stage of diffuse identity and moratorium, increasing anxiety and uncertainty about professional values and professional future.

To provide psychological support to the personal and professional development of students, a training of psychocorrection of professional identity of future primary school teachers has been developed. The training is based on the principles of motivation, reflection, taking into account the age characteristics of students, integrity,

ensuring the subjective position of students and involves a series of five stages (diagnostic-reflexive, instructional-motivational, orientation-constructive, self-determining, final-diagnostic), combined into three blocks: entry, immersion and awareness.

The results of the formative experiment confirmed the effectiveness of the developed training program, which provides progressive dynamics of professional identity status of future primary school teachers, activates their personal and professional self-determination, helps to constructively overcome crisis stages of professional development and strengthens identification with professional role.

The scientific novelty of the study is that: for the first time the structure of professional identity of future primary school teachers is substantiated, in which cognitive, affective and conative components are distinguished; appropriate diagnostic criteria are defined; The psychological features of the development of professional identity of future primary school teachers at different stages of training at the Pedagogical University (the dynamics of ideas about the future profession, the criteria of professionalism of primary school teachers, about himself as a specialist and the image of the ideal primary school teacher the dynamics of general professional self-esteem and self-assessment of professional abilities and professional competence, the level of acceptance as a primary school teacher and the level of professional aspirations, the degree of identification with future professional role; the dynamics of professional identity status); developed and tested training for psychocorrection of professional identity of future primary school teachers; supplemented scientific ideas about the psychological features of crisis experiences of future primary school teachers at different stages of professional identity and information about the specifics, factors and psychological features of the development of professional identity of future primary school teachers.

The theoretical significance of the study is that it developed a theoretical model for the development of professional identity of future primary school teachers at different stages of training; the structure of professional identity of future primary school teachers is described; identified factors (individual-personal, educational, socio-

professional) and psychological mechanisms of development of professional identity of future primary school teachers; the peculiarities of the professional identity of a primary school teacher are clarified; the dynamics of the status of professional identity (achieved, pre-decided, diffuse, moratorium) of future primary school teachers is determined; the principles (motivation, reflection, taking into account the age characteristics of students, integrity, ensuring the subjective position of students) are determined and the content of stages (diagnostic-reflexive, instructional-motivational, orientation-constructive, self-determining, final-diagnostic) training of psychocorrection of professional identity of future primary school teachers.

The practical significance of the research is that the training of psychocorrection of professional identity of future primary school teachers has been developed, which can be used in the process of psychological support of professional development of students of pedagogical free educational institutions; a set of forms, methods and techniques that can be recommended for the formation and correction of professional identity of future primary school teachers, improving their personal training for professional activities; the offered complex of diagnostic means can be used as monitoring of formation of professional identity of students of pedagogical institutions of higher education. Substantiated provisions were used in the development of curricula and manuals for the courses "Pedagogical and age psychology", "Psychology of personality", "Introduction to the specialty" and others.

Key words: identity, professional identity, professional identification, future primary school teachers, professional self-image, professional self-esteem, status of professional identity.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України:

1. Мельник І.М. Фактори формування професійної ідентичності вчителя. *Теорія і практика сучасної психології: Збірник наукових праць*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. № 2, с. 158-163.
2. Мельник І.М., Шахов В.І. Формування критичного мислення як необхідна умова професійної ідентичності майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Випуск 51. Редкол. Київ - Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 435-440.
3. Мельник І.М. Структура та особливості професійної ідентичності майбутнього учителя початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2019. № 1. С. 159-164.
4. Мельник І.М. Психологічні особливості формування у майбутніх учителів початкової школи уявлень про критерії професіоналізму. *Теорія і практика сучасної психології: Збірник наукових праць*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. № 1. Т.2. С. 95-101. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.18>
5. Мельник І.М. Особливості формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2020. № 11. С. 8–16.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав та виданнях,

включених до міжнародних наукометричних баз даних:

6. Melnyk Iryna. Identity as a Subject of Psychological Research. *Dyskursy o kulturze*. Łódź, 2017. Nr 7. pp. 131-149. <http://dyskursy.san.edu.pl/docs/dyskursy7.pdf>
7. Melnyk I.M. Analysis of features of the professional identity of future teachers of the primary school at the different stages of preparation. *The scientific heritage*.

Budapest, 2019. No 32. pp. 58-60. <https://www.tsh-journal.com/wp-content/uploads/2020/09/VOL-3-No-32-32-2019.pdf>.

8. Yulya Zhurat, Larysa Lipshyts, Mariia Soter, Larisa Chumak, Halyna Tarasenko, Oksana Valchuk-Orkusha, Iryna Melnyk. Developing Professional Subjectivity in Future Primary School Teachers in the Context of a Neuropedagogical Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11(2Sup1). pp. 64-81. <https://doi.org/10.18662/brain/11.2Sup1/95>. **Web of Science**.

Статті та тези апробаційного характеру:

9. Мельник І.М. Професійна ідентичність як основна характеристика майбутніх учителів початкової школи. *Психологія в Україні та за кордоном. Матеріали IV Міжнародної конференції* (м. Львів, 24-25 березня 2017 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 93-96.

10. Мельник І.М. Професійна ідентичність у структурі психологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, ВДПУ ім. М.Коцюбинського*. Вінниця: ФОП Тарнашинський О. В., Вип. 5. 2017. С. 76-79.

11. Мельник І.М. Основні напрями психологічних досліджень феномену ідентичності. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 82-85.

12. Мельник І.М. Професійна ідентичність як чинник особистісного професійного становлення майбутніх учителів початкової школи. *SCIENCE, RESEARCH, DEVELOPMENT*. London, 27.02.2018-28.02.2018. #2. pp.79-87.

13. Мельник І.М. Сучасні підходи до виявлення сутнісних характеристик професійної ідентичності. *Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук*. Матеріали 5 Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 30-31 березня 2018 року). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 123-127.

14. Мельник І.М. Психологічні аспекти професійної ідентичності майбутніх

учителів початкової школи. Науковий журнал. Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. № 3 (55). С. 282-287.

15. Мельник І.М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 24-25 серпня 2018 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 40-43.

16. Мельник І.М. Соціальні чинники формування професійної ідентичності майбутнього вчителя. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). Вінниця: «Твори», 2018. С. 161-165.

17. Мельник І.М. Психологічні особливості формування професійної самооцінки майбутніх учителів початкової школи. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.). Вінниця: «Твори», 2019. С. 135-139.

18. Мельник І.М. Особливості формування конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога: монографія*. Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2020. С.113-133.

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	30
1.1. Ідентичність як психологічний феномен	30
1.2. Сутнісні характеристики професійної ідентичності сучасного вчителя	49
1.3. Особливості розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи	68
Висновки до першого розділу	86
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	88
2.1. Методологія дослідження професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи	88
2.2. Емпіричні показники професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи	101
2.3. Загальні тенденції становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки	166
Висновки до другого розділу	183
РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	185
3.1. Обґрунтування доцільності тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи	185
3.2. Змістові аспекти тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи	193
3.3. Аналіз ефективності тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи	202
Висновки до третього розділу	207
ВИСНОВКИ	209
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	213
ДОДАТКИ	236

ВСТУП

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. В зв'язку з глибокими економічними і соціокультурними трансформаціями, що відбуваються в сучасному суспільстві, актуалізується проблематика особистісно-професійного самовизначення індивіда, становлення суб'єктних передумов професійної самореалізації. У теорії і практиці професійно-педагогічної освіти все більше відчутнішою є потреба у новому осмисленні суті професіоналізації особистості, специфіки професійного самовизначення. На перший план виходять проблеми, пов'язані з розвитком професійної ідентичності майбутніх фахівців. Особливого значення вказана проблематика набуває в контексті професійного становлення вчителів початкової школи, від сформованості професійної ідентичності яких значною мірою залежить особистісний розвиток вихованців.

Професійна ідентичність як багатовимірний і інтеграційний психологічний феномен, що забезпечує цілісність, тотожність і ціннісну визначеність особистості, розвивається впродовж професійного навчання в процесі самовизначення, ідентифікації, персоналізації та рефлексії. У системі підготовки вчителів початкової школи її можна позиціонувати як соціокультурний орієнтир, досягнення якого є суспільно значущим завданням і запорукою майбутньої професійної успішності. Варто зауважити, що професійна ідентичність, відображаючи внутрішню безперервність і тотожність особистості, рівень її цілісності та зрілості, визначає систему професійних цінностей і ідеалів, особливості світосприйняття, життєві плани та професійні очікування. В зв'язку з цим розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи розглядають як одне з пріоритетних завдань їхньої професійної підготовки, що в майбутньому забезпечить формування у молодших школярів когнітивних, комунікативних, аналітичних, емоційних, морально-етичних якостей. Вони є основою виховання особистості з активними пізнавальними й культурними потребами, високим ступенем пізнавальної мотивації; особистості, що характеризується соціальною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної й емоційної складовими діяльності.

Будучи інтегральною характеристикою особистості, професійна ідентичність

виступає важливою передумовою особистісно-професійного становлення й професійної успішності вчителя. Як свідчать психологічні дослідження, від сформованості професійної ідентичності значною мірою залежить рівень оволодіння професією, успішність входження особистості в професійну спільноту, задоволення від діяльності, емоційне самопочуття, прагнення до професійного самовдосконалення (А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Клімов, Л. Мітіна, О. Москаленко, Л. Шутенко та ін.).

Свідченням значущості професійної ідентичності у структурі особистості педагога є ціла низка психолого-педагогічних досліджень цієї проблеми. Зокрема різні аспекти становлення професійної ідентичності педагога розкрито у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених питанням особистісно-професійного становлення вчителя. Вона розглянута в контексті: психології розвитку особистості педагога (І. Бех, Г. Бордовський, Є. Гришін, І. Ісаєв, С. Максименко, А. Мудрик, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, В. Шадриков і ін.); формування педагогічного мислення (О. Анісімов, Б. Вульфів, В. Давидов, М. Кашапов, Ю. Кулюткін, А. Орлов, М. Поташник, Л. Спирін, Г. Сухобська та ін.); структури педагогічної діяльності (С. Архангельський, В. Загвязинський, А. Маркова, О. Морозова та ін.); розвитку суб'єктності і професійно-педагогічної рефлексії (Г. Аксьонова, А. Белкін, Т. Колишева, В. Моргун, Л. Яковлева та ін.); самоактуалізації і професійного самовиховання вчителя (Є. Андрієнко, Р. Бернс, Є. Волкова, С. Єлканов, Н. Ісаєва, С. Васьковська, В. Козієв, Ю. Орлов, Л. Рувинський та ін.); педагогічної і професійної свідомості (Г. Акопов, Л. Беляєва, С. Днепров, С. Косарецький, В. Філіпов та ін.); становлення індивідуальності вчителя (В. Грачов, Н. Мажар та ін.).

Дослідженнями професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці Т. Буякас, С. Максименко, О. Сергєєнкова, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелева. Сутність власне професійної ідентичності розкрито у працях В. Зливкова, О. Винославської, О. Остапівського, М. Попіль, К. Тороп. Структурно-динамічний підхід до окреслення психологічної природи ідентичності започаткували М. Боришевський, П. Ігнатенко, В. Павленко.

Окремий напрям складають дослідження, **присвячені питанням**

становлення ідентичності майбутнього вчителя в контексті розвитку професійної самосвідомості (І. Вачков, О. Гріньова, В. Козієв, В. Саврасов, В. Якунін та ін.), професійного саморозвитку (Р. Гуревич), взаємозв'язку самосвідомості, професійної спрямованості й ціннісних орієнтацій студентів (В. Калашніков); ролі розвивального навчання у системі професійної підготовки педагогів (Ю. Швалб); впливу самооцінки на процес навчально-професійної діяльності та професійне самовизначення (Т. Щербан, С. Рескіна), професійної ідентифікації як механізму розвитку самосвідомості студентів (А. Гузь, В. Сластьонін, та ін.); формування автономії студентів (Н. Михальчук, Л. Онуфрієва); екологічної компетентності студентів як умови ефективної професійної діяльності (О. Паламарчук).

Зусилля дослідників спрямовано на визначення структури, факторів, психологічних механізмів й етапів розвитку професійної ідентичності, з'ясування психолого-педагогічних умов її формування. Однак аналіз наукових джерел переконує, що психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на етапі їхньої підготовки в педагогічному університеті поки що не були предметом спеціального дослідження. Водночас період професійного навчання є особливо важливим у розвитку професійної ідентичності, оскільки в цей час відбуваються кардинальні зміни в мотиваційно-смысловій сфері особистості, формуються професійні цінності та установки, компоненти самосвідомості, адекватні характеру і змісту майбутньої професійної діяльності. Ці обставини зумовили потребу визначення змісту й специфіки професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, її структури і критеріїв сформованості, виявлення психологічних особливостей і факторів її становлення в соціально-освітньому середовищі закладу вищої освіти (ЗВО). Відсутня також методика психологічної підтримки розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи у процесі їхньої підготовки в педагогічному ЗВО. Основна увага зазвичай зосереджена на формуванні їхньої фахової компетентності, засвоєнні спеціальних знань та методичних умінь. При цьому становлення професійної ідентичності студентів здебільшого відбувається

стихійно, внаслідок чого їх уявлення й ставлення до себе як суб'єктів професійної діяльності часто є аморфними, невизначеними, недостатньо осмисленими, що суттєво ускладнює професійну адаптацію та самореалізацію.

Загалом можна зробити висновок, що проблема розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи поки що залишається відкритою для подальших наукових пошуків. Ураховуючи її актуальність, недостатній рівень розробленості та соціальне замовлення на вдосконалення особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, ми обрали тему дисертаційного дослідження: *«Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Напрямок дисертаційного дослідження пов'язаний із темою науково-дослідної роботи кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Соціально-психологічні особливості самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін» (0120U100295). Тему дисертації затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №5 від 26.10.2016 року) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 7 від 26.11.2016 року).

Метою дослідження є виявлення психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки в закладі вищої освіти.

Об'єкт дослідження - професійна ідентичність майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних психологічних джерел визначити сутність професійної ідентичності особистості та з'ясувати специфіку, фактори й особливості розвитку професійної ідентичності в майбутніх учителів

початкової школи.

2. Визначити структуру і критерії сформованості професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

3. Виявити психологічні особливості розвитку компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки.

4. Описати загальні психологічні тенденції розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки

5. Розробити й експериментально перевірити тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи

Теоретико-методологічною основою дослідження є: принцип єдності свідомості, самосвідомості й діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); принцип системного підходу (Б. Ананьєв, Б. Ломов, О. Скрипченко та ін.); принцип актуалізації особистісного потенціалу як детермінанти становлення особистості (Г. Балл, А. Маслоу, К. Роджерс, Т. Титаренко та ін.); положення про психологічні основи розвитку самосвідомості та становлення особистісної і соціальної ідентичності (Д. Абрахамс, Л. Божович, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Теджфел, Дж. Тернер та ін.); теорії становлення суб'єкта професійної діяльності і професійної соціалізації (Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Пряжников, А. Сейтешев, В. Сластьонін, Н. Чепелєва, П. Шавір та ін.); психологічні концепції розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців (Т. Буякас, Л. Вавілова, О. Денисова, Ю. Поваренков, Л. Шнейдер та ін.); акмеологічна концепція становлення професіонала (О. Анісімов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.).

Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз, узагальнення, систематизація психологічних джерел для з'ясування сутності, структури і критеріїв сформованості професійної ідентичності студентів; теоретичне моделювання для розробки моделі розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи;

– *емпіричні*: спостереження; анкетування; психодіагностичні методики: «Асоціативний ореол професії» (Є. Климів); стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму»; адаптований варіант методики «Самооцінювальні еталони»; адаптований варіант методики «Оцінка професійного розвитку»; методика дослідження самооцінки особистості (С. Будассі); методика дослідження самооцінки (Т. Дембо-С. Рубінштейн, модифікація А. Прихожан); «Колірний тест ставлень» (КТС) (Є. Бажин, А. Еткінд); модифікація методики семантичного диференціала Ч. Осгуда - метод семантичного диференціалу (СД) (Ч. Осгуд); методика «Хто Я»? (М. Кун, Т. Макпартленд); опитувальник діагностики професійної ідентичності студентів (А. Озерін); «Анкета кризових подій» (В. Манукян); метод експертних оцінок;

– *методи математичної обробки даних* (t-критерій Стьюдента, коефіцієнт парної кореляції Пірсона, факторний аналіз); статистичну обробку даних виконано за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0).

Експериментальна база дослідження. Констатувальний і формувальний етапи дослідження було проведено на базі факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Загалом у дослідженні взяли участь 248 студентів різних курсів.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечені теоретичним обґрунтуванням досліджуваної проблеми, застосуванням комплексу методів, що відповідають предмету, меті та завданням дослідження, а також застосуванням статистичних критеріїв оцінювання значущості результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше обґрунтовано структуру професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, в якій виокремлено когнітивний, афективний і конативний компоненти, визначено відповідні діагностичні критерії; *з'ясовано* психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки в педагогічному університеті (динаміку уявлень про майбутню професію, про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, про себе як фахівця та образ ідеального вчителя початкової школи, про свій

професійний розвиток у майбутньому; динаміку загальної професійної самооцінки та самооцінки професійних здібностей і професійної компетентності, рівня прийняття себе як учителя початкової школи та рівня професійних домагань, міри ідентифікації з майбутньою професійною роллю; динаміку статусів професійної ідентичності); *розроблено та апробовано* тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи; *додовнено* наукові уявлення про психологічні особливості кризових переживань майбутніх учителів початкової школи на різних етапах становлення професійної ідентичності; *подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо* специфіки, факторів і психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Теоретичне значення дослідження полягає в розробці теоретичної моделі структури професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи; окреслені структури професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи; визначенні факторів (індивідуально-особистісні, освітні, соціально-професійні) і психологічних механізмів розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи; з'ясування особливостей професійної ідентичності учителя початкової школи; визначенні динаміки статусів професійної ідентичності (досягнутий, передвирішений, дифузний, мораторій) майбутніх учителів початкової школи; характеристиці принципів (мотивованості, рефлексії, врахування вікових особливостей студентів, цілісності, забезпечення суб'єктної позиції студентів) і розкритті змісту етапів (діагностично-рефлексивного, настановчо-мотиваційного, орієнтувально-конструктивного, самовизначального, підсумково-діагностичного) тренінгу з психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Практичне значення дослідження. Розроблений тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи можна застосувати у процесі психологічного супроводу професійного становлення студентів педагогічних ЗВО. Апробований у дослідженні комплекс форм, методів і прийомів може бути використаним викладачами педагогічних ЗВО для формування й корекції

професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, вдосконалення їх особистісної підготовки до професійної діяльності. Запропонований у дослідженні комплекс діагностичних засобів може застосовуватися в якості моніторингу становлення професійної ідентичності студентів педагогічних ЗВО. Обґрунтовані теоретичні положення стануть у нагоді під час розробки навчальних програм і посібників з навчальних дисциплін «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія особистості», «Вступ до спеціальності» та ін.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, довідка про впровадження №307/01 від 07.02.2020 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, довідка про впровадження №06/7 від 19.02.2020 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, довідка про впровадження №54/20 від 16.11.2020 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, довідка про впровадження №1667 від 03.12.2020 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, довідка про впровадження №616 від 09.12.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. Розроблені автором теоретичні положення та одержані емпіричні дані є самостійним внеском у дослідження проблеми професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. У статті, написаній у співавторстві з науковим керівником професором Шаховим В.І., частка здобувача становить 50%. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертаційному дослідженні не використано.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення, практичні результати, висновки дослідження було представлено на науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних: на IV Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія в Україні та за кордоном» (Львів, 24-25 березня 2017 р.), на 5 Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні підходи до виявлення сутнісних характеристик професійної ідентичності» (Харків, 30-31 березня 2018 р.),

на Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 24-25 серпня 2018 р.);

всеукраїнських: на Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (м. Вінниця, 20-21 квітня 2017 р.), на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.), на Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.), на Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 28-29 листопада 2019 р.).

Основні результати та висновки дослідження обговорено на методичних семінарах, засіданнях кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження відображено у 18 публікаціях. Із них 5 – у фахових виданнях, включених до списку, затвердженого ВАК України; 2 статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях, 11 статей і тез апробаційного характеру в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій та інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. *Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (211 найменувань українською і 10 іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації викладено на 191 сторінці. Дисертація містить 18 таблиць і 28 рисунків.*

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Ідентичність як психологічний феномен

Феномен ідентичності є міждисциплінарним і має давні традиції вивчення у філософії, соціології, психології й інших галузях гуманітарного знання. У найширшому сенсі ідентичність трактують як ототожнення індивідом себе з іншою людиною, безпосереднє переживання суб'єктом тієї або іншої міри тотожності з об'єктом [154, с. 122]. Семантику «identification» запозиченого з англійської мови слова презентують такі значення: 1) ототожнення; 2) впізнавання, упізнання; 3) ідентифікація (зі значущою іншою особою). Відповідно «identical»: 1) тотожний; 2) той же самий (про один і той же предмет). Німецьке «die Identität» також має значення тотожність. Вирази «personal identity» (тотожність особи), «bidentity (Ich-Identität)» (тотожність Я) і «sense of identity» (почуття самототожності) тісно пов'язані з такими термінами, як «self-feeling» (почуття себе), «I-feeling» (почуття Я) [193].

Проблему ідентичності розглядали практично в усіх класичних філософських системах: раціоналістичну традицію її дослідження було закладено в концепціях самосвідомості Платона, Аристотеля, Г. Гегеля, Р. Декарта, І. Канта, Б. Спінози, Ф. Фіхте, Ф. Шеллінга; екзистенціально-онтологічну традицію представлено в працях А. Августина, П. Абеляра, М. Бердяєва, М. Марселя, Б. Паскаля, Ж.-Ж. Руссо, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса [139].

Сутність ідентичності активно досліджують в сучасній зарубіжній психології. Лише упродовж з 1975-2000 рр. виконано більше 300 наукових досліджень різних аспектів цієї проблеми [142], а до теперішнього часу ця кількість суттєво зросла. водночас ідентичність досі залишається одним із найсуперечливіших і неоднозначних понять у психологічній науці.

Трактування терміна «ідентичність» у психологічній літературі близьке до визначення таких понять: самосвідомість, самобутність, цілісність, єдність, тотожність, самість, автентичність. Антонімами поняття «ідентичність» є

невизначеність, нестабільність, суперечливість, розрив наступності.

У зарубіжній психології широко представлено дві лінії теоретичної інтерпретації й емпіричного дослідження ідентичності. Перша з них належить до психоаналітичного напрямку, найбільш відомим представником якого є Е. Еріксон. Друга лінія досліджень ґрунтується на концепції Дж. Міда й об'єднує представників інтеракціоністського й когнітивного підходів.

Дослідження ідентичності як психічного явища започатковано у працях У. Джемса [41], Ч. Кулі [214], Дж. Міда [132]. Дж. Мід і Ч. Кулі розглядали ідентичність (Self) як результат і як чинник соціальної інтеракції (взаємодії) [132]. Пізніше представники різних концепцій і напрямів доповнювали та конкретизували психологічний зміст цього феномену.

У дослідженнях *психоаналітичного напрямку* проблема ідентичності є центральною. Утвердження терміна «ідентичність», і введення його в широкий науковий обіг пов'язано передусім з ім'ям американського психолога Е. Еріксона, праці якого вважають класичними в галузі психології ідентичності. Дослідник витлумачував особистісну ідентичність як внутрішню безперервність і самототожність особистості, що формується на всіх етапах життєвого шляху людини [208]. Необхідно зауважити, що Е. Еріксон обмежився у своїх роботах лише теоретичним аналізом феномену ідентичності і не вдавався до експериментальних досліджень, тому його визначення, як справедливо вказують окремі дослідники (Н. Антонова [8], Н. Іванова [71], Ю. Поваренков [155]), є досить широкими, метафоричними, недостатньо операціоналізованими.

Е. Еріксон розглянув ідентичність як складний багатогранний феномен: «Я можу спробувати більш явно представити суть ідентичності, тільки розглянувши її з різних поглядів. З одного боку, її можна віднести до свідомого відчуття особистої ідентичності; з іншого – це несвідоме прагнення до цілісності особистого характеру. З третього – це критерій для процесу синтезу его. І нарешті, внутрішня солідарність з груповими ідеалами і груповою ідентичністю» [209, с. 211].

Дослідник визначив ідентичність як внутрішню «безперервність самопереживання індивіда», як «тривалу в часі внутрішню рівність із собою», як

тотожність особистості – найважливішу характеристику її цілісності і зрілості, як інтеграцію переживань людиною своєї тотожності з певними соціальними групами. Мати ідентичність – означає відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зовнішніх обставин [207, с. 12]; переживати часову тривалість як єдине ціле; відчувати зв'язок між власною безперервністю і визнанням цієї безперервності іншими людьми. Основними функціями ідентичності, на думку Е. Еріксона, є адаптивна («оберігає цілісність та індивідуальність досвіду людини») і організуюча («організація життєвого досвіду в індивідуальне Я»).

У контексті епігенетичної концепції життєвого шляху Е. Еріксон трактує ідентичність як суб'єктивне відчуття особистої самототожності і безперервності (постійності), поєднане з вірою в тотожність і безперервність картини світу, яка поділяється з іншими людьми [207; 201]. Основними складовими ідентичності, за Е. Еріксоном, є часова перспектива (протилежність – часова дифузія), упевненість у собі (протилежність – апатія), експериментування з ролями (протилежність – негативна ідентичність), очікування успіху (протилежність – стагнація трудової діяльності), статева ідентичність (протилежність – бісексуальна дифузність), лідерська поляризація (протилежність – дифузія влади), ідеологічна поляризація (протилежність – дифузність ідеалів).

Подібно до багатьох представників вікової психології особливу увагу Е. Еріксон зосередив на юнацькому віці, який супроводжує найбільш глибока криза, пов'язана із завершенням дитинства. Закінчується цей великий етап життєвого шляху формуванням першої цілісної форми его-ідентичності. Криза є наслідком трьох ліній розвитку: бурхливого фізичного росту і статевого дозрівання («фізіологічна революція»); стурбованістю тим, «як я виглядаю в очах інших», «ким я є»; необхідністю знайти своє професійне покликання, що відповідає індивідуальним здібностям і запитам суспільства.

Основна криза ідентичності припадає на юнацький вік. Підсумком цього етапу розвитку є або набуття «дорослої ідентичності», або затримка в розвитку, так звана дифузна ідентичність. Проміжок між юністю і дорослим станом, коли молода людина прагне шляхом спроб і помилок знайти своє місце в суспільстві, Е. Еріксон

назвав психічним мораторієм. Гострота цієї кризи залежить як від вирішеності більш ранніх криз (довіри, незалежності, активності та ін.), так і від усієї духовної атмосфери суспільства. Неподолана криза веде до стану дифузної ідентичності і є основою патології юнацького віку.

Синдром патології ідентичності, за Е. Еріксоном, виявляється в регресії до інфантильного рівня і бажанні якомога довше відтермінувати набуття дорослого статусу; розпливчастому, але стійкому стані тривоги; почутті ізоляції і спустошеності; постійному перебуванні в стані очікування чогось такого, що може змінити життя; страхів перед інтимним спілкуванням і нездатності емоційно впливати на осіб іншої статі; ворожості і презирстві до всіх визнаних соціальних ролей. У можливих випадках має місце пошук негативної ідентичності, прагнення «стати нічим» як єдиний спосіб самоствердження.

Канадський психолог Дж. Марсія, який продовжив напрям досліджень Е. Еріксона, визначав ідентичність як «структуру Его - внутрішню динамічну організацію потреб, здібностей, переконань й індивідуальної історії» [9, с.168]. Намагаючись операціоналізувати поняття ідентичності, Дж. Марсія висунув припущення, що ця гіпотетична структура феноменологічно проявляється у свідомому прийнятті рішень під час вирішення життєвих проблем. Подолання кожної, навіть незначної життєвої проблеми є певним внеском у досягнення ідентичності. Із прийняттям різноманітних рішень щодо себе і свого життя розвивається структура ідентичності особистості, підвищується рівень цілеспрямованості й усвідомленості життя. Дж. Марсія підкреслював, що розвиток ідентичності може мати багато інших аспектів, але ґрунтується саме на свідомому прийнятті рішень, на психологічному механізмі самовизначення.

Цей дослідник також здійснив експериментальну перевірку багатьох гіпотез Е. Еріксона. Він провів декілька досліджень, присвячених вивченню особливостей формування ідентичності у підлітковому віці, і виокремив чотири статуси Его-ідентичності: 1) дифузія ідентичності; 2) передчасна ідентичність; 3) мораторій; 4) досягнута ідентичність.

Критеріями, що відділяють одну стадію розвитку ідентичності від іншої,

Дж. Марсія вважає: а) наявність кризи, б) прийняття зобов'язань (відповідальності) в таких сферах життя, як професійна діяльність і ідеологія. Кризу ідентичності розглядають як період у житті людини, коли вона розмірковує над тим, яку кар'єру обрати і якими переконаннями та цінностями керуватися в житті. Прийняття зобов'язань передбачає остаточні рішення стосовно вибору професії й ідеології, а також вироблення цільових стратегій реалізації прийнятих рішень.

У дослідженнях Дж. Марсія представлено якісні характеристики ідентичності на різних стадіях її формування [216]:

Дифузну ідентичність характеризує «відсутність зобов'язань». Людина на цій стадії взагалі не має або має мінімум прийнятих цінностей і ролей, не визначилася щодо життєвих планів та цілей, але водночас може переживати або не переживати кризовий стан. За відсутності почуття ідентичності люди переживають низку негативних станів: песимізм, апатію, тугу, відчуження, почуття безпорадності і безнадійності.

На стадії *передчасної ідентичності* людина приймає певні цінності і ролі, не переживаючи кризи. У неї відносно рано формуються певні цілі, цінності, переконання, але не шляхом самостійного пошуку і вибору, а внаслідок ідентифікації з батьками або іншими значущими людьми.

Стан *мораторію* характеризує переживання кризи (вибору між різними альтернативами) і труднощі в прийнятті відповідальних рішень. Така людина займається пошуком інформації, необхідної для виходу із кризи. На ранніх стадіях такого пошуку індивід зазвичай переживає почуття радісного очікування, цікавості.

На стадії *досягнутої (зрілої) ідентичності* людина, що пережила кризу, приймає певні рішення відносно власних життєвих цілей і планів. Усвідомлення труднощів не зменшує прагнення дотримуватися обраного напрямку. Свої цілі, цінності і переконання індивід переживає як особистісно значущі, такі, що забезпечують їй почуття усвідомленості життя.

Результатом проведених досліджень Дж. Марсія стало визначення критеріїв становлення ідентичності, пов'язаних із формуванням життєвих планів і прийняттям відповідальності за вибір життєвих цілей та шляхів їх реалізації.

А. Ватерман також акцентує увагу на ціннісно-вольовому аспекті розвитку ідентичності. На його думку, формування ідентичності пов'язане з самовизначенням особистості, що передбачає вибір цілей, цінностей і переконань, які визначають сенс життя та спрямованість життєдіяльності. Відповідно, цілі, цінності і переконання потрактовані А. Ватерманом як елементи ідентичності, сформовані внаслідок свідомого вибору з-поміж альтернатив у період кризи самовизначення [220].

А. Ватерман розглядає ідентичність з процесуальної і змістової сторін. Із процесуального боку формування й існування ідентичності охоплює способи, за допомогою яких людина ідентифікує, оцінює і відбирає цінності, цілі та переконання, що згодом стануть елементами її ідентичності. Водночас ідентичність неможливо дослідити без урахування специфіки змісту цілей, цінностей і переконань, які обирає людина. Кожен елемент ідентичності стосується певної сфери життя. А. Ватерман виокремив чотири такі сфери, які найбільше впливають на формування ідентичності: 1) вибір професії і професійного шляху; 2) прийняття та переоцінка релігійних і моральних переконань; 3) вироблення політичних поглядів; 4) прийняття соціальних ролей, у тому числі статевої ролі, й очікування стосовно шлюбу та батьківства.

На думку А. Ватермана, дослідження ідентичності варто зосередити навколо двох вказаних ліній, розглядаючи процесуальний і змістовий аспекти в єдності та взаємозв'язку. Такий підхід уможливить не тільки з'ясування шляхів й психологічних механізмів формування ідентичності, але й встановлення значення для особистості вибору, зроблених у тій або іншій сфері життя.

У *соціальній психології* ідентичність розглянуто у контексті декількох напрямів і підходів (Х. Абельс, П. Бергер, Т. Лукман, Дж. Мід, А. Тешфел, В. Ядов та ін.). Основний постулат, який розвиває Дж. Мід у межах символічного інтеракціонізму, полягає в трактуванні ідентичності як здатності особистості бачити себе з боку, очима інших людей. «Обхідний шлях через іншого» є необхідною передумовою формування ідентичності. Парадокс полягає в тому, що людина створює свою ідентичність лише у випадку, коли дивиться на себе очима іншого. «Обхідний шлях» полягає в специфічно людській комунікації, яка передбачає прийняття ролі

іншого. Це вихідне положення дало змогу Дж. Міду з'ясувати психологічні механізми становлення ідентичності особистості: «Для виникнення ідентичності необхідно, щоб особистість реагувала на саму себе. Ця соціальна поведінка створює умову для поведінки, в якій проявляється ідентичність. За винятком вербальної поведінки, мені не відома інша форма поведінки, в якій окрема особа була б сама для себе об'єктом, і, наскільки я можу стверджувати, окрема людина доти не є ідентичністю в рефлексивному сенсі цього терміна, поки вона не стане для себе об'єктом. Це власне надає соціальній комунікації вирішального значення, оскільки вона є поведінкою, за якої окрема особа реагує на саму себе» [132, с. 200].

Суб'єктивне формування ідентичності шляхом відображення позицій, які займають інші відносно людини, є лише одним аспектом процесу. Інший аспект виявляється в тому, що індивід приймає не лише ролі й установки інших, але й їх внутрішній світ.

Дж. Мід у формуванні ідентичності вбачає передусім суспільні основи, але він також шукає співвідношення Я суспільного і Я індивідуального. Частина особистості, яку сприймають інші, він позначив англійським терміном «Me» – це соціальні очікування щодо людини, тобто «рефлексивне Я». Проте в кожній особистості завжди є те, що відрізняє її від суспільних стандартів. Цю сторону особистості Дж. Мід позначив терміном «I» – унікальне в особі, її «імпульсивне Я».

У межах цього напрямку досліджень разом з поняттям особистісна ідентичність використовують поняття соціальна ідентичності. Водночас вважають, що особистісна ідентичність формується на основі ідентифікації фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, а соціальна ідентичність є результатом ідентифікації людини з певною соціальною групою, спільнотою (расовою, національною, статевою, професійною тощо).

Вплив значущих осіб на формування ідентичності аналізував Г. Родрігес-Томе, послідовник теорії символічного інтеракціонізму Дж. Міда. На думку дослідника, ідентичність представлена двома видами «Я-образів»: «власний образ», який містить найбільш значущі уявлення людини про себе і «соціальні образи», в яких відбито те, як, на думку людини, її сприймають інші важливі для неї люди.

Ідентичність у контексті такого підходу має в основі певне «стабільне ядро, що насичує всі образи Я», і певну функціональну організацію «соціальних образів» у різних сферах життя (узагальнені "соціальні образи": «Я в сім'ї», «Я з друзями», «Я на роботі» тощо). Процес становлення ідентичності, на думку Г. Родрігес-Томе, полягає в відмежуванні «власного образу» від тих уявлень, які, на думку людини, мають про неї інші [7].

Теза про два аспекти ідентичності – орієнтований на соціальне оточення і на унікальні прояви людини – якнайповніше втілилася в когнітивній теорії соціальної ідентичності Г. Теджфела [182]. Тут ідентичність потрактовано як когнітивну систему, що виконує функцію регуляції поведінки людини в різних умовах. Система об'єднує дві підсистеми: особистісну ідентичність і соціальну ідентичність. Перша стосується самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних і моральних рис індивіда. Другу утворюють окремі ідентифікації і визначає належністю людини до різних соціальних категорій: групи, раси, національності, статі тощо.

На думку Г. Теджфела, особистісна і соціальна ідентичності є двома полюсами біполярного континууму, на одному полюсі якого – поведінка, що повністю визначена особистісною ідентичністю, на другому – поведінка, що умотивована соціальною ідентичністю. Між вказаними рівнями самокатегоризації існує антагонізм: чинники, що посилюють інтенсивність групової самокатегоризації, деперсоналізують індивідуальне самосприйняття.

Соціальна ідентичність, описана в дослідженнях А. Теджфела, є «знанням індивіда про те, що він належить до певної групи, і емоційною значущістю для нього групового членства» [7, с. 25]. У процесі формування цього знання відбувається поетапне становлення ідентичності:

- соціальна категоризація – впорядковування соціального оточення в термінах групування осіб способом, який має сенс для індивіда;
- соціальна ідентифікація – процес, за допомогою якого індивід зараховує себе до певної категорії;
- соціальна ідентичність – досягнення повного соціального ототожнення.

Отже, А. Теджфел розглядає ідентичність як результат процесу ідентифікації. Особливий інтерес становлять не тільки визначені ним етапи ідентифікації, але й те, що цей процес розглянуто як різноспрямований, що ґрунтується на ототожненні себе одночасно з декількома соціальними групами. Зазвичай одну з груп вона обирає як найбільш значущу для вироблення власної життєвої позиції, способу життя та діяльності. Ці ідеї А. Теджфела, уможливлюють припущення, що такою значущою групою для людини може виступати професійне співтовариство, процес ідентифікації з яким спричиняє формування професійної ідентичності.

Еволюція ідентичності, за з Г. Брейкуеллом – це процес безперервної діалектичної взаємодії особистісної і соціальної ідентичностей [213]. З-поміж структурних компонентів ідентичності дослідник виокремив: 1) біологічний організм – ідентичність як продукт взаємодії біологічного організму з соціальним контекстом; 2) змістовий вимір – охоплює всі характеристики, якими користується людина, щоб описати себе; 3) ціннісний вимір – оцінка індивідом кожного елементу змістового виміру на основі соціальних норм і цінностей; 4) часовий вимір – суб'єктивна реальність, у межах якої відбувається розвиток ідентичності; біографічний час, визначений змістовим і ціннісним параметрами ідентичності [5].

У гендерній соціології визначено фундаментальні властивості ідентичності: збереження себе в часі, вертикальний (зв'язність історії життя) і горизонтальний (можливість виконувати різні обов'язки в рольових системах) виміри ідентичності, континуальність і відмітність, а також функціональні аспекти ідентичності: цілеспрямований вибір, інтерперсональний аспект і життєві цілі та завдання [54].

У межах гуманістичного напрямку психології ідентичність розглядають як унікальну екзистенціальну сутність особистості [21;162]. Чинники формування ідентичності вбачають не лише в соціальному оточенні, а передусім у внутрішньому усвідомленні, суб'єктній активності особистості. «Якщо я хочу переживати своє життя в усій повноті, я повинен переживати його в центрі – мені необхідно відчувати своє Я», – констатує один із відомих представників екзистенціальної психології Д. Бюдженталь [21, с. 24]. Дослідник виокремлює два види ідентичності: 1) ідентичність, яка ґрунтується на тому, що людина зробила, як її сприймає

оточення, що воно думає про особу; це ідентичність, прив'язана до минулого, вона може спричинити застій і повторюваність у житті; 2) процесуальна ідентичність – наявна тут і тепер, здатна до змін і еволюції разом з потоком життя людини.

К. Роджерс трактує ідентичність (Я-концепцію) як «організований, узгоджений концептуальний гештальт», побудований на основі перцепцій характеристик «Я» у різних життєвих контекстах, а також цінностей, пов'язаних з цими перцепціями [162].

Е. Фромм персональну ідентичність трактує результат індивідуалізації людини, її відчуження від суспільних впливів: «... суспільство завжди вступало в конфлікт з людяністю» [187, с. 135]. Водночас однією з основних людських потреб є потреба у зв'язку з навколишнім світом, потреба уникнути самотності, що досягається шляхом самоототожнення з певними соціальними ідеями, цінностями, стандартами. На думку Е. Фромма, людина уникає свободи, добровільно втрачає індивідуальність, деперсоналізується, орієнтуючись на загальноприйняті шаблони. Таким чином, вважає Е. Фромм, людина відмовляється від цілісності, втрачаючи ідентичність.

Порівняння поглядів на проблему формування ідентичності представників психоаналітичного напрямку, символічного інтеракціонізму, когнітивної і гуманістичної психології дає підстави стверджувати, що вони не суперечать, а доповнюють один одного. У кожному з вказаних підходів проблему ідентичності розглянуто під певним кутом зору, акцентовано увагу на різних аспектах цього складного феномена. Так, наприклад, якщо в психоаналітичному підході пріоритет надано суб'єктивним переживанням ідентичності та механізмам її становлення в процесі розвитку особистості, то представники символічного інтеракціонізму та когнітивної психології наголошують на ролі соціальних чинників формування ідентичності. Водночас спостерігаємо деякі загальні тенденції теоретичної інтерпретації ідентичності. Узагальнення результатів дослідження ідентичності в контексті різних напрямів зарубіжної психології дає підстави виокремити низку характеристик цього складного феномену:

- ідентичність має структурну будову, основними елементами якої є змістовий і оцінний, що перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодії;

- ідентичність існує в плані суб'єктивного часу;
- розрізняють два аспекти ідентичності – особистісний і соціальний; причому особистісна ідентичність є онтогенетично вторинною відносно соціальної і формується на основі використання вироблених у процесі соціальної категоризації понять;
- ідентичність – динамічна структура, яка розвивається упродовж усього життя людини, причому цей розвиток має нелінійний і нерівномірний характер, відбувається через подолання криз ідентичності і може мати як прогресивний, так і регресивний вектор;
- можливі різні типи ідентичності, що виокремлюються на основі таких параметрів, як: наявність або відсутність кризи ідентичності, наявність або відсутність рішень, прийнятих особистістю стосовно себе і власного життя, відкритість до нового досвіду, використання захисних стратегій тощо;
- на поведінковому рівні ідентичність розглядають як процес самовизначення, розв'язання життєво значущих проблем, причому кожне прийняте рішення стосовно себе і власного життя є певним внеском у формування загальної структури ідентичності;
- ідентичність є соціальною за походженням, оскільки формується і змінюється в результаті спілкування індивіда з іншими людьми, засвоєння виробленої в процесі соціальної взаємодії мови.

Ю. Поваренков на основі аналізу наукових підходів до вивчення ідентичності в зарубіжній психології виокремив характеристики ідентичності, врахування яких має важливе значення для визначення поняття професійної ідентичності: по-перше, ідентичність потрактовано як цілісну, інтегральну якість особистості, що виявляється у формі певних емоційних станів; по-друге, ідентичність існує як деяка психологічна структура елементів; по-третє, вона розвивається, а психологічним механізмом її розвитку є ідентифікація [149].

Ідентичність визначає систему поглядів і ставлень людини, має форму цілісної характеристики, що суб'єктивно переживається як почуття безперервності власної

особистості, цілеспрямованості й усвідомленості власного життя. Ідентичність як структурне утворення складається з певних елементів або одиниць, виокремлення яких залежить від концептуальної позиції дослідника. Так, наприклад, А. Ватерман одиницями особистісної ідентичності вважає засвоєні індивідом цілі, цінності та переконання, які є основою для визначення сенсу життя.

Дж. Мід, Г. Тешфел, Дж. Тернер, інші представники соціально-психологічного напряму в якості одиниць особистісної ідентичності розглядають різні види Я-концепції: соціальну та індивідуальну, ззовні задану та внутрішньо вироблену тощо. Е. Еріксон і Дж. Марсія виокремлюють різні статуси ідентичності, які характеризують етапи її розвитку: досягнута ідентичність (найбільш розвинута форма ідентичності, яка свідчить про успішне проходження кризи ідентичності); передчасна ідентичність (характерна для людини, яка не пережила кризи ідентичності і пасивно сприйняла цінності та переконання батьків, інших значущих людей); дифузна ідентичність (невизначеність, розмитість інтересів, цілей і переконань); мораторій (стан кризи самовизначення).

Л. Шнейдер пов'язує ідентичність з самосвідомістю і визначає її як «складний феномен, складну психічну реальність, що охоплює символічні і раціональні рівні свідомості, індивідуальні і колективні, онтогенетичні і філогенетичні підстави. Ідентичність є психічним компонентом самосвідомості, що формується й існує у світі людини. Ми знаємо, хто ми, усвідомлюємо свою ідентичність у світі людей, професій, націй тощо» [201, с.378].

На думку Л. Шнейдер, ідентичність реалізується в деяких формальних проявах, що дозволяє припустити наявність психолого-феноменологічного комплексу ідентичності, найважливішими складовими якого є спілкування, досвід і мовлення. Перше об'єднує терміни, які інтегрують те, що відбувається з людиною в соціально-психологічній реальності, друге – те, як людина осягає суть світу і подій, що в ньому відбуваються. Саме поєднання досвіду, спілкування, мови, на думку Л. Шнейдер, породжує унікальну, самобутню сутність людини, що є ідентичністю. Спілкування і досвід детермінують ідентичність; механізмами, що її породжують, є самовизначення, самоорганізація і персоналізація; виконавчим механізмом є

ідентифікація і відчуження. Реалізується ідентичність у певних ситуаціях і стосунках; мова репрезентує ідентичність, породжуючим механізмом є пам'ять, виконавчим – рефлексія; реалізується ідентичність, що репрезентується, в образі Я [201].

У розумінні О. Соколової, «ідентичність – це стійке переживання тотожності Я в часі і просторі. Воно передбачає автентичність самосприйняття, високий рівень інтеграції часткових динамічних і суперечливих образів Я в єдину зв'язану систему, завдяки чому оформляється і зберігається стійке, узагальнене і цілісне індивідуально-особистісне самовизначення, що підтримується і поділяється спільнотою значущих інших» [173, с. 293].

Ідентичність передбачає самовизначення стосовно базових стосунків Я з соціальним оточенням. Тому відповідно до функцій, які виконує ідентичність у життєдіяльності особистості, розрізняють декілька її видів: статеву, морально-ціннісну, етнічну, професійну, вікову й ін.

У контексті визначення сутності ідентичності та її психологічних характеристик важливими є погляди А. Кроніка на суб'єктивну картину життєвого шляху особистості [78]. Поняття суб'єктивної картини життєвого шляху вперше використав Б. Анан'єв [6]. Дослідник виокремив низку характеристик цього феномену: 1) суб'єктивна картина життєвого шляху є найважливішою характеристикою самосвідомості особистості; 2) в ній відображено віхи соціального й індивідуального розвитку; 3) вона завжди розгорнута в часі; 4) фіксує у біографічно-історичних датах головні події життєвого шляху, пов'язує в єдиній системі відліку біологічний, психологічний і історичний час.

Аналіз суб'єктивної картини життєвого шляху дає підстави співвіднести це явище з динамічним становленням ідентичності. У цих характеристиках розкривається процес формування ідентичності як динамічний, соціокультурний, опосередкований часом і конкретним життєвим простором. Центральне явище в суб'єктивній картині життєвого шляху – подія, яка розуміється як те, що вносить зміни у свідомість людини. Виділені А. Кроніком види подієвих зв'язків (реалізовані, актуальні, потенційні) також окреслюють напрями розвитку

самосвідомості, переходи від однієї ідентичності до іншої внаслідок життєвих подій.

Розгляд загальних підходів до витлумачення ідентичності передбачає співвіднесення цього поняття з поняттям самосвідомості. Самосвідомість більшість психологів трактує як складну динамічну єдність знання і ставлення, інтелектуального, афективного і поведінкового компонентів психіки (І. Кон [70;69], В. Мерлін [120], В. Столін [175], О. Соколова [172], А. Спіркін [174], І. Чеснокова [192], О. Шорохова [204] та ін.). Названі компоненти мають відносно незалежну логіку розвитку, проте у своєму функціонуванні тісно взаємопов'язані [172, с. 85].

На думку І. Чеснокової, «самосвідомість у психічній діяльності особистості виступає як особливо складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнутий в часі, пов'язаний з рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів у цілісне утворення – в поняття свого власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів» [192, с. 89]. «Самосвідомість – це також усвідомлення самого себе як свідомого суб'єкта, реального індивіда, а зовсім не усвідомлення своєї свідомості», – наголошував С. Рубінштейн [167, с. 175]. На думку відомого психолога, «самосвідомість – це усвідомлення самого себе як істоти, що усвідомлює світ і змінює його, як суб'єкта, дієвої особи в процесі її діяльності – практичної і теоретичної, усвідомлення суб'єкта діяльності у тому числі» [167, с. 166]. Іншими словами, самосвідомість є процесом, в якому індивід виступає об'єктом власного сприйняття. Як і в будь-якому акті сприйняття, тут поєднується когнітивна, афективна і поведінкова складові.

У наведених визначеннях самосвідомості чітко простежується спорідненість з поняттям ідентичності. Можна стверджувати, що формування образів Я, з одного боку, і співвідношення їх із зовнішніми або внутрішніми критеріями, які формують тотожність, з іншого боку, забезпечують єдність самосвідомості й ідентичності. Одним із компонентів, в яких відображається ця єдність, є Образ Я як елемент свідомості і одночасно зміст ідентифікації. «Я – це не свідомість, не психічний суб'єкт, а людина, що має свідомість, точніше, людина як свідомо істота, яка усвідомлює світ, інших людей, саму себе» [167, с. 167].

Структура образів Я є багатогранною. Р. Бернс [12], Ю. Качанов, О. Шматко [66], О. Шільштейн [198] за різними критеріями виокремили й описали численні Я-образи: за змістом – фізичне Я, розумове, соціальне, духовне, особистісне та ін.; за динамікою – Я реальне, ідеальне, майбутнє та ін. Кількість таких Я-образів і їх зміст залежать від теоретичних настанов авторів. Розглянемо питання про Я-образи детальніше, оскільки саме образ Я є тією одиницею, яка фокусує в собі єдність самосвідомості й ідентичності особистості. Такий аналіз необхідний для того, щоб підібрати діагностичні засоби вивчення процесу формування професійної ідентичності. Образ Я-реальне – структурний компонент самосвідомості, що уміщує уявлення людини про себе, які, на її думку, найбільш точно і адекватно характеризують її в певний момент. У часовій перспективі Я-реальне визначає теперішній час. Хоча поняття «Я-реальне» передбачає, що уявлення людини про себе відповідають реальності, дослідники вказують на значну частку суб'єктивізму в самопрезентації образу Я-реальне [37]. Причина суб'єктивізму полягає в тому, що сприйняття себе, як стверджує Р. Бернс, спотворюється внутрішніми мотивами, цілями, установками і захисними механізмами особистості [12].

Ураховуючи виокремлені А. Налчаджяном [131] одиниці самосвідомості, розглядаємо образ Я-реальне як структурне цілісне утворення самосвідомості, яке складається з когнітивно-оцінних елементів. Таким елементом, наприклад, можна вважати твердження: «У мене є така риса, як доброта (когнітивна частина), і Я її вважаю позитивною (оцінна частина)» [131, с. 208].

А. Налчаджян зауважує, що порівняно з Я-реальним когнітивно-оцінний елемент Я-ідеального уміщує знання про такі риси особистості, яких поки що у неї не існує. «Воно (знання) є або результатом роботи уяви, або ж сприйняття інших осіб, з якими цей індивід має ідентифікації різних рівнів, і цю подумки запозичену рису проєктує на свій майбутній ідеальний Я-образ» [131, с. 209]. У контексті ідентифікації ідеальний Я-образ виконує функцію зовнішнього або внутрішнього еталона, до якого людина прагне. Тому у вивченні ідентифікації важливим є не лише виявлення змісту образу Я-реальне, але й Я-ідеального.

Традиційно Я-ідеальне визначається психологами як установка на себе,

пов'язана з уявленнями людини про те, якою б вона хотіла стати. У контексті виділення в самосвідомості Я-реального і Я-ідеального варто згадати про введення З. Фрейдом поняття Над-Я, Его-ідеалу [87]. З. Фрейд стверджував, що «Я» індивіда складається з декількох інстанцій, одна з яких «...безперервно спостерігає, критикує і порівнює, протиставляючи себе, таким чином, іншій частині «Я» [181, с. 273]. Тут важливі два моменти: по-перше, ця інстанція, за З. Фрейдом, порівнює реальне Я і його діяльності з певним еталоном, сформованим у процесі розвитку особистості. По-друге, З. Фрейд вважає, що ця інстанція «...розкриває нам своє походження з впливу батьків, вихователів і соціального середовища, з ідентифікацій з окремими з цих осіб, що слугують ідеалом» [181, с. 274].

Пізніше соціальна психологія розкрила значення ідеального Я у функціонуванні та розвитку особистості, зокрема, його вплив на адаптацію, на рівень тривожності, на рівень мотивації, на формування розладів особистості [97; 131; 197], на презентацію себе іншим [16; 39] тощо. Бажані ціннісні орієнтири ідеального Я визначають найближчі і віддалені цілі в саморегуляції індивіда, а відмінність між ідеальним і реальним Я може забезпечити необхідне джерело мотивації для досягнення бажаного.

У зазначених характеристиках Я-реального і Я-ідеального неважко помітити раніше описані ознаки ідентичності. Аналіз змісту самосвідомості через виокремлення Я-образів знаходимо і в концепції В. Петровського: «Я – це індивід, що відображається у собі самому як суб'єкт... Я індивіда розглядається як суб'єктна форма відображуваного і відображеного» [146, с. 136].

Дослідник аналізує Я як єдність чотирьох складових:

- іманентне Я – єдність рушійного і того, що рухається (Я в спонтанній динаміці буття);
 - ідеальне Я – єдність того, що уявляє і уявляється (Я в саморозвитку);
 - трансцендентальне Я – єдність мислячого і мислимого (Я в думці про себе);
 - трансфінітне Я – єдність того, хто переживає, і переживаного (Я в самопереживанні).
- Запропонована В. Петровським структура Я-образів систематизує

їх за чітко визначеними підставами: динамікою і розвитком, знанням і ставленням.

Сучасна теоретична психологія основою формування Я-ідеального визначає процес ідентифікації [130; 152]. В. Мухіна розглядає ідентифікацію як центральний механізм структуризації самосвідомості особистості [130]. Самосвідомість особистості має рівневу структуру. І. Кон розробив рівневу концепцію Я-образу на основі поняття установки [69]. Дослідник співвідносить власну концепцію з теорією диспозиційної регуляції соціальної поведінки В. Ядова [210].

Загалом «Я-образ» розуміють як настановну систему. Установки мають три компоненти: когнітивний, афективний і поведінковий. Нижній рівень Я-образу складають неусвідомлені, представлені тільки в переживанні установки, що традиційно асоціюються в психології з «самопочуттям» і емоційним ставленням до себе; вище розташоване усвідомлення і самооцінка окремих властивостей та якостей, потім ці часткові самооцінки складаються у відносно цілісний образ; і нарешті цей «Я-образ» вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей власної життєдіяльності і засобів, необхідних для досягнення цих цілей [72, с. 72-73].

Самосвідомість, на думку К. Ясперса, має чотири формальних ознаки: 1) почуття діяльності – усвідомлення себе як активної істоти; 2) усвідомлення власної єдності; 3) усвідомлення власної ідентичності: я залишаюся тим, ким я був завжди; 4) усвідомлення власної унікальності: «Я» відмінне від всього іншого світу, від усього, що не є Я [211, с. 159]. У характеристиці цих рівнів, як і в набутті ідентичності, певну роль відіграє співвідношення усвідомлюваного і неусвідомлюваного, зовнішнього (оцінки) і внутрішнього (самооцінки).

Проведений аналіз свідчить, що ідентичність і її становлення на кожному етапі життєвого шляху особистості є характеристикою рівня розвитку самосвідомості. Образи Я, наявні в свідомості людини, кожного разу ідентифікуються з уявленнями про себе у різні періоди життя, сприяючи формуванню цілісної і стійкої позиції особистості. З цього випливає, що вивчення ідентичності не можна обмежувати лише її свідомими або несвідомими проявами. Різні види ідентичності можуть існувати або на певному рівні або перебувати в процесі взаємопереходів між

рівнями свідомого і несвідомого.

Однією з властивостей самосвідомості є єдність динамізму і стабільності. По-перше, самосвідомість перебуває в постійному русі не лише в онтогенезі, але й у повсякденному функціонуванні. На думку Дж. Міда [121], людина живе унаслідок «самості». У процесі взаємодії індивід здатний розглядати себе як об'єкт, приймаючи роль іншого. Людина усвідомлює свою «самість», «ставлячи себе на місце іншої людини і розглядаючи себе або діючи відносно себе з цієї позиції» [121, с. 92]. Упродовж життя цей процес безперервний і нескінченний.

По-друге, розгляд самосвідомості як процесу в системі психічної діяльності дає змогу зрозуміти результати пізнання особистістю себе, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання, виявити причини тієї або іншої форми їх прояву.

По-третє, існує внутрішня динаміка процесу самоусвідомлення, яка багатьма дослідниками співвіднесена з динамікою ідентичності. Процесуальність самосвідомості нівелює суперечність у розумінні єдності її стійкості і мінливості. Самосвідомість як загалом, так і в окремих своїх проявах є суперечливою єдністю мінливого і стійкого. Причому мінливість і стійкість самосвідомості виявляється як у її змісті, так і у способах реалізації цього змісту.

Наявність у самосвідомості відносно стійкого компонента у вигляді більш-менш постійного змісту Я-образу і самооцінки, в яких відображається рівень знання особистістю себе і ставлення до себе, є необхідною внутрішньою психологічною умовою тотожності особистості, її стабільності, ідентичності.

Психологічні механізми, що забезпечують єдність динамічності і стійкості самосвідомості, пов'язані зі становленням ідентичності особистості. Пошук ідентичності порушує сформовану в певній сфері Я рівновагу і стимулює активність, спрямовану на набуття нової ідентичності. Ідентичність, що сформувалася, знову порушується викликами імпульсивного Я, і так до нескінченності. Тому ідентичність можна розглядати як механізм, що забезпечує єдність стійкості і динамічності самосвідомості.

Отже, у сучасній психологічній науці ідентичність потрактовано як відчуття

людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, власної цілісності і тотожності в часі. Ідентичність – це відносно стабільне внутрішнє переживання безперервності і тотожності особистості, що існує в контексті безперервного розвитку і виконує адаптаційну й організуючу функції. Як динамічне утворення, цей феномен змінюється впродовж усього життя людини, забезпечуючи можливість бачити життя в аспекті його протяжності, органічного переплетення минулого, теперішнього і майбутнього. Ідентичність досліджують різні психологічні напрями, у кожній з яких акцентовано на певних її характеристиках:

- ідентичність суб'єктивно переживається як тотожність і безперервність власного існування в просторі і часі, у взаємодії з самим собою й іншими людьми;
- виокремлено види ідентичності за різними критеріями: за спрямованістю на себе (фізіологічна, статева, особистісна), за спрямованістю на соціум (соціальна, професійна, рольова, етнічна);
- ідентифікація - процес, що забезпечує формування ідентичності;
- ідентичність кваліфікують як явище, що забезпечує баланс стійкості та гнучкості самосвідомості особистості;
- ідентичність є результатом усвідомлення своєї тотожності зі значущими іншими людьми і самим собою, наслідком взаємодії особистості з соціумом, з якого вона запозичує певні погляди і ціннісні орієнтації, зберігаючи при цьому свою унікальність і суб'єктність;
- пошук тотожності, яка становить суть ідентичності, за своїм змістом співвідноситься з Я-образами, оскільки саме усвідомлюваний Я-образ порівнюється з тими еталонами, ідеалами, до досягнення яких прагне людина;
- Я-образи містять у собі не лише пізнавальну складову (знання про своє Я), але й афективний аспект, пов'язаний із самооцінкою і ставленням до себе;
- процес формування ідентичності може відбуватися як на свідомому рівні, так і на несвідомому, що відповідає рівневій структурі самосвідомості;
- будучи проявом самосвідомості, ідентичність відображає процесуальний характер життєдіяльності людини, що містить єдність динамічності і стабільності.

1.2. Сутнісні характеристики професійної ідентичності сучасного вчителя

У сучасній психологічній літературі виокремлюють два основні види ідентичності: особистісну (персональну) і соціальну. Проблему співвідношення цих двох феноменів розглянуто в працях В. Агеєва, Н. Антонової, Г. Брейкуелл, І. Гофман, Н. Іванової, А. Теджфела. Зауважимо, що це два різні види ідентичності, проте особистісна ідентичність доповнює уявлення людини про групову приналежність і в цьому сенсі є необхідним елементом соціальної ідентичності.

Виокремлюють також різні типи соціальної ідентичності: релігійну, етнічну, статеву і ін. Ю. Поваренков наголошує, що «виділення професійної ідентичності є закономірним процесом послідовної диференціації поняття «ідентичність», оскільки в основі цього процесу лежить специфіка її елементів» [148, с. 54].

Психологічні дослідження професійної ідентичності, проведені вітчизняними фахівцями характеризуються суттєво відмінними підходами. Крім того дослідники професійної ідентичності розглядають різні змістові аспекти цього феномену.

Психологи і фахівці суміжних галузей досліджують різні види групової ідентичності: статево-рольову, етнічну, професійну та ін. Формування групової ідентичності відбувається в процесі узгодження двох базових людських потреб: потреби належати до певної спільноти, групи; потреби в самотності, унікальності свого «Я», незалежності. Аналіз психологічних характеристик ідентичності, проявів ідентичності як самосвідомості, а також деяких видів групової ідентичності (етнічна, статеві і ін.), засвідчує, що професійна ідентичність, з одного боку, є частковим виявом ідентичності, з іншого, має специфічні характеристики, обумовлені впливом процесу професіоналізації на особистість. Зміст професійної ідентичності сучасного вчителя здебільшого розкрито у професійному образі Я. Оскільки оволодіння професією – процес динамічний, то і становлення образів Я також характеризується динамікою, в якій одним із рушійних механізмів якої є співвідношення Я-реального і Я-ідеального. Співвідношення ідеалізованих уявлень про професію і реального досвіду забезпечує формування професійної ідентичності, у результаті розв'язання суперечностей між бажаним і реальним.

Д. Сьюпер, прихильник «теорії індивідуальності в професійній психології», вважає, що найважливішою детермінантою професійного становлення людини є уявлення про свою особистість [219]. Людина підсвідомо прагне мати професію, вимоги до якої відповідають її уявленням про себе. Науковці переконані, що послідовність, частота, тривалість обраної професійної діяльності, досягнутий рівень професійної майстерності пов'язані з особистісними особливостями індивіда та усвідомленням себе в професії.

Ю. Поваренков визначає професійну ідентичність як критерій професійного розвитку, що свідчить про якісні і кількісні особливості прийняття людиною: себе як професіонала; конкретної професійної діяльності як способу самореалізації і задоволення потреб; системи ціннісних норм, характерних для певної професійної спільноти [150].

Однією з найбільш опрацьованих у психології є концепція професійної ідентичності, запропонована Л. Шнайдер [199]. У ній схарактеризовано структуру, генезис, чинники формування і динаміку професійної ідентичності. Професійна ідентичність, на думку дослідниці, – «це не лише усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, але й її оцінка, психологічна значущість членства в ній, професійні почуття, що поділяються, своєрідна ментальність, відчуття своєї професійної компетентності, самостійності і самоефективності, тобто переживання своєї професійної цілісності і визначеності» [199, с. 22].

К. Альбуханова-Славська виокремлює типи ідентичності з урахуванням таких складних явищ у структурі життєвого шляху - життєвої позиції, життєвої лінії, сенсу життя [1]. Дослідниця досить детально описує типи ідентичності відповідно до особливостей самовираження особистості в професії:

- самовираження реалізовується у виборі професії, яка максимально близька до характеристик особистості;
- обирається професія, що дає можливість особистості рухатися сходинками професійної майстерності;
- самовираження в професії є результатом вдосконалення і розвитку

особистісних якостей та здібностей;

– самовираження людини ґрунтується на розвитку здібностей, самоконтролю, самоаналізу, планування творчої активності.

Професійну ідентичність у концепції професіогенеза О. Єрмолаєвої по трактовано як компонент особистої ідентичності, яка забезпечує успішний професійний розвиток людини [49]. На думку дослідниці, професійна ідентичність є регулятором, що виконує стабілізуючу і перетворювальну функції.

Н. Іванова і О. Конєва розглядають професійну ідентичність як різновид соціальної ідентичності [60]. На їхню думку, професійна ідентичність «формується в процесі виявлення істотних зв'язків усередині і поза професією, вона пов'язана із загальною інформаційною основою діяльності, а також з цілісними еталонами типових професійних подій і індивідуалізованих концептуальних схем професійної поведінки» [60, с. 150]. При цьому у структурі професійної ідентичності виокремлено когнітивний, мотиваційний і ціннісний компоненти.

Проблемі становлення професійної ідентичності у студентів присвячено праці О. Денисової, Т. О. Кир'янової, Ю. Кумиріної, Міщенко, Ю. Поваренкова, О. Трандіної. Резюмуючи погляди психологів на проблему формування професійної ідентичності, зауважимо, що професійна ідентичність є системним, динамічним, багаторівневим психологічним явищем, безпосередньо пов'язаним із професійним самовизначенням, професійною самосвідомістю і професійним розвитком особистості.

Дослідження феномену професійної ідентичності сучасного вчителя у вітчизняній психології ґрунтується на принципах системності і структурності психічних явищ. Чим зумовлена необхідність визначення специфічних особливостей становлення професійної ідентичності та особистісних властивостей, які є його детермінантами. Проаналізуємо погляди дослідників на механізми становлення професійної ідентичності, зокрема психічні процеси, що її забезпечують. Частина науковців розглядає професійну ідентичність як процес професійного розвитку людини, пов'язаний з професійним самовизначенням, професійною самооцінкою, професійною спрямованістю, яка передбачає

задоволення професією і професійною діяльністю. Інші вважають, що професійна ідентичність – це дискретна властивість особистості, що виражається у взаємозв'язку когнітивних, мотиваційних і ціннісних особистісних характеристик.

Для визначення особистісних характеристик, що впливають на становлення професійної ідентичності, звернемося до категорії «активність» особистості, опрацьованого вітчизняними психологами у межах суб'єктно-діяльнісного підходу. У розумінні К. Абульханової-Славської, «активність» є багатовимірною категорією, що репрезентує індивідуально-особистісний рівень діяльності, спілкування, пізнання [1]. За допомогою активності людина узгоджує об'єктивні і суб'єктивні чинники діяльності, мобілізуючи активність у необхідних формах, у потрібний час, діючи із власної волі, використовуючи свої здібності, ставлячи власні цілі. Основними характеристиками активності особистості К. Абульханова-Славська вважає домагання, здібності, наміри, спрямованість, інтереси.

На думку В. Осьодло, професійна ідентичність відповідає рівню внутрішньої активності, тобто виявляється в особистісній значущості професійної діяльності для людини [138]. Професія є соціально-об'єктивною складовою професійного континууму активності особистості, професійна готовність виникає як формальна реальність, а професійна ідентичність – як неформальна, смислова, суб'єктивна реальність [138, с. 65-66].

У концепції професійного становлення Ю. Поваренкова одним із параметрів сформованості професійної ідентичності є ставлення індивіда до себе як майбутнього і чинного професіонала, тобто реальна та прогнозована професійна самооцінка. Дослідник поділяє принципи когнітивного підходу, що ґрунтується на уявленні про становлення професійної ідентичності як результату проєктування реальної професійної Я-концепції суб'єкта на ідеальну, з подальшою перебудовою першої. Близькість між ідеальною і реальною Я-концепціями є основою для формування почуття професійної ідентичності і її подальшого розвитку.

Під час вивчення професійної ідентичності необхідно враховувати оцінку особистістю себе як Я-реального і прагнення до Я-ідеального як професіонала. Самооцінку особистості переважно розглядають в контексті вивчення

самосвідомості спільно із такими поняттями, як «Я-концепція», «Я-образ», «самовідношення», «самоприйняття», «почуття власної цінності», «самоповага», «самоефективність», «довіра до себе», «усвідомлення себе», «задоволення собою».

Важливим показником сформованості професійної ідентичності є також якісні і кількісні особливості прийняття людиною системи цінностей та норм, характерних для певної професійної спільноти [149]. Цей процес описано у межах ціннісного підходу до розвитку ідентичності. Формування професійної ідентичності відповідно до такого підходу розуміють як засвоєння індивідом цінностей і позицій, характерних для відповідної професійної спільноти. Прийняття цінностей професійної спільноти та їх порівняння з індивідуальними забезпечує формування і коригування останніх. Цінності регулюють спрямованість, ступінь зусиль суб'єкта, значною мірою визначають мотиви і цілі його діяльності. Цінності мотивують діяльність, оскільки орієнтація людини у світі і прагнення до досягнення окремих цілей співвідносні з цінностями, що входять до структури особистості [50].

Формування професійної ідентичності – системний процес, який, у свою чергу, є підсистемою цілісного розвитку особистості. У зв'язку з цим варто згадати тезу С. Рубінштейна про те, що самосвідомість не надбудовується ззовні над особистістю, а долучається в неї, тому самосвідомість не має самостійного шляху розвитку, незалежного від розвитку особистості як суб'єкта [166].

Відповідно формування професійної ідентичності варто розглядати як один із напрямів розвитку особистості, який характеризує певна динаміка і послідовність етапів. Дослідники виокремлюють у професійному становленні особистості декілька етапів, на яких формуються професійно важливі якості і здібності. Так, Д. Григор'єв характеризує чотири етапи професіоналізації, тісно пов'язуючи їх із розвитком ідентичності особистості [36]. На його думку, основним психологічним механізмом професійного становлення фахівця є рефлексія власних якостей і способів професійної поведінки. Кожен етап характеризує певний спосіб рефлексії. Так, у процесі становлення людини як діяча, ключовою стає диференціація, виділення себе як діяча з-поміж інших позицій. Осмислення самого себе відбувається на лінії: «Я як діяч – Я як не діяч». Основним на цьому етапі є процес

цілепокладання, коли людина самостійно ставить цілі власної діяльності, починає її проектувати. Наступний етап професійного розвитку характеризується іншою лінією рефлексії і смислової диференціації: «Я як діяч – інші діячі». Відбувається осмислення власної діяльності, визначення її специфічності, унікальності відносно діяльності інших фахівців у цій сфері і водночас обмеження власної діяльності, визначення її смислів, цілей і способів здійснення. На третьому етапі професіоналізації відбувається зміна об'єкта рефлексії: осмислюється не індивідуальна діяльність, а діяльність професійного співтовариства. Причому, ця діяльність осмислюється не відсторонено, а в контексті організації власної діяльності у професійному просторі.

У контексті нашого дослідження варто проаналізувати погляди Т. Кудрявцева на динаміку професійного самовизначення і професіоналізації особистості на етапі професійної підготовки [79]. Основними суб'єктивними показниками професійного самовизначення особистості під час професійного навчання дослідник вважає: формування образу «Я як суб'єкта професійної діяльності»; зміна рівня когнітивної складності «Я-образу»; зміна диференційованості «Я-образу»; міра суперечливості і стабільності «Я-образу»; рівень самоприйняття; формування суб'єктивної еталонної моделі професіонала як критерію ставлення особистості до себе; зміна мотивів професійної діяльності; задоволення професією; самооцінка професійно важливих якостей; формування професійних планів.

Т. Кудрявцев підкреслює, що «в результаті участі особистості в навчально-професійній і власне професійній діяльності змінюються рівні суб'єктивної значущості образу «ідеального фахівця», а також його місце в системі особистісних смислів індивіда» [79, с. 144]. Ймовірно, цим можна пояснити динаміку професійної самооцінки студентів на різних етапах підготовки. Результати багатьох психологічних досліджень свідчать, що професійна самооцінка першокурсників, як правило, завищена [176; 136; 129]. Починаючи з другого семестру і по другий курс, вона різко знижується, а на третьому курсі спостерігається деяке підвищення. Крім того, зауважимо, що для студентів молодших курсів характерна неадекватна професійна самооцінка.

Т. Піддубна виокремила два типи закономірностей трансформації самосвідомості студентів у процесі професійної підготовки: 1) неспецифічні, обумовлені загальними закономірностями онтогенезу самосвідомості (підвищення деталізованості категорій індивідуальної свідомості, підвищення інтегративності їх семантичних полів, підвищення когнітивної складності у сфері провідної діяльності); 2) специфічні, обумовлені особливостями майбутньої професійної діяльності і процесу підготовки до неї; причому специфічні закономірності об'єднуються у дві підгрупи: ті, що оптимізують професійний розвиток, і ті, що гальмують його [147].

В. Петренко, розглядаючи зміни в когнітивних структурах самосвідомості особистості в процесі її професіоналізації, звертає увагу на динаміку професійних стереотипів і підвищення когнітивної складності професійної ідентичності [145].

Аналіз наукових джерел свідчить про існування широкого спектру поглядів на проблему чинників формування і розвитку професійної ідентичності. Так, Т. Кудрявцев до ключових факторів, що визначають динаміку професійного самовизначення, зараховує: систему міжособистісних стосунків (оцінки ровесників), оцінки викладачів, психологічну готовність до професійної діяльності (сформованість операційних і особистісних компонентів – мотивів і інтересів, професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок, особливостей волювої, емоційної і інтелектуальної сфер) [79].

На думку С. Васьковської, для розвитку професійної самосвідомості та ідентичності сучасних учителів потрібні такі психологічні умови: зверненість свідомості студента на себе як на суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; постановка суб'єктно-орієнтованих цілей, тобто завдань саморозвитку; оперування професійно-науковою термінологією; інтеріоризація еталонних характеристик професійної діяльності; здатність до рефлексії; усвідомлення труднощів педагогічної праці; колективні форми діяльності; залучення майбутніх учителів до професійно-нормативних стосунків; організація всебічного і своєчасного зворотного зв'язку; наявність адекватного оцінного ставлення до себе [24].

Зауважимо, що більшість дослідників акцентують на тісному зв'язку динаміки

професійної ідентичності з набуттям досвіду професійної діяльності. Тільки за умови включення у навчально-професійну або практичну професійну діяльність відбувається становлення і розвиток професійної ідентичності суб'єкта. Важливим елементом соціокультурного середовища, що детермінує становлення професійної ідентичності майбутніх фахівців, є освітнє середовище. Дослідження свідчать, що останнім часом спостерігається зміщення піку формування самосвідомості з 17-19 років на 23-25 років [132]. Саме у студентські роки під час навчання у закладі вищої освіти відбувається інтенсивне становлення Я-концепції і професійної ідентичності особистості. Тому у процесі професійної підготовки важливо створити умови для професійного розвитку особистості, формування її професійної Я-концепції. Соціально-освітнє середовище має бути простором для розвитку, який забезпечує можливості формування і прояву суб'єктно-професійної позиції студентів, становлення їх професійної ідентичності, усвідомлення себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, формування адекватної професійної самооцінки і впевненості у своїх професійних можливостях.

На думку Є. Єгорової, розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів залежить від комплексу об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних дослідниця відносить: традиції навчального закладу; наявність у навчальних програмах профільних курсів; розвиток партнерських стосунків між викладачами і студентами. Ідентифікація з викладачем допомагає студенту набутти професійної ідентичності внаслідок зміцнення професійної спрямованості, корекції «образу Я», засвоєння професійних цінностей, підвищення професійної самооцінки. Суб'єктивними чинниками розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців Е. Єгорова вважає розвиток «Я-концепції»; усвідомлення ієрархії ціннісних орієнтацій, в якій пріоритетними є професійні, а не матеріальні цінності [50, с.359].

Л. Шнейдер зауважує, що зовнішні чинники формування професійної ідентичності особистості є необхідними, але не єдиними. Важливе значення, на її думку, мають також внутрішні чинники, до яких дослідниця відносить: емоційно-позитивний фон, на якому сприймається первинна і наступна інформація про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційне

прийняття своєї належності до професійної спільноти; успішне освоєння цінностей, норм і правил професійної діяльності, усвідомлення професійних прав і обов'язків; готовність до професійної відповідальності; характер вираженості і самоприйняття екзистенціального та функціонального Я; мотиваційну готовність до реалізації себе в обраній професії, до входження в професійне співтовариство [196, с. 117].

Н. Аксьонова довела обумовленість успішності професійного самовизначення майбутніх учителів комплексом особистісних характеристик, які входять у структуру его-ідентичності [4]. Статус «досягнутої ідентичності» передбачає високий рівень цілісності, інтегрованості особистості, наявність системи особистісних смислів, пов'язаних із провідним типом діяльності, структуровану систему смисложиттєвих орієнтацій, внутрішній локус контролю, осмислене ставлення до життя, єдність і протяжність часової перспективи [4, с. 16].

Г. Гарбузова узагальненою зовнішньою детермінантою формування професійної ідентичності вважає інформаційно насичене середовище, яке є джерелом уявлень про предмет праці, способи здобуття професійної освіти, вимоги професії до людини тощо. Дослідниця переконана, що на перших етапах формування професійної ідентичності зовнішні детермінанти є провідними, пізніше на перший план виходять внутрішні чинники: біопсихічні та індивідуально-типологічні властивості особистості – статеві, вікові особливості, властивості темпераменту, характеру, здібностей; особливості психічних процесів (відчуття, пам'яті, уяви, емоцій); досвід (знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності); особливості спрямованості (інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання) [30].

Традиційно дослідники з-поміж чинників розвитку професійної ідентичності особистості виділяють: професійну обізнаність; емоційно-позитивне сприйняття професії та себе як майбутнього професіонала; сформовані ідеальні професійні «Я-образи»; усвідомлення належності до обраної професії, ототожнення індивіда з професійною групою; наявність соціальних перспектив професійної самореалізації; визнання індивіда вже на стадії навчання майбутнім професіоналом; можливість спілкування з фахівцями – представниками професійної спільноти; прийняття цінностей і норм професійної спільноти; наявність у майбутнього фахівця

професійно важливих якостей; засвоєння професійної термінології, відомостей про видатних фахівців обраної професії; знання професійних міфів, прикмет, зовнішніх атрибутів професії [46, с. 106].

А. Лукіяничук з'ясувала, що професійна ідентичність майбутніх учителів формується за умови прийняття ними позиції вчителя, що, у свою чергу, зумовлюється такими чинниками: професійні знання, спрямованість на професійну діяльність, суспільно-педагогічна активність [90, с. 93].

О. Кочкурова виокремила фактори становлення професійної ідентичності та запобігання професійному маргіналізму майбутніх учителів: формування професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості, зокрема таких її компонентів, як Я-концепція, мотивація досягнення, здатність до психологічної близькості з іншими людьми [75, с. 10].

На думку О. Ємельянової, становлення професійної ідентичності залежить від таких факторів, як: зростання мотивації до самопізнання; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; створення позитивних образів та перспектив професійного і особистісного майбутнього; постановка цілей для підтримки та розвитку «образу Я»; надання індивіду максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці [47, с.155-156].

Отже, формування професійної ідентичності особистості відбувається під впливом різних факторів, які доцільно об'єднати у дві групи: зовнішні відносно суб'єкта і внутрішні. Суттєво впливають на становлення професійної ідентичності справляють такі зовнішні чинники, як виховання відповідно до сімейних традицій (династії), отримання, інтерпретація й оцінювання інформації про особливості та функції конкретної професії. Дослідження переконують, що узагальненою зовнішньою детермінантою становлення професійної ідентичності є інформаційно насичене середовище, з якого особистість отримує уявлення про професію, її цілі й завдання, способи здобуття професійної освіти, знання певної термінології, професійного лексикону, цінностей і норм, інформацію про видатних представників професії, про професійно важливі якості й уміння тощо (Г. Гарбузова, О. Єрмолаєва, М. Заковоротна, Т. Стефаненко та ін.).

Важливою є проблема визначення психологічних механізмів, які забезпечують формування і розвиток професійної ідентичності особистості. Аналіз наукових джерел переконує, що погляди дослідників цього питання є досить відмінними.

Більшості психологів суттєву роль у формуванні професійної ідентичності відводять психологічному механізму ідентифікації [148, с. 54]. У психологічну теорію це поняття увів З. Фрейд для пояснення способів засвоєння дітьми зразків поведінки значущих для них. У наш час поняття ідентифікації набуло ширшого витлумачення. У психології виокремлюють принаймні три взаємопов'язані сфери психічної реальності, які охоплює це поняття: «По-перше, ідентифікація – це процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідами або групою на основі сталого зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей, зразків. По-друге, ідентифікація – це уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження самого себе... По-третє, ідентифікація – це механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого» [156, с. 130-131]. Саме в першому значенні ідентифікацію витлумачено як механізм формування і розвитку ідентичності. Психологічний зміст ідентифікації полягає в зіставленні, порівнянні суб'єктом системи своїх цінностей і цінностей, яким потрібно відповідати, в прийнятті необхідних цінностей і відмові від тих, які не потрібні, а насамкінець – в ототожненні себе з ким-небудь або чим-небудь [148, с. 54]. Реалізація цього механізму модифікується залежно від того, яка ідентичність формується – особистісна чи соціальна. У першому випадку суб'єкт ідентифікує зміни, які сталися з ним до теперішнього часу, а в другому – порівнює їх з деякими соціальними зразками або уявленнями про них.

Ідентифікація – механізм соціалізації індивіда, що виявляється через емоційно стійке ототожнення індивіда з групою, соціально-професійним співтовариством, прийняття соціальної ролі, усвідомлення групової належності, внаслідок чого індивід стверджує і розвиває себе, своє Я [143].

У процесі формування професійної ідентичності механізм ідентифікації забезпечує наслідування суб'єктом професійного становлення цінностей, норм і стандартів поведінки референтних представників відповідної професійної

спільноти. У результаті взаємодії з іншими представниками професійного співтовариства відбувається «запозичення» професійних норм і цінностей, елементів професійного мислення та поведінки. Успішність цього процесу визначає ступінь включеності індивіда в таку структуру професійних зв'язків і стосунків, яка сприяє формуванню здатності до самостійного цілепокладання та регулювання професійної діяльності. Наявність ментально спорідненого професійного середовища і постійне спілкування з його представниками потрібні для постійного саморозвитку та успішної професіоналізації особистості. Професійна ідентифікація пов'язана з усвідомленням особистістю того, що вона є частиною професійної спільноти і набуває в ній певного статусу. Включення в професійну спільноту зумовлює ідентифікацію особистості з прийнятими у спільноті стандартами поведінки, цінностями і нормами.

Професійна ідентифікація як процес, що формує професійну ідентичність, передбачає ототожнення індивідом себе з відповідною професійною групою, спільнотою. Професійне середовище відіграє важливу роль у розвитку професійної ідентичності індивіда, оскільки виступає референтною групою, джерелом професійних норм і ціннісних орієнтацій, еталоном для соціального порівняння (Т. Ньюком, М. Шериф). Це зумовлює необхідність розгляду феномену професійної корпоративності. Відомо, що це явище має об'єктивно-суб'єктивну природу і виражається в прагненні члена групи, підпорядковуючись груповим нормам, пристосовувати свої вчинки до прийнятих у професійній групі еталонів поведінки.

Професійна корпоративність може виявлятися на макрорівні у формі ототожнення індивідом себе з відповідною професією. При такому ототожненні не обов'язковий міжособистісний контакт, достатньо зовнішніх атрибутів належності до певної професійної корпорації: спільна назва, професійний сленг, манери поведінки, стиль одягу, службове посвідчення тощо. Професійна корпоративність виявляється також на мікрорівні, коли індивід ототожнює себе з тими малими групами, в яких він активно взаємодіє з іншими людьми. Для обох форм корпоративності, що, як правило, поєднуються, характерне вироблення особливого способу мислення і поведінки, своєрідного «стилю життя», який вирізняє

представників певної професійної спільноти. У соціально-психологічному аспекті корпоративність є важливою передусім з погляду її суб'єктивної складової, вираженої в усвідомленні індивідом себе представником певної професійної корпорації, а також в усвідомленні оточенням цієї групи як чогось цілого, відособленого від інших [121].

Таким чином, професійна ідентифікація пов'язана з усвідомленням особистістю своєї належності до певної професії і певного професійного співтовариства. Деякі дослідники вказують, що в цьому процесі паралельно з механізмом ідентифікації діє зворотний механізм відокремлення [184]. Ідентифікація як об'єктивна і суб'єктивна єдність з професійною групою обумовлює наступність професійних норм, ролей і статусів особистості, а зворотний процес пов'язаний з відокремленням професійних характеристик особистості та запереченням цієї єдності [184, с. 443].

У процесі професійного розвитку людина ідентифікує себе з деякою професійною групою, використовує нову модель поведінки, потім відходить від цієї групи, критично опрацьовує її досвід, щоб можливо знову повернутися, але вже на іншому рівні усвідомлення. Професійна ідентифікація як причетність, солідарність забезпечує засвоєння конвенціональних професійних норм і ролей. Мотиваційний механізм рольової ідентифікації полягає в прагненні відповідати зразкам адекватної професійної поведінки, щоб бути прийнятим фахівцями і почувати себе компетентним та упевненим у спілкуванні. Відокремлення виникає у зв'язку з розвитком професійної самосвідомості особистості, появою потреби утверджувати свою самостійність і професійну індивідуальність, критично ставитися до усталених норм та стандартів.

Л. Шнейдер розглядає професійну ідентичність як результат професійного самовизначення, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, ототожненні / диференціації себе зі справою й іншими та відображається в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я [197]. На думку дослідниці, професійна ідентичність детермінована професійним спілкуванням і досвідом, що визначають формування «образу Я», в якому є

когнітивні, афективні та поведінкові елементи. У динамічному аспекті професійна ідентичність формується через механізми персоналізації, самовизначення, самоорганізації і рефлексії, що забезпечують тотожність, визначеність та цілісність професійного «образу Я». Професійна ідентичність, на думку Л. Шнейдер, «це не лише усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, але й її оцінка, психологічна значущість членства в ній, професійні почуття, що поділяються, своєрідна ментальність, відчуття своєї професійної компетентності, самостійності та самоефективності, тобто переживання своєї професійної цілісності і визначеності» [197, с. 103].

На думку Ю. Поваренкова, одним із механізмів розвитку професійної ідентичності є ставлення суб'єкта до себе як до теперішнього і майбутнього фахівця, тобто реальна і прогнозована професійна самооцінка. Такий підхід ґрунтується на уявленні про становлення професійної ідентичності як результату проєктування реальної професійної Я-концепції суб'єкта на ідеальну з насущною перебудовою першої. Близькість між ідеальною і реальною Я-концепціями є основою для формування почуття професійної ідентичності та основою для її розвитку [149].

Н. Іванова й О. Конєва аналізують професійну ідентичність як підвид соціальної ідентичності, якому притаманні загальні ознаки соціальної ідентичності, відповідні закономірності і механізми формування. У такому випадку професійна ідентичність має всі основні якості соціальної ідентичності, пов'язані з психологічними механізмами самовизначення у соціальній групі, прийняття групового членства, соціальної категоризації та ідентифікації. Професійна ідентичність як підвид соціальної ідентичності є особистісною якістю, що формується в процесі особистісного та професійного становлення і впливає на інші аспекти життя людини. Науковці розглядають професійну ідентичність як «сферу самосвідомості особистості, в якій прижиттєво в ході взаємодії конструюється індивідуальне емоційно забарвлене знання про власну приналежність до окремих соціальних спільнот» [61, с. 118]. Відповідно до цього знання у людини формується певна система професійних цінностей і форм професійної поведінки.

Істотну роль у становленні професійної ідентичності відіграють очікування і

ціннісні орієнтації особистості, усвідомлювані соціальні перспективи, ідеальний образ обраної професії та себе в ній. Поки що залишаються недостатньо дослідженими питання щодо уявлень особистості про обрану професію і динаміку образу професії під час професійної підготовки. Потребує подальшого вивчення проблема впливу образу професії на формування професійної ідентичності майбутніх учителів, оскільки врахування цього чинника має важливе значення для вдосконалення професійної підготовки.

Таким чином, на формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи впливає комплекс чинників ендогенного і екзогенного характеру. Залежно від рівня впливу їх можна поділити на чинники: мікрорівня (особистісні особливості, сім'я і найближче оточення, навчальний колектив); мезорівня (освіта, засоби масової інформації, професійне співтовариство); макрорівня (критерії соціально-професійної стратифікації і престиж професії в суспільстві, економічна ситуація та ринок праці, державна ідеологія тощо). З-поміж факторів розвитку професійної ідентичності сучасного вчителя можна виокремити:

- індивідуально-особистісні: система ціннісних орієнтацій, мотивація особистості, суб'єктивний образ професії, особливості самооцінки, професійно важливі якості, мотиваційна готовність особистості до самореалізації в обраній професії, співвідношення між професійним Я-ідеальним і Я-реальним образами;

- освітні: технології, форми і методи професійної підготовки фахівців; особливості спілкування викладачів зі студентами; психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студентів у навчальну діяльність; моделювання у навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності; проблемність змісту навчання упродовж його розгортання в освітньому процесі; адекватність форм організації навчання студентів завданням і змісту професійної діяльності; педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;

- соціально-професійні: інформаційно насичене соціокультурне середовище; сформованість професійно-корпоративної культури; ідентифікація з референтними

представниками професійного співтовариства; затребуваність фахівців на ринку праці; престиж професії в суспільстві, стабільні умови праці, достатній рівень заробітної плати і соціальні гарантії.

У контексті аналізу чинників формування професійної ідентичності важливим є питання про суперечності як рушійну силу професійного розвитку особистості. Для розуміння психологічних механізмів формування та розвитку професійної ідентичності необхідно розглянути основні суперечності, які виникають у процесі професійного становлення особистості. Г. Костюк зазначав, що особистість розвивається у процесі подолання внутрішніх суперечностей, які виникають в її житті й обумовлюються ставленнями до навколишнього світу, а також зовнішніми суперечностями між індивідом і суспільством [72]. Основними суперечностями, що слугують рушійними силами розвитку особистості, Г. Костюк визначає розбіжність між новими потребами, що виникають у людини, і наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення; невідповідність досягнутого людиною рівня розвитку місцю, яке вона посідає в системі суспільних відносин; суперечність між тенденціями до інертності, стабільності, стереотипізації, з одного боку, і до рухливості, мінливості, гнучкості, з іншого.

В. Столін виокремив два типи внутрішніх конфліктів, які впливають на формування самосвідомості особистості: конфліктний смисл вчинку і конфліктний смисл «Я» [175]. В основі першого лежать мотиваційно-ціннісні орієнтації, другого – ставлення особистості до себе. Смисл «Я» є в результаті співвідношення особистістю власних властивостей з мотивами діяльності. Коли розширюються зв'язки людини зі світом, виникає множинність смислів «Я», які самі по собі нейтральні один до одного. Але в «життєвому просторі» індивіда різні діяльності перетинаються, що ставить перед ним нелегку проблему вибору. Вибір спричиняє суперечність смислів «Я», тобто суперечності самосвідомості. Проведені дослідження показали, що в таких зіткненнях відбувається усвідомлення людиною власних особистісних якостей, яке запускає роботу самосвідомості.

Розглядаючи суперечності як джерело професійного становлення, Е. Зеєр виокремлює такі, які, на наш погляд, важливі у становленні професійної

ідентичності майбутніх учителів початкової школи: між вимогами з боку суспільства і сформованими професійно важливими якостями; між творчим характером професійної діяльності та способами її здійснення; між потребою в самореалізації і рівнем креативності особистості. Вивчаючи вплив цих суперечностей на процес професіоналізації особистості, Е. Зеєр з'ясував: якщо на початкових стадіях професійного становлення вирішальне значення мають суперечності між особистістю і зовнішніми умовами життєдіяльності, то на наступних етапах провідного значення набувають суперечності внутрішньоособистісного характеру, обумовлені невдоволенням рівнем свого професійного розвитку, потребою в самореалізації [54].

Т. Кудрявцев, аналізуючи рушійні сили професійного розвитку, звертає увагу на суперечності між потребою індивіда в професійному самовизначенні і відсутністю необхідних професійних умінь для її реалізації [79]. На різних стадіях професійного становлення виникають також інші суперечності, які відображають специфіку певного етапу особистісно-професійного становлення і лежать в основі механізмів переходу від одного етапу до іншого. З-поміж них Т. Кудрявцев виокремлює суперечність між образом «ідеального фахівця», з одного боку, і уявленнями про себе – з іншого. Ця суперечність визначає специфіку початкового етапу професійного становлення і залишається важливою на подальших стадіях. Від розв'язання цієї суперечності залежить формування професійної самооцінки майбутніх фахівців. Варто врахувати, що подолання цієї суперечності може відбуватися не лише шляхом наближення (об'єктивного або суб'єктивного) образу Я-реального до Я-ідеального, але й шляхом трансформації професійного Я-ідеалу.

Л. Мітіна основним психологічним механізмом професійного розвитку сучасного вчителя вважає внутрішню активність особистості у напрямі самореалізації. Кожна стадія професійного розвитку детермінована, на її думку, особливим типом внутрішніх суперечностей: суперечністю між мотивами, очікуваннями, установками і необхідністю професійно самовизначитися, утвердити себе в ролі вчителя; суперечністю між усвідомленим власним рівнем професіоналізації і потребою в самореалізації; суперечністю між потребою в

самореалізації у професійній діяльності і рівнем креативності особистості. Одним із найістотніших чинників виникнення внутрішньоособистісних суперечностей Л. Мітіна вважає дисонанс між оцінкою своїх особистісних якостей з погляду їх відповідності професійній діяльності («Я-діюче») і очікуваною оцінкою інших [125].

У процесі професійного навчання також можуть виникати суперечності між суб'єктивними очікуваннями і конкретними результатами участі студента в навчально-професійній діяльності, яка моделює реальну професійну діяльність. Ця суперечність вирішується шляхом формування образу Я-студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності (Я-студент, майбутній учитель), що за Т. Кудрявцевим, є критерієм переходу на стадію професійного навчання [79].

Таким чином, аналіз результатів психологічних досліджень дозволяє зробити декілька висновків щодо формування і розвитку професійної ідентичності особистості сучасного вчителя:

- у процесі професіоналізації відбуваються істотні зміни в структурі та змісті професійної ідентичності майбутніх фахівців; загальна тенденція становлення професійної ідентичності на етапі професійної підготовки фахівців полягає в кількісному та якісному ускладненні її когнітивної, афективної і поведінкової підструктур;

- на розвиток професійної ідентичності впливає комплекс внутрішніх і зовнішніх чинників (індивідуально-особистісних, освітніх, соціально-професійних);

- джерелами розвитку професійної ідентичності є суперечності, що виникають на різних етапах професіоналізації особистості;

- психологічними механізмами формування і розвитку професійної ідентичності є ідентифікація, персоналізація, самовизначення, самоорганізація, рефлексія, соціальне порівняння і соціальна категоризація.

Загалом особистісними детермінантами становлення професійної ідентичності сучасного вчителя можуть виступати: домагання суб'єкта, які виражають його потреби і охоплюють смисловий простір з конкретно-ситуативними мотивами; самооцінка як показник реальної і прогнозованої професійної оцінки суб'єктом

сформованості у себе професійно важливих якостей та здібностей; ціннісні орієнтації особистості, що безпосередньо впливають на прийняття норм і цінностей професійного співтовариства; відповідальність, від якої залежить здатність особистості реалізовувати засновану на суб'єктивних критеріях професійну діяльність. Отже, професійна ідентичність є результатом процесу професіоналізації, якому властиві такі ознаки:

- становлення Я-образу, тотожного тим або іншим уявленням особистості про себе як фахівця;
- професійний Я-образ, що містить професійні стереотипи і уявлення про унікальність власного Я;
- усвідомлення своєї тотожності з образом фахівця відповідного профілю;
- опосередкованість професійного Я задоволеністю професією, а також оцінкою себе як професіонала з боку значущих інших (студентів, батьків, викладачів, колег, суспільства);
- єдність динамічності професійного Я-образу і його стійкості, відображенням чого є або деструктивний розвиток особистості, або її особистісне зростання;
- співвідношення усвідомленості і неусвідомленості професійного Я-образу на різних етапах професійного становлення.

Вважаємо, що показниками успішного становлення професійної ідентичності майбутніх учителів є: позитивна самооцінка якості як показник прийняття себе як суб'єкта професійної діяльності; рівень домагань як мотиваційна готовність до розвитку своєї особистості в якості професіонала і входження в професійне співтовариство; позитивне ставлення до виконання професійної діяльності; відповідальність за дотримання норм професійної діяльності і вимог, що висуваються професією до особистості фахівця; прийняття норм і цінностей, характерних для професійного співтовариства; успішність навчально-професійної діяльності.

1.3. Особливості розвитку професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи

Розвиток професійної ідентичності майбутнього вчителя – актуальна проблема сучасності. Особливо важливою вона є для майбутнього вчителя початкової школи, від ефективної діяльності якого залежатиме формування у молодших школярів когнітивних, комунікативних, аналітичних, емоційних, морально-етичних якостей особистості та рівень розвитку їхньої соціальної активності й гармонійне поєднання інтелектуальної та емоційної складових діяльності [88, с. 62].

Визначення психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи потребує попереднього структурного аналізу цієї складної психологічної характеристики і виокремлення критеріїв її сформованості. Більшість дослідників сходяться в тому, що компонентний склад професійної ідентичності загалом відображає структуру загальної ідентичності особистості. Водночас існують різні думки щодо кількості і змістового наповнення компонентів цієї структури.

Так, Н. Євтешина вважає, що структуру професійної ідентичності можна представити як єдність семи компонентів: об'єктного, суб'єктного, когнітивного, емоційного, інтерактивного, мотиваційного і факторного. Об'єктний компонент визначають соціально-психологічні характеристики професійних груп (передусім, ціннісно-професійна єдність – спільність системи професійних ціннісних орієнтацій, цілей, норм, установок, властивих групі як єдиному цілому), а також характеристики професії (престижність). Суб'єктний компонент складають фахівці різних професійних груп. Когнітивний компонент характеризує сукупністю уявлень про себе, про професію, про професійну групу і втілюється в професійній Я-концепції. При цьому, на думку дослідниці, уявлення про характеристики самого фахівця, професії і професійного оточення є ключовими в розгляді концепту професійної ідентичності. Емоційний компонент професійної ідентичності відображає емоційну оцінку уявлень, що характеризують когнітивний компонент: позитивне або негативне ставлення до себе як фахівця, до професії і до професійної

групи. Інтерактивний компонент є «способом включення поведінки професіонала в процес соціального пізнання», який здійснюється шляхом інтеракції – взаємодії індивіда і професійної групи. Мотиваційний компонент визначає мотивація вибору професії. Під час кількісної обробки та інтерпретації отриманих даних мотиваційний і інтерактивний компоненти Н. Євтешина умовно об'єднує в поведінковий. Факторний компонент, на думку дослідниці, містить детермінуючі особистісні характеристики (соціально-демографічні, індивідуально-психологічні, соціально-психологічні), а також організаційні характеристики (рівень розвитку професійної групи, ступінь її ціннісно-професійної єдності) [48, с. 80].

На наш погляд, представлений перелік компонентів професійної ідентичності потребує уточнення, оскільки виходить за межі конструкту ідентичності, і в ньому представлено як елементи професійної самосвідомості особистості (уявлення про себе як фахівця, професійна самооцінка), так і зовнішні стосовно особистості характеристики (рівень розвитку професійної групи, ступінь її ціннісно-професійної єдності тощо). Крім того, дискусійними є питання щодо трактування суб'єктного компонента професійної ідентичності: суб'єкт не може розглядатися як складова його ідентичності.

Т. Бугайчук описує структуру професійної ідентичності, виокремлюючи три компоненти: когнітивний, мотиваційний і ціннісний [17]. Перший компонент характеризує ставлення людини до себе як майбутнього і чинного фахівця. Йдеться про реальну або прогнозовану професійну самооцінку. Цей підхід ґрунтується на уявленні про формування професійної ідентичності у результаті проєктування реальної професійної Я-концепції суб'єкта на ідеальну, з наступною перебудовою першої. На думку Т. Бугайчук, усвідомлювана суб'єктом близькість між ідеальною і реальною професійними Я-концепціями є основою для набуття почуття професійної ідентичності та базою для її розвитку.

Мотиваційний компонент у структурі професійної ідентичності характеризує ставлення людини до змісту, умов професійної діяльності і професіоналізації загалом. Тут провідним елементом професійної ідентичності виступає не ідеальна професійна Я-концепція, а уявлення людини про ідеальний мотиваційний потенціал

професійної діяльності. На це уявлення проєктується уявлення людини про реальні можливості конкретної професійної діяльності щодо задоволення потреб і створення умов для самореалізації.

Ціннісний компонент структури професійної ідентичності пов'язаний зі ставленням людини до системи цінностей, норм, традицій і ритуалів, характерних для професійної спільноти. Розвиток професійної ідентичності при цьому полягає в проєктуванні власної системи професійних цінностей і позицій на уявлення про цінності та позиції, характерні, на думку суб'єкта, для конкретної професійної спільноти. На основі прийняття цінностей професійної спільноти і їх зіставлення з індивідуальними цінностями відбувається коригування і розвиток останніх.

На наш погляд, варто дещо уточнити зміст трактування Т. Бугайчуком мотиваційного й ціннісного компонентів професійної ідентичності: перший характеризує ставлення індивіда до змісту, умов професійної діяльності і професіоналізації загалом, другий – ставлення до системи цінностей, норм, традицій і ритуалів професійної спільноти. Очевидно, що в такому трактуванні ці компоненти перетинаються і значною мірою тотожні за змістом. Водночас, поза увагою автора залишився поведінковий аспект професійної ідентичності.

У дослідженні Є. Гініатуліної структура професійної ідентичності представлена трьома компонентами: інструментальним (володіння професійним інструментарієм); індивідуальним (індивідуальна цінність професії і Я-концепція фахівця) і соціальним (відповідність фахівця соціальним запитам щодо якості виконуваної професійної діяльності) [32]. На наш погляд, цей перелік виходить за межі конструкту професійної ідентичності як особистісного утворення, оскільки інструментальний компонент більшою мірою відображає професійну компетентність, а соціальний – загальний рівень професіоналізму фахівця.

С. Дроздова також виокремлює три компоненти в структурі ідентичності. Когнітивний компонент містить різні «Я-образи» особистості і характеризується такими параметрами, як когнітивна складність і диференційованість образу «Я»; ступінь вираженості і конкретний зміст образу «Я», що виявляється в предметі усвідомлення (фізичне «Я», соціальне «Я», духовне «Я»); міра внутрішньої

цілісності, послідовність образу «Я», відсутність суперечливих уявлень суб'єкта про себе; стійкість образу «Я» в часі. Емоційно-оцінний компонент ідентичності пов'язаний із самооцінкою. Основними характеристиками цього компонента автор вважає рівень самооцінки, що відображає суб'єктивну оцінку особистості своїх можливостей, переваг і недоліків, а також ступінь розбіжності між «Я-реальним» і «Я-ідеальним». Ціннісно-смысловий компонент ідентичності визначає основний напрям розвитку особистості, її моральну цінність, життєву позицію і об'єднує такі складові, як цінності, цілі і переконання, життєві смисли і установки [43].

А. Макоєва в структурі професійної ідентичності виокремлює п'ять взаємопов'язаних компонентів: когнітивний, емотивний, мотиваційно-вольовий, комунікативний і креативно-рефлексивний [99]. Когнітивний (соціально-психологічні установки особистості) – знання про вибрану професію, уявлення про себе як фахівця, прояв освітніх потреб, значущість життєвої і професійної сфери. Емотивний (емпатичні здібності, позитивна Я-концепція) – задоволеність особистості обраною професією, ставлення до професійних знань і переконань, прояв емоційної комфортності. Мотиваційно-вольовий – мотивація до успіху, вольова саморегуляція. Комунікативний компонент – комунікативна соціальна компетентність. Креативно-рефлексивний – оптимістична оцінка життєвої і професійної ситуації, висока активність, нестандартне мислення, емоційно-експресивна стабільність, позитивний образ «Я», самоактуалізація особистості.

Такий підхід до розуміння структури професійної ідентичності видається надмірно широким і еkleктичним. У ньому з'єднано різнорівневі характеристики особистості, які виходять за межі власне професійної ідентичності (комунікативна компетентність, вольова саморегуляція, нестандартне мислення, емпатія, емоційно-експресивна стабільність тощо).

Більш чітке визначення компонентів професійної ідентичності можливе на основі підходу Є. Климова до розуміння структури професійної самосвідомості особистості, в якому виділено такі елементи:

1. Усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти («ми-інженери», «ми-вчителі», «ми-лікарі»). Цей елемент можна визначити як соціально-

професійну ідентичність.

2. Знання про ступінь своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних «ролей», на «шкалі» громадських статусів («я ще новачок, але досягну...», «я за майстерністю один із перших»). Цей елемент близький за змістом до професійної самооцінки.

3. Знання людини про ступінь свого визнання в професійній групі («мене вже вважають хорошим фахівцем»). Цей елемент відображає зміст поняття «Я як професіонал».

4. Знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, вірогідні зони успіхів та невдач, знання індивідуальних способів успішної діяльності, свого найбільш успішного стилю в роботі. Цей елемент за змістом також близький до поняття «Я як професіонал».

5. Уявлення про себе і свою діяльність у майбутньому [67, с. 192].

Зауважимо, що Є. Климов не визначає основи для такої структурної організації окремих компонентів професійної ідентичності і бере до уваги лише її когнітивний аспект.

Н. Авдоніна розглядає структуру професійної ідентичності як поєднання трьох компонентів: емоційного, когнітивного і поведінкового [2, с. 123]. Зміст емоційного компонента складають ставлення особистості до світу, професії і себе, мотиви, актуальні професійні потреби. Через емоційний компонент відбувається регулювання власної професійної поведінки шляхом вибору засобів і способів задоволення професійних потреб. Основним критерієм емоційного компонента професійної ідентичності Н. Авдоніна вважає здатність особистості уникати емоційну напругу у професійній діяльності. Когнітивний компонент професійної ідентичності відображає оцінку і самооцінку пізнавальних здібностей людини як майбутнього професіонала, містить «внутрішню мотивацію пізнавального інтересу до оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, професійними компетенціями, професійну самосвідомість, мислення і знання про професію в цілому» [1, с.124]. Критерієм сформованості цього компонента дослідниця вважає свідомість і усвідомленість здійснюваної

професійної діяльності. Поведінковий компонент професійної ідентичності містить професійні правила і норми, які в процесі практичної діяльності стають власними переконаннями індивіда, систему професійних цінностей і ціннісних орієнтацій, що регулюють професійну поведінку індивіда. Критерієм сформованості цього компонента, на думку дослідниці, є самостійно набутий і перероблений професійний досвід.

На наш погляд, Н. Авдоніна дещо розширено трактує зміст професійної ідентичності, внаслідок чого це поняття втрачає якісну визначеність і уподібнюється професійній компетентності. Крім того, спостерігаємо певну непослідовність і суперечливість у змістовому наповненні різних компонентів: до когнітивного компоненту зараховано «внутрішню мотивацію пізнавального інтересу», до поведінкового – систему професійних цінностей і ціннісних орієнтацій.

У контексті аналізу структури професійної ідентичності важливим є питання про критерії зрілості цього особистісного утворення та рівень сформованості професійної самосвідомості у майбутніх учителів початкової школи. С. Васьковська, розглядаючи розвиток професійної самосвідомості майбутніх учителів, до таких критеріїв відносить: усвідомлення суб'єктом невідповідності (суперечності) між реальним і бажаним станом справ; обсяг і ступінь, диференційованості знань про свої переваги і недоліки; усвідомлення труднощів професійної діяльності; ступінь адекватності самооцінки різних сторін свого професіоналізму [24].

Т. Малютіна критеріями становлення професійної ідентичності вважає: позитивну самооцінку як показник сприйняття себе, виконання соціальної ролі суб'єкта професійної діяльності; рівень домагань як мотивовану готовність до розвитку своєї особистості як фахівця і входження в професійне співтовариство; задоволеність виконанням професійних завдань; позитивне ставлення до виконання професійної діяльності, задоволення потреб; відповідальність за виконання норм і правил професійної діяльності, вимог, що висувається професією до особистості професіонала; прийняття норм і цінностей, характерних для професійного співтовариства; академічну успішність; позитивне ставлення до професійної

діяльності під час виробничих практик [101].

На нашу думку, науково обґрунтованим є підхід до визначення компонентів і критеріїв сформованості професійної ідентичності, запропонований Л. Шнейдер [199]. Дослідниця трактує професійну ідентичність як психологічну категорію, що стосується усвідомлення індивідом своєї належності до певної професії і певної професійної спільноти. Професійна ідентичність репрезентовано за допомогою мовних засобів через образ Я. Відповідно, в її структурі можна виокремити три складові, які в Я-концепції часто визначають через комплекс установок «на себе»: 1) когнітивна складова (знання про себе як представника певної професії); 2) емоційна складова (емоційно-оцінне ставлення до професійних переконань, до самого себе як «діяча»); 3) поведінкова складова (відповідні реакції, що виявляються в поведінці).

З такою позицією погоджується більшість дослідників, вважаючи професійну ідентичність складним інтеграційним психологічним феноменом, провідною характеристикою професійного розвитку людини, яка свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності як засобу самореалізації і розвитку, усвідомлення своєї тотожності з професійною групою і значущості членства в ній [199]. У цьому випадку професійна ідентичність є феноменом самосвідомості особистості – єдністю уявлень про себе, емоційних переживань із усвідомленої активності, пов'язаних з набуттям професії та входженням у професійне середовище.

Л. Шнейдер пропонує трактувати професійну ідентичність як «результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляються в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певну міру ототожнення-диференціації себе із Справою й Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [199, с. 114].

Проаналізувавши вищезазначені методологічні положення, ми розробили власну теоретичну модель структури професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Основу моделі складають три компоненти: когнітивний (Я-образ), афективний (Я-ставлення) і конативний (Я-поведінка) (рис. 1.1).



Рис. 1.1 Теоретична модель структури професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи

Висловлюємо припущення, що ключовими в структурі професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є компоненти, які характеризують когнітивний, афективний і конативний рівні інтеграції «професійного Я». *Когнітивний компонент професійної ідентичності* відображає «професійну складову образу світу», за Є. Климовим [67]. У працях Є. Васильєвої [23], В. Вінтоняк [137], Е. Зеєра [56], А. Корнілової [73], Д. Обориної [133], В. Осьодло, В. Петренка [144], К. Щербакової [206] відображено результати досліджень когнітивних компонентів професійної ідентичності особистості.

Аналіз результатів психологічних досліджень підтверджує, що важливе місце в змісті когнітивного компонента професійної ідентичності посідає загальне уявлення особистості про себе як фахівця – професійний Я-образ. Т. Макклапаред і М. Кун визначають зміст професійного Я-образу через рольові позиції і самоописові характеристики [85], інші дослідники через перелік особистісних якостей, важливих для професійної діяльності [63].

Є. Васильєва, розглядаючи структуру професійного самопізнання майбутніх учителів, не просто окреслює істотні уявлення, а komponує їх у три блоки: 1) кваліфікованість (уявлення про теоретичну підготовку, уявлення про практичну підготовку, уявлення про особистісні якості, здатності до професійної діяльності,

уявлення про професійну придатність); 2) активність (уявлення про ставлення до професії, уявлення про ставлення до дітей, уявлення про ставлення до самопізнання); 3) результативність [23].

Разм із узагальненим уявленням про себе як фахівця багато дослідників аналізують парціальні професійні Я-образи, виокремлюючи їх за часовим критерієм: Я-минуле, Я-теперішнє, Я-майбутнє. У цьому випадку важливе значення має поняття професійної перспективи, близьке за значенням до «професійного образу Я в майбутньому». Є. Головаха вводить поняття «життєва перспектива», розуміючи його як «цілісну картину майбутнього в суперечливому взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує сенс свого життя, своє життєіснування» [33, с. 42]. За результатами дослідження Є. Головаха стверджує, що вже в 14-15 років у молоді формуються уявлення про власне віддалене майбутнє в професійній, сімейній та інших сферах життєдіяльності. При цьому виявлено низку феноменів, таких, наприклад, як феномен зворотної перспективи (коли віддалені життєві плани досить визначені, а найближчі життєві плани нечіткі). Показниками життєвої перспективи є життєві плани, цілі і ціннісні орієнтації, що виконують функцію регуляції життєвих виборів. Очевидно, що всі ці психічні утворення тісно пов'язані з «Я» особистості і наповнюють певним змістом образ себе в майбутньому. У цьому контексті можна говорити про формування «професійного образу Я в майбутньому». На думку Є. Головахи, оцінка життєвої перспективи, пов'язаної з вибором професії, здійснюється на основі таких критеріїв, як реалістичність, тривалість, узгодженість і оптимізм. Ці ж критерії можна застосувати під час аналізу «професійного образу Я в майбутньому».

Чимало дослідників виокремлює особливий компонент професійної ідентичності – «образ Я в очах оточення» [123; 124; 125]. Стосовно учителя початкової школи цей образ містить уявлення про те, яким його сприймають колеги, батьки і учні.

О. Кузьменкова проаналізувала особистісні суперечності в професійній діяльності вчителя і виокремила дисонанс між оцінкою вчителем власних особистісних якостей з погляду їх відповідності діяльності – «Я-діюче» і очікуваною

оцінкою інших – «Я-відображене». При цьому «Я-відображене» розглянуто як усвідомлення себе «очима учня». Професійне «Я» вчителя, на думку О. Кузьменкової, залежить від багатьох чинників, але найбільш важливим є відношення «Я» і «Не-Я», тобто відношення між учасниками педагогічного процесу і внутрішнім ядром особистості вчителя. Відповідно, пошуки джерела значущої оцінки «іншого» доцільно здійснювати в єдності «вчитель – учень». Учитель, який не усвідомлює відповідного ставлення до себе учня, потенційно готовий орієнтуватися тільки на себе і свої завдання, оскільки внутрішньо ігнорує учня як суб'єкта [77].

Окремі дослідники вважають, що у структурі професійної ідентичності важливими є *професійні еталони* як критерії оцінки професійної діяльності [40]. Під професійними еталонами в цьому випадку розуміють уявлення про «ідеального фахівця», «типового професіонала», які є варіантами професійного стереотипу. Цей образ представлено як набір усвідомлюваних диспозицій, важливих для успішної професійної діяльності, які виконують функцію еталона для оцінювання і регулювання професійної поведінки.

На думку В. Петренка, професійний стереотип є значущим елементом функціонування професійної ідентичності на когнітивному рівні. Такий стереотип відіграє важливу роль у соціальних стосунках особистості і слугує засобом соціальної категоризації, соціального пізнання і соціальної взаємодії. Водночас, «будучи засобом категоризації іншої людини, професійний соціальний стереотип може виступати і еталоном, мірою самосвідомості» [144, с. 102]. Іншими словами, професійний стереотип формує професійний ідеал, який має важливе значення в структурі професійної ідентичності. В. Петренко визначає професійний типаж-стереотип як «персоніфікований образ самої професії або, іншими словами, узагальнений образ типового фахівця. Типаж – це, швидше, схематизоване уявлення про особистість, характер і способи поведінки людини» [144, с. 101].

Професійні стереотипи в процесі професійного розвитку диференціюють на уявлення про професії, уявлення про фахівців, уявлення про унікальність професії, її соціальний статус і значущість тощо. Як правило, такі уявлення формуються на базі

соціальних стереотипів буденної свідомості. Так, дослідження А. Донцова і Г. Белокрилової, спрямовані на виявлення особливостей професійних уявлень психологів, довели, що, по-перше, ці уявлення стереотипізуються, а по-друге, зміст цих стереотипів відображає образ, що склався у буденній свідомості [43].

Науковці вважають, що зміна критеріїв ставлення особистості до себе як фахівця виражена в динаміці суб'єктивної «еталонної моделі професіонала» [79]. Трансформації її структури можна зафіксувати в межах певної стадії особистісно-професійного становлення. Еталонна модель професіонала не є еквівалентом уявлення про професію, оскільки, створюючи її, майбутній фахівець певною мірою виражає в ній себе, і в цьому сенсі еталонна модель професії є своєрідною проєкцією спрямованості особистості.

Трансформації у процесі професійного становлення індивідуальної еталонної моделі професіонала є показниками зміни критеріїв ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Отже, динаміка професійної самооцінки, з одного боку, детермінована зміною ставлення особистості до себе як фахівця, з іншого, – зміною критеріїв цього ставлення (еталонної моделі).

Важливу роль у формуванні професійної ідентичності Є. Єрмолаєва відводить когнітивним регуляторам професійної діяльності при відображенні суб'єктом предмета, умов діяльності, навколишнього професійного світу і себе як фахівця [49]. Це відбувається через виявлення істотних зв'язків усередині і поза професією та формування інформаційної основи діяльності, еталонів професійних подій і концептуальних схем професійної поведінки. Крім того, спостерігається суттєвіше засвоєння професійних норм і стереотипів, які диференціюють та упорядковують образ «ідеального фахівця», образ «себе як фахівця». На думку Є. Єрмолаєвої, професійна ідентичність виконує перетворювальну функцію, успішність якої залежить від ступеня ідентифікації особою себе з професіоналом; дистанційованості образу своєї професії від інших професій; системності або «розмитості» структури ідентичності.

Окрім перелічених вище змістових компонентів можна виокремити також низку функціональних характеристик когнітивної складової професійної

ідентичності:

1. *Когнітивна складність – когнітивна простота.* Є. Васильєва розглядає когнітивну складність професійного самопізнання як змістову характеристику усвідомлення студентами своїх здібностей [23]. При цьому критеріями когнітивної складності є: диференційованість – міра категоріальної розчленованості, усвідомлення проявів здібностей і міри оволодіння ними; розмірність – кількість названих професійних проявів (якостей, знань, умінь, станів); адекватність самопізнання професійних здібностей – відповідність суб'єктивного образу об'єктивному змісту.

2. *Диференційованість – поєднання особистісних і професійних диспозицій.* Диференційованість «Я-образу» у цьому випадку є розрізненням в ньому професійних і особистісних якостей, диференціація різних сторін «Я», позицій, ролей. У результаті встановлено, що показник кількості Я-образів, виявлених у студентів, свідчить про диференційованість або інтегрованість їхніх уявлень про себе [34]. Різноманітність Я-образів, на думку дослідників, забезпечує більш диференційовану картину Я, характерну для зрілої і активної особистості. Менша кількість Я-образів відображає синкретичність уявлень про себе і свідчить про однобічність розвитку особистості [34, с. 151].

3. *Усвідомленість – неусвідомленість.* Йдеться про усвідомленість професійного Я-образу, рівень усвідомлення когнітивних компонентів професійної ідентичності.

4. *Інтегрованість – суперечливість «образу професійного Я».* Таку характеристику обґрунтовують Т. Кудрявцев [79] і Т. Піддубна [150]. Т. Піддубна, дослідила інтегрованість різних Я-образів студентів, ступінь їх узгодженості чи суперечливості («Я як особистість», «Я як фахівець», «Я як фахівець у майбутньому»).

Прийняття провідних професійних ролей буде спонукати майбутнього вчителя початкової школи до ефективної професійної діяльності. І. Вікторенко, Л. Горобець наголошують, що у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи необхідно зосередитися на професійній ролі, якою повинен володіти сучасний

учитель Нової української школи, оскільки коло виконуваних ним ролей значно зросло і дещо змінилось [23, с. 97]. Наразі сучасний учитель – це не наставник та транслятор знань, а коуч, фасилітатор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Таким чином, аналіз психологічних досліджень уможливив виокремлення комплекс критеріїв сформованості *когнітивної складової* професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів:

- узагальнений образ себе як суб'єкта професійної діяльності;
- парціальні професійні я-образи (за часовим критерієм: я-минуле, я-теперішнє, я-майбутнє; за критерієм домагань: я-реальне, я-ідеальне, я-можливе);
- професійні еталони як критерії оцінювання професійної діяльності;
- образ професії і критеріальна система оцінювання професійної діяльності.

Більшість дослідників, характеризуючи структуру професійної ідентичності, разом із когнітивною виокремлюють афективну складову цього особистісного утворення. Професійна самооцінка, яка відображає позитивне або негативне ставлення особистості до себе як фахівця, є ключовим механізмом регулювання і корекції професійної діяльності. Л. Корнєєва встановила, що значення самооцінки в забезпеченні оптимальної саморегуляції діяльності зростає відповідно до ускладнення діяльності і підвищення професіоналізму фахівця [71]. Адекватна самооцінка є передумовою здатності майбутнього вчителя початкової школи діяти відповідно до поставлених цілей і власних можливостей, точно визначати завдання діяльності й емоційно адекватно реагувати на її результати.

А. Реан у структурі професійної самооцінки виокремлює операційно-діяльнісний і особистісний аспекти [158, с. 41]. Операційно-діяльнісний аспект пов'язаний із оцінкою майбутнім фахівцем себе як суб'єкта діяльності і виражений в самооцінці рівня професійної умілості (сформованість умінь та навичок) і рівня професійної компетентності (система знань). Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці майбутнім фахівцем своїх особистісних якостей у зв'язку з професійним Я-ідеалом. Самооцінка за цими двома аспектами, стверджує

А. Реан, необов'язково є конкордантною. Дискордантність (розбіжність) самооцінки за операційно-дільнісним і особистісним аспектами впливає на професійну адаптацію, професійну успішність і професійний розвиток особистості.

А. Кагальняк і К. Яцишин досліджували особливості формування самооцінки професійно важливих якостей у майбутніх учителів [62]. Якісний аналіз творів на тему «Я в професії» дав змогу визначити основні структурні елементи самооцінки студентами професійно важливих якостей і еталону професіонала. Дослідники виявили кількісні зміни в структурі професійно важливих якостей студентів і їх усвідомленості після спеціальних формувальних занять.

Зауважимо, що афективна складова професійної ідентичності відображає емоційне ставлення особистості не загалом до себе, а до різних проявів свого «Я» як професійно значущих елементів. Такими елементами можуть виступати, наприклад, професійні здібності, теоретична компетентність, практична готовність, професійно важливі особистісні якості. А. Маркова в афективно-оцінному ставленні учителя до себе виокремлює оцінку своїх теперішніх можливостей (актуальна самооцінка), минулих (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про нього інші (рефлексивна самооцінка) [104].

На думку А. Маркової, якщо актуальна самооцінка вища за ретроспективну, а ідеальна вища за актуальну, то це свідчить про розвиток професійної самосвідомості. Найбільш важливим для педагога є формування загальної позитивної самооцінки. В учителя, який позитивно сприймає себе, зростає впевненість у собі, задоволеність професією, ефективність діяльності загалом. Такий учитель прагне до самореалізації. Особливо важливим є той факт, що позитивна Я-концепція вчителя сприяє формуванню позитивної Я-концепції в учнів [12].

Оскільки професійна ідентичність співвіднесена із самосвідомістю особистості, можна припустити, що її характеризують параметри самовідношення, виокремлені В. Століним: 1) симпатія – антипатія; 2) повага – неповага; 3) близькість – віддаленість [175]. На основі вище зазначеного виокремлюємо такі критерії сформованості афективної складової професійної ідентичності майбутніх учителів

початкових класів:

- загальна професійна самооцінка (оцінка себе як фахівця на основі порівняння з образом ідеального вчителя початкової школи);
- самооцінка професійних (педагогічних) здібностей;
- самооцінка професійної теоретичної і практичної готовності;
- самооцінка професійно важливих особистісних якостей;
- самооцінка професійної ефективності (майбутньої професійної успішності);
- рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця;
- рівень професійних домагань.

Професійна ідентичність є важливим особистісним чинником професійного становлення і регуляції професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Тому в її структурі варто виокремлювати поведінковий компонент. Л. Мітіна, характеризуючи поведінковий компонент у структурі професійної самосвідомості вчителя, звертає увагу на такий параметр, як задоволеність собою і власною діяльністю [126]. Задоволеність - це співвідношення мотиваційно-ціннісної сфери особистості і можливості успішної реалізації провідних мотивів. Незадоволення собою у професійній діяльності зумовлює регульовальні вчинки зокрема й відносно себе. Л. Мітіна зауважує, що вчитель з адекватною самооцінкою і позитивним ставленням до себе, переконаний у своїй особистісній і професійній компетентності, позитивно впливає на самооцінку та ставлення до себе дітей, у підсумку впливає на розвиток їх особистості.

На наш погляд, поведінкова складова професійної ідентичності стосується активності професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи – свідомого формулювання професійних цілей, програм, планів і перспектив.

У психологічних дослідженнях репрезентовано два основних підходи до розуміння сутності самовизначення. У першому самовизначення потрактовано як природний процес, що виникає на певному етапі онтогенезу, здебільшого як особистісне новоутворення старшого шкільного віку [14; 31; 178]. Йдеться про ціннісно-сміслову, або особистісне, самовизначення. Інший підхід розглядає

самовизначення як спеціально організований цілеспрямований процес (С. Крягжде, В. Рибалка, Б. Федоришин). Цей підхід стосується здебільшого професійного самовизначення молоді, він опрацьований у контексті теорії і практики профорієнтації. У кожному випадку самовизначення аналізують в контексті соціалізації – засвоєння особистістю соціальних і професійних норм. Якщо розрізняти дві фундаментальні форми активності особистості – спрямовану на перетворення зовнішнього світу і себе, то стрижнем самовизначення в контексті соціалізації є перетворення особистістю себе [10].

Отже, професійне самовизначення майбутнього вчителя початкової школи варто розглядати через механізм формування професійної ідентичності, який полягає в пошуку балансу між різними зовнішніми і внутрішніми чинниками професійної діяльності (ресурсами, умовами, нормами зовнішніми та внутрішніми для суб'єкта). Результатом такого пошуку є знаходження життєвого сенсу майбутньої професійної діяльності і формування певної особистісно-професійної позиції. Професійна позиція є стійкою системою ставлень, яка відображає професійну самооцінку особистості майбутнього вчителя початкової школи, його домагання, мотивацію діяльності і розуміння свого призначення. Водночас вона інтегральна детермінанта професійної активності майбутнього вчителя початкової школи як суб'єкта діяльності.

Професійна позиція є цілісним психологічним утворенням майбутнього вчителя початкової школи, що об'єднує конкретні установки й орієнтації особистості, відображає ставлення до себе як представника професії, до професії як особливої сфери діяльності, до професійної спільноти, синтезує оцінки реальності і перспектив, а також домагання, що реалізуються в обраній професійній діяльності. У професійній позиції втілюється спосіб самовизначення, прийняття і реалізації майбутнім фахівцем власної професійно-діяльнісної концепції. Таке розуміння професійної позиції наближає її до поняття «професійна ідентифікація», яке також відображає міру ототожнення суб'єкта з професійною роллю. Професійна ідентифікація є механізмом «вростання» людини в професію і професійне середовище. Є. Климов виокремлює такий компонент професійної самосвідомості

індивіда, як «усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти», трактуючи його як «соціальну професійну ідентичність» [67, с. 192].

У контексті професійного самовизначення як процесу вироблення особистістю свідомої професійної позиції важливою є концепція канадського психолога Дж. Марсія, котрий визначає ідентичність як прийняття особою рішень стосовно вибору професії і життєвих цінностей, а також визначення цільових стратегій для реалізації прийнятих рішень. Дж. Марсія виокремив чотири статуси ідентичності (дифузна, передвирішена, мораторій, досягнута), які можуть також розглядатися як стадії розвитку ідентичності [205].

Критеріями виокремлення цих статусів слугують два параметри: наявність або відсутність кризи і прийняття особистістю зобов'язань у двох основних сферах життєдіяльності: професія та цінності. Термін «криза» стосується періоду життя людини, коли вона розмірковує над вибором професійного шляху і цінностей, якими варто керуватися в житті. Основними статусами ідентичності, за Дж. Марсія, є: досягнута ідентичність, що свідчить про завершення періоду пошуків і вибір та прийняття особистістю з-поміж різних варіантів найбільш відповідної ідентичності; мораторій – статус, що передбачає активний пошук ідентичності, свідомий вибір різних варіантів її побудови; передвирішена ідентичність – статус, що свідчить про прийняття суб'єктом пропонованого соціальним оточенням варіанту ідентичності без пошуку власних варіантів; дифузна ідентичність – статус, для якого характерна пасивність суб'єкта, небажання шукати й оцінювати різні варіанти побудови ідентичності. Варто зауважити, що з чотирьох статусів ідентичності два свідчать про наявність «стійкої» особистісної ідентичності (досягнута і передвирішена ідентичність), інші два статуси – про «нестійку» ідентичність, більшою мірою схильну до змін у перспективі. Таким чином, Дж. Марсія запропонував статусну модель ідентичності, яка репрезентує психологічні механізми професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи та формування його професійної позиції.

Цінною для нашого дослідження є думка Є. Єрмолаєвої, щодо професійної позиції як деякого підсумку професіоналізації і формування професійної

ідентичності особистості [49]. Параметрами такої позиції є: константність (здатність опиратися змінам); адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів), дистантність (уявлення про місце професії в семантичному, інформаційному і міжкультурному професійному просторі).

Зауважимо, що професійна ідентифікація може відображати процеси інтеграції і дезінтеграції на внутрішньоособистісному та міжособистісному рівні. Це уможлиблює виокремлення двох рівнів професійної ідентифікації: 1) особистісний, який забезпечує професійну самотожність суб'єкта професійної діяльності; 2) соціальний, який за рахунок ідентифікації і диференціації з іншими соціальними суб'єктами або групами дозволяє сформувати соціальну та професійну позицію. Зазначені механізми забезпечують реалізацію функцій професійної ідентичності: а) формування і стабілізацію «професійного Я» особистості; б) професійний розвиток особистості, її професійну соціалізацію; в) регуляцію професійної поведінки особистості.

Таким чином, професійна ідентифікація майбутнього вчителя початкової школи – це процес ототожнення ним себе з представниками педагогічної спільноти (реальними або ідеальними) на підставі сталого емоційного зв'язку, що забезпечує стабілізацію професійного Я-образу і формування професійної ідентичності.

Ідентифікація передбачає можливість ототожнення і розрізнення себе як особистості і себе як суб'єкта педагогічної діяльності, тобто збереження різниці позицій у системі «Я». Цей процес розгорнутий у часі і його результатом є професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи, яка реалізується комплексом показників: міра ототожнення себе з професійною роллю або з ідеальним фахівцем; прийняття професійних норм та цінностей; емоційне ставлення до професії; усвідомлення рівня самореалізації у професії; сформованість уявлень про професійне майбутнє; усвідомлення і прийняття професійних проблем як особистих. На наш погляд, ці параметри можуть виступати показниками сформованості професійної позиції як критерію розвитку професійної ідентичності.

Таким чином, критеріями сформованості конативної складової професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є:

- рівень ідентифікації з професійною роллю і образом «ідеального вчителя початкової школи»;
- наявність професійної позиції як цілісного комплексу професійних цінностей, планів і перспектив;
- статус професійної ідентичності як рівневої характеристика професійного самовизначення.

Отже, професійну ідентичність майбутнього вчителя початкової школи варто трактувати як професійне зростання особистості, яке поєднує когнітивний, афективний і конотативний компоненти. Орієнтація на виокремлені компоненти і критерії дасть змогу простежити динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах їхнього професійного становлення.

Висновки до першого розділу

Дослідження ідентичності в історії психології проведено на основі різних концептуальних позицій (соціологічної, психоаналітичної, когнітивної, екзистенціально-гуманістичної), які акцентують увагу на окремих аспектах цього складного феномену і доповнюють одна одну.

Ідентичність має складну структуру, основними елементами якої є змістовий і оцінний, що перебувають у тісному взаємозв'язку. Виокремлюють два основні аспекти ідентичності – особистісний і соціальний; причому особистісна ідентичність є онтогенетично вторинною відносно соціальної і формується на основі використання вироблених у процесі соціальної категоризації понять. Ідентичність – динамічна структура, яка розвивається упродовж усього життя людини, причому цей розвиток має нелінійний і нерівномірний характер, відбувається через подолання криз ідентичності і має як прогресивний, так і регресивний вектор.

Професійна ідентичність – це комплексна характеристика особистості, що формується у процесі професійного самовизначення і втілюється в переживанні визначеності та цілісності професійного Я-образу, усвідомленні себе представником

конкретної професійної спільноти, ідентифікації з її цінностями та нормами поведінки, ставленні до обраної професійної діяльності як способу особистісної самореалізації. Професійна ідентичність є різновидом соціальної ідентичності, якій притаманні загальні ознаки соціальної ідентичності, відповідні закономірності і механізми формування (самовизначення у соціальній групі, прийняття групового членства, соціальна категоризація та ідентифікація). Професійна ідентичність як різновид соціальної ідентичності формується в процесі особистісного і професійного становлення і впливає на інші аспекти життя людини.

На розвиток професійної ідентичності впливає комплекс внутрішніх і зовнішніх чинників; джерелами розвитку професійної ідентичності є суперечності, що виникають на різних етапах професіоналізації особистості; психологічними механізмами формування та розвитку професійної ідентичності є ідентифікація, персоналізація, самовизначення, самоорганізація, рефлексія, соціальне порівняння і соціальна категоризація.

Професійна ідентичність майбутнього вчителя початкової школи – це професійне зростання особистості, яке поднує когнітивний, афективний і конотативний компоненти. Орієнтація на виокремлені компоненти і критерії дасть змогу простежити динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах їхнього професійного становлення.

Професійна ідентичність майбутнього учителя початкової школи має певні особливості, зумовлені специфікою його професійних функцій, варіативністю, нерегламентованістю і багатоаспектністю діяльності та статусом високореферентної для молодших школярів особистості. Від зрілості професійної ідентичності вчителя залежить його здатність створювати психологічно комфортні умови для особистісного розвитку дітей. Учитель повинен мати позитивну і стабільну професійну самооцінку та адекватні уявлення про свої особистісні й професійні якості як передумову конструктивної взаємодії з вихованцями. Педагог початкової школи повинен володіти сформованими механізмами особистісної рефлексії як засобу професійного самовдосконалення та профілактики професійних деформацій.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Методологія дослідження професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи

Для вивчення психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи в процесі підготовки в педагогічному університеті ми обрали план дослідження за методом поперечних зрізів із застосуванням психодіагностичних методик, стандартизованого інтерв'ю й анкетування.

Емпіричну частину дослідження проведено в період з 2017 по 2020 рр. На першому етапі емпіричного дослідження з'ясовували особливості професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи студентів першого, другого, третього, четвертого курсів ступеня вищої освіти бакалавра і студентів першого курсу ступеня вищої освіти магістра. експериментом на цьому етапі охоплено 248 осіб: 1-й курс – 58, 2-й курс – 54, 3-й курс – 56, 4-й курс 36, магістри – 44. Дослідження проведено на базі факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Залучення студентів різних курсів дало змогу визначити основні тенденції розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки.

Добираючи психодіагностичний інструментарій, ми прагнули, щоб методики відповідали компонентам професійної ідентичності та доповнювали одна одну. Для дослідження когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи застосовували такі психодіагностичні методики: «Асоціативний ореол професії» Є. Климова; стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму»; адаптований варіант методики «Самооцінювальні еталони»; адаптований варіант методики «Оцінка професійного розвитку».

Охарактеризуємо детальніше означені методики. Запропонована Є. Климовим

методика «Асоціативний ореол професії» дозволяє визначити актуальні уявлення особистості про власну професію [67]. Застосування цієї методики у нашому дослідженні забезпечить визначення уявлень майбутніх вчителів початкової школи про майбутню професію. Студенти записали назви тих професій, видів робіт, занять, які не тільки чимось схожі на професію вчителя початкової школи, а й споріднені з нею. Інтерпретація отриманих результатів передбачала вияв типових асоціацій і характерних ознак професії вчителя початкової школи.

Стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму» (додаток А) спрямоване на визначення кількості і міри диференційованості критеріїв професіоналізму, які усвідомлюють студенти; змісту критеріїв професійної компетентності; рівня усвідомлення студентами критеріїв професійної компетентності; рівня абстрагованості і спеціалізованості критеріїв професіоналізму; міри впливу усвідомлюваних студентами критеріїв професіоналізму на їх навчальну діяльність і активність професійного самовдосконалення.

Це забезпечує кількісні та якісні дані: кількісні показники визначено за балами, набраними під час відповідей на питання №3, 4, 5, 9, 13. Відповіді на питання відображають міру усвідомлення студентами критеріїв професійної компетентності. Відповіді на питання № 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17 опрацьовані шляхом якісного аналізу. У них відображена обсяг, зміст і особливості явлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи. За отриманими кількісними і якісними показниками порівнювали критерії професіоналізму у студентів різних курсів.

Методика «Самооцінювальні еталони» використана для визначення змісту і структури уявлень студентів про себе як учителя початкової школи (професійний Я-образ), а також змісту і структури уявлень про ідеального вчителя початкової школи (образ ідеального вчителя). Методика є модифікованим варіантом методики вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейн. Студенти оцінювали себе як учителя за 24 шкалами по 10-бальній шкалі (де 1 – абсолютна відсутність цієї якості, 10 – абсолютна вираженість цієї якості). За цими ж принципами необхідно оцінити ідеального вчителя початкової школи. Шкали для оцінювання визначено на основі

експертних оцінок, вони є набором професійно значущих для діяльності вчителя початкової школи якостей. Експертами для конструювання зазначених шкал виступили досвідчені вчителі початкової школи і викладачі педагогічного університету. Список оцінних шкал представлений у додатку Б.

Визначення структури образу себе як учителя початкової школи й образу ідеального вчителя початкової школи здійснювали у декілька етапів. На першому етапі складено таблиці, в яких фіксували оцінювання студентами різних курсів себе як учителя та ідеального вчителя початкової школи. Потім ці дані опрацювали методом факторному аналізу (за методом Varimax-обертання).

У результаті отримали ротаційні матриці, в яких відображено факторні навантаження певних компонентів (факторів). Кожному курсу відповідають певні матриці, які відображають оцінку студентами себе як учителя початкової школи і оцінку ідеального вчителя початкової школи. На основі отриманих матриць проведено наступний етап: відповідно до факторних навантажень визначено ієрархію факторів (від найвищого до нижчого), відповідно до змістового наповнення визначено назву факторів і проведено якісний аналіз результатів.

Методику «Оцінка професійного розвитку» використано для вивчення уявлень студентів про власний професійний розвиток у майбутньому й оцінки динаміки їх професійного становлення. В. Сафін стверджує, що уявлення особистості про свій професійний розвиток виявляються в самооцінних судженнях [168]. У процесі дослідження самовизначення особистості він виокремив такі види самооцінки: самооцінка прагнень, намірів, життєвих цілей суб'єкта – «хочу» (інтенції); самооцінка пізнавальних та інтелектуальних можливостей – «можу» (потенції); самооцінка стійких фізичних, психофізіологічних, характерологічних властивостей суб'єкта (незмінні, стійкі властивості, тотожність самому собі) – «маю» (посиленції).

Ці три види самооцінок ми екстраполювали на уявлення студентів – майбутніх учителів початкової школи про свій професійний розвиток. Такі уявлення можуть мати якісне вираження, наприклад, у формі відповіді на питання: «Який професійний статус я займатиму за декілька років»? Можливе також їх кількісне вираження з використанням певних суб'єктивних шкал. Таким чином, студент може

уявляти свій професійний розвиток, будуючи його траєкторію на різних стадіях професійного становлення:

1) траєкторія бажаного (інтенції) – «я хочу мати такий рівень професійного розвитку на заданих етапах»; основою цього є домінуючі мотиви і цінності, моделі і зразки професіоналізму, рівень професійних домагань;

2) траєкторія можливого (потенції) – «я можу досягти такого рівня професійного розвитку завдяки своїм задаткам і здібностям»; основою для цього є уявлення студентів про власний професійний потенціал;

3) траєкторія наявного (посиленості) – «я об'єктивно досяг такого рівня професійного розвитку унаслідок різних обставин»; основою для цього може бути образ себе і уявлення про внутрішні та зовнішні умови професійного розвитку. При цьому студенти з адекватною самооцінкою, як правило, коригують оцінки «хочу мати» і «можу мати» відповідно до свого досвіду життєдіяльності.

Перший вид самооцінки виконує мотивувальну функцію, другий – впливає на планування і розгортання програми діяльності, третій – на регулятивний аспект діяльності суб'єкта. Вказані види самооцінки відносно самостійні, але водночас взаємопов'язані. На різних етапах професійного самовизначення вони можуть різнитися: в самосвідомості особистості чіткіше відображена та самооцінка, яка є найбільш значущою на даному етапі професійного розвитку.

Аналіз отриманих результатів дозволяє оцінити індивідуальні уявлення студентів про власний професійний розвиток на підставі низки показників:

1. Уявлення про бажаний, можливий і наявний рівень професіоналізму: «я хочу мати певний рівень», «я можу мати певний рівень», «я маю певний рівень професіоналізму». Якщо на графіку по горизонталі позначити стадії професійного розвитку (курси), а по вертикалі рівень професіоналізму, то можна припустити, що рівень професіоналізму в уявленні студентів підвищується з кожною стадією професійного розвитку (графік може виглядати як висхідна лінія).

2. Швидкість професійного розвитку – характеристика динаміки професійного становлення. У числовому вираженні на графіку цей показник є різницею між віддаленою і попередньою точкою професійного розвитку: $dInt.$ –

швидкість професійного зростання за параметром інтенцій («хочу»); $dПот.$ – швидкість професійного зростання за параметром потенцій («можу»); $dПос.$ – швидкість професійного зростання за параметром посиденцій («маю»).

3. Оскільки самооцінні уявлення (інтенції, потенції, посиденції) відносно самостійні, то різницю між ними також можна інтерпретувати як специфічні показники:

- показник різниці рівнів інтенцій («хочу») і потенцій («можу»): $A = \text{Інт} - \text{Пот}$; цей показник відображає рівень професійних домагань;
- показник різниці рівнів потенцій («можу») і посиденцій («маю»): $B = \text{Пот} - \text{Пос}$; цей показник, по суті, відображає міру професійної самореалізації, яка залежить від суб'єктивних (відсутність мотивації, лінощі, безвідповідальність тощо) і об'єктивних (економічний стан, сім'я, побутові умови тощо) чинників;
- показник різниці рівнів інтенцій («хочу») і посиденцій («маю»): $V = \text{Інт} - \text{Пос}$; цей показник відображає професійну самооцінку особистості.

Для дослідження афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи використано такі методики: модифікація методики самооцінки С. Будасі; методика Дембо-Рубінштейн (у модифікації А. Прихожан); «Колірний тест ставлень» Є. Бажіна і О. Еткінда.

Методика самооцінки С. Будасі забезпечує визначення узагальненого показника професійної самооцінки студентів [19]. Вона належить до класу стандартизованих самозвітів і застосовується для вимірювання рівня самооцінки. Методика ґрунтується на припущенні, що особистість у процесі діяльності та спілкування постійно звіряє себе з певним еталоном і, залежно від результатів порівняння, виявляється задоволеною або незадоволеною собою.

У класичному варіанті учаснику дослідження пропонують список слів на позначення моральних якостей. На першому етапі він повинен вибрати певну кількість якостей, що характеризують його ідеал, і проранжувати їх в порядку зменшення значущості для ідеалу. На другому етапі досліджуваний співвідносить отриманий список із самооцінкою і ранжує якості в порядку зменшення вираженості

у нього самого. Найбільш виражені якості отримують перший ранг, менш виражені – другий ранг і так далі. Для визначення рівня професійної самооцінки студентів список моральних якостей було замінено переліком професійно важливих якостей учителя початкової школи, складеним на основі експертних оцінок. Відповідно, на початку студенти вибирали і ранжирували якості, які, на їх думку, притаманні ідеальному учителеві початкової школи.

Рівень самооцінки визначено за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена між двома рядами пронумерованих якостей (еталонним і суб'єктивним). Значення коефіцієнта кореляції (r) свідчить про узагальнений показник професійної самооцінки: наближення r до $+1$ це свідчить про завищений рівень самооцінки; якщо значення r наближається до -1 , рівень самооцінки занижений; оптимальною є самооцінка, якщо r наближається до 0 [17]. Бланк методики з інструкцією представлено в додатку Е.

Методику Дембо-Рубінштейн (у модифікації А. Прихожан) використано для визначення: рівня інтегральної професійної самооцінки студентів; рівня їх професійних домагань; рівня самооцінки професійних здібностей, теоретичної компетентності, професійної практичної готовності; рівня загальної самооцінки (для аналізу відмінностей між загальною і професійною самооцінками).

Методика належить до шкальних і дозволяє вивчати самооцінку та рівень домагань, будувати профіль самооцінки особистості. Досліджуваному пропонують бланк методики з інструкцією і власне завданням (додаток Д). На вертикальних шкалах (кожна завдовжки 100 мм), які позначають рівень розвитку певних якостей, він повинен позначити реальний і бажаний рівні розвитку кожної якості у себе. Відповідно до завдань нашого дослідження використано такий набір шкал: 1) здоров'я; 2) зовнішність; 3) характер; 4) авторитет між однолітків; 5) професіоналізм; 6) професійні здібності; 7) теоретична професійна компетентність; 8) професійні уміння і навички. Шкали 1-4 призначено для вимірювання загальної самооцінки особистості, шкали 5-8 – професійної самооцінки. Опрацюванню підлягають відповіді на лініях (відстані за шкалою переводяться у бали за таким співвідношенням 1 мм = 1 бал).

1. По кожній шкалі визначено рівень самооцінки (від нуля до ризику).
2. Визначено середню міру самооцінки, за яку приймається медіанний показник за всіма шкалами (ми визначали окремо загальну самооцінку за шкалами 1-4 і професійну - за шкалами 5-8).
3. Будується профіль самооцінки студента шляхом з'єднання всіх точок.
4. Надалі здійснюється оцінка й інтерпретація вказаних вище параметрів. Результати порівнюються з нормативними значеннями: 0 – 44 – низький рівень самооцінки; 45 – 59 – середній; 60 – 74 – високий; 75 – 100 – дуже високий.
5. Рівень домагань визначено як відстань від нижчої точки до «хрестика», тобто до бажаної оцінки за кожною шкалою. За шкалами 1-4 визначено загальний рівень домагань особистості, за шкалами 5-8 – рівень професійних домагань. Порівнюємо результати з нормативними значеннями: 60-89 – реалістичний рівень домагань; 90-100 – завищений; нижче 60 – занижений [164].

«Колірний тест ставлень» Є. Бажина і О. Еткінда використано для діагностики емоційного сприйняття студентами себе як учителя початкової школи; емоційного прийняття ідеального вчителя початкової школи; міри ототожнення студентами себе з професійною роллю; характеру їх емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності на різних етапах підготовки.

Методика є проєктивною і призначена для вивчення емоційних компонентів ставлення особистості до себе, до значущих інших або значущих понять, об'єктів [9]. Результати відображають як свідомий, так і частково неусвідомлюваний рівні ставлення. Основою є кольороасоціативний експеримент. Використано набір кольірних стимулів з 8-кольорового тіста М. Люшера. Ми застосовували методику в скороченому варіанті. Студентам було запропоновано проранжувати кольорові картки у порядку надання переваг.

Інтерпретація результатів тестування ґрунтується на зіставленні кольорів, які у студентів асоціюються з певними поняттями-об'єктами, з їх місцем (рангом) у розкладці за наданням переваги. Якщо з деяким поняттям-об'єктом асоціюються кольори, які посідають перші місця в розкладці за наданням переваги (ранг 1-4), то це означає, що до цього поняття-об'єкту досліджуваний ставиться позитивно,

емоційно приймає його, ідентифікує себе з ним. І навпаки, якщо з поняттям-об'єктом асоціюються кольори, які посідають останні місця в розкладці за наданням переваги (ранг 5-8), то це означає, що піддослідний ставиться негативно, емоційно відштовхує цей об'єкт.

В якості об'єктів ми відповідно до завдань нашого дослідження використали такі поняття: «Я» (як цілісна особистість); «Я як учитель початкової школи»; «ідеальний учитель початкової школи»; «теоретична професійна компетентність»; «практичні професійні уміння і навички»; «професійні здібності». Під час аналізу результатів враховували ранги понять-об'єктів.

Дослідження конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи проведено за такими методиками: «Колірний тест ставлень» Є. Бажина і О. Еткінда; модифікація методики семантичного диференціала Ч. Осгуда; методика М. Куна – «Хто Я»?; опитувальник «Професійна ідентичність» А. Озеріної; «Анкета кризових переживань» В. Манукян.

«Колірний тест ставлень» Є. Бажина і О. Еткінда. Ця методика, описана вище, використана не лише для визначення рівня прийняття студентами себе як учителя початкової школи, але й для встановлення міри ідентифікації студентами себе з професійною роллю вчителя початкової школи. Показником професійної ідентифікації є різниця між рангами об'єктів «Я» і «Я як учитель початкової школи», а також «Я» і «ідеальний учитель початкової школи».

Методика семантичного диференціалу Ч. Осгуда - різновид шкальної техніки, вона призначена для вимірювання смислу понять і слів, насамперед, для диференціації емоційного аспекту значень понять. В експериментальній психосемантиці цю методику використовують для побудови суб'єктивних семантичних просторів [145]. Ми застосували цей метод для визначення рівня тотожності-диференціації в семантичному просторі студентів образу себе і об'єктів ідентифікації (соціально-професійних ролей). Це дозволило встановити міру ідентифікації (ототожнення) студентами себе з образом учителя початкової школи.

Метод семантичного диференціалу призначений для вимірювання так званого конотативного значення – тих станів, які викликає сприйняття символу-подразника.

Найбільш близьким аналогом конотативного значення в понятійному апараті вітчизняної психології є поняття особистісного смислу – значення для суб'єкта.

У нашому дослідженні використано семибальну шкалу оцінок. Для оцінювання об'єктів студентам було запропоновано такий набір біполярних шкал: хороший – поганий; сильний – слабкий; активний – пасивний; світлий – темний; важкий – легкий; швидкий – повільний; чистий – брудний; твердий – м'який; гарячий – холодний. Ці шкали репрезентують три основні фактори: оцінку, силу, активність. Дослідження тривало поетапно: спочатку студенти оцінювали за вказаними шкалами себе (об'єкт А), потім оцінювали людину, яка відповідає вимогам професії учителя початкової школи (об'єкт Б). Критерієм рівня професійної ідентифікації (ототожнення себе з професійною роллю або відділення себе від професійної ролі) є показник близькості двох оцінок: себе (профіль А) і учителя початкової школи (профіль Б).

Процедура обробки результатів була такою:

- обчислення середнього арифметичного за кожною шкалою і побудова усереднених профілів А і Б по групі студентів;

- обчислення величини диференціала (D), який показує міру відмінності оцінок об'єктів А і Б; ця величина виражена позитивним числом; чим ближче D до нуля, тим вища схожість об'єктів, що зіставляються. Диференціал (D) обчислюється за формулою:

$$D_{(xy)} = \sqrt{\sum d(x_i y_i)^2},$$

де D – величина диференціалу, що свідчить про міру відмінності об'єктів X і Y за набором з n шкал, d – різниця середніх оцінок об'єктів X і Y за шкалою i [157, с. 248-251]. Далі аналізували показник D – величину диференціації «Я-образу» і образу вчителя початкової школи. Бланк методики з інструкцією представлений у додатку Ж.

Метою методики М. Куна «Хто Я?» є визначення міри ототожнення особистістю себе з професійною роллю, соціально-професійним статусом. Методика розроблена М. Куном і Т. Макпартлендом, належить до класу

проективних [85]. Питання «Хто Я?» логічно пов'язане з тим, з чим індивід себе ідентифікує, тобто соціальним статусом, роллю і відповідним набором якостей. М. Кун і Т. Макпартленд вважають, що набір відповідей на це питання відображає модель «Я-концепції» особистості. У дослідженні ми виходили з того, що кількість і місце професійних категорій у наборі відповідей на це питання свідчать про міру актуальності професійної позиції та професійної ідентичності студентів.

Вимога тесту записати 20 висловлювань, пов'язаних з уявленням про власне Я, ґрунтується на визнанні дослідниками складної і багатоаспектної природи індивідуальних статусів. М. Кун і Т. Макпартленд припускають, що відмінності в ідентифікації «особистого Я» еквівалентні тому, як індивіди в суспільстві пов'язують свою долю з рядом можливих референтних груп. Крім того, порядок відповідей (відповідно до соціальних позицій) значною мірою варіюється у різних людей, будучи непрямым підтвердженням їх соціальної позиції. Ми використали класичний варіант методики (бланк з інструкцією для студентів представлено в додатку 3). Обробка результатів полягала у: а) виділенні тих відповідей студентів, які вказують на ототожнення з професійними групами, наприклад: «учитель», «педагог», «вихователь», «майбутній учитель»; б) визначенні порядку відповідей, який, за М. Куном і Т. Макпартлендом, відображає модель «Я-концепції» особистості. Ми вважаємо, що міра ідентифікації студентів із професійною роллю учителя початкової школи відображена в тому, яке місце в їхніх відповідях посідають професійні ідентифікаційні категорії. Найбільш показовими є перші п'ять місць.

Для визначення кількісних показників використано процедуру визначення міри ідентифікації: якщо студент вказував ідентифікаційну категорію на позиціях з 1 по 5 – ставилося 20 балів; якщо з 6 по 10 позицію – 15 балів; на позиціях з 11 по 20 – 10 балів. Відсутність у відповідях понять, що пов'язані з ідентифікацією з соціально-професійним статусом учителя, оцінювалася як 0 балів. Крім того, проаналізували загальний склад понять і визначень, названих студентами, виділяючи специфічні особливості професійної ідентичності студентів різних курсів.

Теоретичною основою *опитувальника професійної ідентичності А. Озеріної*

(додаток Г) є концепція ідентичності Дж. Марсія, що описує 4 статуси ідентичності, які водночас можуть бути потрактовані як стадії розвитку ідентичності: дифузна, передвирішена, мораторій, досягнута (зріла) ідентичність. За Дж. Марсія, статус ідентичності визначає співвідношення стану пошуку ідентичності і рівня її узгодженості та цілісності (наявність або відсутність чітко усвідомлюваних особистісно значущих цілей, цінностей, переконань) [216].

На основі комбінування вказаних двох параметрів Дж. Марсія виокремив чотири статуси ідентичності: дифузну ідентичність – відсутність пошуку ідентичності і мінімум її узгодженості; передвирішену ідентичність – високий рівень узгодженості ідентичності при мінімумі пошуку; мораторій – високий рівень пошуку ідентичності, але її нестабільність і фрагментарність; досягнуту ідентичність – високий рівень узгодженості ідентичності після її інтенсивного пошуку.

Взявши за основу модель ідентичності Дж. Марсія, А. Озеріна розробила опитувальник «Професійна ідентичність» [134]. Він уміщує дві шкали, що відображають рівень сформованості і зрілості професійної ідентичності, різне поєднання яких дає один із чотирьох статусів ідентичності: «досягнута», «мораторій», «передвирішена» і «дифузна». Також в опитувальнику є 7 субшкал, кожна з яких відображає певний елемент професійної ідентичності і складається з двох складових (субкатегорій):

1. Навчально-професійні плани: 1) визначені – невизначені; 2) власні – запозичені.
2. Ставлення до професії: 1) емоційне прийняття – неприйняття; 2) раціональне прийняття – неприйняття.
3. Образ професії: 1) внутрішній – поверховий; 2) цілісний – фрагментарний.
4. Образ фахівця: 1) чіткий – розмитий; 2) усвідомлений – стереотипний.
5. Професійна позиція: 1) активна – пасивна; 2) автономна – залежна.
6. Професійна самооцінка: 1) адекватна – неадекватна; 2) є результатом власної рефлексії – є результатом оцінки інших.
7. Професійна мотивація: 1) позитивна – негативна; 2) інтринсивна –

екстринсивна.

Таким чином, кожен елемент професійної ідентичності має певну характеристику. Наприклад, навчально-професійні плани студента можуть бути визначеними і власними, або визначеними і запозиченими, або невизначеними і власними, або невизначеними і запозиченими. Кожне таке поєднання субкатегорій відповідає одному з чотирьох статусів професійної ідентичності: досягнутому, передвирішеному, мораторію, дифузному. Аналогічно, внутрішній і цілісний образ професії відповідає статусу досягнутої ідентичності, а поверховий і фрагментарний – дифузному і т. д.

«Анкета кризових переживань» В. Манукян орієнтована на визначення індивідуальної структури психологічного змісту кризи, виділення в ній провідних ознак, які обумовлюють характер переживання [34]. Студентам пропонують оцінити за 10-бальною шкалою інтенсивність переживання ознак криз, перерахованих в анкеті (додаток В). Тип кризи визначають її провідні ознаки: переживання знецінення власних минулих успіхів, їх неактуальність у сьогоденні, а жаль з приводу втрачених можливостей, які є індикаторами кризи нереалізованості; переживання відсутності привабливих цілей у майбутньому, невизначеності майбутнього, труднощі визначення напрямку розвитку в майбутньому – ознаки кризи безперспективності; переживання недостатньої усвідомленості життя, труднощі орієнтування в складному потоці життя, відчуття сильної втоми, відсутність енергії для активної діяльності – ознаки кризи спустошеності; переживання ситуації конфлікту, неможливості реалізації двох однаково важливих потреб, цілей – загальнопсихологічні ознаки кризи, що містить у своїй центральній фазі конфлікт; переживання свого «образу Я» («Який Я?», «Яким мені бути?») – одна з найбільш важливих ознак нормативної кризи ідентичності (самовизначення). Анкета містить 24 пункти для визначення кризових переживань студентів на різних етапах навчання і становлення професійної ідентичності.

Усі перераховані методики використано для вивчення особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи (табл. 2.1.):

Таблиця 2.1.

Емпірична карта дослідження психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи

Компоненти професійної ідентичності	Критерії	Методики
Когнітивний компонент	Образ професії	Методика «Асоціативний ореол професії» Є. Климова
	Уявлення студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи	Стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму»
	Образ себе як фахівця, структура професійної самооцінки	Методика «Самооцінювальні еталони»
	Образ ідеального вчителя початкової школи	
	Уявлення про свій професійний розвиток у майбутньому	Методика «Оцінка професійного розвитку»
Афективний компонент	Загальна професійна самооцінка	Методика дослідження самооцінки особистості (С. Будассі)
	Самооцінка професійних здібностей	Методика дослідження самооцінки (Т. Дембо-С. Рубінштейн, модифікація А. Прихожан)
	Самооцінка професійної компетентності	
	Рівень професійних домагань	
	Рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця	«Колірний тест ставлень» (КТС) (Є. Бажин, А. Еткінд)
Конативний компонент	Міра ідентифікації з професійною роллю вчителя початкової школи	«Колірний тест ставлень» (КТС) (Є. Бажин, А. Еткінд); метод семантичного диференціалу (СД) (Ч. Осгуд); методика «Хто Я»? (М. Кун, Т. Макпартленд)
	Статус професійної ідентичності	Опитувальник діагностики професійної ідентичності студентів (А. Озерін)
	Зміст і вираженість кризових переживань студентів на різних етапах професійної підготовки	«Анкета кризових подій» (В. Манукян)

На другому етапі емпіричної частини дослідження (2019-2020 рр.) було розроблено та апробовано тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. За результатами апробації узагальнили результати та порівняли з результатами констатувального етапу емпіричного

дослідження.

Результати, отримані за окремими критеріями, зіставляли з іншими критеріями розвитку професійної ідентичності і порівнювали з результатами на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Первинна статистична обробка полягала в підрахунку середніх арифметичних значень і стандартних відхилень досліджуваних показників для кожного курсу. Вторинну обробку проведено за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 17: визначено значення t-критерію Стюдента для оцінки статистичної значущості відмінностей між середніми показниками різних вибірок. Також використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона для оцінки зв'язку між різними параметрами професійної ідентичності студентів.

2.2. Емпіричні показники професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи

Для аналізу особливостей професійних уявлень студентів на різних стадіях професійної підготовки використано методику «Асоціативний ореол професії» Є. Климова. Результати дослідження свідчать, що асоціативний ореол професії вчителя початкової школи у студентів різних курсів має певні особливості та відрізняється за своїм змістом і кількістю асоціацій. Так, середня кількість елементів (професій) асоціативного ореолу, які зафіксовані у відповідях студентів на першому курсі становить 12, на другому – 34, на третьому – 31, на четвертому – 26, за рівнем магістратури – 22.

Названі студентами критерії спорідненості професії «вчитель початкової школи» з іншими професіями ми об'єднали у чотири групи:

1) загальні ознаки професії (наприклад, виховання, навчання, спілкування, допомога людям, комунікація, сприяння в розвитку, створення сприятливих умов, допомога у формуванні світогляду тощо);

2) ознаки суб'єкта професійної діяльності (наприклад, доброта, терпіння, емпатія, чуйність, вимогливість, артистизм, справедливість, вміння презентувати

себе, уміння вести за собою тощо);

3) операційно-технологічні ознаки діяльності (наприклад, планування роботи, контроль результатів, проведення занять, використання технічних засобів, проведення діагностики, формування корисних умінь, управління мімікою і голосом тощо);

4) етичні ознаки (наприклад, принцип безумовного позитивного ставлення до людей, віра в добро, повага до людини, таємниця сповіді, захист інтересів особистості, «не зашкодь» тощо).

Кількісне співвідношення вказаних груп критеріїв на різних курсах дещо відрізняється (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кількісне співвідношення критеріїв спорідненості професії «вчитель початкової школи» з іншими професіями на різних курсах

Ознаки спорідненості	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Загальні ознаки професії	18	27	31	20	15
Ознаки суб'єкта діяльності	22	24	23	28	30
Операційно-технологічні ознаки	1	3	7	14	16
Етичні ознаки	-	-	1	3	4

Встановлено таку загальну тенденцію: на початковому етапі професійної підготовки обсяг асоціативного ореолу професії розширюється, тобто студенти виокремлюють багато професій, що мають спільні ознаки з професією вчителя початкової школи. Але надалі цей обсяг звужується у зв'язку з глибшим усвідомленням змісту професійної діяльності, її якісних особливостей, що визначають специфіку професійних функцій, операцій і прийомів діяльності вчителя початкової школи. В асоціаціях першокурсників відображено переважно загальний соціальний зміст професії, її стереотипний образ. Специфічні операційно-технологічні аспекти діяльності вчителя початкової школи поки що усвідомлені ними недостатньо.

У студентів другого курсу зафіксовано збільшення кількості асоціацій, що відображають загальні ознаки професії й ознаки суб'єкта професійної діяльності. У

старшокурсників асоціативний ореол професії розширений за рахунок операційно-технологічних параметрів, вузько професійних і етичних ознак. Це свідчить про те, що професійна підготовка сприяє поглибленню уявлень студентів про професію вчителя початкової школи, диференціація її істотних ознак, виділенню операційно-технологічного аспекту. Цей висновок підтверджує аналіз професій, які студенти різних курсів асоціюють із професією вчителя початкової школи. Так, наприклад, вказуючи на професію лікаря як споріднену професії вчителя початкової школи, першокурсники ознакою спорідненості вважають «допомогу людям», а студенти магістратури – «необхідність попередньої діагностики, вивчення людини», «серйозність наслідків впливу на людину».

Поява на старших курсах етичних ознак спорідненості професій свідчить про розуміння студентами нового важливого аспекту в діяльності вчителя початкової школи, пов'язаного з моральними нормами професії і усвідомленням її високої соціальної відповідальності. Такий зміст образу професії може бути сформований тільки за умови суттєвих змін у професійній ідентичності студентів.

Таким чином, можна стверджувати, що в процесі професійної підготовки студентів відбувається поступова трансформація образу професії вчителя початкової школи. Уявлення першокурсників про діяльність учителя початкової школи дещо розмиті, абстрактні, поверхові і близькі до поширеного в суспільстві професійного стереотипу вчителя молодших класів. У процесі навчання образ професії і образ учителя початкової школи поступово диференціюються, уточнюються й конкретизуються. На четвертому курсі і упродовж навчання за рівнем магістра з'являється максимальна кількість понять, що позначають специфічні особливості образу вчителя початкової школи, збільшується кількість наукових термінів, які замінюють аналогічні побутові терміни, це засвідчує про професіоналізацію мислення студентів. У процесі професійної підготовки зростає також кількість і усвідомленість операційно-технологічних та етичних ознак професійної діяльності вчителя початкової школи.

Водночас із трансформацією образу професії відбуваються зміни в уявленнях студентів про себе як учителя початкової школи, а також в образі ідеального

вчителя початкової школи. Психологічні дослідження свідчать, що образ «Я» є структурно-ієрархічним утворенням самосвідомості, яке можна описати за допомогою обмеженої кількості незалежних змінних (факторів самооцінки) [181].

У процесі формування і розвитку професійної ідентичності, у тому числі на етапі професійного навчання, істотних змін зазнає структурно-ієрархічна організація образу «Я» і самооцінки особистості фахівця. На думку А. Тхостова і Д. Степановича, «з глобальної самооцінка виділяється її ситуативний аспект, дослідження якого має практичне значення для прикладних завдань» [181, с. 128]. Структуру професійного Я-образу студентів та їх уявлень про ідеального вчителя початкової школи ми визначали за допомогою факторного аналізу результатів методики «Самооцінювальні еталони». Ця методика є модифікованим за схемою А. Тхостова і Д. Степанович варіантом методики вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейн. Студентам було запропоновано оцінити себе як учителя початкової школи за 24 шкалами, а потім за тими ж критеріями оцінити ідеального вчителя початкової школи.

Результати факторного аналізу дозволили визначити головні фактори в структурі уявлень студентів про себе як учителя початкової школи і уявлень про ідеального вчителя початкової школи. У структурі цих образів найбільш значущими є перші фактори, що пояснюють більшу частину дисперсії даних. Тому, аналізуючи отримані результати, ми переважно орієнтувалися саме на ці фактори.

Ми проаналізували також, наскільки структура професійного Я-образу і образу ідеального вчителя початкової школи збігаються або відрізняються між собою. Для цього розглянуто ієрархію факторів у структурі професійного Я-образу студентів різних курсів. Це дало змогу визначити, які особистісні якості домінують в уявленнях студентів про себе як учителя початкової школи і найбільшою мірою впливають на їх професійну самооцінку на різних етапах підготовки.

Розглянемо спочатку результати дослідження студентів першого курсу. Факторний аналіз уможливив виокремлення в структурі їх професійного Я-образу сім головних факторів, які ми назвали з урахуванням змісту якостей із найбільшим факторним навантаженням (табл. 2.3), (табл.1. Додатку Е).

Таблиця 2.3

Факторна структура професійного Я-образу студентів першого курсу

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Комунікабельність	26,24
2.	Практичність	17,14
3.	Компетентність	11,58
4.	Проникливість	8,65
5.	Самоконтроль	7,12
6.	Сумлінність	6,48
7.	Аналітичність	5,06

Отже, домінуючими факторами у структурі професійного Я-образу студентів першого курсу є «комунікабельність», «практичність» і «компетентність» (табл. 2.3). Ці категорії особистісно значущі під час оцінювання студентами себе як учителя початкової школи, причому фактор «контактність» є основним у професійному Я-образі. На наш погляд, це зумовлено особливостями соціальної ситуації розвитку першокурсників, які намагаються усвідомити себе в контексті професійного середовища. Можна припустити, що першокурсники не можуть виявити себе в цей період іншим чином, окрім як через спілкування і розширення соціальних зв'язків. Тому оцінюючи себе, вони розглядають контактність як найбільш важливу професійну характеристику. Найбільше факторне навантаження в цьому факторі має «комунікабельність» (0,88). У структурі властивого першокурсникам образу ідеального вчителя початкової школи факторний аналіз дав змогу виділити шість головних факторів (табл. 2.4), (табл.2. Додатку К).

Таблиця 2.4

Факторна структура образу ідеального вчителя початкової школи у студентів першого курсу

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Самоконтроль	34,26
2.	Практичність	13,47
3.	Старанність	10,84
4.	Комунікабельність	9,86
5.	Компетентність	7,51
6.	Аналітичність	6,13

В образі ідеального вчителя початкової школи у першокурсників провідну роль відіграє фактор, змістове наповнення якого дозволяє трактувати його як «самоконтроль». До цього фактора з найбільшим навантаженнями ввійшли такі якості, як: терплячість (0,853), доброзичливість (0,826), самостійність (0,761), спостережливість (0,732), наполегливість (0,722), акуратність (0,674), прозорливість (0,589), сумлінність (0,563). Таким чином, першокурсник сприймає ідеального вчителя початкової школи передусім у контексті зазначених якостей. Цей набір якостей, на думку студентів 1 курсу, є специфічним для ідеального вчителя початкової школи. Варто звернути увагу на те, що перераховані якості студенти вважають важливішими, ніж «глибокі знання» і «практичні вміння», які ввійшли тільки до п'ятого за значенням фактору в образі ідеального вчителя.

Водночас у структурі професійного Я-образу студентів фактор «самоконтроль» має досить низький ранг (його внесок в сумарну дисперсію становить тільки 7,12%). Тобто першокурсники, розглядаючи цю характеристику як винятково важливу для вчителя початкової школи, не відзначають її сформованість у себе.

Другу позицію в структурі професійного Я-образу та образу ідеального вчителя початкової школи посідає фактор «практичність». Водночас дещо зміщуються акценти в розумінні його змісту відносно себе та ідеального вчителя. Оцінюючи себе як фахівця, студенти під «діловитістю» розуміють більшою мірою цілеспрямованість і сильну волю, а, оцінюючи ідеального вчителя початкової школи, – активність та ініціативність. Такі відмінності в змісті цього фактору, очевидно, пов'язані з тим, що на початковому етапі навчання студенти сконцентровані на визначенні власних завдань і спрямовані переважно в майбутнє, а в образі ідеального вчителя початкової школи вони помічають насамперед зовнішній аспект цілеспрямованості (активність).

Третім за значущістю у структурі професійного Я-образу першокурсників є фактор «компетентність», який має сумарну потужність 11,58%. Це свідчить про те, що першокурсники досить високо оцінюють сформованість у себе здібностей, знань і умінь, які, на їхній погляд, становлять основу професійної компетентності вчителя початкової школи. Таку неадекватно високу оцінку студентами своєї практичної

готовності на початковому етапі професійного навчання, ймовірно, можна пояснити поки що поверховими уявленнями першокурсників про особливості й функції майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, на першому курсі констатуємо схожість факторних структур професійного Я-образу студентів і образу ідеального вчителя початкової школи за фактором «практичність». Водночас виявлено відмінності за факторами «контактність» і «компетентність», які відіграють значну роль у професійному Я-образі студентів, та факторами «самоконтроль» і «старанність», які домінують в образі ідеального вчителя початкової школи.

Результати факторного аналізу дали змогу виокремити шість головних факторів у структурі професійного Я-образу студентів другого курсу (табл.3. Додатку Е). Таким чином, основними в структурі професійного Я-образу студентів другого курсу виявилися фактори «працездатність», «референтність» і «самоконтроль» (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Факторна структура професійного Я-образу студентів другого курсу

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Працездатність	32,47
2.	Референтність	17,82
3.	Самоконтроль	12,74
4.	Зовнішній контроль	9,48
5.	Чуйність	7,86
6.	Практичні вміння	6,75

Перший фактор професійного Я-образу студентів, який ми позначили як «працездатність», має найбільше значення і пояснює 32,47% дисперсії. До нього увійшли такі якості, як працездатність (0,816), ініціативність (0,776), відповідальність (0,784), здатність до самоаналізу (0,771), активність (0,763), цілеспрямованість (0,712), допитливість (0,703), прозорливість (0,698), глибокі знання (0,685), здатність до аналізу (0,664), самостійність (0,658). Можна припустити, що вказані якості відіграють важливу роль у структурі професійного Я-

образу студентів другого курсу тому, що на цьому етапі підготовки основною є навчальна діяльність, від успішності якої залежить самопочуття й оцінка студентами своєї професійної компетентності. Оскільки для досягнення успіхів у навчальній діяльності потрібні передусім якості, що забезпечують працездатність, то це й зумовило високу вагу цього фактора.

Цікаво, що важливий для першокурсників фактор «контактність» відсутній у структурі професійного Я-образу студентів другого курсу. Виявилось, що другокурсники вважають себе менш комунікабельними, ніж першокурсники. Варто звернути увагу також на те, що фактор «самоконтроль», пов'язаний із самовладанням, терплячістю, доброзичливістю, посідає в структурі професійного Я-образу студентів другого курсу більш високий ранг, ніж у першокурсників.

Загалом спостерігається тенденція до підвищення рівня рефлексивності студентів другого курсу, їх зосередженості на своєму внутрішньому світі, самоаналізі, а не на зовнішній активності, як у першокурсників. Свідченням цього є також низький ранг у структурі професійного Я-образу другокурсників такого фактора, як «практичні вміння». Його сумарна вага становить лише 5,75%, і він посідає тільки п'яте місце в структурі факторів професійного Я-образу студентів.

На наш погляд, це можна пояснити підвищенням адекватності уявлень студентів про майбутню професійну діяльність і реалістичності оцінок власних можливостей. Водночас тенденція до деякого завищення професійної самооцінки зберігається на другому курсі.

Що стосується уявлень другокурсників про ідеального вчителя початкової школи, то тут результати факторного аналізу дали змогу виділити чотири головні фактори «працездатність», «доброзичливість», «практичність», «референтність» (табл. 2.6), (табл.4. Додатку Е). Варто звернути увагу на те, що в образі ідеального вчителя початкової школи у другокурсників найбільш значущим є фактор «працездатність», як і в структурі їх професійного Я-образу. Це свідчить про близькість обох образів і, відповідно, про високий рівень професійної самооцінки студентів. Фактор «працездатність» у структурі уявлень другокурсників про ідеального вчителя початкової школи представлений такими якостями, як:

сумлінність (0,928), самовладання (0,914), ерудиція (0,906), прозорливість (0,891), допитливість (0,873), самостійність (0,867), працездатність (0,838), здатність до самоаналізу (0,822), комунікабельність (0,819), активність (0,787). Як бачимо, у факторній структурі професійного ідеалу другокурсників, як і студентів першого курсу, фактор «практичні вміння» має меншу значущість у порівнянні з перерахованими особистісними якостями.

Таблиця 2.6

Факторна структура образу ідеального вчителя початкової школи у студентів
другого курсу

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Працездатність	48,21
2.	Доброзичливість	13,45
3.	Практичність	10,88
4.	Референтність	7,53

Варто звернути увагу на те, що в образі ідеального вчителя початкової школи у другокурсників найбільш значущим є фактор «працездатність», як і в структурі їх професійного Я-образу. Це свідчить про близькість обох образів і, відповідно, про високий рівень професійної самооцінки студентів. Фактор «працездатність» у структурі уявлень другокурсників про ідеального вчителя початкової школи представлений такими якостями, як: сумлінність (0,928), самовладання (0,914), ерудиція (0,906), прозорливість (0,891), допитливість (0,873), самостійність (0,867), працездатність (0,838), здатність до самоаналізу (0,822), комунікабельність (0,819), активність (0,787). Як бачимо, у факторній структурі професійного ідеалу другокурсників, як і студентів першого курсу, фактор «практичні вміння» має меншу значущість у порівнянні з перерахованими особистісними якостями.

Порівняльний аналіз структури професійного Я-образу й образу ідеального вчителя початкової школи дозволяє зробити висновок про частковий збіг цих уявлень у студентів другого курсу. Як і на першому курсі, збігається один фактор («працездатність»).

Водночас спостерігаються відмінності за факторами «референтність» і

«самоконтроль», які відіграють основну роль у професійному Я-образі студентів, та факторами «доброзичливість» і «практичність», які домінують в образі ідеального вчителя початкової школи. Результати факторного аналізу уявлень студентів третього курсу про професійний Я-образ представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Факторна структура професійного Я-образу студентів другого курсу

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Самоконтроль	37,43
2.	Практичність	14,42
3.	Раціональність	10,08
4.	Старанність	7,36
5.	Допитливість	6,74
6.	Компетентність	6,08

Результати факторного аналізу дозволили виділити шість головних факторів у структурі професійного Я-образу студентів третього курсу (табл. 5. Додатку Е). Як бачимо, основними в структурі професійного Я-образу студентів третього курсу виявилися фактори «самоконтроль», «практичність», «раціональність», «старанність». Характерно, що третьокурсники, як і студенти другого курсу, досить низько оцінюють свої професійні знання і вміння (цей фактор посідає тільки 6-е місце).

На основі факторного аналізу уявлень третьокурсників про ідеального вчителя початкової школи виділено чотири найбільш значущих фактори (табл. 2.8) (табл. 6. Додатку Е).

Таблиця 2.8

Факторна структура образу ідеального вчителя початкової школи у студентів
третього курсу

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Компетентність	40,22
2.	Працездатність	17,14
3.	Практичність	9,44
4.	Самоконтроль	6,89

В образі ідеального вчителя початкової школи у студентів третього курсу

домінують фактори «компетентність» і «працездатність». Такі якості, як компетентність, практичні знання і вміння, які раніше не мали суттєвого значення в образі ідеального вчителя, на третьому курсі виходять на перший план.

Також встановлено відмінності в факторах, які лежать в основі оцінки професійного Я-образу студентів і образу ідеального вчителя початкової школи. В оцінці себе як учителя початкової школи основним є «самоконтроль» і «практичність», а в образі ідеального вчителя початкової школи – «компетентність» і «працездатність».

Результати факторного аналізу уявлень студентів четвертого курсу про професійний Я-образ представлено в таблиці 2.9. Виокремлено шість головних факторів у структурі професійного Я-образу студентів четвертого курсу (табл. 7. Додатку Е).

Таблиця 2.9

Факторна структура професійного Я-образу студентів четвертого курсу

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Контактність	38,14
2.	Самоконтроль	16,21
3.	Старанність	13,38
4.	Компетентність	8,29
5.	Аналітичність	7,16
6.	Креативність	5,63

Основними в структурі професійного Я-образу студентів четвертого курсу виявилися фактори «контактність», «самоконтроль» і «старанність». Як і на першому курсі, найбільш значущим фактором самооцінки є «контактність». Причому спостерігається схожість у змісті цього фактора на першому і четвертому курсах. Як і у першокурсників, цей фактор містить такі якості, як комунікабельність, емпатія і активність. Водночас зауважимо, що до змісту першого фактора на четвертому курсі входять практичні вміння (з факторним навантаженням 0,587). Таким чином, контактність і доброзичливе ставлення до інших потрактовані студентами четвертого курсу в тісному взаємозв'язку з практичними вміннями, а не як самостійні особистісні якості. Ймовірно, це пов'язано з глибшим розумінням

студентами важливості комунікативних якостей у діяльності вчителя початкової школи.

У результаті факторного аналізу уявлень студентів четвертого курсу про ідеального вчителя початкової школи виокремлено чотири найбільш значущі фактори (табл. 3.10) (табл. 8. Додатку Е). Факторна структура образу ідеального вчителя початкової школи у студентів четвертого курсу представлена чотирма основними факторами: «комунікативність», «працездатність», «самоконтроль», «цілеспрямованість». Зауважимо, що перший фактор професійного Я-образу четвертокурсників («контактність») близький за змістом до першого фактора в структурі образу ідеального вчителя початкової школи («комунікативність»). Фактор «самоконтроль» також посідає важливе місце як у професійному Я-образі, так і в образі ідеального вчителя початкової школи. Така схожість свідчить про досить високу професійну самооцінку студентів четвертого курсу.

Таблиця 2.10

Факторна структура образу ідеального вчителя початкової школи у студентів четвертого курсу

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Комунікативність	35,32
2.	Працездатність	15,09
3.	Самоконтроль	14,28
4.	Цілеспрямованість	7,46

Результати факторного аналізу уявлень здобувачів СВО магістра про професійний Я-образ представлено в таблиці 2.11. У структурі професійного Я-образу магістрантів за допомогою факторного аналізу виокремлено вісім головних факторів (табл. 9. Додатку Е).

Отже, головними в структурі професійного Я-образу студентів магістратури виявилися фактори: «практичність», «аналітичність», «контактність». Показово, що тут відсутній фактор «компетентність», представлений в образі ідеального вчителя початкової школи. На першому місці знаходиться фактор «практичність», зміст якого складають якості: активність (0,902), ініціативність (0,878), самостійність

(0,816), практичні вміння (0,772), акуратність (0,681), наполегливість (0,614).

Таблиця 2.11

Факторна структура професійного Я-образу здобувачів СВО магістра

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Практичність	26,65
2.	Аналітичність	17,31
3.	Контактність	12,24
4.	Комунікативність	9,46
5.	Працездатність	9,18
6.	Старанність	7,54
7.	Толерантність	6,52
8.	Наполегливість	5,71

На наш погляд, це свідчить про істотну трансформацію професійної ідентичності студентів на етапі магістратури. Вони починають розуміти, що в професійному розвитку важливе значення має не просте засвоєння професійних знань і вмінь, а суб'єктна активність, активний пошук шляхів професійної самореалізації. На цьому етапі професійної підготовки на перший план у самосвідомості студентів виходять не стільки власне професійні якості, скільки ділові, від яких залежить реалізація професійних планів після закінчення університету.

Здобувачі замислюються про перспективи пошуку роботи і працевлаштування, проблеми адаптації на новому робочому місці тощо. При цьому випускники вважають себе достатньо підготовленими до професійної діяльності. Про це свідчить другий за значущістю фактор у професійному Я-образі – «аналітичність», зміст якого становлять такі якості, як здатність до аналізу (0,858), здатність до самоаналізу (0,814), ерудиція (0,726), спостережливість (0,648), цілеспрямованість (0,561).

В уявленнях студентів магістратури про ідеального вчителя початкової школи виокремлено п'ять основних факторів (табл. 2.12) (табл. 10. Додатку Е).

Таблиця 2.12

Факторна структура образу ідеального вчителя початкової школи у здобувачів СВО
магістра

№	Назва фактора	Значення фактора (%)
1.	Практичність	35,94
2.	Чуйність	18,37
3.	Компетентність	13,73
4.	Цілеспрямованість	8,62
5.	Аналітичність	6,78

Факторна структура образу ідеального вчителя початкової школи у студентів магістратури загалом схожа із структурою факторів професійного Я-образу. Головну роль тут також відіграє фактор «практичність», який дещо відрізняється за змістовим наповненням: ініціативність (0,903), працездатність (0,845), сумлінність (0,812), самостійність (0,798), акуратність (0,773), допитливість (0,742), доброзичливість (0,721), комунікабельність (0,708), наполегливість (0,687), відповідальність (0,674), активність (0,661), ерудиція (0,629), спостережливість (0,584).

Другим за значущістю фактором в образі ідеального вчителя початкової школи у студентів магістратури виявився фактор «чуйність», зміст якого представлено якостями: емпатія (0,827), привабливість (0,762), активність (0,683), доброзичливість (0,578). На наш погляд, це зумовлено усвідомленням студентами важливості доброзичливого ставлення до учнів як ключового чинника професійної успішності вчителя початкової школи.

Аналіз отриманих результатів дає підстави стверджувати про певні закономірності у формуванні уявлень студентів про професійний Я-образ і образ ідеального вчителя початкової школи. Важливими є не лише змістові відмінності, але й кількісна наповненість виділених факторів особистісними якостями. Кількість значущих факторів у структурі професійного Я-образу студентів загалом перевищує кількість факторів у структурі образу ідеального вчителя початкової школи. Середня кількість факторів, виділених у професійному Я-образі студентів, становить 6,6, тоді як в образі ідеального вчителя початкової школи – 4,6.

Варто порівняти зміст першого, найбільш значущого фактора в структурі професійного Я-образу студентів різних курсів (рис. 2.1).

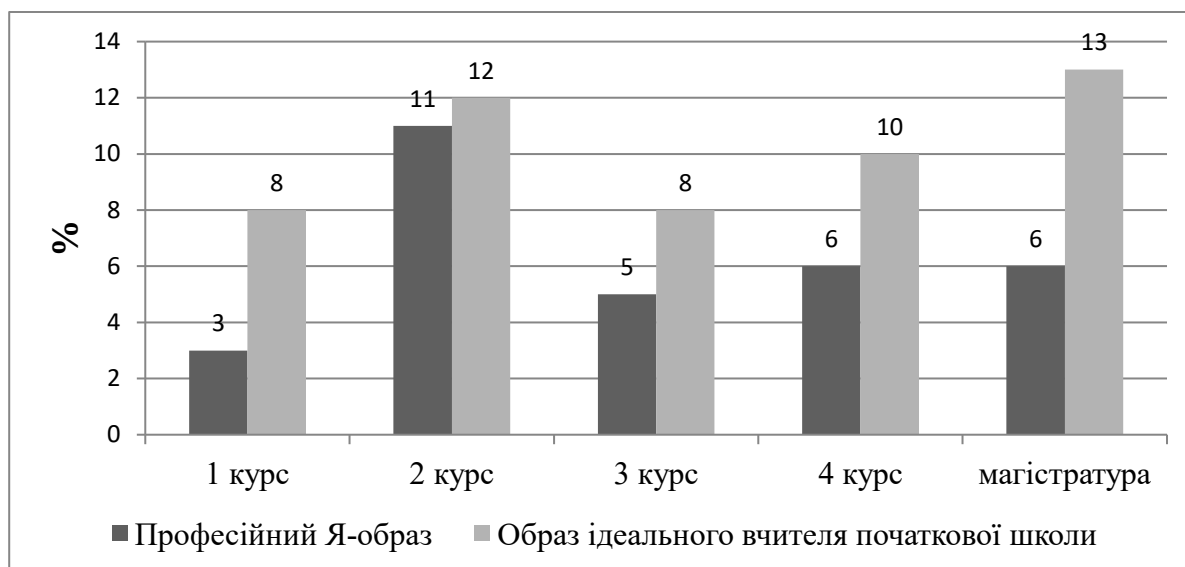


Рис. 2.1. Кількість професійно важливих якостей у першому факторі професійного Я-образу і образу ідеального вчителя початкової школи студентів різних курсів.

Найменша кількість якостей (3) увійшла до першого фактора професійного Я-образу студентів першого курсу. Це зумовлено недостатньо сформованими у першокурсників уявленнями про особливості майбутньої професійної діяльності і водночас неадекватно високою професійною самооцінкою.

Зафіксовано відносно велику кількість якостей у першому факторі професійного Я-образу і образу ідеального вчителя початкової школи у студентів другого курсу. Це свідчить про суттєві зміни професійної ідентичності на цьому етапі підготовки. Другокурсники вже більш глибоко усвідомлюють вимоги до особистості вчителя початкової школи і прагнуть виявити в собі відповідний набір якостей та здібностей. Уявлення про ідеального вчителя початкової школи також стають більш повними і адекватними в результаті ознайомлення з психолого-педагогічними основами його діяльності. Зауважимо, що на четвертому курсі та упродовж навчання у магістратурі кількість якостей у першому факторі професійного Я-образу й образу ідеального вчителя початкової школи істотно різняться. Імовірно, це також можна пояснити глибшим розумінням студентами

старших курсів специфіки професійної діяльності вчителя початкової школи, а також зростанням міри диференційованості уявлень про професійний ідеал. На цьому етапі студенти усвідомлюють необхідність багатьох важливих якостей для вчителя початкової школи (професійний ідеал), але виявляють їх у собі значно менше (реальний професійний Я-образ).

Узагальнення результатів факторного аналізу структури професійного Я-образу й образу ідеального вчителя початкової школи у студентів різних курсів дозволяє зробити декілька висновків.

Якісний аналіз свідчить про схожість виділених факторів у студентів різних курсів. Причому найбільш значущими факторами в структурі професійного Я-образу більшості студентів є «компетентність», «контактність», «практичність», «самоконтроль», «аналітичність».

Порівняння змістових характеристик професійного Я-образу у студентів різних курсів свідчить про його поступову трансформацію: дещо знижується значущість професійних якостей, пов'язаних із комунікативним аспектом професійної діяльності («комунікабельність», «контактність»), і зростає значущість якостей, пов'язаних з безпосередньою практичною діяльністю вчителя початкової школи («практичні вміння», «практичність», «самоконтроль»).

У структурі професійного Я-образу першокурсників важливе місце посідає контактність як професійно важлива якість. Саме на якості, пов'язані з професійним спілкуванням, студенти першого курсу звертають основну увагу і високо оцінюють їх сформованість у себе. Водночас ідеального вчителя початкової школи вони бачать передусім як особу з високим «самоконтролем», що характеризується такими якостями, як терплячість, доброзичливість, самостійність, спостережливість, наполегливість, прозорливість.

У студентів другого курсу на перший план у професійному Я-образі виходять якості, пов'язані з навчальною діяльністю. Оскільки для успішності навчальної діяльності необхідні передусім працездатність і старанність, то на цьому етапі підготовки вказані якості починають домінувати в структурі професійного Я-образу студентів та образу ідеального вчителя початкової школи.

У студентів третього курсу спостерігаються значні розбіжності в уявленнях про себе як учителя початкової школи і про ідеального вчителя початкової школи. В їх професійному Я-образі домінують якості, пов'язані з «самоконтролем» (самовладання, терплячість, доброзичливість, комунікабельність, емпатія), а в образі ідеального вчителя початкової школи на перший план виступають такі фактори, як «компетентність» і «працездатність». Наголосимо, що вперше в образі ідеального вчителя початкової школи починає домінувати фактор «компетентність».

У професійному Я-образі студентів четвертого курсу змінюється розуміння комунікативних якостей: контактність і доброзичливість не є ізольованими особистісними якостями, як у студентів першого курсу, а взаємопов'язані з практичною діяльністю вчителя початкової школи. Установлено також схожість змісту перших факторів у професійному Я-образі й образі ідеального вчителя початкової школи, що свідчить про підвищення професійної самооцінки четвертокурсників.

У професійному Я-образі здобувачів СВО магістра відбуваються суттєві зміни порівняно зі студентами третього і четвертого курсів: домінуючим стає фактор «діловитість», а значення фактора «компетентність» зменшується. Це пояснюється тим, що випускники починають усвідомлювати необхідність для професійного становлення не лише професійних знань і умінь, а ділової активності, активного пошуку шляхів професійної самореалізації. На цьому етапі підготовки студенти звертають увагу переважно на власні ділові якості, необхідні для реалізації майбутніх професійних планів (пошук роботи, працевлаштування, адаптація на нового робочого місця тощо).

Аналіз отриманих результатів свідчить про зв'язок між змістом професійного Я-образу студентів і пріоритетною сферою їх життєдіяльності, домінуючою спрямованістю. Під час самооцінювання студенти звертають увагу передусім на ті свої якості, які необхідні на різних етапах професійного розвитку. Так, для студентів першого курсу це «контактність», для другого – «працездатність», здобувачів СВО магістра – «практичність». Отже, зміст життя і діяльності студентів визначає зміст їх уявлень про себе як майбутніх фахівців.

Уявлення студентів про професійну діяльність вчителя початкової школи і про себе як її суб'єкта формуються також шляхом усвідомлення критеріїв професіоналізму – здатності ефективно та якісно виконувати професійну діяльність у різних умовах. Уявлення про такі критерії складаються у студентів поступово, за певними стадіями становлення і розвитку. На наш погляд, уявлення про критерії професіоналізму, формуючись у процесі професійної підготовки, стають важливою складовою когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю уможливив виокремлення низки особливостей усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи на різних стадіях підготовки. Розглянемо спочатку кількісне співвідношення і міру диференційованості критеріїв професіоналізму у студентів різних курсів. Результати проведеного дослідження свідчать про наявність загальної тенденції: зі збільшенням тривалості навчання зростає кількість критеріїв професіоналізму, які виокремлюють студенти. Так, середня кількість критеріїв професіоналізму на першому курсі становить 2,6, на другому – 2,9, на третьому – 4,2, на четвертому курсі – 4,4, на етапі магістратури – 4,7 (результати аналізу стандартизованого інтерв'ю представлено в додатку К).

Узагальнення отриманих результатів дозволяє зробити певні висновки щодо кількісних і якісних особливостей формування уявлень про критерії професіоналізму як елемент професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи:

- упродовж усього періоду професійної підготовки студентів зростає кількість і рівень диференційованості критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи;
- на різних стадіях підготовки є відмінності у рівні усвідомленості, конкретності, спеціалізованості виокремлюваних студентами критеріїв професіоналізму та їх впливу на регуляцію навчально-професійної діяльності;
- між другим і третім курсами відбувається якісна трансформація уявлень

студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, на статистично значимому рівні зростає міра їх диференційованості та усвідомленості;

– формування системи уявлень про критерії професіоналізму вчителя початкової школи виявляється в динаміці професійного Я-образу і професійної самооцінки студентів.

Оскільки професійна ідентичність передбачає усвідомлення індивідом часової перспективи професійного розвитку, в процесі дослідження динаміки формування когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи ми враховували динаміку їхніх уявлень про свій професійний розвиток.

Для цього використали методику «Оцінка професійного розвитку», яка дозволила визначити динаміку уявлень студентів про свій професійний розвиток за такими параметрами: Інт. – параметр інтенцій: «я хочу мати певний рівень професійного розвитку»; Пот. – параметр потенцій: «я можу досягти певного рівня професійного розвитку завдяки своїм здібностям і можливостям»; Пос. – параметр посиденцій: «я досяг певного рівня професійного розвитку»; dІнт. – швидкість зміни очікувань стосовно власного професійного розвитку (різниця між очікуваннями на рівні магістратури і першому курсі) за параметром інтенцій; dПот. – швидкість зміни очікувань стосовно власного професійного розвитку (різниця між очікуваннями на рівні магістратури і першому курсі) за параметром потенцій; dПос. – швидкість зміни очікувань стосовно власного професійного розвитку (різниця між очікуваннями на рівні магістратури і першому курсі) за параметром посиденцій; А – різниця між бажаним і можливим рівнем професіоналізму ($A = \text{Інт.} - \text{Пот.}$); показник самооцінки професійних задатків – чим він вищий, тим нижча професійна самооцінка; Б – різниця між можливим і реально наявним рівнем професіоналізму ($B = \text{Пот.} - \text{Пос.}$); показник самореалізації – чим він вищий, тим нижча професійна самореалізація; В – різниця між бажаним і дійсним рівнем професіоналізму ($V = \text{Інт.} - \text{Пос.}$); показник професійної самооцінки – чим він вищий, тим нижча професійна самооцінка.

Аналіз отриманих результатів дав змогу виявити деякі істотні особливості формування професійної ідентичності студентів-першокурсників (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Середні показники очікувань студентів першого курсу стосовно власного професійного розвитку

Параметри	Курс					Середнє знач.	d
	1-й	2-й	3-й	4-й	маг.		
Інтенції (Інт.)	24%	45%	58%	74%	91%	58,4%	67%
Потенції (Пот.)	21%	40%	54%	70%	84%	53,8%	63%
Посиленції (Пос.)	19%	37%	45%	64%	75%	48%	56%
Середнє значення	21,3%	40,7%	52,3%	69,3%	83,3%		

Насамперед зауважимо, що першокурсники очікують послідовного зростання рівня свого професійного розвитку впродовж всіх років навчання в університеті. У середньому студенти першого курсу очікують підвищити свій професіоналізм на 56% за період навчання (dПос. в табл. 2.13). Це показник реально досяжної, на думку студентів, швидкості професійного розвитку. Водночас їх бажання і потенційні можливості перевищують цей показник (dІнт. = 67%, dПот. = 63%). При цьому, як бачимо, першокурсники не розглядають вихідну точку свого професійного розвитку як нульову, а вважають, що вже реалізували на цей момент 19% потенціалу свого професійного розвитку. На наш погляд, це свідчить про наявність відносно сформованої професійної ідентичності на початковому етапі навчання майбутніх учителів початкової школи. Незважаючи на практичну відсутність досвіду реальної професійної діяльності, першокурсники мають професійну ідентичність, яка виявляється, зокрема, в усвідомленні своїх професійних прагнень, можливостей і перспектив.

Очікуваним рівнем професійного розвитку в педагогічному університеті для першокурсників є 74%, хоча бажаним є рівень 91%, а свої реальні потенційні можливості професійного зростання вони оцінюють з 84%. Таке співвідношення очікувань, на наш погляд, є цілком виправданим: першокурсники оцінюють реально досяжний рівень професійного розвитку нижче, припускаючи, що не всі їхні можливості реалізуються і не все бажане збудеться. Водночас важливо вказати на таку особливість: розрив між бажаним і можливим для першокурсників становить

4,6 (показник «А» в таблиці. 2.9). Це менше, ніж розрив між можливим і реально наявним рівнем професійного розвитку (Б = 6,8). Тобто, перебуваючи на першому курсі, студент очікує значно більшого від своїх можливостей, ніж він реалізує насправді. Прикметно, що у 22% студентів першого курсу виявлено негативний показник «А», тобто вони оцінюють свої професійні можливості вище від бажаного рівня професійного розвитку.

Водночас показник «Б» першокурсників має найнижче значення порівнянно з аналогічним показником студентів інших курсів (табл. 2.14). Тобто студенти першого курсу вище оцінюють рівень професійної самореалізації, ніж студенти інших курсів. Імовірно, це можна пояснити меншою обізнаністю першокурсників з особливостями і вимогами майбутньої професійної діяльності. Те, як вони уявляють професійну діяльність учителя початкової школи, і те, що вони вже можуть робити, для них не так вже суттєво відрізняється. Для більшості першокурсників характерна позиція: «Я загалом знаю, в чому полягає діяльність учителя початкової школи, і загалом готовий до її виконання».

Показник «В» свідчить про рівень професійних домагань і професійної самооцінки першокурсників. Тут різниця між бажаним («Хочу») і реальним («Маю») склала 10,4%, що є найвищим показником порівнянно з іншими курсами.

Таблиця 2.14

Різниця між показниками очікувань студентів різних курсів щодо свого професійного розвитку

Показники	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	магістратура
А = «Хочу» – «Можу»	4,6	6	2,8	3	8,6
Б = «Можу» – «Маю»	6,8	7,4	8,2	9,8	8,4
В = «Хочу» – «Маю»	10,4	13,4	11	12,8	17

Загалом першокурсники активно прагнуть реалізувати свої професійні можливості і здібності, підняти їх до бажаного рівня розвитку. Це прагнення

виявляється в пізнавальній активності, спрямованій у професійне русло, емоційному підйомі, інтересі до майбутньої професії в цілому.

Важливо, що у відповідях першокурсників найбільший індивідуальний розподіл очікувань спостерігається за параметром посиденцій і значно менше за параметрами інтенцій і потенцій. Це свідчить про наявність у першокурсників спрямованості в майбутнє, завищених очікувань щодо майбутнього професійного розвитку. На наш погляд, така спрямованість у професійне майбутнє в комплексі з поверховим розумінням особливостей діяльності вчителя початкової школи обумовлює недостатню реалістичність і адекватність професійних очікувань першокурсників. Це виявляється, зокрема, в тому, що траєкторія посиденцій («Маю») росте з відставанням від траєкторій інтенцій («Хочу») і потенцій («Можу») (56% до 67% і 63% відповідно). Тобто орієнтуються переважно під час прогнозування свого професійного розвитку першокурсники на свою самооцінку і бажання, а не на об'єктивні умови та вимоги професії. Ймовірно, це пов'язано також із недостатнім розумінням специфіки професійної діяльності вчителя початкової школи та її вимог.

Очікування студентів другого курсу щодо свого професійного розвитку загалом такі ж, як у першокурсників, хоча й спостерігаються деякі кількісні і якісні відмінності (таблиця. 2.15).

Таблиця 2.15

Середні показники очікувань студентів другого курсу стосовно власного професійного розвитку

Параметри	Курс					Середнє знач.	d
	1-й	2-й	3-й	4-й	маг.		
Інтенції (Інт.)	25%	40%	57%	72%	85%	55,8%	60
Потенції (Пот.)	21%	38%	51%	65%	74%	49,8%	53
Посиденції (Пос.)	16%	29%	41%	56%	70%	42,4%	54
Середнє значення	20,7%	35,7%	49,7%	61%	76,3%		

Отже, кількісні показники очікувань на другому курсі дещо нижчі, ніж у першокурсників, але зберігається загальна тенденція сприймати свій професійний

розвиток як послідовно зростаючу лінію. При цьому початкова точка професійного розвитку у другокурсників становить 16%, а реально очікуваний підсумковий рівень - 70%.

Очікування студентів другого курсу відрізняються від очікувань першокурсників передусім за параметром професійних потенцій («Можу»): значення dПот. становить 53, що не лише наближається до показника розвитку за траєкторією посиденцій (dПос. = 54), але навіть дещо нижче цього показника. Це свідчить про нижчу оцінку студентами другого курсу своїх професійних можливостей порівнянно з першокурсниками. Водночас їхні очікування щодо професійного розвитку за параметром інтенцій («Хочу») досить високі (dІнт. = 60). У цьому виявляється суперечність розвитку професійної ідентичності на другому курсі: студенти відчують значне прагнення до професійного зростання і одночасно усвідомлюють свої слабкі професійні можливості.

Показники різниці очікувань А, Б і В у студентів другого курсу дещо вищі за аналогічні показники першокурсників: А = 6; Б = 7,4; В = 13,4 (табл. 3.13). Варто зауважити, що в цей період збільшується розрив між усіма траєкторіями «Можу», «Хочу», «Маю». Це свідчить про те, що прагнення до професійного розвитку і рівень професійних домагань у другокурсників зберігаються на високому рівні, але змінюються критерії оцінки свого професійного потенціалу та досягнутого рівня професійного розвитку.

Також у відповідях другокурсників, на відміну від першокурсників, зафіксовано уявлення про себе у минулому – оцінку того, яким був їх рівень професійного розвитку рік тому (Я-минуле). Загалом другокурсники вказують на зростання рівня свого професійного розвитку майже вдвічі (показник посиденцій («Маю»): на першому курсі 16%, а на другому – 29%).

Очікування для студентів третього курсу щодо професійного розвитку за всіма траєкторіями вищі, ніж у другокурсників: Інт. = 62, Пот. = 58, Пос. = 52 (таблиця. 2.16).

При цьому вони вважають, що вже досягли 52% рівня професійного розвитку, тобто пройшли половину шляху у своєму професійному становленні.

Таблиця 2.16

Середні показники очікувань студентів третього курсу щодо власного професійного розвитку

Параметри	Курс					Середнє знач.	d
	1-й	2-й	3-й	4-й	маг.		
Інтенції (Інт.)	29%	46%	60%	74%	87%	59,2%	58
Потенції (Пот.)	28%	45%	58%	68%	83%	56,4%	55
Посиденції (Пос.)	22%	35%	52%	56%	76%	48,2%	54
Середнє значення	26,3%	42%	56,7%	66%	82%		

Зауважимо, що студенти третього курсу, озираючись в минуле, вважають, що починали професійний розвиток на першому курсі з рівня 22%, а очікують досягти у результаті навчання в університеті рівня 76%. На цьому етапі спостерігається збіг траєкторій професійного розвитку за трьома параметрами, як і у студентів першого курсу. Якщо на другому курсі зафіксовано їх розбіжність, то на третьому курсі знову відбувається збіг, що виразно ілюструє зіставлення різниць показників розвитку: $d_{\text{Інт.}} = 58$, $d_{\text{Пот.}} = 55$, $d_{\text{Пос.}} = 54$. Це ж засвідчує значення показника «В» (різниця між «Хочу» і «Маю»), який становить 11%, відповідно на другому курсі - 13,4% (див. табл. 2.14).

Третьокурсники, як і студенти другого курсу, нижче оцінюють швидкість свого реального професійного розвитку, порівняно зі швидкістю зростання власних бажань і потенцій. Це можна пояснити поглибленням уявлень про сутність і вимоги професійної діяльності вчителя початкових класів та відповідним зростанням адекватності професійної самооцінки. Зауважимо, що ретроспективна оцінка третьокурсниками початкового рівня свого професійного розвитку за параметрами «Хочу» і «Можу» практично збігається (29% і 28%). На старших курсах значення цих параметрів мають різницю.

Аналіз показників А, Б і В свідчить, що різниця між бажаним і можливим рівнем професійного розвитку для третьокурсників значно менша ($A = 2,8$), ніж між

можливим і реально досяжним рівнем професійного розвитку ($B = 8,2$).

Загалом можна стверджувати, що на третьому курсі зберігається тенденція низької професійної самооцінки студентів. Оцінюючи свій реальний рівень професійного розвитку нижче власних можливостей і бажань, третьокурсники демонструють занижену професійну самооцінку. Водночас вони досить високо оцінюють свій потенціал, можливості майбутнього професійного зростання. Це дозволяє студентам зберігати прагнення до професійного розвитку та реалізації своїх можливостей.

Розглянемо результати дослідження уявлень щодо власного професійного розвитку студентів четвертого курсу (табл. 2.17). Вони демонструють, що уявлення про бажаний і можливий рівні професійного розвитку дуже близькі. Це свідчить про досить високу оцінку студентами на цьому етапі підготовки власних професійних можливостей.

Таблиця 2.17

Середні показники очікувань студентів четвертого курсу щодо власного професійного розвитку

Параметри	Курс					Середнє знач.	d
	1-й	2-й	3-й	4-й	маг.		
Інтенції (Інт.)	27%	47%	56%	72%	90%	58,4%	63
Потенції (Пот.)	26%	45%	56%	67%	83%	55,4%	57
Поси́денції (Пос.)	22%	33%	45%	60%	68%	45,6%	46
Середнє значення	25%	41,7%	52,3%	66,3%	79,7%		

Водночас траєкторія поси́денцій (реальних досягнень) істотно відрізняється від перших двох ліній: розрив між середніми показниками поси́денцій та потенцій становить 9,8%. Отже, на четвертому курсі, як і на другому та третьому, студенти сприймають себе як потенційно успішних фахівців, але водночас оцінюють свій реальний рівень професійного розвитку як низький. Цей висновок підтверджують досить високі показники оцінки студентами швидкості власного професійного розвитку за параметрами «Хочу» ($d_{\text{Інт.}} = 63$) і «Можу» ($d_{\text{Пот.}} = 57$). Тільки у першокурсників ці показники вищі (табл. 3.12). Водночас показник швидкості

професійного розвитку за параметром «Маю» у студентів четвертого курсу нижчий, ніж на всіх інших курсах ($d_{\text{Пос.}} = 46$). Можна припустити, що прогнозування реально досяжного рівня професійного розвитку у процесі навчання студентів стає все більш адекватним. Цьому сприяє також педагогічна практика в школі, яка дозволяє студентам реалістичніше оцінити рівень свого професійного розвитку, відповідність власних якостей і здібностей професійним вимогам.

Зауважимо також, що на четвертому курсі знижуються очікування студентів щодо підсумкового рівня професійного розвитку, якого вони можуть досягти на останньому курсі навчання в університеті. Студенти визначають його в 68%, тоді як на першому курсі він становить 74%, на другому – 70%, на третьому – 76%. Така тенденція пов'язана з деяким зниженням професійної активності студентів, їх спрямованості на професійне зростання.

Для професійної ідентичності здобувачів СВО магістра характерне те, що оцінка ними рівня свого професійного розвитку найнижча, порівнянно з іншими курсами (таблиця. 2.18). Пояснюємо це результатом корекції професійної самооцінки студентів, що підтверджується аналізом їхніх уявлень про свій професійний розвиток на попередніх курсах. На першому курсі для них характерний великий розрив між оцінками власних бажань, можливостей і досягнутого рівня професійного розвитку. Їм притаманне виражене прагнення стати вчителем початкової школи (33%), значно нижче вони оцінюють свої потенційні можливості (25%) і ще нижче реально досягнутий рівень професійного розвитку (17%). На подальших курсах ці параметри поступово зближуються.

Таблиця 2.18

Середні показники очікувань здобувачів СВО магістра стосовно власного професійного розвитку

Параметри	Курс					Середнє знач.	d
	1-й	2-й	3-й	4-й	маг.		
Інтенції (Інт.)	33%	47%	62%	75%	85%	60,4%	52
Потенції (Пот.)	25%	39%	51%	68%	76%	51,8%	51
Посищеності (Пос.)	17%	34%	44%	55%	67%	43,4%	50
Середнє значення	25%	40%	52,3%	66%	76%		

Різниця між середніми показниками очікувань студентів щодо професійного розвитку на різних курсах свідчить про їх схильність сприймати власний професійний розвиток як швидший на молодших курсах і повільніший - на останніх. Так, розрив між першим і другим курсом становить 15%, між другим і третім – 12,3%, між третім і четвертим – 13,7%, а між четвертим і магістратурою лише 10%. Подібна тенденція спостерігається на останніх курсах професійної підготовки. Ми вважаємо, що це є наслідком корекції професійної самооцінки студентів на основі глибшого розуміння специфіки діяльності вчителя початкової школи й уточнення критеріїв її ефективності. Показово, що у студентів молодших курсів така тенденція не спостерігається. Загалом їх прогноз темпів професійного розвитку рівномірний від курсу до курсу.

Варто звернути увагу також на те, що у здобувачів СВО магістра показники швидкості професійного розвитку практично однакові за всіма параметрами (інтенції – 52%, потенції – 51%, посиденції – 50%). Це означає, що в уявленні студентів п'ять років навчання - тільки половина шляху професійному розвитку.

Магістратрантам властива досить низька професійна самооцінка, про що свідчить показник «В», який становить 17 (див. табл. 2.14). Це пов'язано з істотною розбіжністю траєкторій професійного розвитку, яка виникає за рахунок показника «А» (8,6), найнижчого з усіх курсів, і показника «Б» (8,4). Все це свідчить про значне зниження професійної самооцінки у студентів магістратури. Дещо інша ситуація у студентів четвертого курсу, де показник «В» також відносно високий (12,8), але різниця обумовлена переважно розбіжностями між «Можу» і «Маю» (Б = 9,8). Цей факт свідчить про деяке зниження у магістрантів мотивації до професійного розвитку.

Узагальнення результатів дослідження уявлень майбутніх учителів початкової школи про свій професійний розвиток на різних етапах підготовки в університеті дозволяє зробити такі висновки:

для професійної ідентичності студентів усіх курсів характерне уявлення про послідовний і рівномірний ріст професіоналізму упродовж усього періоду навчання в університеті;

студентам усіх курсів властиве прагнення досягнути високого рівня професійного розвитку, проте власні професійні здібності вони оцінюють нижче, а реальні досягнення в професійному становленні ще нижче;

упродовж навчання підвищується адекватність оцінки студентами реального рівня власного професійного розвитку, що виявляється в зміні траєкторії розвитку за параметром досягнень і зниженні оцінок досягнутого рівня професійного розвитку на останній стадії навчання.

Першокурсники, незважаючи на відсутність реальної професійної діяльності, вже мають певну професійну ідентичність, яка виявляється в усвідомленні своїх професійних прагнень, потенцій і перспектив. Порівнянно зі студентами інших курсів їх вирізняє найвища оцінка рівня професійної самореалізації, що значною мірою зумовлено поверховими уявленнями про сутність та особливості майбутньої професійної діяльності. Діяльність вчителя початкової школи вони загалом сприймають як цілком зрозумілу і не складну в реалізації. Таке ставлення виражено в позиції: «Я розумію, що означає бути вчителем початкової школи, і можу виконувати цю діяльність». Першокурсники мають також найбільш високий рівень професійних домагань і, прогнозуючи власний професійний розвиток, орієнтуються переважно на свої бажання та самооцінку задатків, а не на об'єктивні критерії і умови професійного становлення.

Для студентів другого курсу характерне зниження оцінок власних професійних можливостей у комплексі із потужними прагненням до професійного розвитку, що зумовлює суперечності їх професійної ідентичності.

У студентів третього курсу самооцінка рівня професійного розвитку дещо вища, ніж у студентів другого курсу, проте зберігається тенденція до зниження професійної самооцінки. При цьому вони високо оцінюють свої потенційні можливості. Все це дозволяє третьокурсникам зберігати прагнення до професійного розвитку і реалізації своїх професійних можливостей.

Студенти четвертого курсу загалом досить високо оцінюють власні професійні можливості, але реальні професійні досягнення – низько. Це виявляється у високій професійній самооцінці, але низькому показнику професійної самореалізації, тобто

четвертокурсники усвідомлюють, що реально досягли набагато нижчого рівня професійного розвитку, ніж могли б. Такий стан професійної ідентичності зумовлює деяке зниження навчально-пізнавальної активності і прагнення студентів до професійного розвитку.

Здобувачам СВО магістра властиві подібні уявлення про швидкість професійного розвитку за параметрами бажань, можливостей і реальних досягнень. Причому вони вважають, що за час підготовки в університеті пройшли половину шляху у своєму професійному розвитку і на початковому етапі підготовки професійний розвиток відбувався більш інтенсивно, ніж на завершальному.

Дослідження афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи проведено за методиками «Дослідження самооінки особистості» (модифікація методики С. Будасі); «Дослідження самооінки» (Т. Дембо-С. Рубінштейн, модифікація А. Прихожан); «Колірний тест ставлень» (Є. Бажин, А. Еткінд). За допомогою методики С. Будасі ми отримали відомості щодо рівня й адекватності професійної самооінки майбутніх учителів початкової школи на різних стадіях їх підготовки (рис. 2.2).

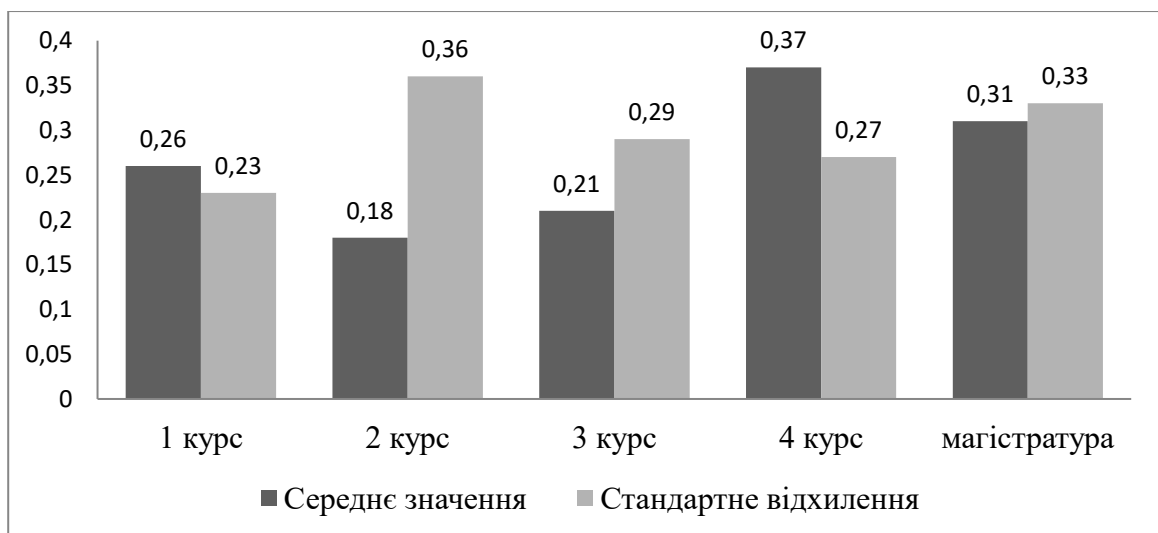


Рис. 2.2. Середні показники професійної самооінки студентів за методикою С. Будасі.

Як бачимо, на різних курсах показники професійної самооінки студентів

істотно відрізняються. Для студентів першого курсу характерний загалом високий рівень професійної самооцінки. Професійна самооцінка другокурсників нижча, ніж у студентів першого курсу, причому відмінності за t-критерієм Стюдента значущі на статистичному рівні ($p \leq 0,05$) (Додаток Л). Зауважимо, що професійна самооцінка студентів на другому курсі нижча, ніж на всіх інших курсах (0,18). Водночас спостерігається найбільший розкид індивідуальних результатів (стандартне відхилення становить 0,36). На третьому курсі також встановлено низький показник професійної самооцінки студентів, але відмінності між другим і третім курсами не перевищують рівня статистичної значущості. На четвертому курсі встановлено найбільш високий у порівнянні з іншими курсами показник професійної самооцінки студентів (0,37). Причому він на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) відрізняється від показника третього курсу. На етапі магістратури показник професійної самооцінки студентів дещо знижується (до 0,31) в порівнянні з четвертим курсом. Загалом ці результати відповідають показникам, отриманим за допомогою методики – Дембо-Рубінштейн (рис. 2.3).

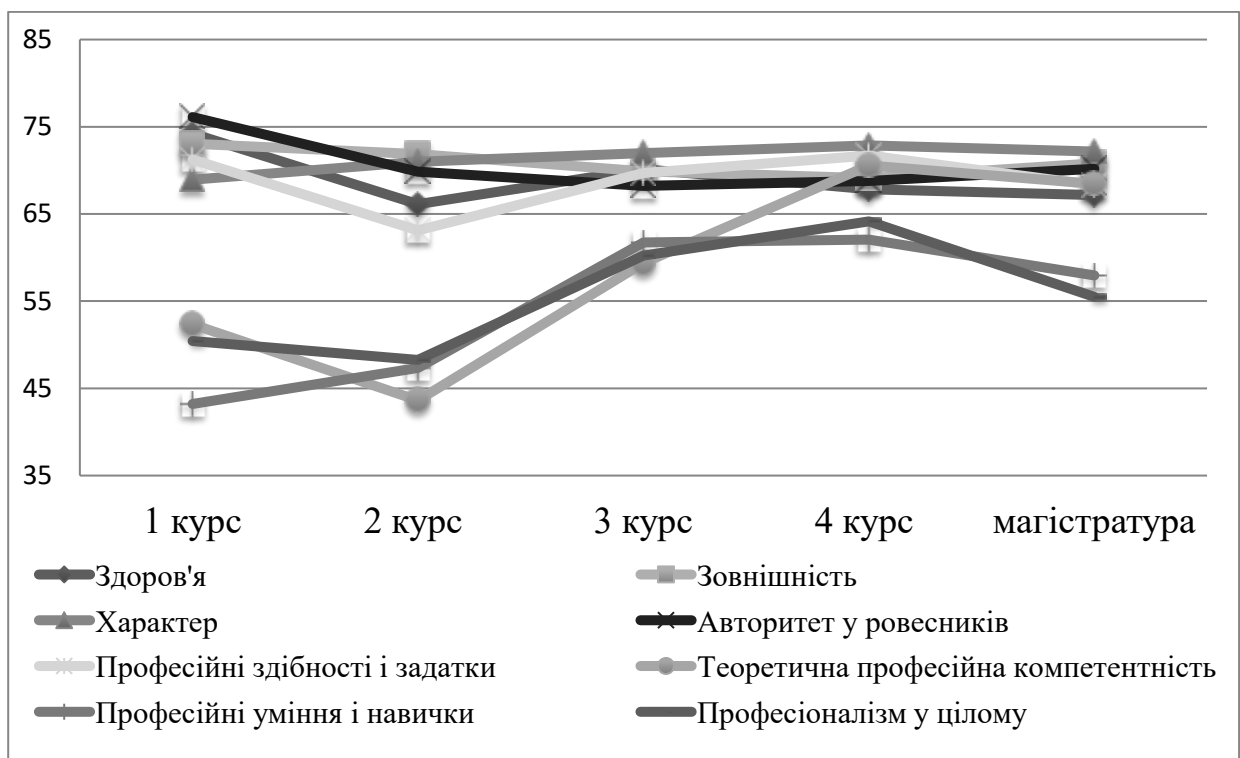


Рис. 2.3. Профілі самооцінювання студентів (за методикою Дембо-Рубінштейн).

На рис. 2.3 представлено профілі самооцінок студентів різних курсів, побудовані за результатами застосування методики Дембо-Рубінштейн. Як бачимо, графіки за шкалами 1-4 (здоров'я, зовнішність, характер, авторитет у ровесників), які відображають рівень загальної самооцінки студентів, практично збігаються на всіх курсах.

Графічні відмінності є лише тільки за шкалами 5 – 8 (загальний професіоналізм, теоретична професійна підготовка, професійні вміння і навички, професійні здібності).

Середні показники загальної самооцінки студентів різних курсів і стандартні відхилення представлені на рис. 2.4.

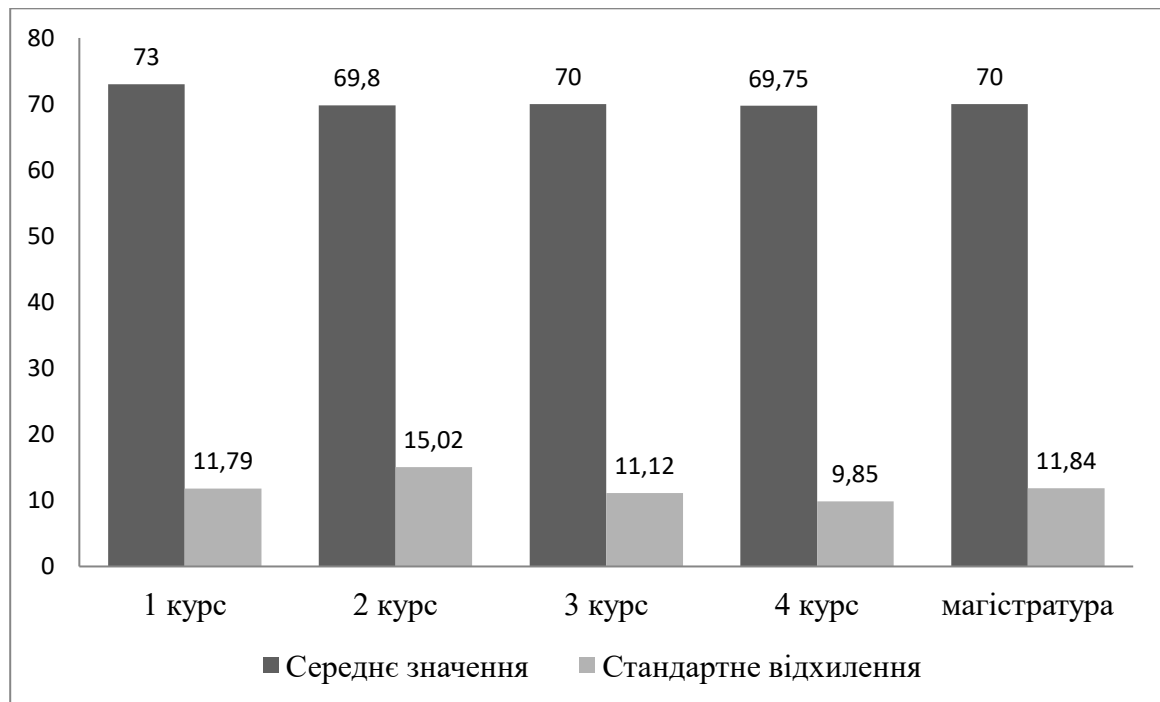


Рис. 2.4. Рівень загальної самооцінки студентів різних курсів за методикою Дембо-Рубінштейн.

Звертаємо увагу на особливості професійної самооцінки студентів різних курсів. Проаналізуємо відмінності середніх показників самооцінки студентів за шкалами 5-8 і окремо за кожною шкалою (професіоналізм, теоретична професійна підготовка, професійні вміння і навички, професійні здібності).

Динаміку показників професійної самооцінки студентів за методикою Дембо-

Рубінштейн і стандартні відхилення представлено на рис. 2.5.

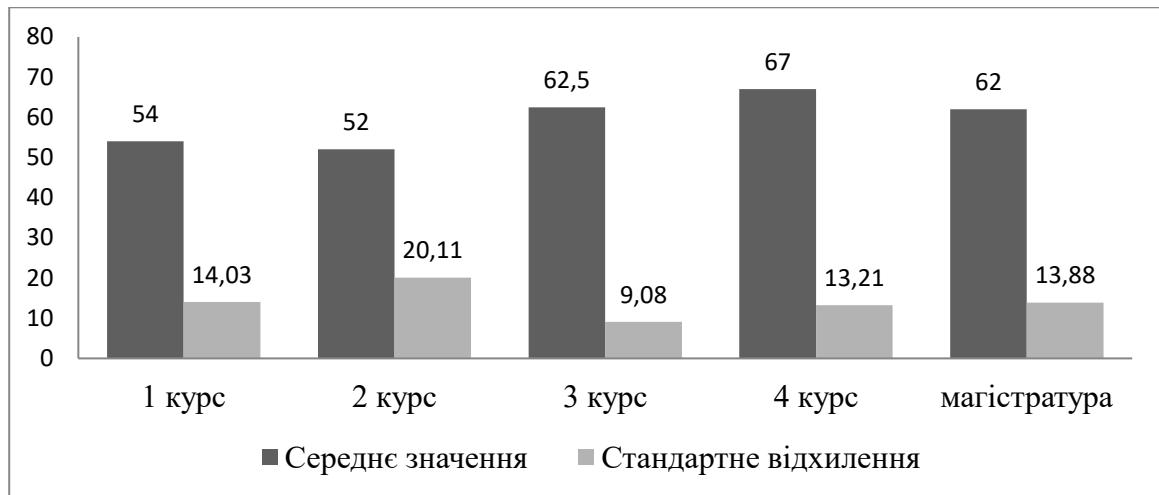


Рис. 2.5. Рівень професійної самооцінки студентів різних курсів за методикою Дембо-Рубінштейн (середній показник за шкалами 5-8).

Отже, показники професійної самооцінки студентів усіх курсів знаходяться в інтервалі середніх і високих. Водночас існують певні відмінності за курсами навчання. Так, середня професійна самооцінка на першому курсі становить 54. Дещо менший цей показник на другому курсі – 52. На третьому курсі показник професійної самооцінки студентів істотно зростає - до 62,5. Причому різниця між показниками другого і третього курсів досягає рівня статистичної значущості ($p \leq 0,05$) (Додаток Л). На четвертому курсі показник професійної самооцінки ще більше зростає - до 67. За СВО магістра знову спостерігається його зниження (до 62), але ці зміни не є статистично значущими.

Загалом результати діагностування професійної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн узгоджуються з раніше проаналізованими даними, отриманими за методикою С. Будассі.

Важливою є динаміка професійної самооцінки студентів різних курсів за окремими шкалами (рис. 2.6). Як бачимо, на першому курсі самооцінки студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн розташовані в такому порядку: на першому місці – самооцінка професійних здібностей і задатків (71,24), на другому – самооцінка теоретичної професійної компетентності (52,33), на третьому –

самооцінка професіоналізму загалом (50,42), найбільш низько першокурсники оцінюють власні професійні вміння і навички (43,21).

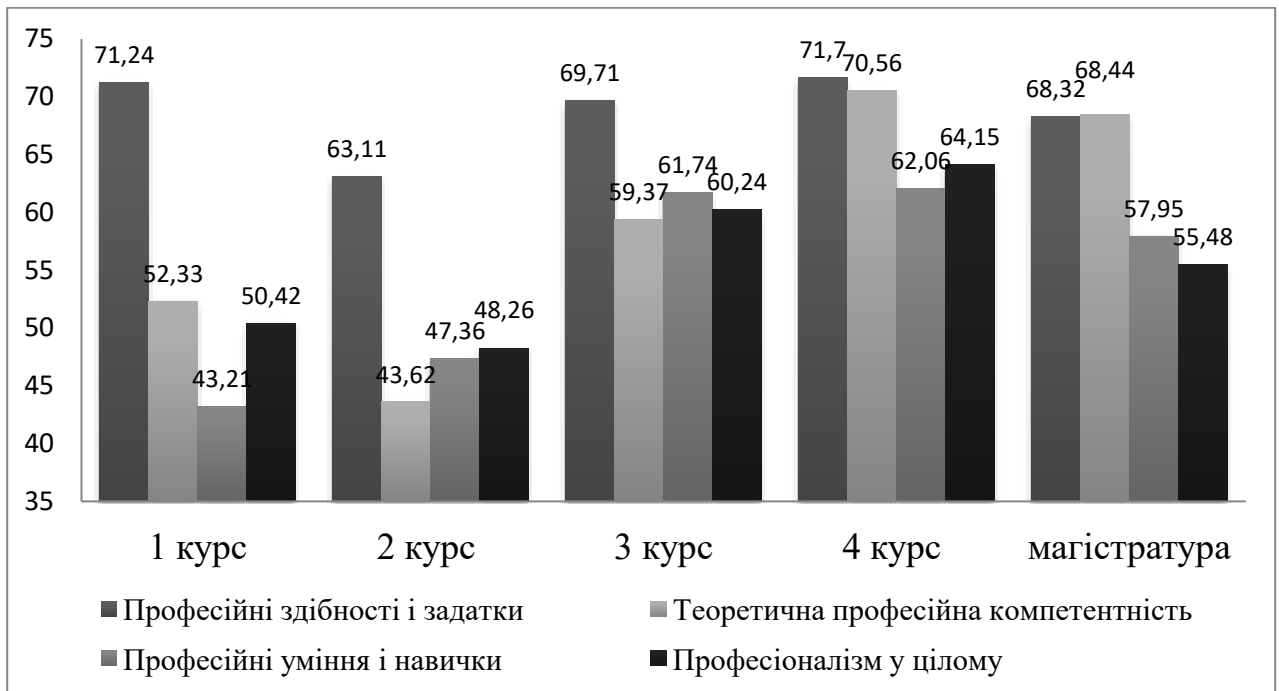


Рис. 2.6. Середні показники професійної самооцінки студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн.

На другому курсі самооцінки розташувалися у такому порядку: на першому місці залишається висока оцінка студентами власних професійних здібностей і задатків (63,11), на другому – самооцінка професіоналізму загалом (48,26), на третьому – самооцінка професійних умінь і навичок (47,36), найнижче другокурсники оцінюють свою теоретичну професійну компетентність (43,62).

На третьому курсі, як і на попередніх, найвище студенти оцінюють власні професійні здібності (69,71), самооцінки за трьома іншими шкалами дещо нижчі і є приблизно однаковими.

На четвертому курсі істотно зростає самооцінка студентами теоретичної професійної компетентності (70,56), яка наближається до самооцінки професійних здібностей (71,7). Нижчими є самооцінка загального професіоналізму (64,15) і самооцінка професійних умінь та навичок (62,06).

На етапі магістратури самооцінки професійних здібностей і задатків (68,32) і

теоретичної професійної компетентності (98,44) також практично однакові, хоча їх загальний рівень дещо знижується в порівнянні з попереднім курсом. Здобувачі магістра СВО також дещо нижче, ніж студенти четвертого курсу, оцінюють свої професійні вміння і навички (57,95) та загальний рівень професіоналізму (55,48).

Зауважимо зростання показників оцінювання студентами всіх курсів своїх професійних здібностей і задатків та зниження показників оцінювання професійних умінь і навичок, а також загального рівня професіоналізму. Крім того, встановлено загальну тенденцію зниження рівня професійної самооцінки студентів за всіма шкалами на другому курсі і подальшого її підвищення на старших курсах.

Окрім методик Будасі і Дембо-Рубінштейн, для вивчення особливостей формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи ми використовували також проєктивну методику «Колірний тест ставлень» (КТС). Результати, отримані за допомогою методики КТС, представлено в таблиці 2.19.

Під час аналізу отриманих результатів враховували, що вищому рангу категорії в розкладці за вподобанням відповідає менша її емоційна привабливість для респондентів. Середні ранги оцінюваних категорій на всіх курсах перебувають в інтервалі від 2 до 4, що свідчить про їх емоційну привабливість для студентів. У деяких випадках зафіксована нейтральна оцінка (ранг від 4 до 5).

Таблиця 2.19

Емоційне ставлення студентів до різних категорій (середні ранги категорій у розкладці за вподобанням)

Оцінювані категорії	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	маг.
«Я як особистість»	2,21	2,08	2,47	2,18	2,84
«Я як учитель початкової школи»	2,68	3,38	2,95	2,54	3,32
«Ідеальний учитель початкової школи»	2,62	2,88	2,85	2,06	2,34
«Теоретична професійна компетентність»	3,94	3,87	4,35	3,11	3,57
«Професійні вміння і навички»	3,88	4,62	3,79	3,23	4,36
«Професійні здібності»	2,31	2,97	3,14	2,26	4,08

На рис. 2.7 представлено показники ставлення студентів різних курсів до

категорій «Я як особистість» і «Я як учитель початкової школи».

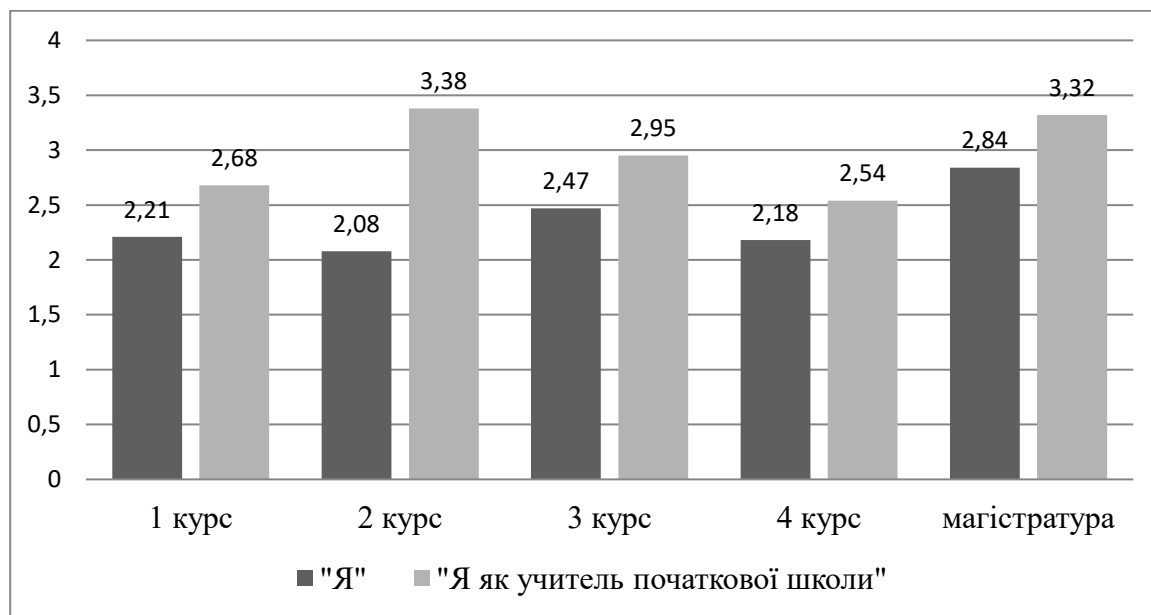


Рис. 2.7. Ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як особистість» і «Я як учитель початкової школи» (за методикою КТС).

Отримані результати свідчать, що загальна самооцінка (ранг поняття «Я як особистість») студентів усіх курсів досить висока (середній ранг знаходиться в проміжку 2,08 – 2,84) і впродовж навчання в університеті майже не змінюється. Загалом, показники емоційного ставлення студентів до себе як особистості, виявлені за допомогою методики КТС, відповідають результатам вимірювання загальної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн.

На рис. 2.7 представлено показники ставлення студентів різних курсів до категорій, які позначають ідеального вчителя початкової школи і компоненти його професіоналізму. Як свідчать результати, відображені на рис. 2.13 і 2.14, показники емоційного ставлення студентів до себе як учителя початкової школи і показниках їх ставлення до окремих складових власного професіоналізму мають певні відмінності. Найбільш високі ранги категорії «Я як учитель початкової школи» зафіксовано на другому курсі (3,38) і магістратурі (3,42), що свідчить про деяке погіршення ставлення студентів до себе і зниження їх професійної самооцінки на цих етапах підготовки. Крім того, у здобувачів СВО магістр зафіксовано відносно великий розрив між рангами категорій «Я як учитель початкової школи» і

«Ідеальний учитель початкової школи» (0,98).

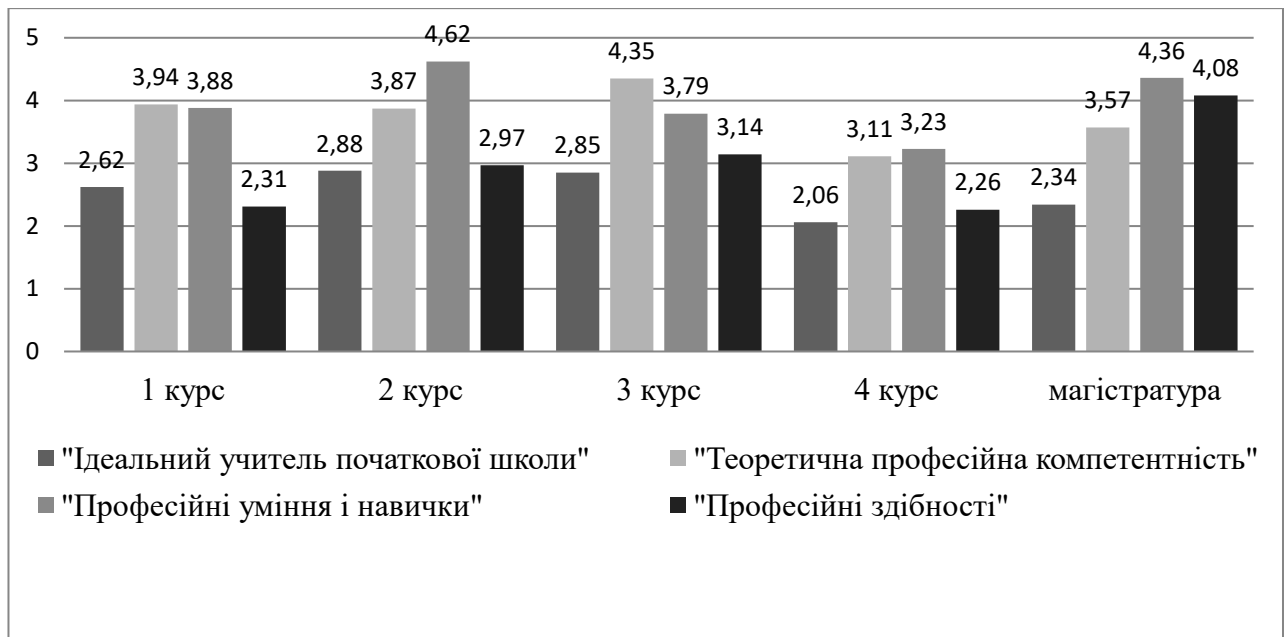


Рис. 2.7. Ставлення студентів різних курсів до категорій, які позначають ідеального вчителя початкової школи і компоненти його професіоналізму (за методикою КТС).

Застосування t-критерію Стьюдента засвідчує статистичну значущість відмінностей (на рівні $p \leq 0,05$) середніх рангових показників категорії «Я як учитель початкової школи» на першому і другому курсах ($t = 2,283$ при критичному значенні 2,02), а також на четвертому курсі і магістратурі ($t = 3,64$). Відмінності між показниками цієї категорії на другому та третьому курсах, як і на третьому та четвертому, не мають статистичної значущості (Додаток Л).

Зауважимо також високий показник категорії «Професійні здібності» на першому (2,31) і четвертому курсах (2,26): студенти цих курсів високо оцінюють свої професійні здібності, на відміну від студентів інших курсів, особливо магістратури (4,08). Характерно, що першокурсники, незважаючи на позитивне ставлення до категорії «Я як учитель початкової школи», низько оцінюють категорії «професійна теоретична компетентність» (3,94) та «професійні вміння і навички» (3,88). Цю внутрішню суперечність, ймовірно, можна пояснити завищеною оцінкою першокурсниками власних професійних здібностей. Низьку оцінку своєї

теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності студенти першого курсу компенсують вірою у свої значні потенційні можливості, які вони поки що не можуть перевірити на практиці. Якщо висока професійна самооцінка першокурсників ґрунтується на завищеній самооцінці професійних здібностей, то низька професійна самооцінка студентів другого курсу і здобувачів СВО магістр пов'язана з низькою оцінкою власних професійних умінь і навичок (відповідно 4,62 і 4,36).

За допомогою методики КТС виявлено динаміку емоційного ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як учитель початкової школи» і «Ідеальний учитель початкової школи» (рис. 2.8).

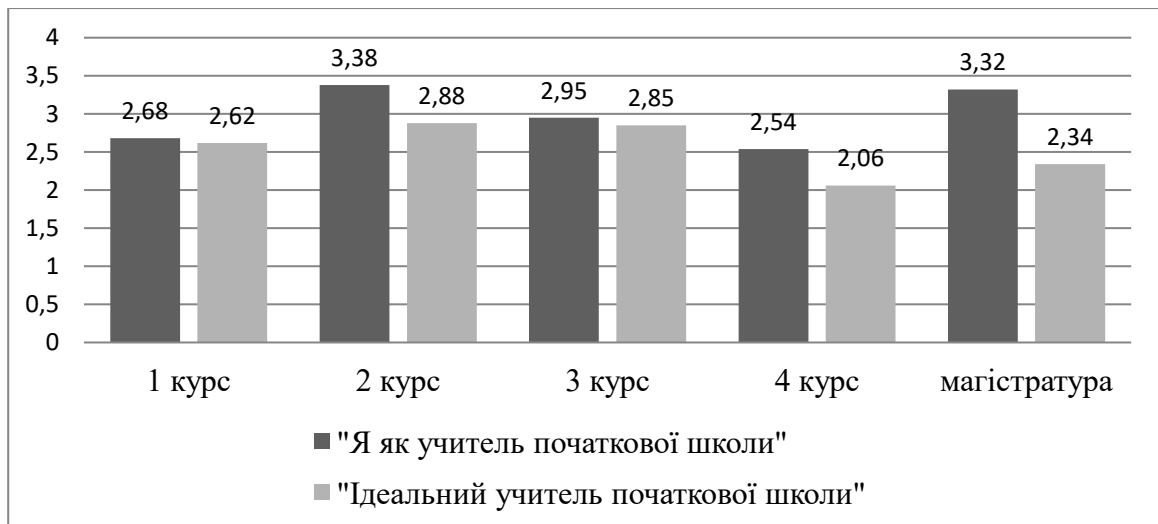


Рис. 2.8. Ставлення студентів різних курсів до категорій «Я як учитель початкової школи» і «Ідеальний учитель початкової школи» (за методикою КТС).

Отже, динаміка професійного самовідношення студентів першого – третього курсів загалом корелює з динамікою привабливості образу ідеального вчителя початкової школи: зниження його привабливості збігається зі зниженням оцінки себе як професіонала, і навпаки.

Часткове зменшення привабливості образу ідеального вчителя початкової школи на другому курсі пояснюємо навчально-професійною кризою, яка виникає на цьому етапі внаслідок зниження задоволеності студентів обраною професією, усвідомленням невідповідності професійних очікувань реальності.

Відносно великий розрив між рангами категорій «Я як учитель початкової школи» і «Ідеальний учитель початкової школи» (0,98) встановлено на етапі магістратури, що можна інтерпретувати як зниження професійної самооцінки студентів. Водночас образ ідеального вчителя початкової школи при цьому залишається досить привабливим для студентів. Таку ситуацію, імовірно, можна пояснити тим, що на етапі магістратури ставлення студентів до себе як фахівців починає визначати не лише зміст еталона самооцінювання, але й інші чинники. Такий висновок підтверджено результатами психологічних досліджень: на перших – третіх курсах самооцінка студентів більшою мірою пов'язана з оцінкою ідеального фахівця, ніж на старших курсах. До того ж розбіжність образів «Я-реального» і «Я-ідеального» не завжди є показником зниження самооцінки: вона може бути наслідком того, що особистість підсилює рівень вимоги до себе [156].

Проведений нами кореляційний аналіз за формулою Пірсона доводить, що рівень професійної самооцінки студентів упродовж усього періоду навчання в університеті тісно пов'язаний з рівнем привабливості образу ідеального вчителя початкової школи (коефіцієнт кореляції становить 0,68).

Порівняння результатів методик Будассі, Дембо-Рубінштейн і КТС свідчить, що відмінності в рівні професійної самооцінки студентів різних курсів зафіксовані за всіма методиками, але характер виявлених відмінностей іноді не збігається, про що свідчить слабка кореляція між деякими показниками. Всі отримані коефіцієнти кореляції мають позитивне значення, але тільки окремі з них є статистично значущими. Зокрема значущі коефіцієнти кореляції виявлено під час порівняння показників методик Дембо-Рубінштейн і КТС (професійна самооцінка): на першому курсі $r=0,548$, на третьому курсі $r=0,483$ при $p \leq 0,05$; Дембо-Рубінштейн і КТС (загальна самооцінка): на другому курсі $r=0,465$, на етапі магістратури $r=0,523$ при $p \leq 0,05$; Дембо-Рубінштейн і Будассі (професійна самооцінка): на першому курсі $r=0,474$ при $p < 0,05$; КТС і Будассі (професійна самооцінка): на етапі магістратури $r=0,482$ при $p \leq 0,05$ (Додаток М).

Загалом результати, усіх застосованих методик є співвідносними, що

підтверджує їх достовірність. Слабкий кореляційний зв'язок в окремих випадках пояснюємо тим, що методики діагностують різні аспекти самооцінки студентів. Методика Будасі виявляє професійну самооцінку на основі порівняння студентами себе з образом ідеального вчителя початкової школи. На результати самооцінювання студентів у методиці Будасі більшою мірою впливає фактор соціальної бажаності, ніж на результати проєктивної методики КТС. До того ж список якостей, запропонований студентам для опису ідеального вчителя початкової школи, може не збігатися з їх індивідуальним еталоном. Колірний тест ставлень виявляє оцінку емоційного ставлення студентів до себе, у тому числі його неусвідомлювані аспекти. Натомість методика Дембо-Рубінштейн визначає переважно усвідомлюваний рівень самооцінки.

Зауважимо, що показники загальної самооцінки студентів усіх курсів є досить високими (рис. 2.6). Аналогічні результати отримано в інших дослідженнях, які показали, що для осіб цієї вікової категорії характерна відносно висока локалізація профілю самооцінки (за методикою Дембо-Рубінштейн) **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Результати нашого дослідження перевищують упродовж навчання що в університеті відбуваються лише незначні зміни в загальній самооцінці студентів (за методикою Дембо-Рубінштейн): найменше середнє значення зафіксовано на другому (69,8) і четвертому (69,75) курсах, а найбільше – на першому курсі (73). Якщо порівнювати з нормою, то всі показники знаходяться в інтервалі високих. Статистично значущих відмінностей між середніми показниками загальної самооцінки студентів різних курсів не виявлено. Все це дає підстави вважати, що істотні зміни відбуваються не у сфері загальної самооцінки студентів, а у сфері їх професійної ідентичності, пов'язаної з усвідомленням себе в контексті професійної діяльності.

Порівняння показників загальної і професійної самооцінки студентів свідчить, що на різних курсах існують певні розбіжності між ними: більш виражені на другому курсі і менш виражені на першому, третьому, четвертому курсах та магістратурі. Можливо, це пояснюється тим, що на другому курсі студенти

недостатньо ідентифікують себе з учителем початкової школи, оскільки мають відносно мало відомостей про особливості та специфічні вимоги до цієї професії. Тому уявлення про власну професійну і особистісну ідентичність відмінні. Крім того, на другому курсі розбіжність між загальною і професійною самооцінкою може бути наслідком захисної функції: відомо, що цей період навчання є критичним у багатьох студентів з'являється незадоволення обраною професією, навчанням, собою. Прагнення зберегти самоповагу може спричинити розрізнення оцінок себе як фахівця і себе як особистості. Пізніше, з подоланням кризи професійної ідентичності, оцінка студентами себе як фахівця стає близькою до особистісної самооцінки.

Статистичний аналіз із застосуванням t-критерію Стюдента показав, що на всіх курсах відмінності між середніми показниками загальної і професійної самооцінки студентів за методикою Дембо-Рубінштейн є переважно статистично значущими на рівні $p \leq 0,01$ (Додаток Л). Отже, вважаємо, що динаміка професійної самооцінки майбутніх учителів початкової школи відносно незалежна щодо динаміки їх загальної самооцінки.

У контексті аналізу динаміки формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи важливою є зміна їх професійних домагань. Для вивчення рівня професійних домагань студентів різних курсів ми використали дані, отримані за допомогою методики Дембо-Рубінштейн. За кожною із восьми запропонованих для оцінювання шкал (здоров'я; зовнішність; характер; авторитет у ровесників; професіоналізм; професійні здібності; теоретична професійна компетентність; професійні вміння і навички) студенти фіксували не лише наявний рівень розвитку цієї якості у себе, але й бажаний рівень, за якого вони відчували б гордість за себе. Різниця цих показників окреслювала рівень домагань студентів. При цьому усереднений результат за першими чотирма шкалами (здоров'я; зовнішність; характер; авторитет у ровесників) кваліфікували як рівень особистісних домагань студентів, а усереднений результат за рештою шкал (професіоналізм; професійні здібності; теоретична професійна компетентність; професійні вміння і навички) – як рівень професійних домагань. Отримані

результати представлено на рис. 2.9. Їх аналіз дає змогу виявити певні закономірності, характерні для всіх студентів, а також з'ясувати рівень професійних домагань на кожному курсі. Зауважимо, що для студентів усіх курсів характерні більш високі домагання в сфері професійної діяльності, ніж в особистісній сфері.

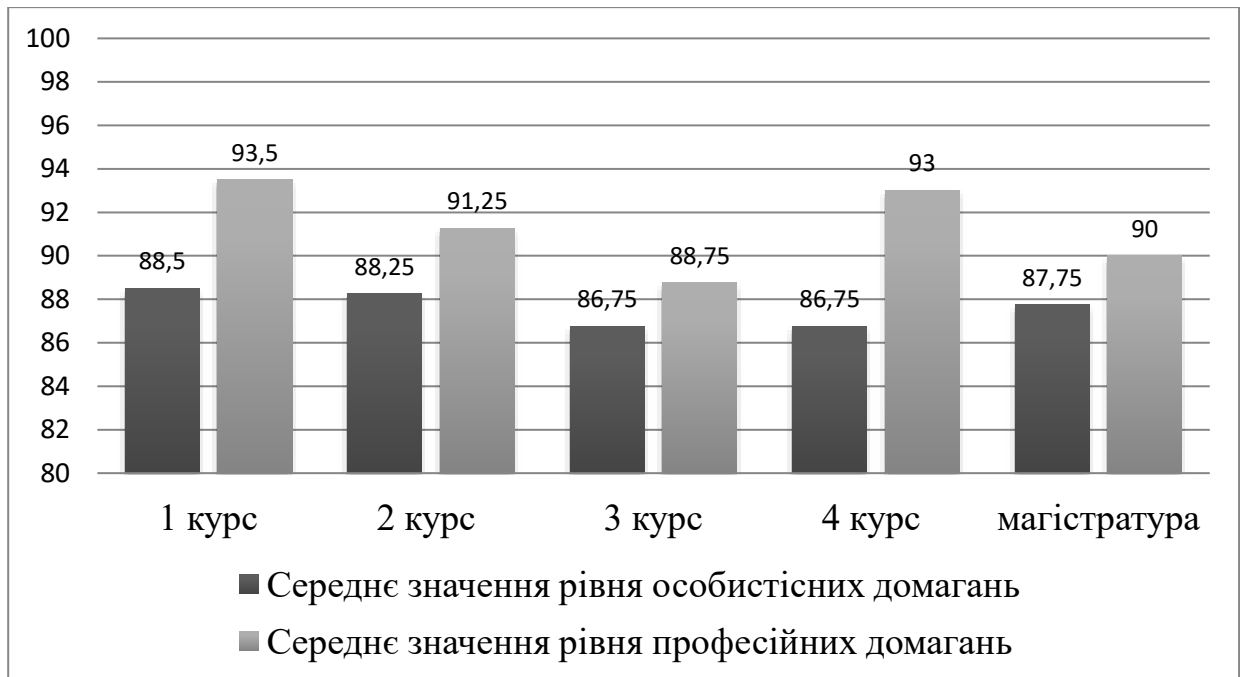


Рис. 2.9. Рівні особистісних і професійних домагань студентів різних курсів (за методикою Дембо-Рубінштейн).

Показник рівня особистісних домагань на різних курсах не однаковий, а загальний графік його динаміки, на перший погляд, подібний до графіка рівня професійних домагань, проте має меншу висоту. Водночас його зміни від курсу до курсу порівняно несуттєві і не є статистично значущими. Відомо, що рівень особистісних домагань – це порівняно стійка характеристика особистості, яка, на відміну від домагань у конкретній діяльності, змінюється мало.

За t-критерієм Стьюдента відмінності між середніми показниками рівня особистісних домагань студентів різних курсів статистично не значущі. Натомість, рівень професійних домагань студентів змінюється більш суттєво: на певних етапах відмінності досягають рівня статистичної значущості. Зафіксовано, достовірні відмінності між середніми показниками рівня професійних домагань студентів першого і другого курсів ($t = 3,46$), а також четвертого курсу та магістратури ($t =$

5,52) (Додаток Л). Це свідчить про те, що на цих етапах підготовки сфера професійної діяльності для студентів є більш значущою, що призводить до постановки вищих професійних цілей і, відповідно, до зростання рівня професійних домагань.

Аналіз отриманих результатів дає змогу визначити особливості професійних домагань студентів на кожному курсі. Відповідно до нормативних показників методики Дембо-Рубінштейн, рівень професійних домагань першокурсників можна кваліфікувати як дуже високий (93,5). При цьому у 83% студентів завищений рівень домагань, а у 17% – високий. Зауважимо, що рівень професійних домагань студентів щодо практичних умінь і навичок вищий (95), ніж стосовно теоретичної компетентності (рис. 2.10).

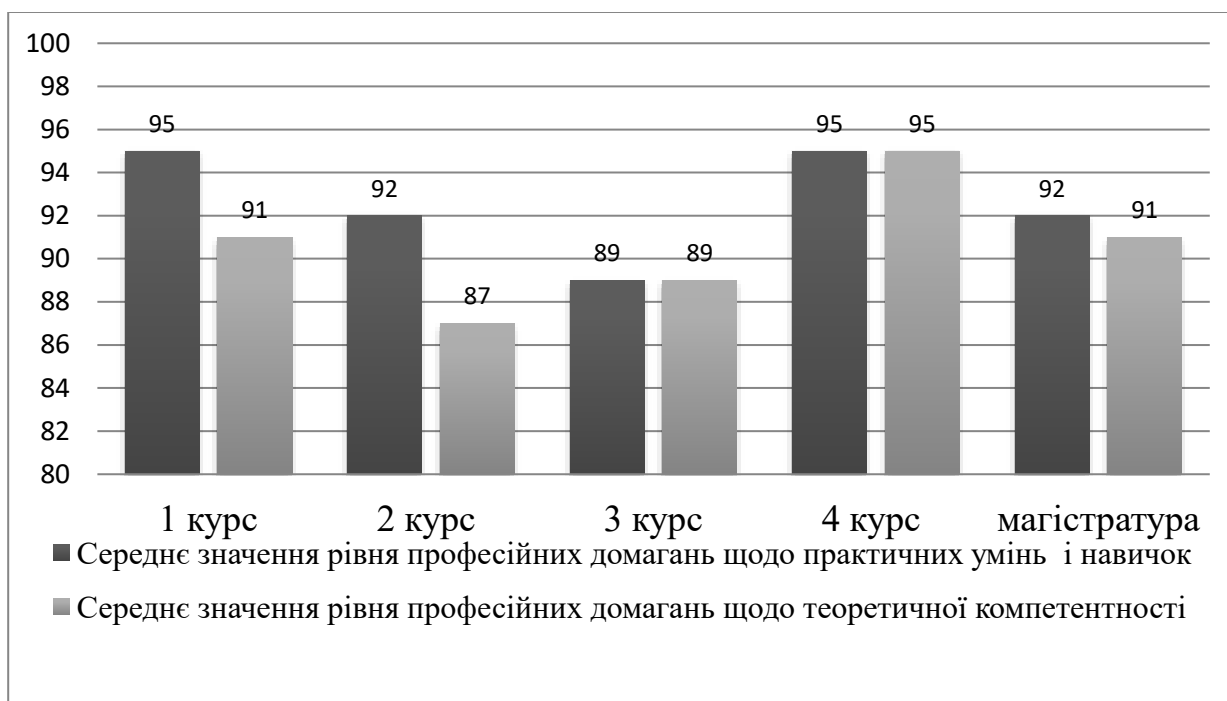


Рис. 2.10. Рівні професійних домагань студентів першого курсу у сфері практичної і теоретичної підготовки (за методикою Дембо-Рубінштейн).

Кореляційний аналіз виявив взаємозв'язок ($r = 0,71$ при $p \leq 0,01$) показників самооцінки першокурсників за шкалою теоретичної професійної підготовки (за методикою Дембо-Рубінштейн), з одного боку, і рівня професійних домагань у сфері теоретичної професійної компетентності, з іншого боку, а також показників самооцінки практичної підготовки і рівня домагань у сфері професійних умінь та

навичок ($r = 0,62$ при $p \leq 0,01$). Пояснюємо це тим, що у студентів першого курсу відсутні чіткі уявлення про зміст і особливості майбутньої професійної діяльності, а тому недостатньо сформований когнітивний компонент самооцінки, отже їхня оцінка себе як майбутнього фахівця більшою мірою емоційний характер. Оскільки когнітивний компонент професійної самооцінки поки що не сформований, то студентам важко ставити перед собою реалістичні цілі на основі адекватної оцінки власних професійних можливостей. На першому курсі студенти засвоюють певний обсяг спеціальних знань і умінь, проте професійні завдання вирішують, орієнтуючись переважно на власний життєвий досвід та інтуїцію.

Рівень професійних домагань студентів другого курсу (91,25) дещо нижчий порівняно з рівнем професійних домагань першокурсників (93,5). Але тут встановлено інше співвідношення студентів із різними рівнями професійних домагань: дуже високий рівень властивий 44% другокурсників, високий – 41%, середній – 15%. Використання t-критерію Стюдента свідчить про статистично значущі відмінності між середніми показниками рівня домагань студентів другого і першого курсів у сфері професійної теоретичної компетентності ($t = 2,24$).

Середній показник рівня професійних домагань на третьому курсі (88,75) дещо знижується в порівнянні з першим (93,5) і другим (91,25) курсами. Загалом на третьому курсі у більшості студентів високий, а не завищений рівень професійних домагань, що в комплексі з більш адекватною самооцінкою стає стимулом для професійного розвитку третьокурсників. Між показниками другого і третього курсів за всіма шкалами професійних домагань методики Дембо-Рубінштейн виявлено статистично значущі відмінності.

Вважаємо, що на третьому курсі рівень професійних домагань майбутніх учителів початкової школи стає реалістичнішим. Можна припустити, що на цьому етапі навчання діє певний чинник, який зумовлює зниження нереалістично завищених професійних домагань студентів. На наш погляд, таким чинником є педагогічна практика в школі. Близьке знайомство з діяльністю вчителя початкової школи, його завданнями і функціями забезпечує формування у студентів точнішого уявлення про себе як фахівця та про власні професійні можливості. Це, у свою

чергу, дозволяє третьокурсникам ставити більш реалістичні професійні цілі і прагнути до їх досягнення.

На четвертому курсі знову спостерігаємо зростання рівня професійних домагань студентів до нереалістично завищеного (93). У 18 % четвертокурсників - високий рівень професійних домагань, 82 % – дуже високий. На наш погляд, це можна пояснити тим, що внаслідок тривалої підготовки студентів четвертого курсу зростають їхні професійні можливості, усвідомлення яких сприяє підвищенню рівня професійних домагань. Ще в експериментах Л. Фестінгера і Ф. Хоппе було виявлено тісний взаємозв'язок можливостей і домагань особистості: чим вищі можливості, тим вищі домагання. Причому такий зв'язок існує тільки за умови адекватної оцінки піддослідними власних можливостей. Можна припустити, що зростання професійних домагань на четвертому курсі пов'язано із загальним прогресом у професійному розвитку студентів і усвідомленням ними власних можливостей.

На етапі магістратури спостерігаємо деяке зниження професійних домагань студентів до рівня 90, який можна кваліфікувати як реалістично високий. Дуже високий рівень професійних домагань виявлено у 43% здобувачів СВО магістр, високий – у 57%. Причому, як і на четвертому курсі, не встановлено статистично значущих відмінностей між рівнями домагань студентів у сфері теоретичної і практичної професійної підготовки. Загалом є підстави констатувати зростання реалістичності уявлень студентів про себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності.

Узагальнюючи результати дослідження динаміки афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, зробимо такі висновки:

- загальна професійна самооцінка студентів усіх курсів є високою; за показниками вербальних методик вона на статистично значущому рівні зростає від першого курсу до останнього, що свідчить про якісні зміни в професійній ідентичності майбутніх учителів початкової школи;
- за показниками проєктивної методики КТС загальна професійна самооцінка

студентів на статистично значущому рівні знижується на другому курсі і етапі магістратури, що виявляється в зменшенні емоційної привабливості образу «Я як учитель початкової школи»; при цьому зниження загальної професійної самооцінки студентів супроводжується зниженням самооцінки таких складових професіоналізму, як «професійні вміння і навички» та «професійні здібності»;

- упродовж навчання в університеті особистісна самооцінка студентів практично не змінюється; водночас між показниками особистісної і професійної самооцінки встановлено статистично значущі відмінності, що свідчить про специфічну динаміку розвитку особистісної та професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи;

- для студентів усіх курсів аластивий більш високий рівень професійних домагань у порівнянні з особистісними;

- рівень професійних домагань студентів, на відміну від особистісних, відчутніше змінюється у процесі їх навчання в університеті;

- на початковому етапі навчання (перший і другий курси) у більшості студентів неадекватно завищений рівень професійних домагань; до третього курсу його адекватність зростає, насамперед це пов'язуємо з педагогічною практикою в школі.

Загалом, упродовж навчання в університеті відбувається поступовий перехід студентів від нереалістично завищеного рівня професійних домагань до більш реалістичного, хоча на четвертому курсі зафіксовано деяке його зростання.

У процесі дослідження особливостей формування конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних стадіях їх підготовки ми орієнтувалися на раніше визначені критерії: сформованість професійної позиції і статус професійної ідентичності.

Діагностичним параметром сформованості професійної позиції студентів виступали показники ідентифікації ними себе з професійною роллю вчителя початкової школи. Діагностика міри ідентифікації студентами себе з професійною роллю проведено за допомогою комплексу методик: методика М. Куна – «Хто Я?»,

«Колірний тест ставлень» Є. Бажина і О. Еткінда, модифікація методики семантичного диференціалу Ч. Осгуда, проєктивна методика «Незавершені речення».

Результати, отримані за допомогою методики М. Куна «Хто Я?», представлено на рис 2.11.

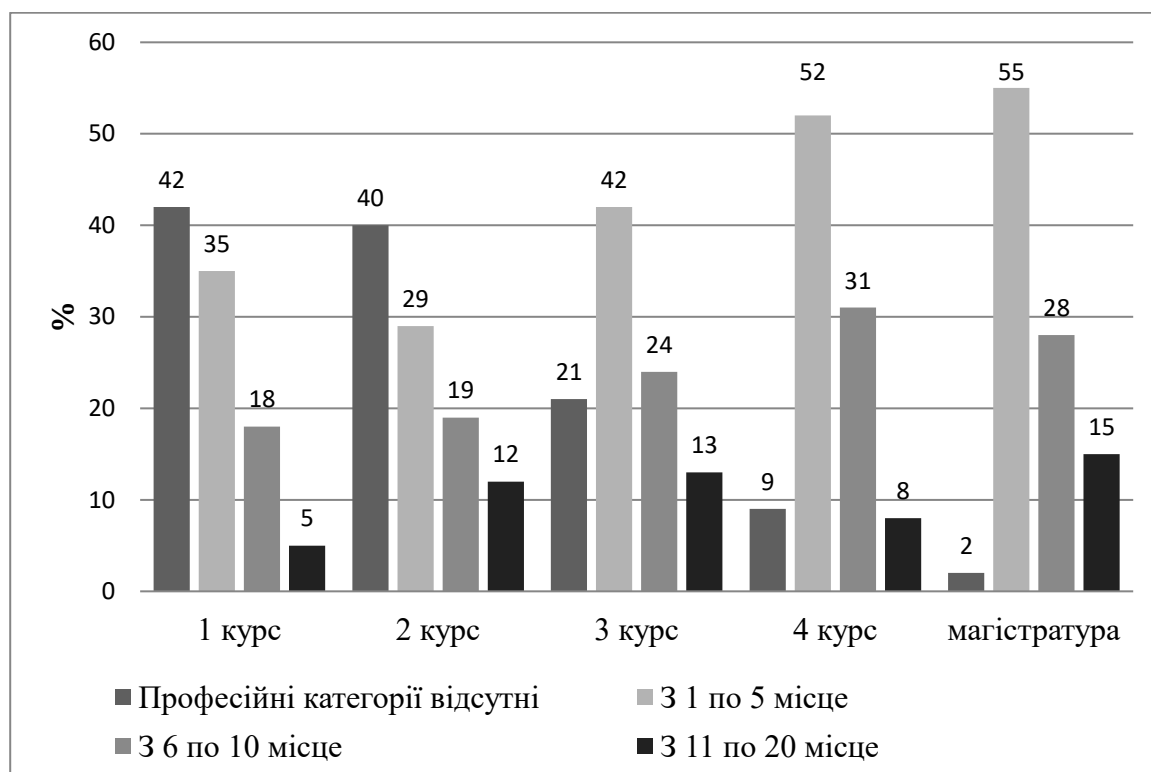


Рис. 2.11. Відсоткове співвідношення студентів різних курсів, які використали професійні категорії на різних місцях ідентифікаційного списку (за методикою М. Куна «Хто Я?»).

На діаграмі вказано відсоткове співвідношення студентів різних курсів, які, відповідаючи на питання «Хто Я?», використали професійні категорії на різних місцях ідентифікаційного списку.

Отримані результати свідчать, що значна кількість першокурсників (42%) взагалі не використовує професійних категорій, відповідаючи на питання «Хто Я?». 35% студентів уживають професійні категорії на перших місцях, тобто надають їм важливого значення в структурі самоідентифікацій. У відповідях 23% першокурсників професійні категорії трапляються лише у другій половині списку.

Середній показник професійної ідентифікації студентів першого курсу за методикою М. Куна становить 12 балів (рис. 2.12).

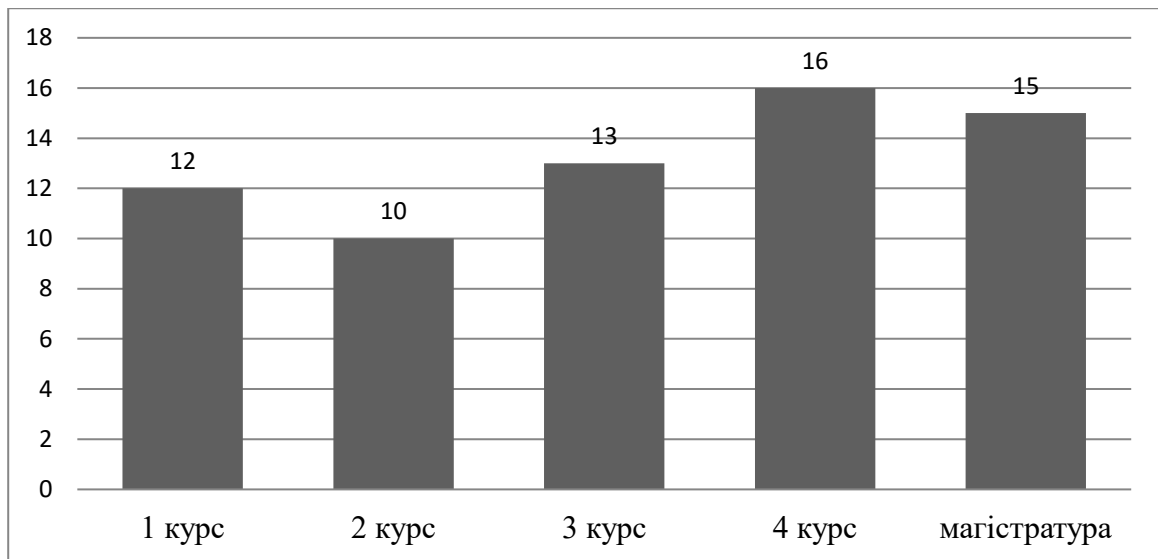


Рис. 2.12. Середні показники професійної ідентифікації студентів різних курсів (за методикою М. Куна «Хто Я?»).

Отже, відповідно до результатів методики М. Куна, можна зробити висновок, що студентам першого курсу властивий низький рівень професійної ідентифікації, оскільки 42% студентів не ідентифікує себе з професійною роллю, а 23% - називає професійні категорії на останніх місцях в ієрархії їх ідентифікацій. Однак такий висновок передчасний. Контент-аналіз відповідей студентів першого курсу свідчить, що вони ідентифікують себе передусім із соціальною роллю «студент». Цю категорію використовують студенти всіх курсів, проте на першому курсі вона домінує. Це можна пояснити загальною соціальною ситуацією розвитку, характерною для першокурсників. Пройшовши конкурсний відбір та вступивши після періоду тривоги і хвилювань до університету, вчорашні старшокласники й абітурієнти здобувають бажаний статус студента та можливість зарахувати себе до соціальної групи «студентство». Усвідомлення цього факту зазвичай супроводжують позитивні емоції і прагнення відповідати новому статусу. Очевидно, саме тому для першокурсників характерний високий рівень ідентифікації з соціальною роллю «студент», яка «приглушує» собою професійну роль.

Про високий рівень професійної ідентифікації студентів-першокурсників

свідчать також результати проєктивної методики – «Колірного тесту ставлень». Аналізуючи результати, отримані за допомогою цієї методики, ми прагнули з'ясувати, наскільки рангові значення категорії «Я» відрізняються від рангових значень категорій «Я як учитель початкової школи» та «Ідеальний учитель початкової школи». Величина цих розбіжностей свідчить про ступінь ідентифікації студентів з образом учителя початкової школи і образом ідеального вчителя початкової школи. Чим менші відповідні числові показники, тим більший ступінь відповідної ідентифікації. Виявилося, що для студентів першого курсу ці показники становлять 0,47 і 0,41 відповідно, що значно менше, ніж показники другого курсу (1,3) (рис. 2.13).

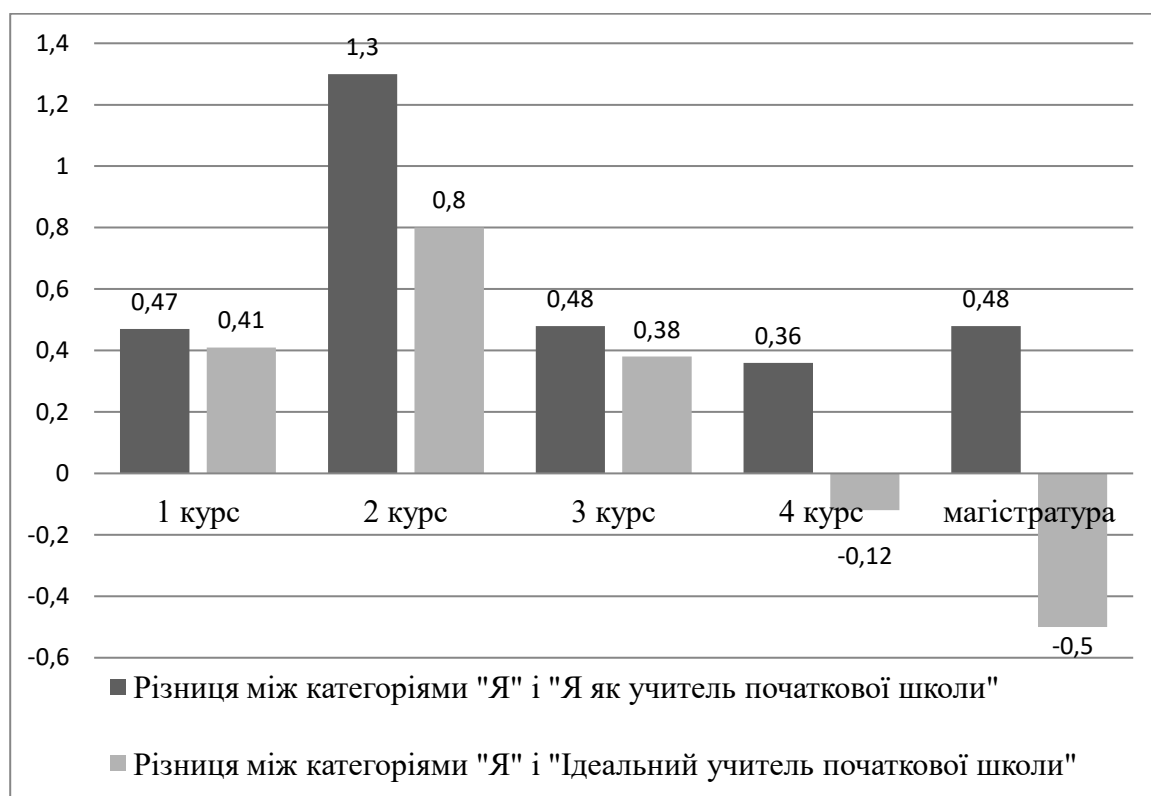


Рис. 2.13. Показники професійної ідентифікації студентів різних курсів (за методикою «Колірний тест ставлень»).

Аналіз результатів «Колірного тесту ставлень» і методики М. Куна «Хто Я?», отриманих на всіх курсах, свідчить, що вони дуже подібні. Для перевірки зв'язку між показниками професійної ідентифікації студентів за обома методиками ми провели кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона.

Значення коефіцієнта лінійної кореляції між методиками «Хто Я?» і «Колірний тест ставлень» (оцінка категорії «Я як учитель початкової школи») представлено на рис. 2.14.

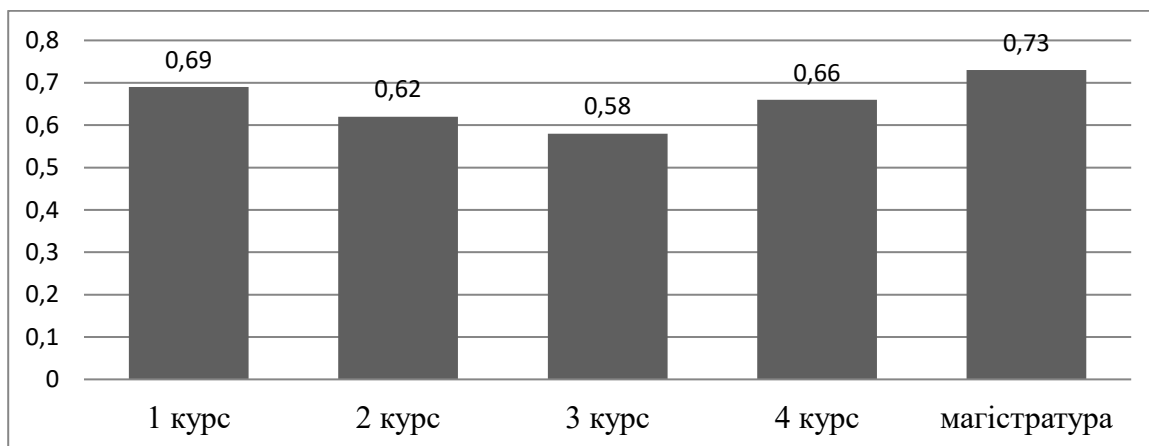


Рис. 2.14. Значення коефіцієнтів лінійної кореляції між показниками методик «Хто Я?» і «Колірний тест ставлень».

Отримані коефіцієнти кореляції свідчать про тісний зв'язок результатів двох методик, одна з яких оцінює професійну ідентифікацію студентів на вербальному рівні, інша – на невербальному. Поступове підвищення упродовж навчання в університеті рівня ідентифікації студентів із професійною роллю учителя початкової школи засвідчили також результати, отримані за допомогою «Семантичного диференціалу» Ч. Осгуда (рис. 2.15).

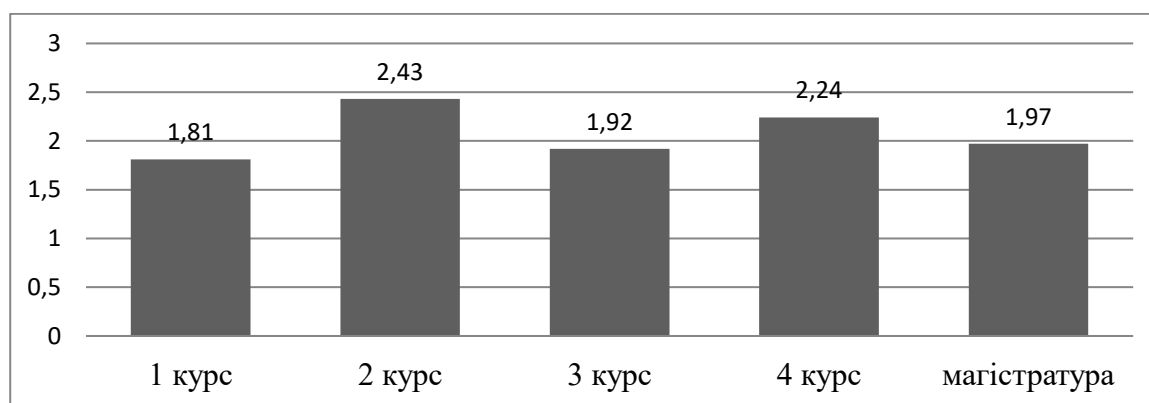


Рис. 2.15. Значення показника схожості (D) об'єктів «Я» і «Вчитель початкової школи» (за методикою «Семантичний диференціал»).

Як бачимо, показник D найменший на першому курсі, що свідчить про доволі

високий ступінь ідентифікації першокурсниками себе з образом учителя початкової школи, яким вони його уявляють.

Під час дослідження ми також використовували проєктивну методику «Незавершені речення» для виявлення особливостей ставлення студентів до майбутньої професії, а також наявності чи відсутності у них конкретних об'єктів для ідентифікації у професійній сфері. Студентам різних курсів пропонувалося, зокрема, доповнити речення «Діяльність учителя початкової школи для мене ...». Усі відповіді згрупували за ознаками: «позитивне ставлення», «амбівалентне ставлення», «інші відповіді» (рис. 2.16).

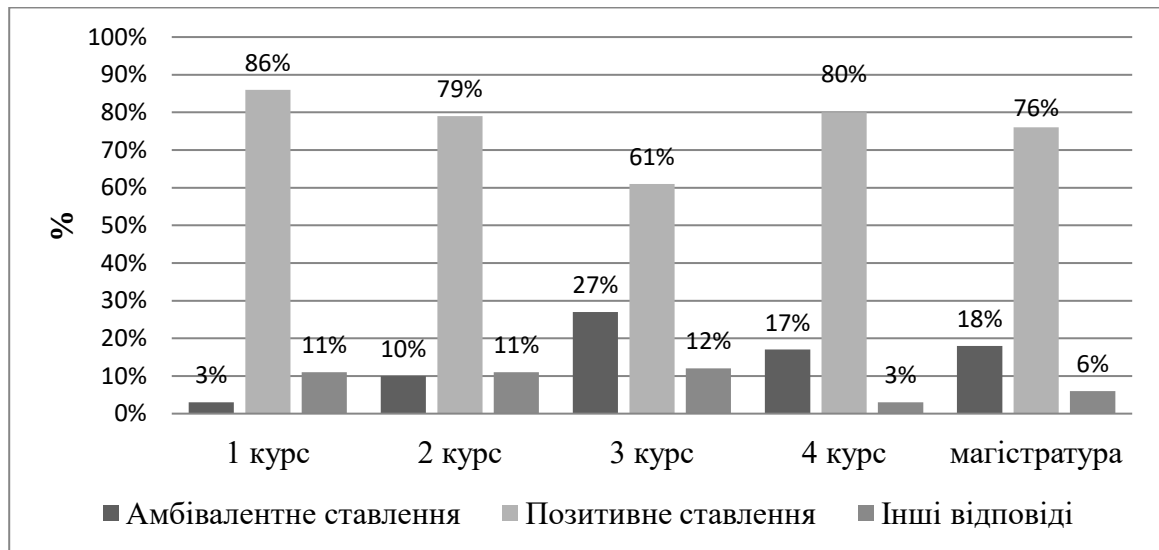


Рис. 2.16. Ставлення студентів різних курсів до діяльності вчителя початкової школи (за методикою «Незавершені речення»).

З-поміж позитивних відповідей були такі, наприклад: «улюблена професія», «розкіш спілкування з дітьми», «спосіб самореалізації», «можливість займатися улюбленою справою», «те, що робить життя цікавим і змістовним» тощо. Як амбівалентні кваліфіковані відповіді, що містили негативну або суперечливу оцінку професії, наприклад: «важка праця», «спосіб заробляти гроші», «нервова справа», «виглядає складною і обтяжливою», «не зовсім підходить», «цікава але дуже напружена і неспокійна» тощо. До «інших» зараховувалися відповіді, які не можна було однозначно кваліфікувати як позитивні чи амбівалентні.

Загалом, 86% першокурсників висловили однозначно позитивне ставлення до

діяльності вчителя початкової школи, що свідчить про емоційне сприйняття професії та високий ступінь ідентифікації з професійною роллю.

Для того, щоб виявити наявність відсутності у студентів зразків для наслідування й професійної ідентифікації, їм було запропоновано доповнити речення «У професійній діяльності я хотіла(в) би бути схожою(им)...». Найчастіше першокурсники називають своїх учителів у початковій школі, а також батьків, педагогів основної і старшої школи.

Об'єктами професійної ідентифікації для них зазвичай є досвідчені вчителі, яким притаманні певні якості (доброта, справедливість, чуйність, уважність, ерудованість, компетентність, креативність, мудрість тощо). Водночас 34,2% першокурсників не назвали реальних об'єктів професійної ідентифікації (рис. 2.17). Закінчуючи речення «У професійній сфері я хотіла(в) би бути схожою(им)...», вони писали: «... ні на кого», «... не знаю», «... немає ідеалу», «хотіла бути особливою, не схожою ні на кого».

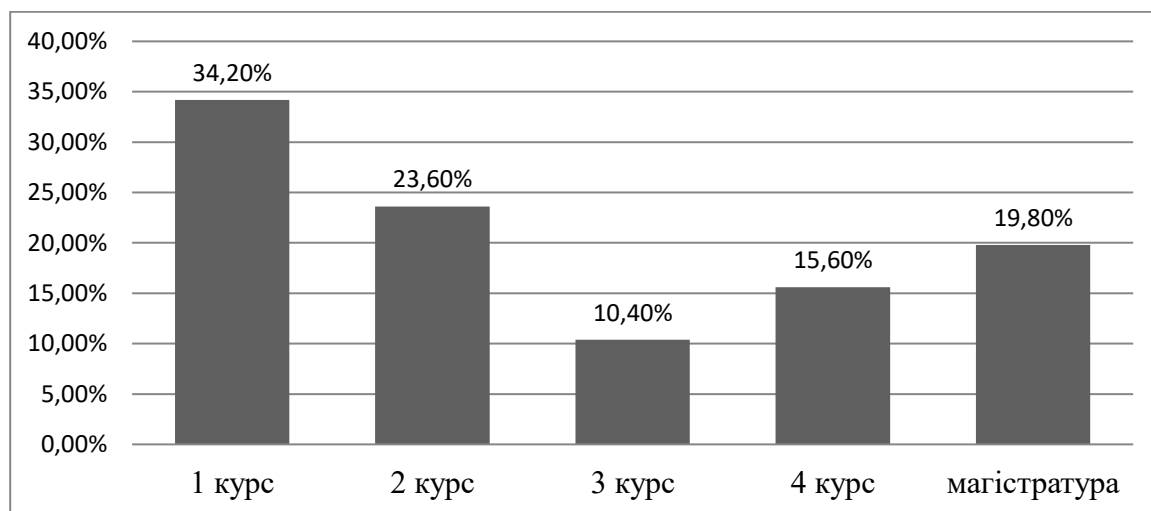


Рис. 2.17. Відсоток студентів різних курсів, у яких відсутній об'єкт професійної ідентифікації (за методикою «Незавершені речення»).

Отже, для студентів першого курсу властива певна суперечність: з одного боку, діагностичні методики «Колірний тест ставлень» і «Семантичний диференціал» свідчать про високий ступінь професійної ідентифікації першокурсників, а з іншого - у значної частини з них відсутній об'єкт професійної ідентифікації. На наш погляд,

це значною мірою зумовлено тим, що першокурсники поки що поверхово розуміють сутність професії вчителя початкової школи і сприймають її переважно на основі власного життєвого досвіду та соціальних стереотипів. Можна припустити, що наступне вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін, проходження педагогічної практики сформують професійну ідентичність студентів. З отриманням більш об'єктивної інформації про особливості професійної діяльності вчителя початкової школи та власну відповідність її вимогам самосвідомість студента може вступити у суперечність із раніше сформованим емпірично-інтуїтивним, ідеалізованим образом професії. З одного боку, першокурсники високо оцінюють свої професійні здібності, з іншого боку - вони тільки розпочинають свій професійний розвиток, тому недостатньо об'єктивно розуміють особливості професії та професійні вимоги, а їх професійний Я-образ і самооцінка не зовсім адекватні. Коли це стає очевидним для студентів, у них виникає стан кризи професійної ідентичності, що ми спостерігаємо на другому і частково на третьому курсах.

На перший погляд, рівень професійної ідентифікації студентів другого курсу нижчий, ніж у студентів першого: середній показник професійної ідентифікації першокурсників за методикою М. Куна «Хто Я?» становить 12, другокурсників – 10, Однак, проте за критерієм Стьюдента ці відмінності не мають статистичної значущості.

Водночас, рівень професійної ідентифікації студентів другого курсу за низкою показників відрізняється від рівня першокурсників. Так, на другому курсі порівняно з першим менший відсоток студентів, які, відповідаючи на питання методики М. Куна «Хто Я?», вжили професійні категорії у перших п'яти відповідях (29% проти 35%) (рис. 2.11). Серед другокурсників більше, ніж серед першокурсників, тих, хто вжив професійні категорії лише у другій половині списку (12% проти 5%). Результати «Колірного тесту ставлень» також свідчать про зниження рівня професійної ідентифікації другокурсників порівняно з першокурсниками. Так, різниця між показниками «Я» і «Я як учитель початкової школи» на другому курсі є найбільшою і становить (0,83). Зростає також різниця між показниками «Я» і

«Ідеальний учитель початкової школи», вона становить 0,39 (рис. 2.13). Це свідчить про збільшення дистанції між «Я» і професією у самосвідомості студентів другого курсу і, відповідно, деяке зменшення рівня професійної самоідентифікації. Таку тенденцію підтверджують також результати методики «Семантичний диференціал». Значення показника схожості об'єктів «Я» і «Вчитель початкової школи» на другому курсі становить 2,43, у той час як на першому – 1,81 (рис. 2.15).

Вивчаючи трансформації конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, ми звертали увагу також на динаміку їх статусів професійної ідентичності. Для цього використали опитувальник «Професійна ідентичність», розроблений А. Озеріною [134]. Результати демонструють співвідношення статусів професійної ідентичності на різних курсах: досягнутої, дифузної, передвирішеної і мораторію. Їх результати представлено на рис. 2.18.

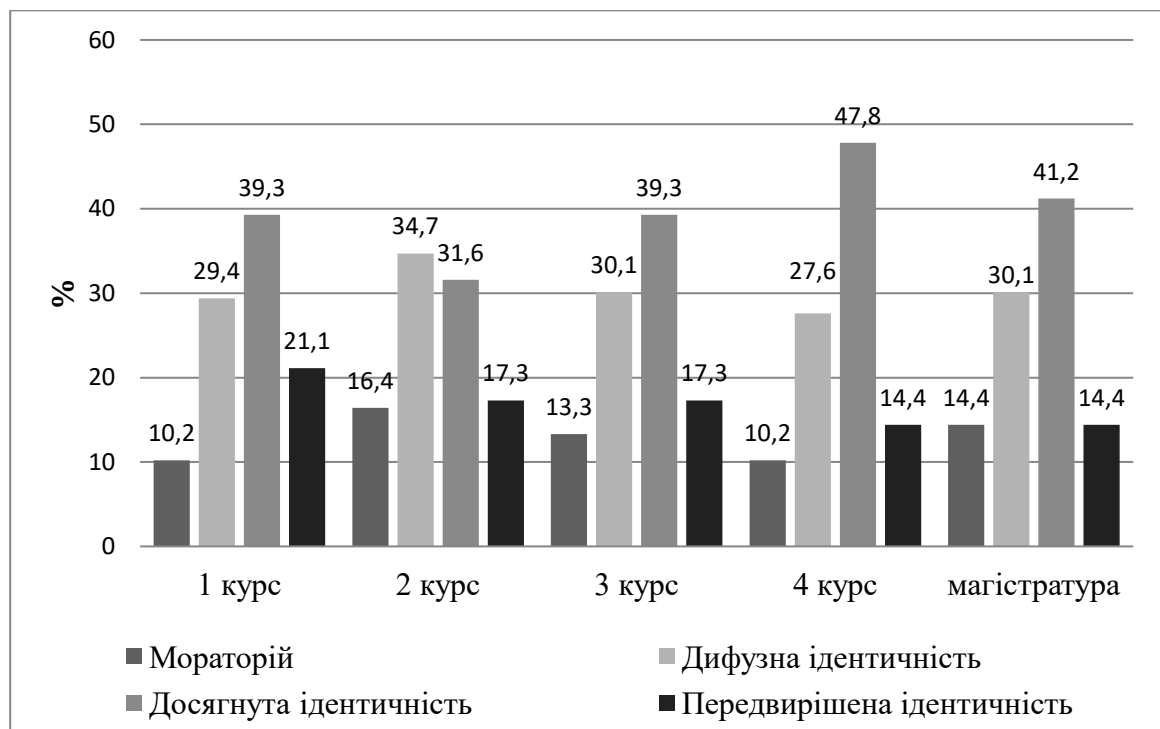


Рис. 2.18. Статуси професійної ідентичності студентів різних курсів (за методикою «Професійна ідентичність» А. Озеріної).

Отже, у 39,3% першокурсників, зафіксовано досягнутий статус професійної ідентичності. Такі студенти мають цілісний образ професії учителя початкової

школи і себе як її майбутнього представника, визначені професійні плани, планують своє майбутнє у межах обраної спеціальності, вважають, що їх особистісні якості, знання та уміння допоможуть стати професійно успішними. Такі студенти мотивовані працювати за своєю спеціальністю, займають активну професійну позицію.

Водночас значна кількість першокурсників (29,4%) має статус дифузної професійної ідентичності, а отже, розпливчасті, нечіткі уявлення про професію вчителя початкової школи і про себе як фахівця, невизначені професійні плани, відсутність професійної позиції як системи осмислених та внутрішньо прийнятих професійних норм, ставлень і ціннісних орієнтацій. Вони не відчують з цього приводу певного дискомфорту і потреби у пошуках власної професійної ідентичності.

Згідно з отриманими нами результатами, 21,1% першокурсників має статус передвирішеної професійної ідентичності. Такі студенти зробили професійний вибір не самостійно, а, як правило, під впливом батьків або інших референтних осіб. Вони мають уявлення про майбутню професію, але ці уявлення зазвичай є нормативними і запозиченими ззовні. Суб'єктивний образ професії у таких студентів може бути досить повним, цілісним і стабільним, але він не є результатом власних роздумів і свідомих рішень. Уявлення таких студентів про професію і себе як майбутнього вчителя початкової школи – результат не самостійних пошуків і оцінок, некритичного засвоєння поглядів значущих осіб, пасивного сприйняття поширених у суспільстві стереотипних уявлень про вчителя початкової школи. Зауважимо, що такі студенти, переважно не відчують дискомфорту, задоволені своїм професійним статусом і не бачать необхідності щось змінювати.

Лише у 10,2% студентів першого курсу встановлено статус мораторію. Вони відчують потребу в зміні себе, своїх якостей для успішної майбутньої професійної кар'єри або приходять до висновку, що обрана спеціальність їм не зовсім підходить, проте не знають, що далі робити. Такі першокурсники мають невизначені плани на професійне майбутнє, тому з чим їхня успішність і самооцінка знижується. Водночас студенти намагаються вийти з кризи, перебувають у стані активного

пошуку власної ідентичності, прагнуть визначитися з професійними цінностями й планами.

На другому курсі загальне співвідношення статусів професійної ідентичності дещо змінюється: досягнута ідентичність – 31,6%, дифузна ідентичність – 34,7%, передвирішена ідентичність – 17,3%, мораторій – 16,4%. Водночас зменшується відсоток студентів із передвирішеним статусом професійної ідентичності (з 21,1% до 17,3%). Насамперед, варто звернути увагу на менший у порівнянні з першим курсом відсоток студентів з досягнутою професійною ідентичністю (31,6%) і більший – з дифузною ідентичністю (34,7%) та мораторієм (16,4%). На другому курсі порівняно з іншими етапами підготовки зафіксовано найбільший відсоток студентів з дифузним статусом професійної ідентичності. Така динаміка свідчить про наростання кризових явищ у розвитку професійної ідентичності студентів, спричинених, ймовірно, поглибленням і уточненням у процесі навчання уявлень про особливості та функції діяльності вчителя початкової школи. Дещо ідеалізовані професійні уявлення першокурсників вступають у суперечність із отриманою інформацією про специфіку, труднощі і вимоги майбутньої професії, що породжує у багатьох студентів сумніви щодо правильності професійного вибору та тривогу за власне професійне майбутнє.

На третьому курсі ситуація поліпшується: досягнуту ідентичність виявлено вже у 39,3% студентів, дифузну – в 30,1%, передвирішену – в 14,4%, мораторій – у 13,3%. Таким чином, спостерігається тенденція до виходу з кризи професійної ідентичності, характерної для попереднього етапу. Можна припустити, що внаслідок глибшого знайомства з особливостями, функціями і завданнями діяльності вчителя початкової школи у студентів формується більш адекватне уявлення про себе як фахівця та свої професійні можливості, також більш адекватним стає рівень професійних домагань. Значною мірою цьому сприяє педагогічна практика, під час якої студенти мають можливість оцінити себе у ролі вчителя та впевнитися у правильності свого професійного вибору.

На четвертому курсі продовжується позитивна тенденція розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи: збільшується відсоток студентів

із досягнутою ідентичністю (з 39,3% до 47,8%), водночас зменшується кількість студентів із дифузною (з 30,1% до 27,6%) і статусом мораторію (з 13,3% до 10,2%). На четвертому курсі порівняно з іншими курсами зафіксовано найбільший відсоток студентів із досягнутим статусом професійної ідентичності. Це засвідчує про загальний прогрес в особистісно-професійному становленні студентів, який передбачає уточнення й деталізації професійного Я-образу, посилення професійної спрямованості та ідентифікації з роллю учителя початкової школи.

Однак на етапі магістратури ситуація дещо змінюється: зменшується відсоток студентів із досягнутою ідентичністю (з 47,8% до 40,7%) і збільшується – з дифузною ідентичністю (з 27,6% до 30,1%) та мораторієм (з 10,2% до 14,4%). Це свідчить про певну кризу у формуванні професійної ідентичності студентів, зумовлену, на наш погляд, завершенням періоду професійної підготовки і посиленням тривожності щодо свого професійного майбутнього. У багатьох студентів виникають тривожні очікування щодо перспектив працевлаштування, достатності засвоєних професійних умінь і навичок, можливості досягнення в майбутньому професійного успіху тощо. У частини студентів це спричиняє невизначеність професійних планів і орієнтацій, зниження професійної самооцінки та мотивації навчання, що в підсумку виявляється у зміні статусу професійної ідентичності.

Отже, узагальнимо картину трансформації статусів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи у процесі їх професійної підготовки. На першому курсі найбільш поширеними є статуси досягнутої і дифузної професійної ідентичності. Порівняно високий рівень професійної ідентифікації першокурсників, на нашу думку, можна пояснити продовженням шкільної ідентичності, що поступово трансформується до кінця першого року навчання в академічну студентську. Для першого курсу характерний високий рівень пізнавальної активності студентів, ентузіазм, пов'язаний зі вступом в університет і набуттям нового соціального статусу. Навчання в університеті приносить нові враження, першокурсники, як правило, із задоволенням сприймають нову інформацію про майбутню професію, внаслідок чого підвищується рівень їх професійної

ідентичності. Однак на другому році навчання починають наростати кризові явища в розвитку професійної ідентичності: частка студентів зі статусом досягнутої ідентичності знижується і одночасно зростає кількість студентів в стані дифузної ідентичності. Це можна пояснити тим, що в процесі поглиблення й уточнення уявлень про професію вчителя початкової школи окремі студенти сумніваються у правильності свого професійного вибору. На третьому році навчання кризи подолано, упродовж третього-четвертого курсів підвищується рівень ідентифікації студентів із майбутньою професією. На етапі магістратури знову виникає криза професійної ідентичності – збільшується частка студентів, зі статусом мораторію і дифузної ідентичності.

Емпіричні дані щодо динаміки статусів професійної ідентичності свідчать про те, що найбільша частка студентів, зі статусом мораторію – це студенти другого курсу і здобувачі СВО магістра. Варто звернути увагу на порівняно незначну динаміку упродовж навчання кількості студентів із передвизначеним статусом професійної ідентичності, який в середньому становить близько 17%. Хоча й спостерігається деяке зменшення їх кількості, проте виявлені зміни не є статистично значущими. Ймовірно, це зумовлено тим, що такі студенти задоволені своїм професійним Я-образом і не відчують потреби у зміні професійних поглядів, планів та установок, хоча вони й не є результатом самостійних пошуків і виборів. Такі студенти намагаються відповідати сформованому у суспільній свідомості образу вчителя початкової школи, сприймаючи його як професійний орієнтир.

Отже, процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи можна описати як зміну статусів професійної ідентичності. Упродовж навчання в університеті статуси можуть мінятися. Причому цей процес має нелінійний характер. Пік розвитку професійної ідентичності на першому і четвертому курсах, спади – на другому і упродовж навчання в магістратурі. Зауважимо, що професійна ідентичність – це складний, інтеграційний психологічний феномен, який пов'язаний з активністю самовизначення особистості та її загальною зрілістю [203]. На думку А. Озеріної, деяке зниження рівня професійної ідентичності студентів упродовж навчання в університеті засвідчує

позитивну тенденцію – зростання особистісної зрілості і свідомості професійного самовизначення майбутніх фахівців [135].

Аналіз наукової літератури щодо проблем формування професійної ідентичності свідчить, що становлення цього феномену практично завжди має кризовий характер і супроводжується виникненням різного роду кризових переживань. Проблему криз на різних рівнях професійної діяльності розглянуто у працях Е. Зеєра, Є. Климова, А. Маркової, Є. Пряжникова, І. Середницької, Е. Симанюк та ін. Кризи професійного самовизначення – це нетривалі за часом періоди кардинальної перебудови професійної свідомості і структури суб'єкта діяльності, що супроводжуються зміною вектора професійного розвитку [177]. Е. Зеєр основними кризами професійного самовизначення на етапі навчання у ЗВО вважає кризу вибору професії, кризу навчально-професійних орієнтацій, кризу професійних експектацій і ненормативні кризи [56].

Для вивчення специфіки й інтенсивності кризових переживань майбутніх учителів початкової школи у процесі їх підготовки в педагогічному університеті ми використано «Анкету кризових переживань» В. Манукян [34]. За результатами було з'ясовано особливості й інтенсивність кризових переживань майбутніх учителів початкової школи на різних етапах професійної підготовки та розвитку професійної ідентичності.

Виявилось, що найбільш актуальними переживаннями студентів усіх курсів є занепокоєння щодо втрачених можливостей (6,32), труднощі розподілу часу і сил між різними сферами життєдіяльності (5,74), почуття невизначеності майбутнього (5,28) і відчуття сильної втоми (5,08). Зауважимо, що занепокоєння з приводу нереалізованих можливостей є актуальним для студентів упродовж усього періоду навчання в університеті. Показник, що відображає неможливість задоволення двох однаково важливих потреб (загальнопсихологічна ознака кризи), знаходиться на середньому рівні (4,72). Середній бал кризових переживань студентів усіх курсів склав 3,87, що свідчить про порівняно невисоку інтенсивність кризових переживань загалом за вибіркою.

Першокурсників найбільше турбують проблеми, пов'язані з труднощами

визначення перспектив розвитку, а також з необхідністю адаптації до нових соціальних умов, труднощі самоорганізації, розподілу часу і сил між різними сферами життя. Зміна соціального статусу та соціальної ситуації розвитку актуалізує у першокурсників переживання, пов'язані з «Я-образом», які є найбільш інтенсивними в порівнянні з іншими курсами. Студенти 1 курсу інтенсивніше переживають почуття самотності і переосмислюють свій Я-образ у нових соціальних умовах, проте порівнянно зі старшокурсниками вони більш упевнені в правильності власного професійного вибору, активно цікавляться своїм професійним майбутнім.

На другому курсі, середня інтенсивність кризових переживань в порівнянні з першим дещо знижується, але в той же час посилюються хвилювання, пов'язані з професійним самовизначенням: розбіжності між очікуваннями і набутих у процесі навчання новим баченням професії, труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому, розчарування в обраній професії. Наростає тривожність щодо власного професійного майбутнього і знижується впевненість у правильності професійного вибору. Це свідчить про початок кризи професійної ідентичності, спричиненою невідповідністю між початковими, дещо ідеалізованими уявленнями студентів про майбутню професію і новою, отриманою у процесі навчання інформацією про специфічні особливості, функції та труднощі діяльності вчителя початкової школи.

До третього курсу актуальність переживань, пов'язаних із проблемою самовизначення, дещо знижується. Значно менше турбують третьокурсників проблеми втрачених можливостей, знижуються також переживання конфлікту однаково значущих цілей і напрямів розвитку. Крім того, знижується загальне відчуття втоми. Водночас залишаються переживання невизначеності і непередбачуваності майбутнього. Зростання вимог до самостійності, самоорганізації, пов'язаних з усвідомленням необхідності планування життєвого шляху, також є предметом переживань студентів третього курсу. Проте переживання, пов'язані з професійним самовизначенням, не є особливо актуальними для студентів третього курсу.

На четвертому курсі триває зниження середньої інтенсивності всіх кризових переживань, що свідчить про загалом безконфліктний характер особистісно-професійного розвитку студентів на цьому етапі.

На етапі магістратури середня інтенсивність переживань студентів зростає. Кількість та інтенсивність кризових переживань у порівнянні з першокурсниками нижчі, але вищі, ніж у третьокурсників. Основними причинами є усвідомлення втрачених можливостей, зростання інтенсивності переживань невизначеності майбутнього, труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому, що свідчить про посилення актуальності для студентів проблем планування майбутнього життєвого і професійного шляху. Важливими для здобувачів СВО магістра залишаються труднощі розподілу сил і часу між різними сферами життєдіяльності, а також відчуття значної втоми. На цьому етапі у зв'язку із завершенням навчання в університеті актуалізуються питання професійного самовизначення. На статистично значимому рівні зростає інтенсивність переживання невідповідності очікувань і набутого в процесі навчання бачення професії, наростає розчарування в професії, відчуття власної некомпетентності.

Отже, дослідження особливостей кризових переживань, які супроводжують становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах навчання в університеті, виявлено, що найгостріше вони переживають тривогу щодо втрачених можливостей, труднощі розподілу часу і сил між різними сферами життя, а також занепокоєння з приводу невизначеності майбутнього.

Переживання студентів мають особливості залежно від етапу професійної підготовки. Зміна соціального статусу і соціальної ситуації розвитку спричиняють у першокурсників переживання, пов'язані з Я-образом, які є найбільш інтенсивними в порівнянні з іншими курсами. Показник загальнопсихологічної ознаки кризи також найбільш високий у студентів першого курсу. На другому курсі на фоні деякого зниження середньої інтенсивності кризових переживань посилюються переживання, пов'язані з проблемами професійного самовизначення: розчарування в обраній професії, розбіжності між очікуваннями і набутих у процесі навчання новим баченням професії, труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому. До

третього курсу інтенсивність кризових переживань загалом знижується, хоча студентів продовжує турбувати невизначеність, непередбачуваність майбутнього. На четвертому курсі знижується середня інтенсивність усіх кризових переживань. На етапі магістратури актуалізуються проблеми самоорганізації і планування життєвого шляху, посилюються переживання щодо свого професійного майбутнього: зростає тривожність, переживання невідповідності очікувань і набутого в процесі навчання бачення професії, розчарування в професії, відчуття власної некомпетентності, послаблюється впевненість у правильності професійного вибору, знижується оцінка можливостей самореалізації.

Отримані нами результати загалом узгоджуються з висновками інших дослідників, які теж виявили тенденцію до зниження рівня професійної ідентичності студентів на другому курсі [147]. Т. Піддубна зауважує, що на першому і другому курсах більшою мірою, ніж на старших, спостерігається часткова дезінтеграція Я студентів. Це знаходить вияв у посиленні почуття невдоволеності собою, схильності до неприйняття себе як «особистості».

Результати методики «Незавершені речення» свідчать, що порівняно з першим курсом на другому збільшується частка студентів, які мають об'єкт професійної ідентифікації, і зменшується кількість тих, у кого такий об'єкт відсутній (23,6%) (рис. 2.17). Також суттєво змінюється ставлення другокурсників до професійної діяльності вчителя початкової школи. Так, продовжуючи речення «Діяльність учителя початкової школи для мене ...», студенти другого курсу запропонували менше, ніж першокурсники, відповідей, які можна віднести до позитивних (рис. 2.16).

Отримані нами результати свідчать, що криза професійної ідентичності продовжується частково і на третьому курсі, хоча й помітний певний перелом і тенденція до виходу з неї. Так, за результатами методики М. Куна зростає середній показник професійної ідентифікації студентів (до 13 балів) (рис. 2.12). Частка студентів, які, відповідаючи на питання «Хто Я?», взагалі не використали категорій, пов'язаних із майбутньою професійною роллю, значно нижча, ніж на першому і другому курсах (21%) (рис. 2.11). Водночас до 42% зростає частка студентів, які

називали професійні категорії на початку списку, з 1 по 5 позицію.

Результати, отримані за допомогою методики «Колірний тест ставлень», також свідчать про зростання рівня професійної ідентифікації студентів на третьому курсі: різниця між категоріями «Я» і «Я як учитель початкової школи» становить лише 0,48, а між категоріями «Я» і «Ідеальний учитель початкової школи» – 0,38 (рис. 2.13). Тенденцію зближення на третьому курсі «Я-образу» студентів і «образу вчителя початкової школи» підтверджують результати методики семантичного диференціалу (рис. 2.15). Якщо на другому курсі показник D схожості об'єктів «Я» і «Вчитель початкової школи» становить 2,43, то на третьому курсі – 1,92.

Водночас, за результатами методики «Незавершені речення» на третьому курсі дещо знижується кількість студентів, які висловлюють позитивне ставлення до майбутньої професії, і збільшується частка тих, хто ставиться до неї амбівалентно (рис. 2.16). При цьому, однак, підвищується ступінь задоволеності студентів своїми успіхами у навчанні і знижується до 10,4% частка студентів, які вказують на відсутність у себе об'єктів професійної ідентифікації (рис. 3.17). Все це свідчить про поглиблення і розширення знань третьокурсників про професію учителя початкової школи, її функції, особливості та вимоги, власну відповідність цим вимогам, що є основою для формування більш адекватної професійної самооцінки та підвищення рівня професійної ідентичності загалом.

Згідно з отриманими результатами, на четвертому курсі спостерігається більш сприятлива ситуація з розвитком професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Так, відповідаючи на питання «Хто Я?» методики М. Куна, 52% студентів четвертого курсу вживали професійні категорії на перших п'яти позиціях списку, 31% – на позиціях з 6 по 10 (рис. 2.11). Лише 8% студентів взагалі не використали у своїх відповідях понять, пов'язаних з їх майбутньою професійною роллю. Середній показник професійної ідентифікації студентів четвертого курсу за методикою М. Куна «Хто Я?» становить 16 балів.

Відповідно до результатів «Колірного тесту ставлень», різниця між категоріями «Я» і «Я як учитель початкової школи» становить усього 0,36 бала (рис. 2.13), що свідчить про зближення «Я-образу» і образу майбутньої професії на емоційному

рівні. За методикою «Семантичний диференціал» значення показника схожості об'єктів «Я» і «Вчитель початкової школи» на четвертому курсі становить 2,24, що дещо більше, ніж на третьому курсі, проте менше, ніж на другому.

Результати методики «Незавершених речень» свідчать, що на четвертому курсі зростає частка студентів, які висловлюють позитивне ставлення до професійної діяльності вчителя початкової школи (рис. 2.16). Якщо на третьому курсі таких студентів було 61%, то на четвертому – вже 80%. Варто звернути увагу також на порівняно незначна кількість студентів четвертого курсу, у яких відсутній об'єкт професійної ідентифікації (15,6%) (рис. 2.17). Багато студентів, закінчуючи речення «У професійній діяльності я хотіла(в) би бути схожою(им) на...», окрім загальних об'єктів («вчителя, якого поважають», «майстра своєї справи», «авторитетного педагога» тощо), називали конкретних учителів і викладачів, з яких беруть приклад. Загалом отримані результати свідчать, що на четвертому курсі суттєво підвищується рівень професійної ідентифікації майбутніх учителів початкової школи.

Проаналізуємо результати щодо розвитку професійної ідентичності здобувачів СВО магістра. Можна було б очікувати, що зростання рівня професійної ідентичності триватиме і на етапі магістратури, але наші результати свідчать про зворотнє: зафіксовано деяке зниження показників. Середній показник професійної ідентифікації (за методикою М. Куна «Хто Я?») становить 15 (рис. 2.12). Він виявився дещо нижчим у порівнянні з показником четвертого курсу (16) через те, що зросла кількість студентів, які, відповідаючи на питання «Хто Я?», назвали професійні категорії лише на позиціях з 11 по 20. Водночас якісний аналіз відповідей свідчить, що магістри досить чітко усвідомлюють свою професійну роль і ідентифікують себе з нею.

За результатами методики «Колірний тест ставлень», різниця між категоріями «Я» і «Я як учитель початкової школи» у магістрів становить 0,48 бала (рис. 2.13), що свідчить про високий рівень ідентифікації з професійною роллю і професійною позицією. Зауважимо, що різниця між категоріями «Я» і «Ідеальний учитель початкової школи» на етапі навчання в магістратурі набуває від'ємного значення (-0,5), тобто, до образу «Ідеального вчителя початкової школи» у студентів більш

позитивне ставлення, ніж до «Я-образу». Пояснюємо це тим, що магістри переживають певне особистісне незадоволення і шукають свій ідеал у професійній сфері. Професійні еталони стають важливими критеріями самооцінки студентів, а образ ідеального вчителя отримує більш позитивну оцінку, ніж образ Я-реального.

Результати, отримані за допомогою методики «Семантичний диференціал», демонструють певне зменшення у магістрів розриву між «Я-образом» і «Образом вчителя початкової школи» (D становить 1,97) (рис. 2.15). Отже, зростає ідентифікація студентів з професійною роллю.

Водночас, за результатами методики «Незавершених речень», дещо збільшується кількість порівняно з четвертим курсом (15,6%) студентів магістратури, яких відсутні об'єкти професійної ідентифікації (19,8%) (рис. 2.17). Крім того, у цей час дещо зменшується, хоча й залишається доволі високою, частка студентів, які висловлюють позитивне ставлення до професії (рис. 2.17). Отже, розвиток професійної ідентичності магістрів має дещо суперечливий характер: за одними показниками спостерігається позитивна динаміка, за іншими – певний регрес.

Отримані результати свідчать, що розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи упродовж навчання в університеті не відбувається за рівномірною висхідною лінією, яка постійно зростає і на етапі магістратури досягає найвищої точки. Магістри – вже майже сформовані вчителі, багато з них працює за спеціальністю, і вони мають підстави вважати себе фахівцями з вищою освітою. Можна було б очікувати ще більшого зростання їх професійної ідентифікації, ототожнення себе з професійною роллю вчителя початкової школи. Однак цього не відбувається в тих масштабах, які можна було б спрогнозувати.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити певні висновки щодо розвитку конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи айд час їх підготовки в університеті:

- становлення професійної ідентичності студентів має нелінійний характер, що виявляється у динаміці статусів професійної ідентичності (досягнутий, дифузний, передвирішений і мораторій); пік розвитку професійної ідентичності -

перший і четвертий курси, спади – другий курс і магістратура; на другому курсі починають наростати кризові явища в розвитку професійної ідентичності (знижується частка студентів із статусом досягнутої ідентичності і одночасно зростає – з дифузною ідентичністю); на третьому курсі кризи подолано і надалі поступове зростає кількість студентів зі статусом досягнутої професійної ідентичності; на етапі магістратури знову виникає криза професійної ідентичності – збільшується частка студентів, які мають статус мораторію і дифузної ідентичності;

– розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів має кризовий характер і супроводжується кризовими переживаннями, з певними особливостями залежно від етапу професійної підготовки: зміна соціального статусу і соціальної ситуації розвитку загострює у першокурсників переживання, пов'язані з Я-образом; на другому курсі посилюється тривога, пов'язана з проблемами професійного самовизначення (розчарування в обраній професії, розбіжності між очікуваннями і набутих у процесі навчання новим баченням професії, труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому); до третього курсу інтенсивність кризових переживань загалом знижується, хоча третьокурсників продовжує турбувати невизначеність і непередбачуваність майбутнього; на четвертому курсі знижується середня інтенсивність усіх кризових переживань; на етапі магістратури актуалізуються проблеми самоорганізації і планування життєвого шляху, посилюються переживання щодо професійного майбутнього (зростає тривожність, невідповідність очікувань і набутого в процесі навчання бачення професії, розчарування в професії, відчуття власної некомпетентності, послаблюється впевненість у правильності професійного вибору, знижується оцінка можливостей самореалізації);

– упродовж навчання в університеті поступово зростає рівень ідентифікації студентів із професією, однак цей процес є нерівномірним: найвищий рівень професійної ідентифікації студентів зафіксовано на четвертому курсі, а його зниження – на другому курсі і етапі магістратури, що свідчить про дві стадії кризи професійної ідентифікації, кожна з яких має свої причини та особливості.

2.3. Загальні тенденції становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки

Комплексний аналіз результатів дослідження дає змогу визначити загальні тенденції й особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах їх підготовки в педагогічному університеті.

Зауважимо, що розвиток професійної ідентичності студентів не розпочинається з «чистого аркуша». Незважаючи на відсутність досвіду реальної професійної діяльності, першокурсники вже мають певну професійну ідентичність, що виявляється, зокрема, в усвідомленні власних професійних якостей, здібностей і можливостей. Уявлення першокурсників про професійну діяльність вчителя початкової школи поки що доволі загальні, ідеалізовані і ґрунтуються на власному життєвому досвіді та професійних стереотипах, поширених у суспільній свідомості. При цьому їх суб'єктивний образ професії вміщує здебільшого зовнішні, поверхові ознаки діяльності вчителя початкової школи, глибші операційно-технологічні характеристики поки що в ньому відсутні.

Більшість першокурсників неспроможна адекватно оцінити рівень професійності або непрофесійності дій вчителя початкової школи, тому що система критеріїв професіоналізму в них тільки починає формуватися. На цьому етапі студенти виокремлюють нечисленні критерії професіоналізму, які мають однотипний, доволі абстрактний і суб'єктивний характер. 78% першокурсників вважають основним критерієм професіоналізму вчителя початкової школи сформовані практичні уміння і навички професійної діяльності. 72% студентів першого курсу звертають увагу на особистісні якості як критерії професіоналізму вчителя початкової школи. При цьому такі критерії зазвичай мають доволі абстрактний характер і зводяться до переліку загальних якостей особистості, наприклад: доброта, чуйність, доброзичливість, терплячість, відповідальність, урівноваженість тощо.

Студентів першого курсу вирізняє найнижчий порівняно з іншими курсами

показник усвідомленості критеріїв професіоналізму (7,2). При цьому виокремлювані ними критерії практично не впливають на їх навчально-професійну діяльність і особистісно-професійне становлення. Так, більшість першокурсників (68%) відповіла заперечно на питання: «Чи впливають названі Вами критерії на Вашу навчально-професійну діяльність»? Крім того, багато першокурсників неспроможні адекватно застосовувати ці критерії під час оцінювання професіоналізму інших людей.

Певні специфічні особливості має також професійний Я-образу студентів першого курсу. У ньому акцентовано на вмінні спілкуватися як основній, на їх погляд, професійно важливій характеристиці вчителя початкової школи. Фактор «комунікабельність» посідає найвищий ранг у професійному Я-образі першокурсників. Саме якості, пов'язані з комунікативною компетентністю, вмінням спілкуватися, студенти схильні виявляти і високо оцінювати в собі на цьому етапі підготовки. Водночас ідеального вчителя початкової школи вони уявляють як людину, що характеризується високим «самоконтролем». На їхній погляд, справжній професіоналізм учителя початкової школи виявляється в його терплячості, доброзичливості, самостійності, уважності, наполегливості, акуратності, передбачливості, сумлінності.

Прогнозуючи свій професійний розвиток, першокурсники уявляють його як рівномірне, послідовне зростання професійної компетентності. Причому, вони не лише відчують у собі значний професійний потенціал, але й вважають, що вже набули певної необхідної професійної компетентності (19%) й очікують до кінця навчання в університеті довести рівень свого професіоналізму до 75% (від максимально можливого). Однак під час побудови таких прогнозів свого професійного становлення студенти орієнтуються переважно на власні бажання й суб'єктивну оцінку задатків, а не на об'єктивні умови професійного розвитку.

Для першокурсників характерна неадекватно завищена професійна самооцінка і найвищий з-поміж усіх студентів рівень професійних домагань. Така самооцінка ґрунтується на впевненості студентів у своїх особливих професійних задатках і здібностях. Самооцінка професійних знань та умінь на цьому етапі доволі низька,

про що свідчать, зокрема, результати самооцінювання першокурсників за шкалами методики Дембо-Рубінштейн. На першому місці у першокурсників - оцінка власних професійних здібностей і задатків (71,24), на другому – теоретична професійна компетентність (52,33), на третьому, найнижчому, – професійні уміння та навички (43,21).

Порівняно зі студентами інших курсів першокурсники найвище оцінюють рівень своєї професійної самореалізації. Це зумовлено їх поверховими, переважно інтуїтивними уявленнями про особливості, труднощі і вимоги професійної діяльності вчителя початкової школи. Вони переконані, що вже володіють вміннями і якостями, необхідними для успішного виконання професійних обов'язків. Для більшості першокурсників характерна позиція: «Я загалом знаю, що означає бути вчителем початкової школи і можу виконувати цю діяльність».

Результати проведеного дослідження свідчать про виражену професійну ідентифікацію першокурсників, прийняття ними своєї професії та професійної ролі. Об'єктами професійної ідентифікації для студентів 1 курсу є здебільшого вчителі, що мають певні якості: доброта, чуйність, турботливість, уважність, справедливість, ерудованість, компетентність, креативність, кмітливість, почуття гумору тощо. проте 34,2% першокурсників не назвали реальних об'єктів професійної ідентифікації. Продовжуючи речення «У професійній діяльності я хотіла(в) би бути схожою(им)...», вони давали такі відповіді: «... ні на кого», «... не знаю», «... немає ідеалу», «... не можу назвати якусь конкретну людину» тощо.

Високий показник професійної ідентифікації і водночас відсутність реальних об'єктів ідентифікації свідчить про те, що першокурсники сприймають свою професію здебільшого крізь призму ідеальних конструктів та соціальних стереотипів. Після вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін, педагогічна практика, отримання більш об'єктивної, науково обґрунтованої інформації про діяльність учителя початкової школи раніше сформований ідеалізований образ професії може вступити у суперечність із реальністю.

Отже, з одного боку, першокурсники високо оцінюють свої професійні здібності, а з іншого - вони тільки розпочинають професійне становлення, а тому

недостатньо усвідомлюють реальні особливості професії та її вимоги. Цим зумовлена характерна для них неадекватно завищена професійна самооцінка. Коли це стає зрозумілим для самих студентів, у них виникає криза професійної ідентичності, яка спостерігається на другому і частково третьому курсах навчання.

Для більшості першокурсників (86%) характерне позитивне емоційне ставлення до професійної діяльності вчителя початкової школи. На початковому етапі підготовки студенти не відчують особливого дискомфорту, більшість із них характеризує перший курс як нейтральний, такий, що не викликає негативних емоцій або почуття невдоволення.

Згідно з отриманими даними, 39,3% першокурсників мають досягнутий статус професійної ідентичності, що виявляється в сформованості образу майбутньої професії і себе як її представника, визначеності професійних планів, пов'язаних з обраною спеціальністю, впевненості щодо професійної самоефективності. Водночас у 29,4% першокурсників мають статус дифузної професійної ідентичності: розпливчасті, нечіткі уявлення про професію вчителя початкової школи та про себе як її суб'єкта, невизначені професійні плани, невпевненість щодо майбутнього місця роботи. 21,1% першокурсників мають статус передвирішеної професійної ідентичності, який є результатом некритичного засвоєння професійних ціннісних орієнтацій під впливом референтних осіб.

На другому курсі у студентів формується більш адекватне уявлення про майбутню професію, але зміни поки що мають більшою мірою кількісний, ніж якісний характер. На цьому етапі студенти виокремлюють більше різноманітних ознак в образі майбутньої професійної діяльності, але ще не цілком розуміють найбільш істотні з них. Водночас поглиблюється розуміння специфіки діяльності вчителя початкової школи, про що свідчать зміни в системі критеріїв професіоналізму. У цей час підвищується рівень диференційованості й усвідомленості критеріїв професіоналізму, які виокремлюють студенти. Так, показник усвідомленості критеріїв у студентів другого курсу становить 9,1, у першокурсників він дорівнює 7,2. Проте суттєвих якісних змін у властивій студентам системі критеріїв професіоналізму не відбувається. Другокурсники

виокремлюють практично такий же набір загальних критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, що й першокурсники, хоча частіше при цьому вживають спеціальні психолого-педагогічні терміни, наприклад: толерантність, емпатія, емоційний інтелект, комунікативна компетентність, креативність тощо.

У професійному Я-образі студентів другого курсу актуалізуються якості, що виявляються в основній для них діяльності – навчально-професійній. Оскільки саме від працездатності та старанності переважно залежить успішність навчальної діяльності, то на цьому етапі підготовки вказані якості починають домінувати в структурі професійного Я-образу студентів і образу ідеального вчителя початкової школи, відтісняючи контактність, комунікабельність.

Істотні зрушення відчуваються у професійній самооцінці другокурсників: дещо знижується емоційне прийняття себе як фахівця, а також зменшується привабливість образу ідеального вчителя початкової школи. Це знаходить загальний вияв у найнижчій професійній самооцінці другокурсників у порівнянні з іншими курсами. Зниження загальної професійної самооцінки студентів відбувається водночас зі зниженням самооцінки таких компонентів професіоналізму, як «професійні уміння та навички» і «професійні здібності». Це пов'язано з тим, що вказані компоненти є значущими для студентів і впливають на формування їх загальної професійної самооцінки. На другому курсі середні показники професійної самооцінки студентів мають таку ієрархію: на першому місці зберігається оцінка студентами своїх професійних здібностей (63,11), на другому – самооцінка професіоналізму загалом (48,26), на третьому – самооцінка професійних умінь і навичок (47,36), найнижче другокурсники оцінюють власну теоретичну професійну компетентність (43,62). Водночас студентам другого курсу, як і першокурсникам, властивий достатньо високий рівень професійних домагань. Така ситуація спричиняє суперечність у професійній самосвідомості другокурсників: у них формується більш адекватне розуміння професійних вимог та виразніші уявлення про ідеального вчителя початкової школи, тому дещо знижується професійна самооцінка, проте зберігається доволі високий рівень професійних домагань і прагнення до професійного зростання.

Основними причинами виникнення кризи професійної ідентичності на другому курсі є: зростання поінформованості про майбутню професію, поглиблення розуміння її особливостей, проблем і вимог, що вступає у суперечність із попередніми ідеалізованими уявленнями; недостатній рівень адаптації студентів до освітнього процесу в університеті; недостатня визначеність і стабільність професійних планів, усвідомлення студентами того, що професійний шлях тільки розпочинається і ще є можливість переглянути та змінити свій професійний вибір.

Наслідком кризи професійної ідентичності на цьому етапі є зменшення впевненості студентів у собі як майбутньому педагогові, зміна емоційного ставлення до професійної діяльності та професійного навчання, зниження рівня професійної ідентифікації. Хоча частка студентів, які висловлюють позитивне ставлення до професії вчителя початкової школи, залишається досить високою, порівняно із першим курсом збільшується кількість студентів з амбівалентним і нейтральним ставленням. Як свідчать результати методики «Колірний тест ставлень», навчання на другому курсі студенти частіше асоціюють з негативними емоціями і незадоволенням. Нейтральне ставлення до навчання, характерне для першого курсу, змінюється на дещо негативне. Більшість студентів оцінює другий курс як період, що викликає негативні емоції, психологічний дискомфорт.

Результати методик «Семантичний диференціал» і «Колірний тест ставлень» свідчать, що рівень професійної ідентифікації студентів другого курсу нижчий, ніж у першокурсників. Водночас, за результатами методики «Незавершені речення», на другому курсі, збільшується кількість студентів, які мають реальний об'єкт професійної ідентифікації, і зменшується кількість тих, у кого він відсутній.

Про кризовий характер другого року підготовки свідчить також динаміка статусів професійної ідентичності студентів: зменшується частка студентів із досягнутою ідентичністю (з 39,3% до 31,6%) і збільшується - з дифузною ідентичністю (з 29,4 % до 34,7%) та мораторієм (з 10,2% до 16,4%). На другому курсі порівняно з іншими етапами підготовки зафіксовано найбільшу частку з дифузним статусом професійної ідентичності. Це свідчить про наростання кризових явищ у формуванні професійної ідентичності студентів, спричинених тим, що

ідеалізовані професійні уявлення першокурсників вступають у суперечність з отриманою інформацією про специфіку, труднощі і вимоги майбутньої професії. Це породжує сумніви у студентів щодо правильності професійного вибору і наростання тривоги з приводу власного професійного майбутнього.

Отже, дослідження підтверджує висновки науковців щодо кризового характеру другого року навчання у ЗВО [53; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Для цього періоду характерне зниження рівня професійної ідентифікації студентів, недостатнє суб'єктне включення у навчально-професійну діяльність, певне емоційне відчуження від професії, зміна оцінних ставлень, установок і суджень про професійну сферу загалом.

На третьому курсі уявлення студентів про майбутню професію поглиблюються, уточнюються і диференціюються. В образі професії з'являються ознаки, які характеризують операційно-технологічний аспект діяльності вчителя початкової школи. Також є зміни у системі критеріїв професіоналізму, які виокремлюються третьокурсниками. Порівняно зі студентами другого курсу істотно зростає рівень усвідомленості критеріїв: якщо у другокурсників середній показник становить 9,1, то у студентів третього курсу – 12,9 балів. Зростає рівень спеціалізованості критеріїв професіоналізму, їх відповідності специфіці діяльності вчителя початкової школи. З-поміж них третьокурсники називають професійну спрямованість, дидактичні здібності, рефлексію, проєктивні уміння, педагогічну уяву, здатність до розподілу уваги, педагогічний такт тощо. Крім того, зростає рівень дієвості критеріїв професіоналізму, які впливають на регуляцію навчально-професійної діяльності студентів, їх професійне самовдосконалення. Для студентів третього курсу характерна певна відмінність уявлень про себе як учителя і уявлень про ідеального вчителя початкової школи. Оцінюючи себе як учителя початкової школи, вони звертають увагу передусім на якості, пов'язані з фактором «самоконтроль»: самовладання, терплячість, доброзичливість, комунікабельність, емпатія. А в образі ідеального вчителя початкової школи називають такі фактори, як «компетентність» і «працездатність». При цьому вперше в образі ідеального вчителя початкової школи починає домінувати фактор «компетентність», який у студентів першого і другого

курсів посідає нижчий ранг.

У порівнянні зі студентами другого курсу третьокурсники вище оцінюють рівень свого професіоналізму, але за деякими шкалами зберігається тенденція до зниження самооцінки. Зростання інтегральної професійної самооцінки студентів відбувається переважно за рахунок високої оцінки своїх професійних здібностей і задатків. Самооцінки за іншими шкалами (теоретична підготовленість, професійні уміння і навички, загальний професіоналізм) дещо нижчі і перебувають на приблизно однаковому рівні. Загалом, студенти третього курсу вважають, що здолали половину шляху власного професійного становлення та реалізували близько половини свого професійного потенціалу.

Для третьокурсників характерний більш реалістичний рівень професійних домагань. На нашу думку, це зумовлено тим, що вони вже мають значний досвід навчально-професійної діяльності, пройшли першу педагогічну практику в школі, яка забезпечила більш об'єктивну оцінку професійних якостей та можливостей, надала впевненості у правильності професійного вибору.

За результатами «Колірного тесту ставлень», третій рік професійної підготовки викликає у більшості студентів переважно позитивні емоції.

На третьому курсі відбуваються також зміни у рівні професійної ідентифікації студентів, зокрема своєрідний «перелом», після якого формується тенденція до виходу з кризи професійної ідентичності, яка виникає на другому курсі. Якщо на другому курсі ступінь ідентифікації студентів з образом вчителя початкової школи дещо зменшується, на третьому він значно зростає, причому зміни досягають рівня статистичної значущості. Це тенденція виявляється також у динаміці статусів професійної ідентичності студентів: на третьому курсі зростає частка студентів зі статусом досягнутої ідентичності (з 31,6% до 39,3%), водночас зменшується – з дифузною ідентичністю (з 34,7% до 30,1%), передвирішеною ідентичністю (з 17,3% до 14,4%) і мораторієм (з 16,4% до 13,3%). Отже, спостерігається тенденція до виходу з кризи професійної ідентичності, характерної для попереднього етапу. Можна припустити, що внаслідок детального ознайомлення з особливостями, функціями і завданнями діяльності вчителя початкової школи у студентів

формується більш адекватне уявлення про себе як фахівця та свої професійні можливості, також більш адекватним стає рівень професійних домагань.

На четвертому курсі у студентів зафіксовано більш реалістичні й деталізовані уявлення про професію вчителя початкової школи. У властивому четвертокурсникам суб'єктивному образі професії зростає роль її операційно-технологічних характеристик, а також з'являється ще одна група ознак пов'язаних з етичним аспектом педагогічної діяльності. Поява на старших курсах етичних характеристик в образі професії свідчить про розуміння студентами важливості морального аспекту діяльності вчителя початкової школи, пов'язаного з її гуманістичним змістом та високою соціальною відповідальністю.

Суттєві зміни відчувалися і в системі критеріїв професіоналізму, які виокремлюють студенти четвертого курсу: збільшується їх кількість і рівень диференційованості. Якщо на першому і другому курсах домінували критерії з групи «практичні вміння», то на четвертому курсі критерії як «теоретичні знання» і «практичні вміння» набувають для студентів однакової високої значущості. зауважимо, що рівень усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму порівняно з третім курсом практично не змінюється. Водночас критерії набувають більш конкретного, спеціалізованого, наближеного до діяльності вчителя початкової школи змісту. Дещо розширюється перелік «зовнішніх» критеріїв професіоналізму, з-поміж яких студенти називають «ставлення з боку учнів» і «авторитет серед колег». Більшість четвертокурсників вважає, що усвідомлювані ними критерії професіоналізму вчителя початкової школи впливають на навчально-професійну діяльність і спонукають до професійного самовдосконалення.

Істотні зміни відбуваються також у професійному Я-образі студентів четвертого курсу. У них з'являється нове розуміння комунікативних здібностей у контексті майбутньої професійної діяльності. Комунікабельність, доброзичливе ставлення до оточення потрактовано не просто як позитивну особистісну якість, що характерно для студентів першого курсу, а як професійно важливу якість, від якої значною мірою залежить успішність майбутньої професійної діяльності.

Подібність домінуючих факторів у професійному Я-образі та образі ідеального

вчителя початкової школи свідчить про високий рівень професійної самооцінки та професійної ідентифікації студентів четвертого курсу. Вони загалом високо оцінюють свої професійні можливості, але водночас низько – власні професійні досягнення. На четвертому курсі зафіксовано найвищий показник рівня професійної самооцінки студентів. Істотно підвищується оцінка студентами власної теоретичної професійної компетентності, яка наближається до самооцінки професійних здібностей. Дещо нижчою є самооцінка загального професіоналізму є наслідком порівняно низької оцінки своїх професійних умінь і навичок. Водночас висока професійна самооцінка студентів четвертого курсу поєднана з уявленнями про низький рівень професійної самореалізації. Четвертокурсники вважають, що досягли набагато менше у професійному розвитку, ніж могли б. Така ситуація супроводжується зниженням навчально-пізнавальної активності багатьох студентів, їх прагнення до професійного самовдосконалення. На наш погляд, це частково є наслідком глибшого розуміння студентами складності професійної діяльності вчителя початкової школи та переоцінки власного потенціалу. Такий висновок підтверджує зафіксоване нами зростання реалістичності рівня професійних домагань студентів на четвертому курсі.

У цей час спостерігається позитивна динаміка статусів професійної ідентичності студентів: збільшується частка студентів із досягнутою (зрілою) ідентичністю (з 39,3% до 47,8%), водночас зменшується кількість осіб із дифузною ідентичністю (з 30,1% до 27,6%) і статусом мораторію (з 13,3% до 10,2%). На четвертому курсі порівняно з іншими курсами зафіксовано найбільшу кількість студентів із досягнутим статусом професійної ідентичності. Це є свідченням загального прогресу в особистісно-професійному становленні студентів, який полягає в уточненні й деталізації професійного Я-образу, посиленні професійної спрямованості та ідентифікації з професійною роллю вчителя початкової школи.

Загалом студенти четвертого курсу мають найвищий рівень розвитку професійної ідентичності. Це зумовлено, на наш погляд, низкою причин: високим рівнем дидактичної і соціально-психологічної адаптованості студентів; знанням про особливості майбутньої професії; більш глибоким усвідомленням та позитивною

оцінкою студентами власних професійних можливостей; розумінням і прийняттям студентами нового соціального статусу представника професійної спільноти; вживанням у професійну роль вчителя початкової школи, засвоєнням відповідних професійних норм та цінностей. Крім того, завдання професійної підготовки до завершення зменшує сумніви студентів щодо обраної професії. Усвідомлення цього факту спонукає їх шукати і знаходити аргументи на користь професійного вибору, зменшує їхні сумніви, бо можливості для зміни професії втрачено.

За результатами нашого дослідження, магістри мають найбільш повні, диференційовані та деталізовані уявлення про професійну діяльність учителя початкової школи. Вони виокремлюють більшу кількість різнопланових і водночас конкретних критеріїв професіоналізму, які мають не лише суб'єктивний, а й об'єктивний характер. Особливо важливе значення на цьому етапі підготовки, на думку студентів, має така група критеріїв професіоналізму, як «теоретичні знання». З-поміж інших важливих критеріїв студенти виокремлюють здатність до професійної рефлексії та дотримання норм педагогічної етики. Рівень усвідомленості критеріїв професіоналізму у магістрів, порівняно з четвертим курсом практично не змінюється. Як і на попередньому курсі, більшість студентів зауважує, що виокремлені ними критерії професіоналізму впливають на навчально-професійну діяльність і спонукають до професійного самовдосконалення.

У професійному Я-образі магістрів відбулися суттєві трансформації у порівнянні зі студентами третього і четвертого курсів. Домінуючим стає фактор «практичність», а чинник «компетентність» відходить на другий план. Студенти починають розуміти, що для професійного становлення потрібна не пасивна асиміляція професійних знань і умінь чи навіть розвиток професійно важливих якостей, а вияв ділової активності, активний пошук шляхів професійної самореалізації. На цьому етапі в самосвідомості студентів актуалізуються не лише вузькопрофесійні якості, й ділові, від яких залежить реалізація професійних планів після завершення навчання. Студентів починають хвилювати перспективи пошуку роботи та працевлаштування, проблеми адаптації на робочому місці, можливості самостійної професійної діяльності тощо. При цьому магістри вважають себе

підготовленими до інтелектуально напруженої праці (фактор «аналітичність» посідає друге місце в структурі Я-образу).

Факторна структура образу ідеального вчителя початкової школи у студентів магістратури загалом подібна до структури їх професійного Я-образу. Перше місце посідає фактор «практичність», який дещо відрізняється за змістовим наповненням. Однак другим за значущістю є фактор «чуйність», що свідчить про усвідомлення студентами важливості емпатійного ставлення до учнів як ключового чинника професіоналізму вчителя початкової школи.

Під час аналізу уявлень магістрів щодо власного професійного становлення виявлено, що їм властиві подібні показники уявлень про швидкість професійного розвитку за параметрами бажань, можливостей і реальних досягнень, які близькі до 50%. Отже, студенти вважають, що упродовж навчання в університеті вони подолали половину шляху у своєму професійному становленні, до того ж на перших етапах підготовки професійний розвиток відбувався більш інтенсивно, ніж на останніх курсах.

У магістрів встановлено значний розрив між рангами категорій «Я як учитель початкової школи» і «Ідеальний учитель початкової школи», що свідчить про деяке зниження професійної самооцінки. При цьому образ ідеального вчителя початкової школи залишається досить привабливим для студентів. Таку пояснюємо тим, що на етапі магістратури професійну самооцінку студентів визначає не лише зміст еталона самооцінювання, але й інші чинники. Дещо зменшується також кількість студентів, які позитивно ставляться до професійної підготовки, але загалом ставлення до навчання залишається позитивним.

Відповідно до результатів методики «Семантичний диференціал», у магістрів зменшується розрив між «Я-образом» і «Образом вчителя початкової школи», а отже зростає рівень ідентифікації студентів із професійною роллю. Водночас, за результатами методики «Незавершених речень», порівняно з четвертим курсом дещо збільшується кількість студентів, які вказують на відсутність у себе реальних об'єктів професійної ідентифікації. Крім того, на етапі магістратури зменшується (хоча й залишається доволі високою) частка студентів, які висловлюють позитивне

ставлення до професії, і збільшується кількість тих, кому властиве амбівалентне ставлення. Це свідчить про усвідомлення студентами неоднозначності та діалектичної сутності майбутньої професії, яка поєднує в собі як позитивні моменти, так і потенційні труднощі і проблеми. За результатами інтерв'ю, у магістрів відносно високі показники діяльнійшої самоефективності, що зумовлено значним досвідом навчально-професійної діяльності, набуттям досвіду професійної діяльності під час педагогічних практик, випробуванням власних сил і можливостей. Водночас знижуються показники соціальної самоефективності студентів, що, ймовірно, пов'язано із щодо перспектив майбутнього працевлаштування, невдачами у пошуках роботи і налагодженні професійних зв'язків.

Відповідно до результатів методики М. Куна «Хто Я?», у магістрів знижуються порівнянно зі студентами четвертого курсу показники професійної ідентифікації студентів. Дійсно, зросла кількість студентів, які назвали професійні категорії лише наприкінці списку, відповідаючи на питання «Хто Я?», проте якісний аналіз відповідей переконує, що студенти досить чітко усвідомлюють свою майбутню професійну роль та ідентифікують себе з нею.

Результати методики «Колірний тест ставлень» також свідчать про високий рівень ідентифікації студентів із майбутньою професійною роллю: встановлено незначні розбіжності між категоріями «Я» і «Я як учитель початкової школи». Показово, що різниця між категоріями «Я» і «Ідеальний учитель початкової школи» у магістрів має незначне від'ємне значення, що свідчить про їх певне невдоволення собою.

На етапі магістратури зменшується кількість студентів зі статусом досягнутої (зрілої) ідентичності (з 47,8% до 41,1%) і збільшується – із дифузною ідентичністю (з 27,6% до 30,1%) та мораторієм (з 10,2% до 14,4%). Це свідчить про виникнення кризи професійної ідентичності, зумовленої завершенням професійної підготовки і посиленням тривожності студентів щодо професійного майбутнього. У багатьох магістрів виникають тривожні очікування щодо перспектив працевлаштування, достатності засвоєних професійних умінь і навичок, можливості досягнення в майбутньому професійного успіху тощо. Це спричиняє невизначеність професійних

планів і орієнтацій, зниження професійної самооцінки та мотивації навчання, що в підсумку виявляється у зниженні статусу професійної ідентичності студентів.

Отже, розвиток професійної ідентичності магістрів має нелінійний і дещо суперечливий характер: одні показники мають позитивну динаміку, інші – певний регрес. Отримані результати змушують по-новому оцінити розвиток професійної ідентичності студентів магістратури. Це вже майже сформовані фахівці, багато з яких працює за спеціальністю, і можна було б очікувати посилення їх ідентифікації з професійною роллю вчителя початкової школи. Однак це відбувається не у тих масштабах, на які можна було б розраховувати.

На наш погляд, така ситуація спричинена передусім зміною провідного виду діяльності студентів - навчально-професійної на професійно-трудова. При цьому студенти переживають кризу, зумовлену усвідомленням невідповідності набутих у процесі підготовки компетентностей, знань, умінь і навичок сучасним вимогам до професійної діяльності вчителя початкової школи.

Основними причинами зниження професійної ідентичності магістрів є: уточнення і конкретизація уявлень про власні професійні якості та можливості; усвідомлення недостатності практичної підготовки; сумніви у своїх професійних здібностях; незначний досвід практичної діяльності; невизначеність професійного майбутнього, тривога щодо перспектив працевлаштування. Аналіз отриманих результатів свідчить, що останній період навчання є своєрідним переломним етапом в особистісно-професійному становленні студентів та формуванні їх професійної ідентичності. Загальну послідовність етапів розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи відображено у моделі, представлений у таблиці 2.20.

Отже, становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи має нелінійний характер, що виявляється у динаміці розвитку її компонентів. Пік розвитку професійної ідентичності припадає на перший і четвертий курси, спади – на другий курс і магістратуру. Для першокурсників характерні ідеалізовані, поверхові та стереотипні уявлення про майбутню професійну діяльність і себе як її суб'єкта, суперечать отриманні у процесі вивчення психолого-педагогічних,

фахових дисциплін, проходженні педагогічної практики, інформації про особливості діяльності вчителя початкової школи та власну відповідність її вимогам.

Таблиця 2.20.

Модель етапів розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів
початкової школи

Етапи розвитку	Компоненти професійної ідентичності		
	когнітивний компонент	афективний компонент	конатативний компонент
1. Ідеалізовані, поверхові та стереотипні уявлення про майбутню професійну діяльність і себе як її суб'єкта	Усвідомлення власних професійних прагнень, потенцій і перспектив, висока оцінка рівня власної професійної самореалізації	Неадекватно завищена професійна самооцінка і рівень домагань	Високий рівень професійної ідентифікації: перевага статусів досягнутої, перед-вирішеної ідентичності і мораторію
2. Виникнення першої кризи ідентичності	Зниження оцінок власних професійних можливостей, значне прагнення до професійного розвитку	Зниження професійної самооцінки і домагань	Зниження рівня професійної ідентифікації, збільшення кількості студентів із дифузною ідентичністю і статусом мораторію
3. Поступовий вихід з кризи ідентичності	Зниження професійної самооцінки, висока оцінка власних потенційних можливостей	Формування реалістичного рівня професійних домагань	Підвищення рівня професійної ідентифікації, збільшення кількості студентів зі статусом досягнутої ідентичності і зменшення – з дифузною
4. Досягнення найвищого рівня розвитку професійної ідентичності	Висока оцінка власних професійних можливостей, низька оцінка реальних професійних досягнень	Підвищення професійної самооцінки	Найбільша кількість студентів зі статусом досягнутої професійної ідентичності і найменша – з дифузною
5. Виникнення другої кризи професійної ідентичності	Невпевненість у достатньому рівні професійного розвитку	Зростання тривожності, переживання невідповідності набутих знань і умінь сучасним вимогам, сумніви у правильності професійного вибору	Зменшення кількості студентів зі статусом досягнутої професійної ідентичності і збільшення – з дифузною і мораторієм

Тому на другому курсі починають наростати кризові явища в розвитку

професійної ідентичності студентів, що виявляється у зниженні оцінок власних професійних можливостей, професійної самооцінки та збільшенні кількості студентів зі статусом дифузної професійної ідентичності та мораторію. На третьому курсі відбувається поглиблення, уточнення, диференціація і деталізація уявлень студентів про професію учителя початкової школи, її особливості, функції і завдання, а також власні здібності та можливості. Поступово кризу подолано, свідченням чого є збільшення кількості студентів зі статусом досягнутої професійної ідентичності, формування більш реалістичного рівня домагань та підвищення професійної самооцінки.

На етапі магістратури у зв'язку із завершенням навчання в університеті у студентів з'являється невпевненість у достатньому рівні власного професійного розвитку, починає зростати рівень тривожності, пов'язаної з усвідомленням перспектив майбутнього працевлаштування і самостійної професійної діяльності. Виникає друга криза у розвитку професійної ідентичності, свідченням чого є збільшення кількості студентів із дифузною ідентичністю і статусом мораторію. Варто зауважити, що розвиток професійної ідентичності магістрів має дещо суперечливий характер: з одного боку, посилюється ідентифікація студентів із професійною роллю, з іншого – збільшується кількість студентів, у яких відсутні реальні об'єкти професійної ідентифікації, дещо знижується позитивне ставлення до майбутньої професії, зростає невдоволення собою. Розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів супроводжують кризові переживання, які залежать від етапу професійної підготовки. Зміна соціального статусу загострює переживання першокурсників, пов'язані з Я-образом. Студентів хвилюють також труднощі самоорганізації, розподілу часу і сил між різними сферами життя, необхідність адаптації до нових соціальних та навчальних умов. Першокурсники інтенсивніше, ніж студенти старших курсів, переживають почуття самотності і переосмислюють свій Я-образ у нових соціальних реаліях. Проте вони впевнені в правильності професійного вибору і зацікавлені своїм професійним майбутнім.

На другому курсі посилюються переживання, пов'язані з проблемами

професійного самовизначення: розчарування в обраній професії, розбіжності між очікуваннями і набутих у процесі навчання новим баченням професії, труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому. Виникає криза у розвитку професійної ідентичності, пов'язана з початковою професійною адаптацією та корекцією професійних очікувань. На третьому курсі інтенсивність кризових переживань дещо знижується, хоча студентів продовжує турбувати невизначеність професійного майбутнього. На четвертому курсі знижується середня інтенсивність усіх кризових переживань. На етапі магістратури актуалізуються проблеми самоорганізації і планування життєвого шляху, посилюються переживання щодо власного професійного майбутнього: зростає тривожність, виникають сумніви у відповідності отриманих у процесі підготовки знань і умінь вимогам сучасної шкільної практики, зростає розчарування в професії, відчуття власної некомпетентності, послаблюється впевненість у своїй професійній успішності. Друга криза у розвитку професійної ідентичності пов'язана зі зміною провідного виду діяльності студентів - навчально-професійної на професійно-трудова.

На наш погляд, виявлені кризи в розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи мають нормативний характер, обумовлений логікою їх особистісно-професійного становлення. Водночас не усім студенти конструктивно долають вказані кризи, успішно переструктурувавши професійну Я-концепцію і перейшовши на наступний етап професійного становлення. У багатьох випадках відчувається регрес, повернення студентів на стадію дифузної ідентичності і мораторію, наростання тривожності та невизначеності щодо професійних ціннісних орієнтацій і професійного майбутнього. Аналіз результатів педагогічної практики свідчить, що в освітньому процесі не завжди враховано труднощі, які виникають під час професіоналізації особистості, самопізнання та формування професійної Я-концепції. Навчання переважно зосереджене на засвоєнні майбутніми вчителями фахових знань та методичних умінь. Значення особистісно-професійного становлення студентів, зокрема розвитку їх професійної ідентичності як внутрішнього чинника успішної професіоналізації та самореалізації у професії. На наш погляд, є потреба психологічної корекції особистісно-професійного

становлення майбутніх учителів початкової школи, надання їм допомоги у подоланні кризових періодів розвитку професійної ідентичності.

Висновки до другого розділу

Відповідно до структури професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи та визначених критеріїв нами було обрано комплекс психодіагностичних методик, для вивчення особливостей розвитку досліджуваної якості. У результаті проведеного дослідження з'ясовано особливості розвитку професійних уявлень, які складають зміст когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи:

першокурсників вирізняє найвища порівняно з іншими курсами оцінка рівня професійної самореалізації, що зумовлено їх поверховими уявленнями про сутність та особливості майбутньої професійної діяльності; вони мають також найвищий рівень професійних домагань і, прогнозуючи свій професійний розвиток, орієнтуються переважно на власні бажання, а не на об'єктивні критерії та умови професійного становлення;

у студентів другого курсу знижуються оцінки власних професійних можливостей у комплексі з вираженим прагненням до професійного розвитку, що зумовлює суперечливість їх професійної ідентичності;

самооцінка рівня професійного розвитку студентів третього курсу дещо вища, ніж у другокурсників, однак тенденція до її зниження збережена; при цьому студенти високо оцінюють власні потенційні можливості, що дозволяє їм зберігати прагнення до професійного розвитку та реалізації своїх професійних можливостей;

студенти четвертого курсу досить високо оцінюють свої потенційні можливості, але незадоволені досягнутим рівнем професійного розвитку, що виявляється у високій професійній самооцінці і водночас низькому показнику професійної самореалізації;

магістри переконані, що за час підготовки в університеті подолали половину шляху у своєму професійному розвитку; проте, на відміну від студентів попередніх курсів, вважають, що на початковому етапі підготовки професійний розвиток

відбувався більш інтенсивно, ніж на завершальному.

Упродовж професійної підготовки вчителів початкової школи відбуваються зміни в афективному компоненті їх професійної ідентичності: загальна професійна самооцінка студентів є високою і, за результатами вербальних методик лінійно підвищується від першого курсу до останнього; за показниками проєктивних методик, вона дещо знижується на другому курсі і етапі магістратури; при цьому зниження загальної професійної самооцінки збігається зі зниженням самооцінки таких складових професіоналізму, як професійні вміння і навички та професійні здібності; для усіх студентів характерний більш високий рівень домагань у професійній сфері, ніж в особистісній; рівень професійних домагань студентів, на відміну від особистісних, більшою мірою змінюється впродовж професійної підготовки; упродовж навчання поступово зростає реалістичність професійних домагань студентів, хоча на четвертому курсі зафіксовано певне його завищення.

Узагальнення результатів дослідження зумовлює такі висновки щодо особливостей розвитку конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи упродовж їх підготовки в університеті:

становлення професійної ідентичності студентів має нелінійний характер, що виявляється у динаміці статусів професійної ідентичності: пік розвитку припадає на перший і четвертий курси, спади – на другий курс і магістратуру;

розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів має кризовий характер і супроводжується кризовими переживаннями, які мають певні особливості залежно від етапу професійної підготовки;

упродовж навчання в університеті поступово зростає рівень ідентифікації студентів із професією вчителя початкової школи, однак цей процес є нерівномірним: найвищий рівень професійної ідентифікації зафіксовано на четвертому курсі, а його зниження – на другому та етапі магістратури, що свідчить про дві стадії кризи професійної ідентичності, кожна з яких має певні причини та особливості.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Обґрунтування доцільності тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи

Узагальнення результатів констатувального експерименту свідчить про актуальність розробки програми психологічної корекції розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. На нашу думку, особливої підтримки потребують здобувачі СВО магістра, оскільки саме у них з'являється невпевненість у достатньому рівні власного професійного розвитку. Студенти потребують психологічної допомоги у подоланні кризи особистісно-професійного становлення, формуванні адекватної професійної самооцінки та рівня домагань, уточненні професійної Я-концепції, самовизначенні у цінностях і смислах майбутньої професійної діяльності, розробці програм особистісно-професійного самовдосконалення. Ці обставини визначають необхідність у застосуванні спеціальних корекційно-розвивальних технік, спрямованих на психологічну підтримку становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Як зазначає Л. Шнейдер, «стихійному в багатьох своїх частинах формуванню та розвитку фахівця необхідно протиставити цілеспрямоване, узгоджене в усіх ланках навчання та виховання майбутнього професіонала» [195, с. 64].

Для реалізації поставлених завдань нами використано тренінгову форму роботи. За Л. Петровською, тренінг є засобом впливу, методом, спрямованим на розвиток знань, умінь і навичок, соціальних установок в області міжособистісного спілкування, засобом розвитку компетентності у спілкуванні [146]. Н. Євдокімова кваліфікує тренінг формою спеціально організованого спілкування, психологічного впливу, який базується на активних методах групової роботи. На цінність тренінгової роботи у формуванні професійної

ідентичні майбутнього фахівця вказує і Л. Шнайдер. На його думку, метою тренінгу є створення умов для формування у кожного учасника власної позиції у професійних ситуаціях, професійних взаєминах, а також стосовно образу «Я» і саморозвитку [195].

Отже, тренінгова форма роботи конкретизує і розширює систему уявлень особистості про себе, забезпечує адекватне оцінювання власних можливостей, вироблення позитивного самовідношення, підвищує рівень самоприйняття і самоконтролю, формує навички ефективної саморегуляції та зміцнення Я-концепції в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії і спілкування [25].

Вибір тренінгу як форми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи зумовлено тим, що він є ефективним засобом формування та корекції самосвідомості учасників полісуб'єктної взаємодії. Тренінг забезпечує комплексний розвиток усіх підсистем професійної ідентичності особистості:

- когнітивної (конкретизація, деталізація та корекція уявлень особистості про себе як суб'єкта професійної діяльності, формування адекватного професійного Я-образу і професійного ідеалу);

- афективної (формування позитивної особистісної та професійної самооцінки, впевненості у власних силах і професійних можливостях);

- поведінкової (активізація особистісно-професійного самовизначення, формування умінь саморегуляції, особистісної рефлексії та самоорганізації).

Тренінг виконує розвивальну функцію, корегуючи професійну ідентичності майбутніх вчителів початкової школи на різних етапах навчання в педагогічному університеті, забезпечує переосмислення особистісно-професійної позиції, уточнення і деталізацію професійного Я-образу, формування професійних цінностей та настанов, подолання кризових переживань, що виникають на різних етапах професійного становлення.

Розробляючи програму тренінгу професійної ідентичності, ми урахували принципи суб'єктно-діяльнісного підходу щодо ролі внутрішніх і зовнішніх

факторів у самовизначенні особистості (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, Г. Костюк), інтеріоризації як механізму розвитку особистості (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Максименко), рефлексії як внутрішнього фактору розвитку особистості (Ю. Кулюткін, Г. Похмелкіна, С. Степанов, Г. Сухобська), ідентифікації як психологічного механізму професійного самовизначення, самоорганізації і персоналізації (О. Єрмолаєва, Ю. Качанов, Ю. Поваренков, В. Слободчиков, Л. Шнейдер).

Ключовою детермінантою особистісного розвитку, за С. Рубінштейном, є самодіяльність: «... суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється і проявляється; він у них створюється і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначати те, ким він є: напрямом його діяльності можна визначати і формувати його самого» [166, с. 106]. На цьому положенні ґрунтується суб'єктно-діяльнісний підхід до розвитку особистості.

У контексті нашого дослідження важливе значення має розуміння С. Рубінштейном особистості не лише як суб'єкта діяльності, але й як суб'єкта життєвого, зокрема професійного, самовизначення. Розкриваючи діалектичну взаємодію зовнішнього і внутрішнього як заломлення зовнішніх впливів через внутрішні умови, автор акцентує увагу на ролі останніх, які спричинюють специфічну вибірковість особистості, її активність, індивідуальність, інтегративність. Діяльність свідомості розглянуто в контексті самовизначення особистості. Саморегуляція є вищою формою особистісної активності. Ґрунтуючись на концепції особистості С. Рубінштейна, ми вбачаємо завдання тренінгу, спрямованого на розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, у створенні умов для свідомого самовизначення особистості в смислах і цінностях майбутньої діяльності, конструювання власного професійного Я-образу, уточнення уявлень про себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Для створення авторського тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи ми використали методи і прийоми тренінгу соціальної компетентності О. Асмолова і Г. Солдатової; тренінгу подолання

складних життєвих ситуацій Є. Лібіна; технології формування стратегій подолання професійних криз Є. Симанюк; рефлексивного тренінгу Е. Зеєра і О. Шахматової; технології тренінгу професійної самосвідомості І. Вачкова; тренінгу комунікативної компетентності С. Петрушиної, Л. Петровської.

Мета тренінгу полягала у розвитку та корекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, створенні орієнтовної основи для усвідомлення студентами себе як суб'єктів професійної діяльності; формуванні рефлексивного середовища для самовизначення студентів у просторі професійних цінностей та побудови програми особистісно-професійного самовдосконалення.

Програмою тренінгу професійної ідентичності передбачено послідовне проходження таких етапів:

- 1) діагностично-рефлексивного;
- 2) настановно-мотиваційного;
- 3) орієнтувально-конструктивного;
- 4) самовизначального;
- 5) підсумково-діагностичного.

Мета першого (діагностично-рефлексивного) етапу – визначити рівень обізнаності студентів із проблемним полем професійної ідентичності; з'ясувати якісні характеристики професійного Я-образу та самооцінки студентів; встановити очікування студентів від тренінгу; актуалізувати їх особистісну рефлексію і прагнення до професійного самовдосконалення. Для реалізації вказаної мети проведено рефлексивну діагностику.

Мета другого (настановно-мотиваційного) етапу – створити емоційний фон, сприятливий для саморозкриття студентів і конструктивної міжособистісної взаємодії в тренінговій групі; ввести студентів у проблемне поле професійної ідентичності на основі набутих знань і професійного досвіду. Реалізації цієї мети сприяли психологічні вправи, ділові й рольові ігри, групові дискусії.

Мета третього (орієнтувально-конструктивного) етапу – на основі засвоєння

ключових понять створити орієнтовну основу формування і структуризації професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Засобами реалізації цієї мети є діалогічні методи, практикуми, ігрове моделювання, що забезпечували збалансований розвиток когнітивного, емоційного і конативного компонентів професійної ідентичності.

Мета четвертого (самовизначального) етапу полягала у забезпеченні усвідомлення студентами власної особистісно-професійної позиції в часовій перспективі; самовизначення у цінностях і пріоритетах майбутньої професійної діяльності; конструювання професійної Я-концепції; проєктування індивідуальної програми особистісно-професійного саморозвитку.

Мета п'ятого (підсумково-діагностичного) етапу - визначення змін у структурі і статусах професійної ідентичності студентів; оцінка ступеня реалізації очікувань студентів від тренінгу. Досягнення цієї мети відображено в анкетах, студентських есе, вербалізованих формах рефлексії.

Реалізація завдань тренінгу здійснювалася з дотриманням принципів мотивованості, рефлексії, врахування вікових особливостей студентів, цілісності, забезпечення суб'єктної позиції студентів. Можливості для прояву суб'єктності студентів забезпечено комплексною реалізацією усіх принципів: мотивованістю як актуалізацією особистісної активності студентів; рефлексією як самоаналізом; врахуванням вікових особливостей як комунікативним обміном цінностями, мотивами, самооцінками і зростанням соціальної компетентності; цілісністю як єдністю когнітивного, емоційного і поведінкового самовираження.

Програма тренінгу сприяла переосмисленню попереднього професійного досвіду студентів, труднощів і проблем професійного становлення на різних етапах підготовки, а також проєктуванню шляхів особистісно-професійного самовдосконалення. Особливе значення під час тренінгу мала організація особистісної рефлексії майбутніх учителів початкової школи, яка забезпечила:

- переосмислення студентами професійно-особистісної позиції на основі аналізу власної системи професійно-ціннісних орієнтацій, їх відповідності цінностям професії;

– усвідомлення студентами змін, що відбуваються в їх професійній Я-концепції та системі професійно важливих якостей на різних етапах професійної підготовки;

– активізацію особистісно-професійного самовдосконалення студентів, їх суб'єктного включення у корекційно-розвивальну роботу.

Тренінг психокорекції професійної ідентичності ґрунтувався на ідеї актуалізації особистісно-професійного самовизначення студентів унаслідок мотивування і рефлексивного аналізу. Важливе значення має процес співвіднесення сформованих індивідуальних уявлень студентів про «професійне Я» з аналогічними уявленнями інших студентів та сучасним еталонним професійним образом учителя початкової школи, сформованим на основі психологічних досліджень. Усвідомлення студентами розбіжностей між цими образами в процесі міжособистісної комунікації та групової рефлексії посилює їх мотивованість до професійного самовизначення. Це зумовило використання стратегії екстеріоризації на початковому етапі тренінгу.

У підвищенні мотивації професійного саморозвитку важливе значення має забезпечення повноти й об'єктивності самопізнання та самооцінювання студентів, що можливе тільки за емоційно комфортного фону взаємодії, який дозволяє зняти психологічні захисти і підготувати студентів до адекватного сприйняття можливої негативної інформації про себе. Цим зумовлено використання стратегії екстеріоризації, яка полягає в об'єктивації індивідуальних смислів і уявлень студентів про професійне поле діяльності вчителя початкової школи.

Початкова діагностична екстеріоризація професійних уявлень, очікувань і побоювань студентів одночасно забезпечувала реалізацію принципу цілісності – єдності й узгодженості розвитку когнітивного, емоційного й конативного компонентів професійної ідентичності.

Програма тренінгу ґрунтується також на принципі поступовості і послідовності, кожен етап впливає з попереднього і спирається на нього. У процесі тренінгу відпрацьовується техніка самопізнання: аналіз, зворотний зв'язок, рефлексія. Кожна зустріч, окрім першої, розпочинається рефлексією, під

час якої ведучий дізнається про стан учасників, бажання продовжити роботу. Потім він оголошує тему і завдання зустрічі, розпочинає основні процедури. Практично на кожному занятті передбачено інформування і витлумачення змісту виконуваних процедур. Заняття традиційно розпочинається з вітання учасників, налаштування на роботу. Наприкінці заняття проводиться рефлексія «тут і тепер».

Організуючи тренінгові заняття, ми врахували низку загальних принципів: принципу активності, принцип відкритого зворотного зв'язку, принцип «тут і тепер», принцип довіри у спілкуванні.

Принцип активності тісно пов'язаний із принципом зворотного зв'язку. Під зворотним зв'язком в цьому випадку ми розуміли відкрите, конструктивне і аргументоване висловлювання кожним членом тренінгової групи власних міркувань про сутність та способи розв'язання проблем, що супроводжують процес професійного самовизначення і формування професійної Я-концепції. Студенти аналізували власні уявлення про педагогічну професію, професійно важливі якості учителя початкової школи, стилі професійної діяльності і спілкування, порівнювали ефективність різних стратегій та способів професійної взаємодії у спеціально змодельованих ігрових ситуаціях. Активне використання зворотного зв'язку допомогло учасникам тренінгу дізнатися, як їх сприймають інші люди, наскільки адекватні їх професійні уявлення, образи та способи поведінки. Все це створювало передумови для формування більш адекватної особистісної та професійної самооцінки.

Використання принципу «тут і тепер» пов'язано з обмеженнями, введеними під час тренінгових занять. Можна було обговорювати особистісні прояви і характеристики студентів, продемонстровані упродовж занять. Це орієнтувало студентів на спільну роботу, давало змогу обговорювати особистісні проблеми, значущі для всіх учасників тренінгу, забезпечувало емоційну включеність у спільну роботу.

Дотримання принципу довіри у спілкуванні підвищило розвивальний ефект тренінгової роботи: доброзичлива атмосфера в групі стимулювала щирість і

відвертість висловлювань учасників щодо вказаних проблем. Під час тренінгу проведено групові дискусії, зокрема з таких проблем: «Як співвідносяться особистісна і професійна ідентичність особистості? Які якості є професійно важливими для учителя початкової школи? Чи залежить від уявлень учителя про себе ефективність його діяльності? Чи важливо для учителя мати адекватну професійну самооцінку? Від яких чинників залежить формування професійної ідентичності особистості?».

Реалізація вказаних принципів сприяла вирішенню організаційних завдань тренінгу: забезпечено суб'єктну позицію кожного студента, вона характеризувалася активністю (включеністю у спільну діяльність), діалогічністю (визнанням права інших на власну думку), об'єктивацією поведінки (аналізом своїх дій на основі зворотного зв'язку) і дослідницькою спрямованістю (самостійним пошуком студентами способів вирішення проблем професійного становлення).

На всіх етапах тренінгової роботи перевагу надано методам і прийомам активної соціально-психологічної взаємодії: рольовим та діловим іграм, груповим дискусіям, психотехнічним і психокорекційним вправам, кейс-методу, ігровому моделюванню, методам драматизації тощо. Перераховані методи забезпечили реалізацію принципу суб'єктності, активізували рефлексивну і комунікативну діяльність студентів, стимулювали їх професійне самовизначення та самовдосконалення, поглиблювали розуміння ними власної професійної Я-концепції, сприяли засвоєнню професійних норм і цінностей, формуванню здатності управляти власним професійним розвитком, інтенсифікували розвиток професійної самосвідомості.

Таким чином, з урахування вищезазначених принципів сформовано загальну стратегію побудови програми тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

3.2. Змістові аспекти тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи

Завдання тренінгу психокорекції професійної ідентичності полягають в усвідомленні кожним учасником своїх професійних можливостей, визначенні шляхів особистісно-професійного розвитку, виробленні власного професійного стилю.

Програма тренінгу складається із щотижневих занять. Вона передбачає гуманістичну позицію тренера, спрямована на усвідомлення учасниками себе, своєї індивідуальності, на професійний розвиток особистості і конструювання свого майбутнього професійного «Я».

Тренінг складається із трьох основних блоків: «входження» – екстеріоризація (1-2 етапи), «занурення» – інтеріоризація (3-4 етапи), «усвідомлення» – рефлексія (4-5 етапи).

Перший блок присвячено розкриттю місця і значення професійної ідентичності у структурі особистості вчителя початкової школи, усвідомленню студентами своїх професійно важливих якостей і ставлення до себе у контексті майбутньої професії. Він уміщує вправи, зорієнтовані на фокусування уваги учасників тренінгу на власній особистості, на своїх поглядах, настановах і переживаннях, уявленнях про себе як суб'єкта педагогічної діяльності. На цьому етапі тренінгу ми забезпечили кожному студентові можливість побачити себе в дзеркалі власних уявлень і самооцінок, а також з погляду інших учасників групи, оцінити на основі отриманого зворотного зв'язку власні особистісні якості у контексті майбутньої педагогічної діяльності та осмислити свої професійно-ціннісні орієнтації. Цьому сприяла вербалізація студентами рефлексивного аналізу, власних думок і переживань, що доповнювалося наданням зворотного зв'язку від інших учасників тренінгової групи.

Другий блок тренінгу спрямований на корекцію уявлень студентів про майбутню професійну діяльність та професійно важливі якості вчителя

початкової школи, усвідомлення себе в контексті професійного спілкування. Приоритет надано формуванню соціально-перцептивних і комунікативних умінь, усвідомленню студентами звичних способів професійної поведінки, аналізу неадекватних професійних стереотипів і настанов. Для цього проведено групові дискусії, рольові та організаційно-діяльнісні ігри.

Третій блок тренінгу зорієнтований на усвідомлення студентами себе в системі професійної діяльності та оптимізацію ставлень до цієї системи. Він передбачав розширення і уточнення знань про професійну «Я-концепцію», формування адекватного професійного Я-образу, корекцію професійної самооцінки та професійних домагань, формування уявлень про цілісність життєвого шляху і можливе професійне майбутнє. Закцентовано на виробленні нових професійних уявлень та формуванні умінь рефлексивного аналізу професійної діяльності.

Психокорекція професійної ідентичності студентів упродовж тренінгових занять відбувалася поетапно: діагностично-рефлексивний, орієнтаційно-мотиваційний і корекційний. Діагностично-рефлексивний етап тренінгової роботи спрямований на діагностику професійної позиції студентів, виявлення їх професійних уявлень і настанов, знань про специфіку діяльності учителя початкової школи та його професійно важливі якості, з'ясування професійних планів і уявлень про професійне майбутнє, а також очікувань від тренінгових занять. Значну увагу звернуто на оцінювання готовності студентів до свідомого самовизначення в просторі професійних смислів і цінностей, аналіз проблем професійного саморозвитку, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, відповідність власних якостей професійним вимогам, співвідношення між ідеальним і можливим професійним Я-образом.

На першому етапі виконано здебільшого діагностичні завдання, а також актуалізовано проблеми розвитку професійної ідентичності студентів. Для цього використали комплекс психодіагностичних методик («Асоціативний ореол професії» і «Особистісний професійний план» Є. Климова, методики М. Куна – «Хто Я?» «Самооцінювальні еталони», семантичний диференціал Ч.Осгуда, міні-

твір «Моя майбутня професія»), результати яких проаналізовано й обговорено в групі. Рефлексивний аналіз результатів методики Є. Клімова «Особистісний професійний план» забезпечив діагностику і одночасно розвився когнітивний аспект професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. А також активізував механізми рефлексії, самовизначення та цілепокладання, які забезпечують свідоме переструктурування і трансформацію професійних цінностей та настанов студентів. Зміст вказаної методики полягав у тому, що студентам пропонувалося закінчити на власний розсуд низку незавершених речень: *у майбутній професійній діяльності найголовніше для мене...; я буду працювати в школі для того, щоб...; для успішної діяльності я володію (зовнішні і внутрішні ресурси)...; але мені не вистачає (зовнішні і внутрішні ресурси)...; моя професія ставить такі вимоги до особистості...; моя головна професійна мета...; мої близькі професійні завдання...; для реалізації моїх завдань, мені потрібно зробити...; якщо щось перешкодить мені досягти поставленої мети, у мене є запасний варіант...; для досягнення своєї головної мети я вже зробив наступне...*

Методика дає змогу визначити уявлення студентів про майбутню професію та себе як її суб'єкта, визначити обсяг знань студентів про професійно важливі якості вчителя початкової школи та рівень їх сформованості у себе, окреслити особливості професійної ідентичності, які потребують корекції. Завдяки цьому студенти уточнили уявлення про себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, актуалізували потребу в професійному самовдосконаленні.

Використано також тренінгові вправи, самодіагностику із зворотним зв'язком і ігровим моделюванням. Вправи стимулювали рефлексивний аналіз студентами професійних уявлень у формі виконання практичних завдань із самодіагностики. Прикладом може слугувати бесіда-презентація в діадах, де студентам було запропоновано провести інтерв'ю, взявши за основу одну із структур професійної ідентичності, потім презентувати партнера, охарактеризувавши відповідний аспект його професійної ідентичності. На цьому етапі використано також психотехнічні вправи, що сприяли реалізації низки завдань: деструкції стереотипних уявлень студентів про себе як майбутніх учителів (вправа «Критика»), переосмисленню і

пошуку способів самовираження та самореалізації в професійній діяльності, розвитку професійно важливих якостей («Професійні перевтілення», «Індивідуальний стиль»).

Самодіагностика зі зворотним зв'язком забезпечила студентам можливість проінтерпретувати результати тестування і визначити рівень розвитку у себе професійно важливих якостей у контексті показників інших учасників тренінгової групи. На основі такої діагностики студенти конструювали матрицю власних уявлень про професійне Я-реальне і Я-ідеальне. У підсумку такої роботи студенти створювали індивідуальні програми особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Реалізацію діагностичних і водночас розвивальних завдань тренінгу забезпечували спеціальні психотехнічні вправи («Асоціації», «Презентація через стан», «Зв'язок асоціацій», «Кошик», «Мої очікування» тощо) та організаційно-діяльнісні ігри. У вправі «Презентація через стан» студентам пропонувалося почергово представитися і зафіксувати в певному стані погоди свій настрій під час заняття. Процедура презентації себе через стан сприяла формуванню позитивного емоційного фону на заняттях, який полегшував входження в проблемне поле аналізу професійної ідентичності.

Вправи «Асоціації» і «Зв'язок асоціацій» забезпечували емоційно-образну актуалізацію проблем становлення професійної ідентичності студентів. Під час виконання вправи «Асоціації» студентам пропонувалося назвати асоціації із заявленою темою тренінгу. Учасники переважно озвучували власні уявлення про сутність професійної ідентичності, висловлювали припущення щодо змісту тренінгу, проблеми особистісно-професійного становлення тощо. Наприкінці окреслені студентами проблеми узагальнювали й певним чином класифікували.

Виконання вправи «Зв'язок асоціацій» пропонувалося пов'язати асоціацію, висловлену попереднім студентом, з власною в цілісне висловлювання. У процесі виконання цієї вправи нерідко визначалися шляхи розв'язання раніше визначених проблем.

Діагностування професійних уявлень та настанови студентів відбулося у

форматі вправи «Переваги і недоліки». Студенти утворили мікрогрупи з 4-5 осіб, які виступали з позицій різних професій: учителя початкової школи, лікаря, юриста, інженера, менеджера, військового тощо. Кожна група отримувала бланк, на якому потрібно було записати п'ять переваг цієї професії і визначити найвагомішу з-поміж них. Пізніше обмінювалися бланками. На звороті кожна підгрупа писала п'ять недоліків конкретної професії, вказуючи на найсуттєвіший із них. Після того, як усі бланки було заповнено, студенти аналізували переваги та недоліки кожної професії. Під час обговорення кожному учаснику пропонувалося визначити, якій саме професії найбільше відповідають його якості. Перераховані вправи мають діагностичну спрямованість і дозволяють встановити професійні уявлення й настанови студентів. Крім того, на початковому етапі проведено вправи, для з'ясування очікувань студентів від тренінгової роботи. Наприклад, виконуючи вправу «Мої очікування», студенти записували упродовж п'яти хвилин те, що вони очікують здобути в процесі тренінгу, і те, чого побоюються, труднощі з якими зустрілися.

Вправу «Кошик» проведено за принципом «я теж»: учасник за власним бажанням, виходив у центр кола, проголошував свої очікування, а інші могли підтримати заявлене, уточнивши за необхідності формулювання. Така вправа давала змогу об'єктивувати й узагальнити проблеми учасників тренінгу. Називаючи свої очікування від тренінгу, студенти виконували пошук особистісних смислів майбутньої діяльності, формували установку на конструктивну міжособистісну взаємодію в групі.

Другий напрям тренінгової роботи (орієнтаційно-мотиваційний) зорієнтований на формування мотиваційної основи переходу студентів від інтуїтивно-прагматичного до пізнавально-теоретичного сприйняття професійної ідентичності, своєрідного теоретичного «занурення» в проблемне поле тренінгу. На ньому вирішували такі завдання: створення теоретичної орієнтовної основи для усвідомлення різних аспектів професійного становлення і формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи; засвоєння ключових понять у сфері професійного самовизначення та професійної ідентифікації; переосмислення

досвіду особистісно-професійного становлення. Для реалізації вказаних завдань застосовано комплекс методів (вправи, дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ділові та рольові ігри), що забезпечував збалансований розвиток когнітивного, афективного і конативного аспектів професійної ідентичності студентів.

Входженню студентів у проблемне поле тренінгової роботи сприяло ігрове моделювання «Побудова схеми-характеристики професійної ідентичності», яке організовували відповідно до принципів організаційно-діяльнісної гри. Студенти об'єдналися у підгрупи (5-6 осіб) і працювали над образною моделлю професійної ідентичності учителя початкової школи, намагаючись презентувати її зміст, структуру і розвиток. Завдання полягало в тому, щоб через координацію комунікативних позицій сформувати цілісне уявлення про розвиток професійної ідентичності й зафіксувати його в образній схемі. Наприкінці учасники здійснювали рефлексію взаємодії в підгрупах. Позиції керівника, організатора взаємодії й аналітика, важливі для здійснення організаційно-діяльнісної гри, у процесі реалізації цього методу не фіксувалися, але відстежувалися ведучим. Ці позиції враховано під час вербалізованої рефлексії студентів, яку поглиблювалася з накопиченням досвіду взаємного рефлексивного аналізу професійних позицій. Ведучий тренінгу керував діяльністю підгруп, фіксував кроки в процесі створення схеми-характеристики професійної ідентичності учителя початкової школи. У підгрупах переважно спонтанно віднаходився організатор комунікації, який спонукав інших до обміну думками та дискусійного обговорення різних позицій. Позицію аналітика, що фіксував зародження ідей, частково займав кожен учасник, який отримував установку на рефлексію спільної діяльності. Ведучий тренінгу виконував три основні функції: формулював план дій, організовував комунікацію для уточнення і розвитку висловлених студентами ідей, фіксував спільне і відмінне у представлених схемах-характеристиках професійної ідентичності вчителя початкової школи.

У процесі ігрового моделювання об'єктивувалися уявлення майбутніх учителів початкової школи про професійну ідентичність, її зміст та етапи розвитку. Окреслені уявлення слугували вихідною основою для проведення подальших групових дискусій. У процесі тренінгу унаслідок коригування професійних уявлень

і настанов студентів до запропонованої ними схеми-характеристики професійної ідентичності вчителя початкової школи вносилися відповідні зміни й уточнення.

Третій напрям тренінгової роботи (корекційний) спрямований на конкретизацію уявлень студентів про майбутню професійну діяльність та її вимоги, уточнення професійного Я-образу та образу ідеального учителя початкової школи, формування адекватної професійної самооцінки і рівня домагань, впевненості у власних можливостях. Крім того, важливе значення надавалося формуванню у студентів готовності до професійного самопізнання, саморегуляції та саморозвитку, засвоєнню стратегій і прийомів особистісно-професійного самовдосконалення. Результатом діяльності студентів на цьому етапі була самостійне визначення завдань, пов'язаних із самоорганізацією особистісно-професійного розвитку та формуванням професійної Я-концепції.

В основу тренінгу психокорекції професійної ідентичності покладено ідею єдності особистісного й професійного розвитку суб'єкта професійної діяльності. Застосовані під час тренінгу методи й форми роботи спонукали студентів до переосмислення змісту й структури власної професійної Я-концепції, сприяли підвищенню адекватності професійної самооцінки та рівня професійних домагань, уявлень про критерії професійної успішності вчителя початкової школи.

Під час тренінгових занять враховували вікові особливості студентів, їхні професійні уявлення й настанови, ціннісні орієнтації, ставлення до себе і професійної діяльності та життя загалом. Це зумовило вибір особистісно-діяльнісного підходу до розвитку професійної ідентичності студентів. Ми не ставили перед собою мету забезпечити глибинні трансформації в особистості студентів за короткий проміжок часу. Для нас важливо було домогтися поступового усвідомлення студентами важливості самопізнання і критичного самовизначення у просторі професійних цінностей та пріоритетів, корекції професійної Я-концепції на різних етапах професійного становлення.

Програма тренінгу містила як оригінальні, так і модифіковані відповідно до завдань нашого дослідження вправи, спрямовані на корекцію професійного Я-образу та професійної самооцінки студентів: «Образ професії» – вправа на

визначення особливостей сприйняття студентами професії вчителя початкової школи; «Кіностудія» – вправа на визначення уявлень студентів про професійно важливі якості вчителя початкової школи; «Професійний портрет» – вправа для корекції професійної Я-концепції студентів; «Мої цілі» – вправа для з'ясування й уточнення завдань майбутньої професійної діяльності; «Мої цінності» – вправа для осмислення власних життєвих цінностей у контексті цінностей майбутньої професійної діяльності; «Я через десять років» – вправа для осмислення професійного Я-образу у часовій перспективі.

Виконуючи вправу «Образ професії», студенти обирали певну професійну роль (артиста, журналіста, лікаря, юриста, військового тощо), з позицій якої висловлювали ставлення до професії вчителя початкової школи. Один із студентів, перебуваючи в ролі вчителя, вислуховував різні думки й оцінки, після чого ділився своїми враженнями від почутого. Далі тривало групове обговорення, аналіз й узагальнення уявлень студентів про сутність та особливості діяльності вчителя початкової школи.

Для визначення та аналізу уявлень студентів про професійно важливі якості вчителя початкової школи проводили ділову гру «Кіностудія». Студенти об'єднувалися в підгрупи, кожній з яких пропонували виступити у ролі режисерів різних кіностудій. Кожна кіностудія мала підібрати акторів для виконання ролей у кінофільмі про успішну початкову школу: директора, завуча, методиста, досвідченого вчителя з великим стажем і досвідом діяльності, молодого вчителя, який тільки розпочав самостійну діяльність. Студентам-режисерам необхідно було визначити, які особистісні якості потрібні для створення цих образів і які риси є несумісними з перерахованими ролями. Після виконання вправи організовували групову рефлексію, під час якої студенти аналізували, чому були обрані ті чи інші якості, якими рисами відрізняються рольові персонажі фільму. Студенти оцінювали також, наскільки визначені якості притаманні їм. Такі вправи й ігри сприяли формуванню рефлексивної позиції студентів, активізували їх пізнавальну діяльність, спрямовану на аналіз професійних уявлень і стереотипів, осмислення власної професійної позиції та проектування професійного майбутнього.

Важливе значення під час тренінгових занять мали вправи, спрямовані на виявлення неадекватних професійних стереотипів студентів; усвідомлення ними можливих труднощів і перешкод на шляху особистісно-професійного становлення; подолання кризових переживань та складних ситуацій; розвиток професійної впевненості і формування позитивного образу Я, підвищення професійної самооцінки, формування позитивного образу професійного майбутнього; усвідомлення відповідності між власною професійною Я-концепцією і образом ідеального учителя початкової школи.

Під час тренінгу особливу увагу було звернуто на студентів із низькою професійною самооцінкою, які мають значний розрив між Я-реальним і Я-ідеальним. Такі студенти зазвичай песимістично оцінюють своє професійне майбутнє, сумніваються у власній професійній успішності, відчують страх перед майбутньою професійною діяльністю. Для подолання труднощів в особистісно-професійному становленні їм надано необхідну психологічну допомогу, спрямовану на подолання негативних стереотипів самосприйняття, підвищення впевненості в собі, розвиток професійно важливих якостей, формування адекватної особистісної і професійної самооцінки, здатності ставити перед собою реалістичні професійні завдання. Під час створення програми тренінгу професійної ідентичності ми використовували методичні підходи, розроблені в контексті тренінгів особистісного зростання, формування впевненості в собі, розвитку комунікативної компетентності та ін.

Отже, тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи сприятиме стимулюванню особистісно-професійного самовдосконалення студентів, зростанню адекватності уявлень про власну професійну Я-концепцію, зміцненню професійної самооцінки та впевненості у професійній успішності; усвідомленню студентами своїх життєвих і професійних ціннісних орієнтацій; формуванню навичок рефлексії свого професійного «Я»; розвитку здатності до особистісно-професійного самовизначення та проектування професійного майбутнього.

3.3. Аналіз ефективності тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи

На формувальному етапі дослідження для перевірки ефективності тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи було сформовано експериментальну й контрольну групи зі здобувачів СВО магістра Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського за спеціальністю «Початкова освіта». До складу експериментальної групи увійшли 46 студентів, контрольної – 44 студенти. Використання t-критерію Стюдента засвідчило, що обидві групи, попри незначні відмінності, не відрізняються за показниками сформованості професійної ідентичності ($t=0,532$) (Додаток Н). На відміну від контрольної, в експериментальній групі щотижня упродовж навчального року проводилися тренінгові заняття, спрямовані на комплексне вирішення завдань, пов'язаних із формуванням і корекцією компонентів професійної ідентичності студентів:

- когнітивного – формування у майбутніх учителів початкової школи цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, її особливості, функції, предметний, соціальний і морально-етичний зміст, вимоги до особистості; уточнення, конкретизацію й розширення уявлень про себе як суб'єкта педагогічної діяльності; аналіз студентами сформованості у себе професійно важливих якостей, їх відповідності вимогам професії; формування професійної часової перспективи, уявлень про власне професійне майбутнє;

- афективного – формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності та до себе як її суб'єкта, зміцнення професійної самооцінки, підвищення її адекватності;

- конативного – формування умінь саморегуляції професійної діяльності, професійного саморозвитку і самовдосконалення, зміцнення професійних намірів і конкретизація професійних планів.

Для з'ясування ефективності розробленої програми тренінгу психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи в

експериментальній і контрольній групі було проведено два діагностичних зрізи: на початку і наприкінці формувального експерименту.

При цьому ми звертали увагу на динаміку статусів професійної ідентичності студентів (досягнутої, дифузної, передвирішеної, мораторію) як комплексний показник її становлення.

Діагностику статусів професійної ідентичності здійснено за допомогою «Опитувальника професійної ідентичності» А. Озеріної [134]. Отримані результати представлено на рис. 3.1-3.2.

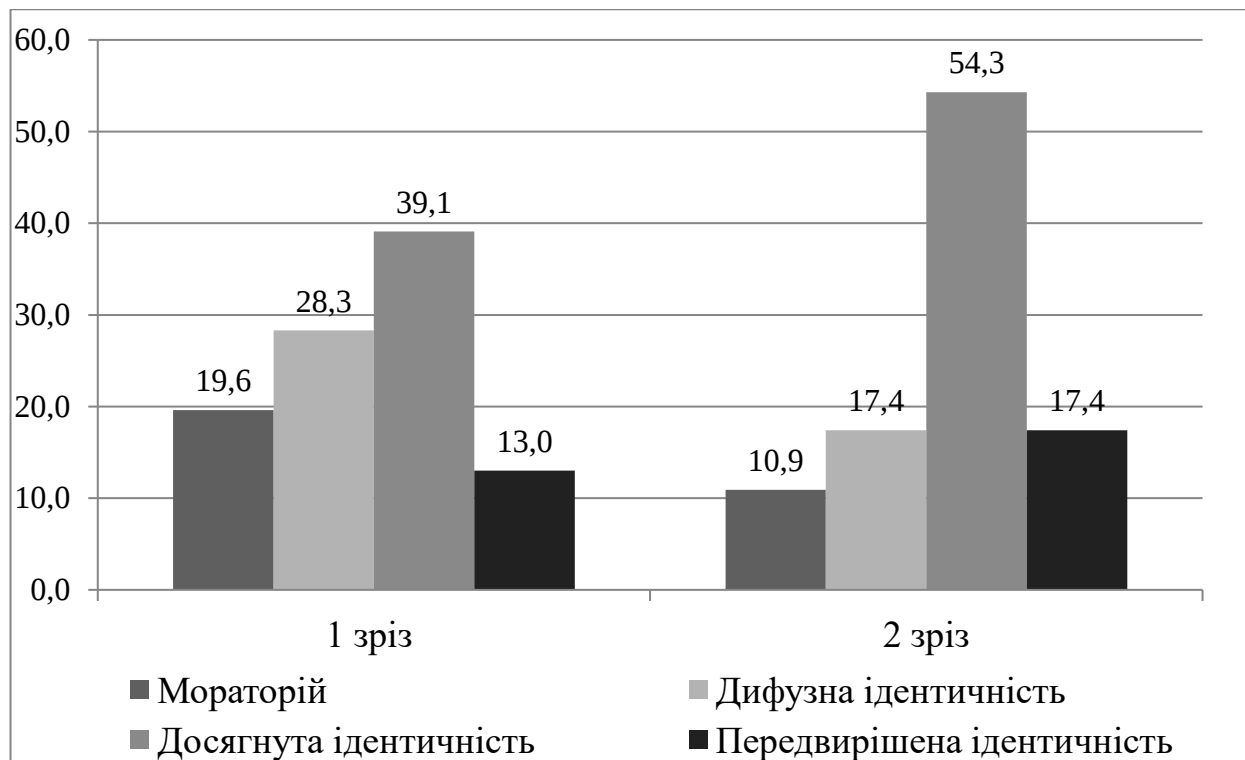


Рис. 3.1. Динаміка статусів професійної ідентичності студентів експериментальної групи (у %).

Під час першого діагностичного зрізу відсоток студентів з різними статусами професійної ідентичності в експериментальній і контрольній групі був приблизно однаковим. В експериментальній групі досягнуту професійну ідентичність було виявлено у 39,1% студентів, дифузну – у 28,3%, мораторій – у 19,6%, передвирішену – у 13% (рис. 3.1).

У контрольній групі початкове співвідношення статусів професійної ідентичності було таким: досягнута – 40,9%, дифузна – 27,3%, мораторій – 20,5%,

передвирішена – 11,3% (рис. 3.2). Незважаючи на певні відмінності, між обома групами не було виявлено статистично значущих відмінностей за t-критерієм Стьюдента.

Після другого зрізу, який було проведено наприкінці формувального експерименту, в експериментальній групі виявлено суттєві зміни у співвідношенні статусів професійної ідентичності студентів: збільшився відсоток студентів з досягнутою (з 39,1% до 54,3%) і передвирішеною (з 13% до 17,4%) ідентичністю, водночас істотно зменшилася кількість студентів з дифузною ідентичністю (з 28,3% до 17,4%) і статусом мораторію (з 19,6% до 10,9%). Застосування t-критерію Стьюдента для залежних вибірок свідчить про статистичну достовірність вказаних змін. Характеристику результатів діагностичної методики представлено у таблиці (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1

Результати порівняльного аналізу емпіричних даних студентів експериментальної групи за опитувальником професійної ідентичності А. Озеріної

Статус професійної ідентичності	Етап експериментальної роботи		Різниця (%)	t-критерій
	констатувальний (%)	контрольний (%)		
Мораторій	19,6	10,9	8,7	2,832
Досягнута ідентичність	28,3	17,4	10,9	4,041
Дифузна ідентичність	39,1	54,3	-15,2	-6,171
Передвирішена ідентичність	13,0	17,4	-4,4	-1,899

Отримані результати є статистично значущими. Завдяки формувальному експерименту вдалося зменшити кількість студентів із дифузною професійною ідентичністю, які мають розпливчасті і загальні уявлення про себе як учителя початкової школи, характеризуються невизначеними і нестійкими професійними планами, відсутністю свідомо виробленої професійної позиції як системи внутрішньо прийнятих професійних норм, ставлень і ціннісних орієнтацій ($t=-6,171$). Водночас збільшився відсоток студентів із досягнутою ідентичністю, які

мають доволі чіткі й деталізовані уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, впевнено асоціюють себе з майбутньою професійною роллю вчителя початкової школи, характеризуються стійкою і визначеною професійною позицією, пов'язують своє майбутнє з обраною спеціальністю, яку розглядають як сферу особистісної самореалізації ($t=4,041$).

Зменшення в експериментальній групі кількості студентів зі статусом мораторію свідчить, що багатьом із них вдалося успішно подолати кризу професійної ідентичності і визначитися у просторі цінностей та смислів майбутньої професійної діяльності, виробити після періоду сумнівів та активних пошуків власну професійну позицію, сформувані цілісні уявлення про себе як учителя початкової школи ($t=2,832$).

Зауважимо деяке збільшення в експериментальній групі відсотка студентів з статусом передвирішеної професійної ідентичності. Але ці зміни є статистично не значущими. Наші спостереження і проведені бесіди переконують, що для більшості цих студентів на початку експерименту був властивий статус дифузної ідентичності, з якого вони без етапу кризових переживань і особистісно-професійного самовизначення відразу перейшли до статусу передвирішеної ідентичності, прийнявши традиційні уявлення про образ учителя початкової школи. Як правило, це відбувається під впливом авторитетних викладачів, батьків, однокурсників або інших референтних осіб. Такі студенти мають доволі чіткий і цілісний професійний Я-образ та визначену професійну позицію, яку, щоправда, вони виробили не шляхом власних роздумів і оцінок, а в результаті некритичного засвоєння поглядів значущих осіб. Зауважимо, що Дж. Марсія вважав передвирішену ідентичність доволі стійкою й адаптивною [216].

У контрольній групі (рис. 3.2.) за період між першим і другим діагностичним зрізом також відбулися певні зміни у співвідношенні статусів професійної ідентичності студентів: дещо збільшився відсоток студентів з досягнутою (з 40,9% до 45,5%) і зменшився - з дифузною (з 27,3% до 25,0%) ідентичністю та мораторієм (з 20,5% до 18,2%); не змінилася кількість студентів з передвирішеною ідентичністю (11,3%). Однак застосування t-критерію Стюдента для залежних вибірок свідчить,

що вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості ($p=0,05$).

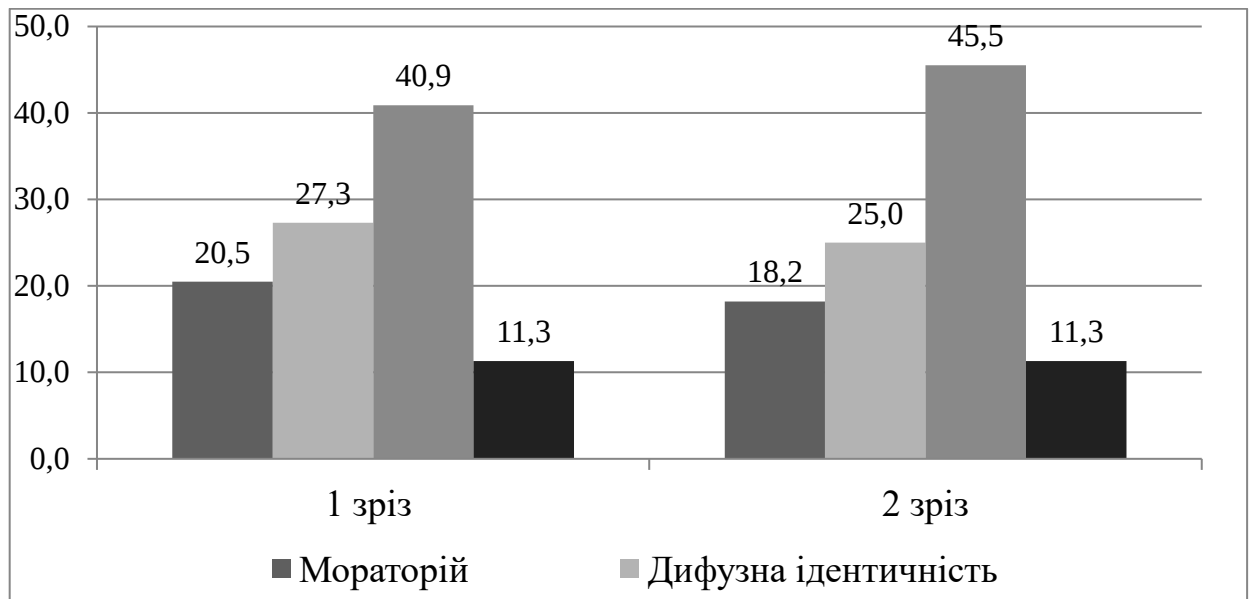


Рис. 3.2. Динаміка статусів професійної ідентичності студентів контрольної групи (у %).

Характеристику результатів діагностичної методики узагальнено у таблиці (табл. 3.2.)

Таблиця 3.2

Результати порівняльного аналізу емпіричних даних студентів контрольної групи за опитувальником професійної ідентичності А. Озеріної

Статус професійної ідентичності	Етап експериментальної роботи		Різниця (%)	t-критерій
	констатувальний (%)	контрольний (%)		
Мораторій	20,5	18,2	2,3	1,067
Досягнута ідентичність	27,3	25,0	2,3	1,067
Дифузна ідентичність	40,9	45,5	-4,6	1,902
Передвирішена ідентичність	11,3	11,3	0	0

Представлені у таблиці 3.2. результати засвідчили незначну позитивну динаміку, яку можна пояснити загальним віковим розвитком і зростанням особистісної зрілості студентів у процесі навчально-професійної діяльності. Як

бачимо, у контрольній групі залишається доволі високим відсоток студентів із дифузною ідентичністю, які мають розпливчасті і нестійкі уявлення про себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Для більшості з них характерні тривожні очікування щодо перспектив працевлаштування, сумніви у відповідності власних знань, умінь і здібностей професійним вимогам, невизначений образ професійного майбутнього.

Таким чином, результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої програми тренінгу психокорекції професійної ідентичності, яка активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів початкової школи і сприяє конструктивному подоланню кризових етапів професійного становлення. Підтвердженням цього є загальний прогрес в особистісно-професійному становленні студентів, який пов'язаний із уточненням й деталізацією професійного Я-образу, самовизначенням у просторі професійних смислів і цінностей, ідентифікацією з професійною роллю учителя початкової школи.

Висновки до третього розділу

Результати проведеного дослідження свідчать, що багатьом майбутнім учителям початкової школи не вдається конструктивно подолати кризи розвитку професійної ідентичності: часто спостерігається регрес, повернення студентів на стадію дифузної ідентичності і мораторію, наростання тривожності та невизначеності щодо професійних ціннісних орієнтацій і професійного майбутнього. Для забезпечення психологічної підтримки особистісно-професійного становлення студентів ми розробили тренінг психокорекції, спрямований на розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Програма тренінгу ґрунтується на принципах мотивованості, рефлексії, врахування вікових особливостей, цілісності, забезпечення суб'єктної позиції студентів та передбачає послідовне проходження п'яти етапів (діагностично-рефлексивного, настановно-мотиваційного, орієнтувально-конструктивного, самовизначального, підсумково-

діагностичного), структурованих у три блоки: входження, занурення і усвідомлення.

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої програми психологічної корекції розвитку професійної ідентичності, яка активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів початкової школи і сприяє конструктивному подоланню кризових етапів професійного становлення.

ВИСНОВКИ

Важливою складовою особистісно-професійного становлення майбутніх учителів початкової школи є розвиток їхньої професійної ідентичності, що є внутрішнім фактором успішності професійної підготовки та передумовою ефективності майбутньої професійної діяльності.

1. Професійна ідентичність – це комплексна характеристика особистості, що формується у процесі професійного самовизначення і виражається в переживанні визначеності й цілісності професійного Я-образу, усвідомленні себе представником конкретної професійної спільноти, ідентифікації з її цінностями та нормами поведінки, ставленні до обраної професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації.

2. Професійна ідентичність учителя початкової школи має певні особливості, зумовлені специфікою його професійних функцій, варіативністю, нерегламентованістю і багатоаспектністю діяльності та статусом високореферентної для молодших школярів особистості: від зрілості професійної ідентичності вчителя залежить його здатність створювати психологічно комфортні умови для особистісного розвитку дітей; учитель повинен мати позитивну і стабільну професійну самооцінку та адекватні уявлення про свої особистісні й професійні якості як передумову конструктивної взаємодії з вихованцями; учитель початкової школи повинен володіти сформованими механізмами особистісної рефлексії як засобу професійного самовдосконалення та профілактики професійних деформацій.

3. Професійна ідентичність є складним інтеграційним утворенням, що містить комплекс уявлень особистості про себе як суб'єкта професійної діяльності, емоційних переживань і усвідомленої активності, пов'язаної з набуттям професії та входженням у професійне середовище. Як результат професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, професійна ідентичність виявляється в усвідомленні й відчутті особистістю себе представником певної професії і професійної спільноти та у когнітивно-емоційно-поведінкових характеристиках. Структуру професійної ідентичності становлять три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (Я-образ),

афективний (Я-ставлення) і конативний (Я-поведінка). З огляду на це, ми виокремлюємо в структурі професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи три компоненти, що відображають когнітивний, афективний і конативний рівні інтеграції професійного Я.

Критеріями сформованості когнітивного компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є: уявлення про майбутню професію (образ професії); уявлення про критерії професіоналізму вчителя початкової школи; уявлення про себе як учителя початкової школи; уявлення про ідеального вчителя початкової школи; уявлення про свій професійний розвиток у майбутньому.

Критеріями сформованості афективного компоненту професійної ідентичності визначено: загальну професійну самооцінку; самооцінку професійних здібностей; самооцінку професійної компетентності; рівень самоповаги і прийняття себе як фахівця; рівень професійних домагань.

Критеріями сформованості конативного компоненту професійної ідентичності студентів є: міра ідентифікації з професійною роллю вчителя початкової школи; статус професійної ідентичності; зміст і вираженість кризових переживань.

4. Узагальнення результатів проведеного дослідження дало змогу визначити особливості розвитку когнітивного, афективного і конативного компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах підготовки в педагогічному університеті. Встановлено, що формування професійних уявлень, які складають зміст когнітивного компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, має такі особливості:

у процесі професійної підготовки відбувається поступова трансформація образу професії вчителя початкової школи, який набуває більшої деталізованості, диференційованості і спеціалізованості;

найбільш значущими факторами в структурі професійного Я-образу студентів є «компетентність», «контактність», «практичність», «самоконтроль» і «аналітичність»; упродовж навчання поступово трансформується професійний Я-

образ студентів: дещо знижується значущість професійних якостей, пов'язаних із комунікативним аспектом професійної діяльності і зростає суб'єктивна цінність якостей, властивих із безпосередньою практичною діяльністю вчителя початкової школи;

упродовж професійної підготовки зростає кількість і посилюється диференційованість уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи; на різних стадіях підготовки спостерігаються відмінності в рівнях усвідомленості, конкретності, спеціалізованості та дієвості виокремлюваних студентами критеріїв професіоналізму.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави зробити певні висновки щодо особливостей розвитку конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи упродовж їх підготовки в педгогічному університеті:

становлення професійної ідентичності студентів має нелінійний характер, що виявляється у динаміці статусів професійної ідентичності;

пік розвитку припадає на перший і четвертий курси, спади – на другий курс і навчання магістратурі; на другому курсі починають наростати кризові явища в розвитку професійної ідентичності (знижується відсоток студентів із статусом досягнутої ідентичності і одночасно зростає – з дифузною ідентичністю); на третьому курсі кризу долають і надалі відбувається поступове зростання кількості студентів зі статусом досягнутої професійної ідентичності; на етапі магістратури знову виникає криза професійної ідентичності – збільшується відсоток студентів, які знаходяться в статусі мораторію і дифузної ідентичності;

упродовж навчання в університеті поступово підвищується рівень ідентифікації студентів із професією вчителя початкової школи, однак цей процес є нерівномірним: найвищий рівень професійної ідентифікації спостерігається на четвертому курсі, а його зниження – на другому курсі і етапі магістратури, що свідчить про дві стадії кризи професійної ідентичності, кожна з яких має свої причини і особливості.

Результати проведеного дослідження свідчать, що багатьом майбутнім

учителям початкової школи не вдається конструктивно подолати кризи розвитку професійної ідентичності: часто спостерігається регрес, повернення студентів на стадію дифузної ідентичності і мораторію, наростання тривожності і невизначеності щодо професійних ціннісних орієнтацій та професійного майбутнього.

5. Для забезпечення психологічної підтримки особистісно-професійного становлення студентів розроблено тренінг психокорекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Тренінг ґрунтується на принципах мотивованості, рефлексії, врахування вікових особливостей студентів, цілісності, забезпечення суб'єктної позиції студентів та передбачає послідовне проходження п'яти етапів (діагностично-рефлексивного, настановно-мотиваційного, орієнтувально-конструктивного, самовизначального, підсумково-діагностичного), об'єднаних у три блоки: входження, занурення і усвідомлення. Результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої тренінгової програми, що забезпечує прогресивну динаміку статусів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, активізує їхнє особистісно-професійне самовизначення, сприяє конструктивному подоланню кризових етапів професійного становлення та посилює ідентифікації з професійною роллю.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Перспективи подальших досліджень полягають, зокрема, у з'ясуванні особливостей становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи під час їх професійної адаптації та самостійної професійної діяльності, окресленні взаємозв'язку між статусом професійної ідентичності й успішністю навчально-професійної діяльності студентів, вивченні особливостей впливу характеристик професійної ідентичності вчителя початкової школи на стиль його педагогічного спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Т. В. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності в умовах вишу. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 2. С. 9–17.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. Москва, 2000. 123 с.
3. Андрушко Я. С. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності особистості. URL: http://asconf.com/rus/archive_view/562.
4. Антонова Н. В. Особливості професійної ідентичності студентів психологічного факультету. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2009. Т. XI. Ч. 4. С. 16–28.
5. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. *Вопросы психологии*. 1996. №1. С. 131–143.
6. Антонова Н. О. Психологічна готовність до професійної діяльності як науково-методична проблема. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / за ред. академіка С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 30. С. 273–282.
7. Бабак К. В. Професійний розвиток особистості як психологічна проблема. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2010. №43. С. 14 – 16.
8. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25-53.
9. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. Київ : Слово, 2011. 168 с.
10. Бірюк Л. Аксіологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти. *Шлях освіти*. 2008. №4. С. 24–27.

11. Бигар Г. П., Прокоп І. С., Піц І. І. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів як один із факторів професіоналізму. *Молодий вчений*. 2019. №5(2). С. 399–401.
12. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Ялта, 2009. 12 с.
13. Борисюк А. С. До проблеми професійної ідентичності майбутнього фахівця. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. №9. С. 63–68.
14. Борисюк А. С. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2007. Т. IX. Ч. 4. С. 94–101.
15. Боришевський М. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада». 2012. 608 с.
16. Бородулькіна Т. О. Вплив образу професії на становлення професійної ідентичності особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2007. Т. IX. Ч. 2. С. 39–47.
17. Брижак Н. Ю., Шпак М. С. Теоретичний аналіз проблеми професійної ідентичності особистості майбутнього вчителя початкових класів. *Наука та освіта: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19–20 травня 2016 року / гол. ред. Т. Д. Щербан. Мукачево : МДУ, 2016. С. 36–37.
18. Бурч О. І. Основні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів та їх характеристика. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 2. С. 111–117.
19. Бурч О. І. Процедура організації, методика, характеристика та основні етапи емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 5(1). С. 39–43.

20. Буюкас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 2000. №1. С. 56–62.
21. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. Москва, 1998. 336 с.
22. Вавилов Ю. П. Профессиональное образование учителя начальных классов в педагогическом вузе. Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2003. 179 с.
23. Вікторенко І., Горобець Л. Нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті Концепції Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичний й методичні аспекти*. Слов'янськ, 2019. Вип. 11. С. 93–106.
24. Васьковская С. В. Психологические условия формирования профессионального самопознания учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1987. 26 с.
25. Гавриловська К. П., Вигівська О. В. Психологічні механізми формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «Психологія». *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. Вип. 3. С. 173–178.
26. Гаврилюк Н. М. Генезис психолого-педагогічного поняття «професійна ідентичність». *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. №1. С. 18–26.
27. Галузяк В. М. Особистісна зрілість педагога як чинник гуманізації виховання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 27. С. 77–82.
28. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Вінниця, 2015. Вип. 43. С. 192–197.
29. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів : монографія. Вінниця : Нілан, 2015. 256 с.

30. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов. *Управление общественными и экономическими системами*. 2007. №1. С.3–14.
31. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*. 1994. № 3. С. 43–52.
32. Гиниатуллина Е. И. Профессиональная идентичность на этапе кризиса становления молодого специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.03. Москва, 2012. 27 с.
33. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев : Наукова думка, 1988. 144 с.
34. Головей Л. А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование). СПб. : Нестор-История, 2015. 336 с.
35. Гошовська Д. Т. Специфіка професійної ідентифікації сучасних студентів. *Освіта і наука* / гол.ред. Т. Д. Щербан, заст. гол. ред. J. Piwowarski, В. В. Гоблик. Мукачево-Ченстохова : РВВ МДУ ; Академія ім. Я. Длугоша, 2018. Вип. 24(1). С.106–109.
36. Григорьев Д. А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации (на материале становящейся деятельности) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1998. 24 с.
37. Гриник І. Особливості статусів професійно-сімейної ідентичності студентської молоді. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. №3. С. 209–218.
38. Гуревич Р. С., Фрицюк В. А., Дмитренко Н. Є. Комп'ютерна діагностика готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69, №1. С. 211–221. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2605>. (WoS).
39. Дерев'янко В. В. Теоретичні аспекти становлення професійної ідентичності майбутнього психолога – консультанта. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. Вип. 9. С. 46–51.
40. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Ростов н/Дону, 2005. 442 с.

41. Долинська Л. В., Темрук О. В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12*. Київ, 2005. №7(31). С 207–212.
42. Доманчук Д. С., Шапошникова І. В. Формування професійної ідентичності випускника вищого закладу освіти: проблеми та перспективи. *Габітус*. 2016. Вип. 2. С. 131–137.
43. Дроздова С. А. Взаимосвязь содержательных характеристик рефлексии со структурными компонентами идентичности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2011. 21 с.
44. Дружиніна І. А. Професійна ідентичність майбутніх психологів як умова їх професійного зростання. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 1. С. 64–66.
45. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С.Костюка АПН України. Київ, 2009. 239 с.
46. Евтешина Н. В. Профессиональная идентичность психологов. Рязань : Ряз. гос. ун-т имени С. А. Есенина, 2012. 106 с.
47. Емельянова О. Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности. *Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление*. 2005. №2. С. 153–156.
48. Ермолаева Е. Л. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза. *Психологический журнал*. 1998. №4. С. 80–88.
49. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая). *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. №4. С. 51–59.
50. Єгорова Є. В. Структура професійної ідентичності особистості: експериментальне дослідження. *Наукові записки Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. Київ. 2006. Вип. 30. С. 350–360.
51. Жирун О. А. Компетенції викладача в умовах формування професійної ідентичності. URL: www.novyn.kpi.ua/2009-3-1/06_Girun.pdf

52. Задіранова Г. В. Дослідження уявлень майбутніх педагогів щодо своєї професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 111–115.
53. Задіранова Г. В. Теоретико-методологічні підстави концепції формування антиципації професійного майбутнього педагога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.13. С. 68–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2.13_13
54. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997. №6. С. 35–44.
55. Зеленська Т. А. Соціально-психологічні особливості самоідентифікації студентів технічних спеціальностей в умовах ступеневої освіти: дис. канд. псих. наук : спеціальність 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2012. 311 с.
56. Злишков В. Л. Проблеми особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології. *Соціальна психологія*. 2006. №5(19). С. 128–137.
57. Злишков В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології. *Український центр політичного менеджменту*. URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6>
58. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях. *Вопросы психологии*. 2008. №1. С. 89.
59. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство. *Мир психологии*. 2004. №2. С. 148–156.
60. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Ярославль. 2003.
61. Иванова І. Ф. Професійна ідентичність та практична підготовка студентів-психологів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 118–121.
62. Кагальняк А. И. Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей. *Вопросы психологии*. 1989. №5. С. 45–52.

63. Калинюк Н. Імплементация міжнародних та європейських освітніх стандартів у системі реалізації державної освітньої політики: гармонізація освітнього простору у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2018. №3(14). С. 243–255.
64. Камінська С. В. Соціально-психологічні особливості професійної ідентичності студентів різних напрямів підготовки *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 1(2). С. 79–84.
65. Качанов Ю. М. Семантические пространства социальной идентичности. *Социальная идентификация личности* / под ред. В. А. Ядова. Москва, 1993. С. 58–60.
66. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
67. Климов Е. А. Путь в профессию : пособие для ст. кл. общеобразоват. шк. Ленинград : Лениздат. 1974. 192 с.
68. Козловець М. А., Ковтун Н. М. Національна ідентичність в Україні в умовах глобалізації : монографія. Київ : ПАРАПАН, 2010. 348 с.
69. Кокун О. М. Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту. ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 5. С. 214–223.
70. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
71. Коропецька О. М. Проблеми професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2007. Т. IX. Ч. 3. С. 152–158.
72. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.

73. Котенєва Ю. Критерії формування професійної ідентичності студентів педагогічного коледжу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. №4(1). С. 162–168.
74. Кочерга О. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2013. №11. С. 56.
75. Кочкурова О. В. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ. 2011. 20 с.
76. Кочнева Е. М., Жарова Д. В., Костылева Е. А., Харитоновна Т. Г. Подходы к изучению понятий «позиция» и «профессиональная позиция» в психологии. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. №2(19). С. 255–259.
77. Кремень В., Ткаченко В. Україна: ідентичність у добу глобалізації. Київ : Т-во «Знання України», 2013. 415 с.
78. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С. 23–27.
79. Кудрявцева Т. В., Сухарева А. И. Психологические основы профессионально-технического обучения. Москва, 1988. 144 с.
80. Кузікова С. Б. Стратегії саморозвитку в життєвій кризі особистості: ресурсний підхід. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с.
81. Кузьміна І. П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. №1. С. 102–106.
82. Кулаков Р. С. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 1. С. 72–75.
83. Куліш О. В. Студентський вік як період становлення професійної ідентичності психолога у ВНЗ. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2(1). С. 204–208.

84. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя. *Современная зарубежная социальная психология*. Москва, 1984. С. 180–188.
85. Курганська Л. Професійна маргінальність як утрата професійної ідентичності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20(2). С. 199–206.
86. Левченко В. В. Психологічний супровід формування професійної ідентичності в умовах змін. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. №3(3). С. 196–207.
87. Литвиненко С. А., Ямницький В. М. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 167–171.
88. Лодатко Є. А., Мельник А. Б. Достижение профессиональной идентичности будущим учителем начальной школы как социально-педагогическая проблема. *Вісник Черкаського університету*. 2017. Вип. №8. С. 61–69.
89. Лукіяничук А. М. Розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2010. 23 с.
90. Лукіяничук А. М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх педагогів в умовах позанавчальної роботи (психологічного клубу) : навч.-метод. посіб. Київ : Дельфін, 2007. 93 с.
91. Лукомська С. О., Чуйко О. В. Термінологічні аспекти професійної ідентичності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2013. Т. 2, Вип. 11. С. 184–186.
92. Лялюк Г. М. Соціально-психологічні особливості організації моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2017. Вип. 1. С. 98–105.
93. Лялюк Г. Модель психологічного супроводу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2016. Вип. 39. С. 105–113.

94. Мазилев В. А., Вавилов Ю. П. Психологическое содержание профессионально важных качеств учителя начальных классов. *Ярославский педагогический вестник*. 2011. №4. С. 304–310.
95. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997. 684 с.
96. Макарова О. П. Розвиток професійної ідентичності майбутніх правоохоронців шляхом соціально психологічного тренінгу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 6. С. 317–321.
97. Макарова О. П. Професійна ідентичність особистості у психологічних дослідженнях. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Ч. II. С. 201–208.
98. Макарова О. П., Мілорадова Н. Е. Напрямки дослідження професійної ідентичності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 3. С. 268–272.
99. Макоева А. Ю. Профессиональная идентичность как фактор профессиональной компетентности будущих медицинских работников. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*. 2017. Вып. 57. Ч. 3. С. 131–141.
100. Макоева А. Ю., Накохова Р. Р. Психологические особенности формирования профессиональной идентичности у медицинских работников. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2019. №2. С. 25–35.
101. Малютин Т. В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты. *Омский научный вестник*. 2014. №5(132). С. 149–152.
102. Манукян В. Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза. *Психологическая наука и образование*. 2011. №4. С. 109–117.
103. Марусинець М. М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості. *Соціальна психологія*. 2005. №3(11). С. 90–97.

104. Матеюк О. А. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці. *Науковий вісник*. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2014. №1. С. 131–140.
105. Мельник І. М. Психологічні особливості формування професійної самооцінки майбутніх учителів початкової школи. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 28–29 листопада 2019 р.). Вінниця : Твори, 2019. С. 135–139.
106. Мельник І. М. Основні напрями психологічних досліджень феномену ідентичності. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Вінниця, 29–30 листопада 2017 р.). Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 82–85.
107. Мельник І. М. Особливості формування афективного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2020. №11 (черв.). С. 8–16.
108. Мельник І. М. Особливості формування конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога* : монографія / О. Акімова та ін. Вінниця : Твори, 2020. С.113–133.
109. Мельник І. М. Професійна ідентичність у структурі психологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця : ФОП Тарнашинський О. В., 2017. Вип. 5. С. 76–79.
110. Мельник І. М. Професійна ідентичність як основна характеристика майбутніх учителів початкової школи. *Психологія в Україні та за кордоном* : матеріали IV Міжнародної конференції (м. Львів, 24–25 березня 2017 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 93–96.

111. Мельник І. М. Професійна ідентичність як чинник особистісного професійного становлення майбутніх учителів початкової школи. *SCIENCE, RESEARCH, DEVELOPMENT* №2. 27.02.2018–28.02.2018. London. P.79–87.
112. Мельник І. М. Психологічні аспекти професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий журнал*. Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2018. №3(55). С. 282–287.
113. Мельник І. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24–25 серпня 2018 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 40–43.
114. Мельник І. М. Психологічні особливості формування у майбутніх учителів початкової школи уявлень про критерії професіоналізму. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. №1. Т. 2. С. 95–101. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.18>
115. Мельник І. М. Соціальні чинники формування професійної ідентичності майбутнього вчителя. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя* : матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29–30 листопада 2018 р.). Вінниця : Твори, 2018. С. 161–165.
116. Мельник І. М. Структура та особливості професійної ідентичності майбутнього учителя початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки Херсон. держ. ун-т, ф-т психології, історії та соціол.* Херсон, 2019, №1. С. 159–164.
117. Мельник І. М. Сучасні підходи до виявлення сутнісних характеристик професійної ідентичності. *Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук* : матеріали 5 Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 30–31 березня 2018 року). Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 123–127.

118. Мельник І. М. Фактори формування професійної ідентичності вчителя. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. пр. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. №2. С. 158–163.
119. Мельник І. М., Шахов В. І. Формування критичного мислення як необхідна умова професійної ідентичності майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 51. С. 435–440.
120. Мельник Н. Ю. Дослідження проявів рефлексивності в осіб з різними статусами професійної ідентичності. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2010. Т. XII. Ч. 5. С. 302–308.
121. Мертон Р. К. Референтная группа и социальная структура. Москва : Институт молодежи, 1991. 325 с.
122. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Міжособистісні детермінанти становлення соціального інтелекту педагога. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. №2. С.200-209.
123. Михальчук Н.О., Онуфрієва Л.А. Психологічні принципи суверенності студента. Проблеми сучасної психології, 2020. Том 49. С. 244–268.
124. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Psycholinguistic features of the development of social intelligence of the teacher. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics* : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький пед. ун-т імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М, 2018. Вип. 23(1). С. 242–257. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1211618> (Index Copernicus, Web of Science).
125. Мілютіна К. Л. Трансформація професійної ідентичності особистості. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2013. №2. С. 39–42.
126. Моря К. В. Психологічні особливості когнітивної складової професійної ідентичності в умовах післядипломної освіти. *Вісник Харківського національного*

педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 42(2). С. 91–99.

127. Москаленко С. В. Особенности дифференцированности системы когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов вуза. *Приволжский научный вестник. 2013. №6. С. 167–176.*

128. Мудрик А. Б. Психологічні особливості професійної ідентичності державного службовця. *Психологічні перспективи. 2015. Вип. 25. С. 175–187.*

129. Музика О. Л. Становлення професійної самооцінки студентів медичних ВНЗ. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Вид-во «Фенікс», 2016. Т. XII. Вип. 22. Психологія творчості. С. 213–231.*

130. Музиченко Л. В. Особистісна ідентичність і проблеми періодизації юності. *Наукові записки НаУКМА. 2008. Т. 84. С. 45–49.*

131. Началджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 263 с.

132. Нор-Аревян О. А. Факторы формирования профессиональной идентичности. *Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 21. №5. С. 102–113.*

133. Одінцова В. Професійна ідентичність як психологічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету. 2014. Вип. 1. Т. 1. С. 74–77.*

134. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2011. №2. С. 15–22.*

135. Озерина А. А. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов бакалавриата. *Психология образования в XXI веке: теория и практика. Волгоград, 2011. С. 112–114.*

136. Онуфрієва Л. А. Професійна самооцінка у професійному становленні особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2014. Вип. 26. С. 456–467.*

137. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціально-психологічні проблеми соціалізації особистості. *Соціальна психологія* : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2003. С. 89–127
138. Остапенко А. Л., Кальницька К. О., Мазур Т. В. Особливості ціннісно-смыслового компоненту професійної ідентичності випускників бакалаврату соціономічного профілю. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2018. №2. С. 65–73.
139. Остапйовський О. І. Професійна ідентичність в структурі економічної свідомості особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк? 2011. 19 с.
140. Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2010. 20 с.
141. Паламарчук О. М. Еколого-психологічні особливості підготовки майбутнього учителя початкових класів до ефективної професійної діяльності. *Габітус* : науковий журнал. 2020. Вип. 15. С. 256–260. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.44>
142. Паламарчук О. М. Ресурсне забезпечення розвитку лідерських якостей у процесі особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. №1. С. 77–90
143. Паламарчук О. М. Психологічні аспекти розвитку особистісного потенціалу майбутнього фахівця у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2017. Т. 8. Вип. 36. С. 239–250.
144. Паламарчук О. М. Психологічні особливості формування соціальної компетентності сучасної молоді. *Рідна школа*. 2018. № 9–12 (1060). С. 21–27.
145. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. №9(1). С. 191–195. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9\(1\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9(1)_30)

146. Петровский В. А. Очерк теории свободной причинности. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва, 1997. С. 124–144.
147. Підбуцька Н. В., Беляєва Л. В. Професійна ідентичність майбутнього фахівця: аналіз теоретичних досліджень. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 44(1). С. 186–192.
148. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности. *Сибирский психологический журнал*. 2006. № 24. С. 53–58.
149. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. *Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества* : сб. науч. тр. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 154–163.
150. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2014. №3(20). С. 9–16.
151. Попіль М. І. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.07 / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
152. Посацький О. В. Особливості образу майбутнього в юнацькому віці. *Проблеми загальної, вікової та педагогічної психології* : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. Т. 6. С. 264–272.
153. Прасол Д. В. Особливості формування психологічної готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2012. Т. 2. Вип. 9. С. 197–201.
154. Психология самосознания. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. Москва, 1987. С. 245–290.
155. Психология : словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва, 1990. 494 с.

156. Радзімовська О. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців. *Соціальна психологія*. 2012. №3. С.3–10.
157. Разумна А. Г. Персоніфікація і персоналізація в структурі професійної ідентичності майбутніх психологів, які набувають другу вищу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3(2). С. 81–86.
158. Реан А. А. Психология личности. СПб. : Питер, 2013. 288 с.
159. Ренке С. О. Професійний образ «Я» як предмет психології та становлення особистісної ідентичності майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 257–271.
160. Рибалка В. Визначення особистості та особистісна орієнтація професійного розвитку молоді. *Професійне становлення особистості : психолого-педагогічний журнал*. 2013. №1. С. 52–62.
161. Розвиток професійної ідентичності в процесі навчання у вищих навчальних закладах : бібліогр. покажч. / уклад.: С. Н. Грипич, Л. М. Буравкова, М. П. Мельникович. Рівне : РДГУ, 2011. 78 с. URL: http://nlibrary-rdgu.rv.ua/pdf/prof_ident.pdf
162. Родигина У. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2007. №4. С. 39–48
163. Романюк Г. В. Теоретичні основи вивчення професійної ідентичності студентської молоді. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2017. Вип. 2. С. 174–182.
164. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2016. 40с.
165. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Москва, 1989. 328 с.
166. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*. 1986. №4. С. 101–108.

167. Савчук З. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього психолога в аспекті його професіоналізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №5. С. 175–184.
168. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие. Свердловск, 1986. 142 с.
169. Сергієнко Н. П., Ветрова М. Д. Особливості професійної ідентичності студентів-психологів НУЦЗУ. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2015. Вип. 18. С. 197–203.
170. Середницька І. Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). Одеса, 2005. 17 с.
171. Созонюк О. С. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. РДГУ. 2019. Вип. 13. С. 136–140.
172. Становлення ідентичності фахівця: [монографія] / Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов [та ін.] ; за ред. В. О. Зливкова. Київ ; Кіровоград : Ітекс. ЛТД, 2014. 260 с.
173. Столярчук О. А. Динаміка професійної самооцінки майбутніх фахівців. *Психологія і особистість*. 2017. №2(12). С. 293–302.
174. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ : Марич, 2009. 232 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).
175. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. К.: Либідь. 2003. 376 с.
176. Тороп К. С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2008. 18 с.
177. Троян Г. В. Поняття професійної ідентичності майбутнього вчителя у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних розвідках. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 51. С. 407–411.

178. Тхостов А. Ш., Степанович Д. А. Влияние кризисной ситуации на структуру самооценки. *Вопросы психологии*. 1987. №2. С. 128–133.
179. Ушакова І. М. Особливості професійної ідентичності студентів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2015. Вип. 18. С. 243–252.
180. Формирование профессиональной идентичности педагога / сост. Т. Д. Гартвик. Гомель : ГУО «Гомельский областной институт развития образования», 2018. 53 с.
181. Фрейд З. «Я» и «Оно». Тбилиси : Мерани, 1991. 425 с.
182. Фромм Э. Искусство любить / пер. с англ. ; под ред. Д. А. Леонтьева. 2-е изд. СПб. : Издательский дом «Азбука-классика», 2008. 224 с.
183. Хомик В. С. Біографічна ідентичність: психологічна травма та конструювання смислу картини життєвого шляху. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2013. Т. 18. Вип. 22(3). С. 198–206.
184. Хомутиннікова Н. Н. Особливості становлення професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу. *Молодий вчений*. 2015. № 2(6). С. 443–447.
185. Чепелєва Н. В. Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей АПН України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 13 (16). С. 13–25.
186. Черкашин А. І. Формування професійної ідентичності особистості як психологічна проблема. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 1. С. 325–330.
187. Чернухіна Ю. В. Психологічні особливості становлення особистісної ідентичності в юнацькому віці. *Матеріали науковотеоретичної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів гуманітарного факультету (20–25 квітня 2009 року)* / відп. за вип. Л. П. Валенкевич. Суми : СумДУ, 2009. Ч. 1. С. 135–137.
188. Шамлян К. М. Професійна ідентичність особистості. *Соціогумантарні проблеми людини*. 2008. №3. С. 137–142.

189. Шаповал І. М. Дослідження психологічних чинників формування професійної ідентичності студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 295–300.
190. Шахов. В. І. Формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42 (1). С. 331–338. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2014_42%281%29__81
191. Швалб Ю. М. Функциональные возможности использования тренинговых технологий при подготовке специалистов. *Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности: научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития* : материалы III международной научно-практической конференции. Донецк, 24–26 мая 2007 года. Донецк : Донецкий юридический институт ЛГУВД, 2007. С. 290–294.
192. Швалб Ю. М. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. *Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту ім. ОВ Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2011. Вип. 7. С. 121–127.
193. Швалб Ю. М. Учебная деятельность в системе профессиональной подготовки педагога. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Логос. Т. 7. С. 251–255.
194. Шевченко Н. Ф., Волобуєва О. С. Особистісні та професійні аспекти ідентичності в ранньому юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2019. №1. С. 152–158.
195. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции. *Мир психологии*. 2001. №1. С. 64–78.
196. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2001. 348 с.

197. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учебное пособие. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство «МОДЭК», 2004. 600 с.
198. Шубина Е. В. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Ярославль, 2014. 163 с.
199. Штепа О. С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості». *Соціальна робота та практична психологія*. 2005. № 4. С. 22–36.
200. Щербан Т. Д., Брецько І. І. Тренінг як засіб розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів. *Психологія: теорія і практика* : зб. наук. пр. 2019. Вип. 1 (3). С. 222-232.
201. Щербан Т.Д., Щербан Г.В. Проблема формування уявлення учителів про себе і самосвідомість. *Інтернаука*. 2017. №17(1).С. 53–56.
202. Щербан Т. Д. Психологічні особливості впливу самооцінки на навчально-професійну діяльність. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: «Педагогіка та психологія»* : зб. наук. пр. Вип. 2 (8). 2018. С. 244–246.
203. Яблонська Т. М. Ідентичність як предмет психологічного аналізу. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка]. Київ : Ніка-Центр, 2010. Вип. 38. С. 378–385.
204. Boon J., van der Klink M. Competencies: the triumph of a fuzzy concept. *Proceedings of Academy of Human Resources Development Annual Conference*. Honolulu, 2002. Vol. 1. P. 327–334.
205. Developing Professional Subjectivity in Future Primary School Teachers in the Context of a Neuropedagogical Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(2Sup1) / Yulya Zhurat etc. 2020. P. 64–81. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/11.2Sup1/95>.
206. Desimone L. M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*. 2009. Vol.38. №3 (April). P.181–199.

207. Dukerich J. M., Golden B. R., Shortell S. M. The impact of organizational identification identity and image of the cooperative behaviors of physicians. *Administrative Science Quarterly*. 2002. №47. P. 504–533.
208. Dutton L. M. Roberts and J. Bednar. *Academy of Management Review*. 2010. Vol. 35.– №2. P. 265–293.
209. Gurevych R. S., Rogulska O. O., Tarasova O., Magdiuk O. V. A model of foreign language teachers training in the information educational environment of higher educational institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. T. 71. № 4. C. 196–201. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.2784> (WoS).
210. Maksymenko S., Klymenko W., Tołstouchow A. Psychologiczne mechanizmy powstawania, tworzenia i kształtowania osobowości. Kraków : Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2014. 170 s.
211. Melnyk I. M. Analysis of features of the professional identity of future teachers of the primary school at the different stages of preparation. The scientific heritage. 26.02.2019. Budapest, 2019. №32. P. 58–60. URL: <https://www.tsh-journal.com/wp-content/uploads/2020/09/VOL-3-No-32-32-2019.pdf>.
212. Melnyk I. Identity as a Subject of Psychological Research Dyskursy o kulturze. Łódź, 2017. № 7. P. 131–149. URL: <http://dyskursy.san.edu.pl/docs/dyskursy7.pdf>
213. Melnychuk, I. M., Pikon, K. S. Forms and methods of nurses professional training in the higher educational institutions of USA. *Millennium science. Proceedings of XVI International scientific conference*. Morrisville : Lulu Press, 2018. P. 146–148.
214. Luyckx K., Duriez B., Klimstra T. A. Identity statuses in young adult employees: Prospective relations with work engagement and burnout. *Journal of Vocational Behavior*. 2010. №77. P. 339–349
215. Professional identity formation in medical education for humanistic, resilient physicians: pedagogic strategies for bridging theory to practice / H. S. Wald, D. Anthony, T. A. Hutchinson et al. *Academic Medicine*. 2015. Vol. 90(6). P. 753–760.
216. Slay H., Smith D. A. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*. 2011. №64. P. 85–107.

217. Technologies of Responsibility Development in Vocational Training / T. D. Sherban etc. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020. 29(9s), 6033-6041. URL: <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/18803> (Web of Science).
218. Wallace J. E. Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organization. *Administrative Science Quarterly*. 2005. №40. P. 228–255.
219. Welbourne T.M., Johnson D., Erez A. The Role-Based Performance Scale: Validity Analysis of A Theory-Based Measure. *The Academy of Management Journal*. 1998. 41(5). Vol.41. № 5.
220. Winslade J., Crocket K., Monk G., Drewery W. The storying of professional development. Preparing Counsellors and Therapists : Creating constructivist and developmental programs / In G. McAuliffe, K. Eriksen (eds), 2000. P. 99–113.

ДОДАТКИ

Додаток А

Стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму»

1. Чи вважаєте Ви себе учителем-професіоналом?
2. Чи існують у Вас критерії, на підставі яких Ви можете оцінити професіоналізм вчителя початкової школи?
Маю чіткі критерії (2).
Швидше маю, ніж не маю (1).
Оцінюю інтуїтивно (0).
3. Скільки таких критеріїв для себе визначаєте? (за кожен критерій дається 1 бал)
4. Чи можете Ви розставити виділені вами критерії в порядку їх значущості для визначення професіоналізму вчителя початкової школи?
Так (2).
Швидше так, чим ні (1).
Ні (0).
5. Який з перерахованих Вами критеріїв Ви вважаєте найбільш значущим для себе?
6. Назвіть наступний за значущістю критерій.
7. Найменш значущий критерій.
8. Чи доводилося Вам до теперішнього часу думати про оцінку себе як учителя-професіонала? В яких ситуаціях?
Постійно думав про це (2).
Іноді думав про це (1).
Ніколи не думав про це (0).
9. Чи Ви володієте достатнім професіоналізмом відповідно до Ваших критеріїв?
10. Що вам потрібно, щоб стати професіональним учителем початкової школи?
11. Чи впливає усвідомлення виокремлених Вами критеріїв на Вашу навчально-професійну діяльність? Яким чином?
Так (2).
Швидше так, чим ні (1).
Ні (0).
12. Що на даному етапі для Вас важливіше: Ваша внутрішня оцінка чи оцінка Вашого професіоналізму іншими людьми?
13. За якими критеріями Ви визначаєте ефективність професійної діяльності вчителя початкової школи?
14. Що для Вас є результатом професійної діяльності вчителя початкової школи?

Додаток Б

Методика «Самооцінювальні еталони»

Інструкція для студентів: «Оцініть, будь ласка, вираженість запропонованих нижче якостей у Вас як учителя початкової школи і в ідеального вчителя початкової школи за 10-бальною шкалою (від 1 до 10), де 1 – абсолютна відсутність цієї якості, 10 – абсолютна вираженість цієї якості».

№	Якості	Я як учитель початкової школи	Ідеальний учитель початкової школи
1.	Активність		
2.	Акуратність		
3.	Відповідальність		
4.	Глибокі знання		
5.	Доброзичливість		
6.	Допитливість		
7.	Емпатія		
8.	Ерудиція		
9.	Здатність до аналізу		
10.	Здатність до самоаналізу		
11.	Ініціативність		
12.	Комунікабельність		
13.	Наполегливість		
14.	Оригінальність		
15.	Практичні вміння		
16.	Працездатність		
17.	Привабливість		
18.	Прозорливість		
19.	Самовладання		
20.	Самостійність		
21.	Спостережливість		
22.	Сумлінність		
23.	Терплячість		
24.	Цілеспрямованість		

Додаток В

Анкета кризових переживань В. Манукян

Метою анкети є вивчення психологічного змісту й інтенсивності переживання криз на різних етапах вікового розвитку. Анкета сконструйована з урахуванням психобіографічного підходу до розвитку особистості. При цьому враховується, що в період дорослості внаслідок накладення біографічного і онтогенетичних контекстів розвитку і впливу особистісних чинників, інтегрованість кризових явищ підвищується і спостерігається змішана симптоматика (наприклад, за певних умов криза професійних очікувань може містити ознаки кризи самовизначення, характерної для юнацького періоду; чи ситуація, коли ознаки кризи першокурсника проявляються тільки за умови переїзду в інше місто, що вже є адаптаційною кризою). Крім того, вікові кризи дорослості завжди пов'язані з суб'єктивною оцінкою свого життєвого шляху, тобто містять біографічний компонент. І по-третє, розвиток дорослої людини завжди пов'язаний з професійною діяльністю, тому будь-яке кризове явище може викликати зміни в структурі суб'єкта діяльності.

Анкета, побудована таким чином, що дозволяє визначити індивідуальну структуру психологічного змісту кризи людини, виокремити в ній провідні ознаки, які обумовлюють характер її переживання.

Інструкція: *«У поданій нижче таблиці перераховані деякі труднощі і переживання, характерні для молодих людей. Відмітьте, будь ласка, наявність події у Вашому житті і силу (вираженість) її переживання, використовуючи шкалу від 1 до 10, де 1 — мінімальна вираженість переживання, 10 — максимальна вираженість переживання. Обведіть відповідне число у бланку. Якщо переживання відсутнє у Вашому житті, то пропускайте його і переходьте до наступного».*

Подія, переживання	Сила переживання
1. Знецінення своїх минулих успіхів і їх неактуальність в теперішньому періоді життя	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Відсутність помітно привабливих цілей у майбутньому	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Відчуття сильної втоми, відсутність енергії для активної	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

діяльності	
4. Невизначеність, непередбачуваність майбутнього	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Труднощі орієнтування в складному потоці подій	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Жаль з приводу втрачених можливостей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Переживання недостатньої свідомості життя	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Ситуація конфлікту (неможливості поєднання) двох однаково важливих потреб, цілей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Переживання свого «образу Я» («Який Я?», «Яким мені бути?», «Які мої цінності?» тощо)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Труднощі в розподілі часу і сил між різними сферами життя (навчанням, спілкуванням, відпочинком, роботою тощо)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Труднощі, пов'язані з початком навчання (у конспектуванні і розумінні лекцій, самостійній роботі з літературою)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Переживання почуття самотності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Переживання туги за шкільним колективом, друзями	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Труднощі в спілкуванні з однокурсниками	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Хворобливий відрив від сім'ї, підтримки близьких людей і перехід до самопідтримки	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Відрив від друзів дитинства	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Невідповідність очікувань і набутого в процесі навчання бачення професії	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Відсутність бажання працювати за вибраною спеціальністю	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Страх виходити в дорослий світ на останніх курсах навчання	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Розчарування у вибраній професії	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Переживання власної некомпетентності	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Труднощі адаптації в трудовому колективі	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Труднощі, пов'язані з прийняттям професійних норм	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Опрацювання анкети

Результати за окремими параметрами криз відповідають балам по кожному з висловлювань. Результати за виділеними кризами обчислюють у відсотках, що дає змогу порівнювати різні кризи.

Залежно від того, які ознаки виявляться провідними, можна визначити тип кризи і напрям психологічної допомоги.

Пункти 1, 7 — ознаки кризи нереалізованості.

Пункти 2, 4, 6 — ознаки кризи безперспективності.

Пункти 3, 5, 8 — ознаки кризи спустошеності.

Пункт 9 — загальнопсихологічна ознака кризи, оскільки будь-яка криза розвитку у своїй центральній фазі містить конфлікт.

Пункт 10 — одна з найбільш важливих ознак кризи ідентичності (самовизначення), що переживається в юності і ранній дорослості.

Пункти 11-24 — переживаннями, що відображають у цілому кризовий процес входження в дорослість, причому пункти 11-21 характерні для періоду навчання у ЗВО, а 22-24 — для початку професійної діяльності.

Додаток Г

Опитувальник професійної ідентичності (А. Озеріна)

Інструкція: *«Шановані студенти! Вам пропонується низка тверджень, кожне з яких стосується спеціальності, за якою ви навчаєтесь. Якщо ви погоджуєтесь з твердженням, у бланку відповідей поставте знак «+», якщо не погоджуєтесь - знак «-». Будьте відвертими. Не задумуйтеся довго над кожним твердженням».*

1. У мене немає чітких бажань стосовно того, чим займатися після закінчення ЗВО.
2. У професійному плані я наслідуватиму приклад близьких мені людей.
3. Я відчуваю, що зробив(ла) правильний професійний вибір.
4. З кожним роком навчання я все більше переконуюся, що ця професія мені не підходить.
5. Мені важливо, щоб моя майбутня професія дала змогу проявитися моїй індивідуальності.
6. Я знаю, де можна працювати за моєю спеціальністю.
7. Я знаю, які особистісні якості сприяють успіху в моїй майбутній професії.
8. Я вважаю, що показником професіоналізму є розмір заробітної плати.
9. У мене вже є деякий професійний досвід за фахом.
10. Я пішов(ла) вчитися саме по цій спеціальності, тому що мені порекомендували.
11. Я поки що не професіонал, але думаю, що зможу всього навчитися.
12. Мій особистий досвід показав, що я зможу стати хорошим фахівцем.
13. В майбутньому я швидше намагатимуся уникати можливих неприємностей на роботі, ніж прагнути отримати похвалу.
14. Якщо професія престижна, то сам процес роботи для мене не має великого значення.
15. Я виразно уявляю собі своє подальше професійне майбутнє.
16. Мені важливо, щоб мій професійний вибір схвалили близькі люди.
17. Мені абсолютно не подобається спеціальність, якої я навчаюся.
18. Мені підходить вибрана мною спеціальність через низку обставин.
19. Для мене майбутня професія - це інструмент досягнення певного статусу в суспільстві.
20. Я не уявляю, яким чином можна реалізувати отримані у ЗВО знання.
21. Я можу описати основні методи і форми роботи фахівця в професійній сфері, що вивчається мною.
22. На мій погляд, професіоналові цікавий тільки результат, а не процес роботи.
23. Я не готовий(а) працювати за фахом, якому навчаюся.
24. Я б поступив вчитися куди хочу, навіть якщо б мій вибір суперечив думці

батьків (близьких людей).

25.Я упевнений(а), що, незалежно від моїх знань, після закінчення навчання я не буду затребуваний як фахівець.

26.Гарні оцінки - важливий показник професійних успіхів у майбутньому.

27.Для мене більш важливо, щоб мою роботу ніхто не критикував, ніж її схвалення ким-небудь.

28.Я не довіряю зовнішній привабливості професії.

29.Я прагну до реалізації моїх професійних цілей.

30.Я приймаю рішення стосовно свого майбутнього самостійно.

31.Я відчуваю емоційний підйом, коли думаю, які перспективи відкриє переді мною моя спеціальність після закінчення ЗВО.

32.Я думаю, що мої особистісні якості відповідають вибраній мною професії.

33.Я прекрасно розумію, для чого потрібна моя спеціальність у суспільстві.

34.У мене немає цілісної картини моєї майбутньої професії.

35.Я не знаю, яким має бути ідеальний представник моєї майбутньої професії.

36.Я знаю, якими вміннями я повинен(на) оволодіти, щоб відчувати себе фахівцем в цій сфері.

37.Мої навчально-професійні успіхи дозволили мені уявити себе майбутнім фахівцем.

38.Для мене головне, щоб оточення вважало, що з мене вийде хороший фахівець.

39.Я вважаю, що випускник відразу після ЗВО не може працювати за фахом, тому що йому бракує знань.

40.Якщо оточення хвалить результати праці, значить, людина досягла успіху в професії.

41.Я б хотів, щоб моя професія дозволяла мені виділятися серед оточення.

42.Я не працюватиму там, де мені абсолютно нецікаво, навіть за великі гроші.

43.Мої професійні інтереси постійно міняються.

44.Мені б хотілося, щоб хтось направив мене в професії.

45.Я думаю, викладачі бачать мій інтерес до спеціальності.

46.Якби я знову вступав(ла) до ЗВО, то вибрав(ла) б іншу спеціальність.

47.Я поки що погано розумію, що собою являє моя майбутня професія.

48.Моя майбутня професія нічим не відрізняється від багатьох інших.

49.Я не знаю, як досягти професіоналізму в сфері праці, що вивчається мною.

50.Я вважаю, що людина повинна прийти в професію за покликанням.

51.Я відчуваю себе швидше студентом, ніж майбутнім фахівцем.

52.Рішення, що стосуються мого професійного майбутнього, я приймаю самостійно.

53. Якщо у мене буде бажання і прагнення, то я зможу стати хорошим фахівцем.

54. Професіонал може самостійно об'єктивно оцінити якість своєї роботи.

55. Заради імовірного кар'єрного росту я б міг (могла) піти на ризик, незважаючи на можливість провалу.

56. Для мене важливіше отримувати високу зарплату, ніж самореалізуватися в професії.

Визначення статусу професійної ідентичності

Кожен збіг з ключем оцінюється в 1 бал.

Ключ:

Шкала сформованості професійної ідентичності:

Відповідь «Так» з питань: 3, 6, 7, 9, 11, 15, 21, 29, 31, 37, 41, 45, 53, 55.

Відповідь «Ні» на питання: 1, 13, 17, 20, 23, 25, 27, 34, 35, 39, 43, 48, 49, 51.

Шкала зрілості професійної ідентичності:

Відповідь «Так» з питань: 5, 12, 18, 24, 28, 30, 32, 33, 36, 42, 50, 52, 54.

Відповідь «Ні» на питання: 2, 4, 8, 10, 14, 16, 19, 22, 26, 33, 38, 40, 44, 46, 47, 56.

Суми за двома шкалами переносяться на координатну площину. На перетині визначається статус професійної ідентичності студента.

Статус професійної ідентичності	Досягнутий	Мораторій	Передвирішений	Дифузний
Підсумкові шкали				
Сформованість професійної ідентичності	19-28	0-18	19-28	0-18
Зрілість професійної ідентичності	20-28	20-28	0-19	0-19

Кожен збіг з ключем оцінюється в 1 бал. Сума балів по кожному з 14 пунктів записується у бланк відповідей в рядок з назвою: «Разом». Максимальна кількість балів - 4: від 0 до 2 - низький показник, 3-4 високий.

Ключ

1. Навчально-професійні плани:

1) визначені \ невизначені;

Показник визначеності планів дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 15, 29. Відповідь «Ні» на питання: 1, 43

2) *власні \ запозичені.*

Показник власних планів дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 30. Відповідь «Ні» на питання: 2, 16, 44

2. Ставлення до професії:

1) *емоційне прийняття \ відкидання;*

Показник емоційного прийняття професії дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 3, 31, 45 Відповідь «Ні» на питання: 17

2) *раціональне \ ірраціональне.*

Показник раціональності ставлення до професії дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 18, 32. Відповідь «Ні» на питання: 4, 46

3. Образ професії:

1) *цілісний \ фрагментарний.*

Показник цілісності образу професії дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 6. Відповідь «Ні» на питання: 20, 34, 48

2) *внутрішній \ поверховий;*

Показник внутрішнього образу професії дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 5, 33. Відповідь «Ні» на питання: 19, 47

4. Образ професіонала:

1) *чіткий \ розмитий;*

Показник чіткого образу професіонала дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 7, 21. Відповідь «Ні» на питання: 35, 49

2) *усвідомлений \ стереотипний.*

Показник усвідомленого образу професіонала дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 36, 50. Відповідь «Ні» на питання: 8, 22,

5. Професійна позиція:

1) *активна \ пасивна;*

Показник активної професійної позиції дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 9, 37. Відповідь «Ні» на питання: 23, 51

2) *автономна \ залежна.*

Показник автономної професійної позиції дорівнює величині збігів відповідей

випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 24, 52. Відповідь «Ні» на питання: 10, 38

6. Професійна самооцінка:

1) *адекватна \ неадекватна;*

Показник адекватної професійної самооцінки дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 11, 53. Відповідь «Ні» на питання: 25, 39

2) *як результат власної рефлексії \ результат оцінки інших.*

Показник професійної самооцінки як результату власної рефлексії дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 12, 54. Відповідь «Ні» на питання: 26, 40

7. Професійна мотивація

1) *позитивна \ негативна;*

Показник позитивної мотивації дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 41, 55. Відповідь «Ні» на питання: 13, 27

2) *інтринсивна / екстринсивна*

Показник внутрішньої орієнтації дорівнює величині збігів відповідей випробовуваних з наступними:

Відповідь «Так» з питань: 28, 42. Відповідь «Ні» на питання: 14, 56

Додаток Д

Методика Дембо-Рубінштейн (модифікація А. Прихожан)

Інструкція: «Рівень розвитку кожної людини можна умовно зобразити вертикальною лінією. Нижня точка символізуватиме найнижчий рівень розвитку якості, а верхня - найвищий.

На кожній лінії рискою відмітьте, як Ви оцінюєте розвиток цієї якості у себе на даний момент часу.

Після цього на цій же лінії хрестиком відмітьте, при якому рівні розвитку цієї якості Ви були б задоволені собою, відчували б гордість за себе.

Здоров'я	_____
Зовнішність	_____
Характер	_____
Авторитет у ровесників	_____
Професійні здібності і задатки	_____
Теоретична професійна компетентність	_____
Професійні вміння і навички	_____
Професіоналізм у цілому	_____

Додаток Е

Додаток Е

Структура уявлень студентів про себе як учителя початкової школи й
уявлень про ідеального вчителя початкової школи

Таблиця 1

Значимі кореляції в структурі професійного Я-образу студентів 1 курсу

Фактор	Показник	Значення
Комунікабельність	комунікабельність	0,880**
	доброзичливість	0,721**
	емпатія	0,704**
Практичність	цілеспрямованість	0,834**
	наполегливість	0,812**
	оригінальність	0,604*
	працездатність	0,568*
Компетентність	практичні вміння	0,972**
	спостережливість	0,853**
	глибокі знання	0,617*
Проникливість	допитливість	0,862**
	прозорливість	0,784**
	терплячість	0,706**
Самоконтроль	самоконтроль	0,856**
	самовладання	0,837**
Сумлінність	акуратність	0,768**
	сумлінність	0,744**
	відповідальність	0,647*
Аналітичність	здатність до самоаналізу	0,806**
	здатність до аналізу	0,703**
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 2

Значимі кореляції в структурі образу ідеального вчителя початкової школи
студентів 1 курсу

Фактор	Показник	Значення
Самоконтроль	терплячість	0,853**
	доброзичливість	0,826**
	самостійність	0,761**
	спостережливість	0,732**
	наполегливість	0,722
	акуратність	0,674**
	прозорливість	0,589*
	сумлінність	0,563*

Практичність	активність	0,911**
	ініціативність	0,877**
	привабливість	0,804**
	оригінальність	0,748**
	емпатія	0,621*
Старанність	відповідальність	0,885**
	сумлінність	0,749**
	акуратність	0,562*
	працездатність	0,527*
Комунікабельність	комунікабельність	0,801**
	акуратність	0,713**
	цілеспрямованість	0,682**
	ерудиція	0,624*
Компетентність	глибокі знання	0,906**
	практичні вміння	0,815**
Аналітичність	здатність до аналізу	0,892**
	здатність до самоаналізу	0,841**
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 3

Значимі кореляції в структурі професійного Я-образу студентів 2 курсу

Фактор	Показник	Значення
Працездатність	працездатність	0,816**
	ініціативність	0,776**
	відповідальність	0,784**
	здатність до самоаналізу	0,771**
	активність	0,763**
	цілеспрямованість	0,712**
	допитливість	0,703**
	прозорливість	0,698**
	глибокі знання	0,685**
	здатність до аналізу	0,664*
	самостійність	0,658*
Референтність	привабливість	0,855**
	акуратність	0,841**
	глибокі знання	0,633*
	спостережливість	0,616*
	ерудиція	0,586*
	комунікабельність	0,567*
Самоконтроль	самовладання	0,823**
	терплячість	0,689**

	доброзичливість	0,634*
Зовнішній контроль	сумлінність	-0,548*
	комунікабельність	-0,522*
	наполегливість	-0,384*
Чуйність	емпатія	0,658*
	комунікабельність	0,462*
	оригінальність	0,408*
Практичні вміння	практичні вміння	0,567*
	цілеспрямованість	0,493*
	доброзичливість	0,425*
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 4

Значимі кореляції в структурі образу ідеального вчителя початкової школи
студентів 2 курсу

Фактор	Показник	Значення
Працездатність	сумлінність	0,928**
	самовладання	0,914**
	ерудиція	0,906**
	прозорливість	0,891**
	допитливість	0,873**
	самостійність	0,867**
	працездатність	0,838**
	Здатність до самоаналізу	0,704**
	цілеспрямованість	0,672**
Доброзичливість	доброзичливість	0,814**
	відповідальність	0,681**
	привабливість	0,567*
Практичність	цілеспрямованість	0,704**
	ініціативність	0,516*
	оригінальність	0,482*
Референтність	привабливість	0,533*
	оригінальність	0,425*
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 5

Значимі кореляції в структурі професійного Я-образу студентів 3 курсу

Фактор	Показник	Значення
Самоконтроль	самовладання	0,911**
	терплячість	0,854**
	доброзичливість	0,808**
	комунікабельність	0,786**
	емпатія	0,703**
Практичність	активність	0,866**
	ініціативність	0,832**
	цілеспрямованість	0,816**
	самостійність	0,703**
	наполегливість	0,682**
Раціональність	здатність до самоаналізу	0,834**
	глибокі знання	0,826**
	наполегливість	0,635*
	ініціативність	0,587*
Старанність	відповідальність	0,852**
	акуратність	0,827**
	спостережливість	0,776**
	сумлінність	0,619*
Допитливість	допитливість	0,806**
	оригінальність	0,761**
	здатність до аналізу	0,722**
	емпатія	0,534*
Компетентність	практичні вміння	0,834**
	глибокі знання	0,738**
	ерудиція	0,657*
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 6

Значимі кореляції в структурі образу ідеального вчителя початкової школи студентів 3 курсу

Фактор	Показник	Значення
Компетентність	практичні вміння	0,932**
	глибокі знання	0,873**
	здатність до аналізу	0,846**
	ерудиція	0,818**
	комунікабельність	0,761**
	терплячість	0,748**
	прозорливість	0,672**

Працездатність	працездатність	0,872**
	допитливість	0,794**
	ініціативність	0,752**
	активність	0,677**
	акуратність	0,604*
	цілеспрямованість	0,571*
Самоконтроль	самостійність	0,824**
	самовладання	0,802**
	відповідальність	0,764**
	сумлінність	0,638*
Практичність	здатність до самоаналізу	0,794**
	цілеспрямованість	0,681**
	оригінальність	0,626*
	відповідальність	0,533*
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 7

Значимі кореляції в структурі професійного Я-образу студентів 4 курсу

Фактор	Показник	Значення
Контактність	комунікабельність	0,903**
	емпатія	0,836**
	самостійність	0,808**
	ініціативність	0,776**
	активність	0,682**
	практичні уміння	0,587*
Самоконтроль	самовладання	0,893**
	наполегливість	0,831**
	терплячість	0,762**
	доброзичливість	0,675**
	прозорливість	0,648*
Старанність	відповідальність	0,846**
	сумлінність	0,772**
	акуратність	0,734**
	працездатність	0,686**
Компетентність	глибокі знання	0,873**
	ерудиція	0,826**
	практичні уміння	0,779**
	цілеспрямованість	0,713**
	працездатність	0,668*
Аналітичність	здатність до аналізу	0,843**

	здатність до самоаналізу	0,807**
Креативність	спостережливість	0,838**
	оригінальність	0,516*
	допитливість	0,441*
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 8

Значимі кореляції в структурі образу ідеального вчителя початкової школи студентів 4 курсу

Фактор	Показник	Значення
Комунікативність	комунікабельність	0,902**
	глибокі знання	0,874**
	відповідальність	0,741**
	здатність до самоаналізу	0,756**
	наполегливість	0,729**
	привабливість	0,711**
	доброзичливість	0,694**
	сумлінність	0,672**
	емпатія	0,665*
	спостережливість	0,658*
Працездатність	працездатність	0,694**
	сумлінність	0,641*
	практичні вміння	0,628*
	активність	0,594*
Самоконтроль	самовладання	0,861**
	терплячість	0,813**
	доброзичливість	0,652*
	здатність о аналізу	0,579*
Цілеспрямованість	цілеспрямованість	0,637*
	допитливість	0,562*
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 9

Значимі кореляції в структурі професійного Я-образу студентів СВО магістра

Фактор	Показник	Значення
Практичність	активність	0,902**
	ініціативність	0,878**
	самостійність	0,816**
	практичні вміння	0,772**
	акуратність	0,681**

	наполегливість	0,614*
Аналітичність	здатність до аналізу	0,858**
	здатність до самоаналізу	0,814**
	ерудиція	0,726**
	спостережливість	0,648*
	цілеспрямованість	0,819**
	самовладання	0,692**
	оригінальність	0,538*
Працездатність	працездатність	0,883**
	практичні вміння	0,739**
Старанність	сумлінність	0,868**
	відповідальність	0,816**
Толерантність	терплячість	0,931**
	самовладання	0,824**
Наполегливість	наполегливість	0,687**
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Таблиця 10

Значимі кореляції в структурі образу ідеального вчителя початкової школи
студентів СВО магістра

Фактор	Показник	Значення
Практичність	ініціативність	0,903**
	працездатність	0,845**
	сумлінність	0,812**
	самостійність	0,798**
	акуратність	0,773**
	допитливість	0,742**
	доброзичливість	0,721**
	комунікабельність	0,708**
	наполегливість	0,687**
	відповідальність	0,674**
	активність	0,661*
	ерудиція	0,629*
	спостережливість	0,584*
Чуйність	емпатія	0,827**
	привабливість	0,762**
	активність	0,683**
	доброзичливість	0,578*
Компетентність	глибокі знання	0,824**
	практичні вміння	0,796**
	прозорливість	0,642*
Цілеспрямованість	цілеспрямованість	0,627*

	самостійність	0,558*
	комунікабельність	0,474*
	акуратність	0,428*
Аналітичність	здатність до аналізу	0,653*
	здатність до самоаналізу	0,581*
	цілеспрямованість	0,496*
**Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.).		
* Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).		

Додаток Ж

Методика «Семантичний диференціал»

Інструкція: «Виконайте два завдання:

1. Оцініть свою особистість за запропонованими полярними якостями і обведіть на шкалі число, що відповідає вашій самооцінці.

хороший	3	2	1	0	1	2	3	поганий
сильний	3	2	1	0	1	2	3	слабкий
активний	3	2	1	0	1	2	3	пасивний
світлий	3	2	1	0	1	2	3	темний
важкий	3	2	1	0	1	2	3	легкий
швидкий	3	2	1	0	1	2	3	повільний
чистий		3	2	1	0	1	2	3 брудний
твердий	3	2	1	0	1	2	3	м'який
гарячий	3	2	1	0	1	2	3	холодний

2. Уявіть собі людину, яка відповідає всім вимогам професії учителя початкової школи. Оцініть цю людину за тими ж полярними якостями, відмічаючи оцінки хрестиком на шкалі.

хороший	3	2	1	0	1	2	3	поганий
сильний	3	2	1	0	1	2	3	слабкий
активний	3	2	1	0	1	2	3	пасивний
світлий	3	2	1	0	1	2	3	темний
важкий	3	2	1	0	1	2	3	легкий
швидкий	3	2	1	0	1	2	3	повільний
чистий		3	2	1	0	1	2	3 брудний
твердий	3	2	1	0	1	2	3	м'який
гарячий	3	2	1	0	1	2	3	холодний

Додаток 3

Методика «Хто Я?»

Інструкція: «Напишіть, будь ласка, 20 різних відповідей на питання «Хто Я?». Відповідайте так, ніби Ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Розташовуйте відповіді в тому порядку, в якому вони спадають Вам на думку. Не задумуйтеся над їх логічністю і важливістю. Пишіть швидко, оскільки Ваш час обмежений».

1.	11.
2.	12.
3.	13.
4.	14.
5.	15.
6.	16.
7.	17.
8.	18.
9.	19.
10.	20.

Результати аналізу стандартизованого інтерв'ю

Аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю дає підстави виокремити низку особливостей усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи на різних стадіях підготовки. Розглянемо спочатку кількісне співвідношення і міру диференційованості критеріїв професіоналізму у студентів різних курсів.

Результати проведеного дослідження свідчать про наявність загальної тенденції: зі збільшенням терміну навчання збільшується кількість критеріїв професіоналізму, які виокремлюються студентами. Так, середня кількість критеріїв професіоналізму на першому курсі становить 2,6, на другому курсі – 2,9, на третьому курсі – 4,2, на четвертому курсі – 4,4, на етапі магістратури – 4,7.

Паралельно зі збільшенням кількості критеріїв професіоналізму підвищується ступінь їх диференційованості, що проявляється в тому, які якісні групи критеріїв розрізняють студенти різних курсів. Зміна кількості таких груп свідчить про якісну трансформацію системи уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи. Результати проведеного дослідження свідчать, що кількість груп критеріїв професіоналізму, які виокремлюють студенти, поступово також зростає: на першому і другому курсах – по 4 групи критеріїв, на третьому курсі – 5 груп, на четвертому – 7 груп, на рівні магістратури – 8 груп. Розглянемо детальніше зміст критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, які виділяються студентами різних курсів.

На рис. 1 представлені групи критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, які виокремлюються студентами першого курсу.



Рис. 1 Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виділяються студентами першого курсу (у %).

Як бачимо, 78% першокурсників вважають основним критерієм

професіоналізму практичну готовність, володіння вчителем практичними вміннями і навичками педагогічної діяльності. 72% студентів вказали на особистісні якості, необхідні, на їхню думку, вчителю-професіоналові. 46% першокурсників вважають критерієм професіоналізму вчителя початкової школи комунікативну компетентність, вміння спілкуватися. На думку 43% студентів, критерієм професіоналізму є володіння вчителем педагогічними знаннями, науковими основами професійної діяльності.

На рис. 2. представлені групи критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, які виокремлюються студентами другого курсу.

Студенти другого курсу, як і першокурсники, виокремлюють критерії професіоналізму вчителя початкової школи, які за змістом можна поділити на чотири групи: практичні вміння (72% студентів), теоретичні знання (55%), особистісні якості (48%), комунікативну компетентність (37%). Як бачимо, у студентів другого курсу порівняно з першокурсниками змінюється відсоткове співвідношення вказаних груп критеріїв.

Критерій «практичні вміння» залишається найбільш значущим, але на друге місце виходить група критеріїв «теоретичні знання». Крім того, значно менша кількість другокурсників називає критерії професіоналізму, які можна віднести до групи «комунікативна компетентність». Це свідчить, що на другому курсі відбуваються суттєві зміни у системі уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи.

На рис. 3. представлений розподіл груп критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, отриманий на основі аналізу відповідей студентів 3 курсу.

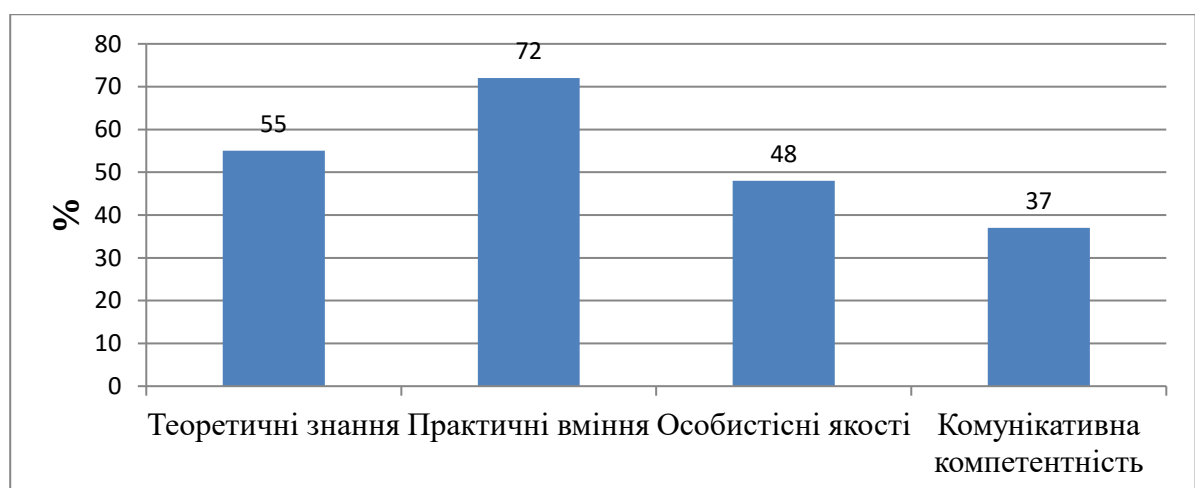


Рис. 2. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виділяються студентами другого курсу (у %).

Звертає на себе увагу те, що студенти третього курсу частіше, ніж студенти

попередніх курсів, вказують на критерії професіоналізму, які належать до групи «теоретичні знання». Хоча критерії з групи «практичні вміння» також є домінуючими, третьокурсники вважають теоретичні знання, обізнаність з науковими основами педагогічної діяльності такими ж важливими для вчителя, як і практичний досвід.

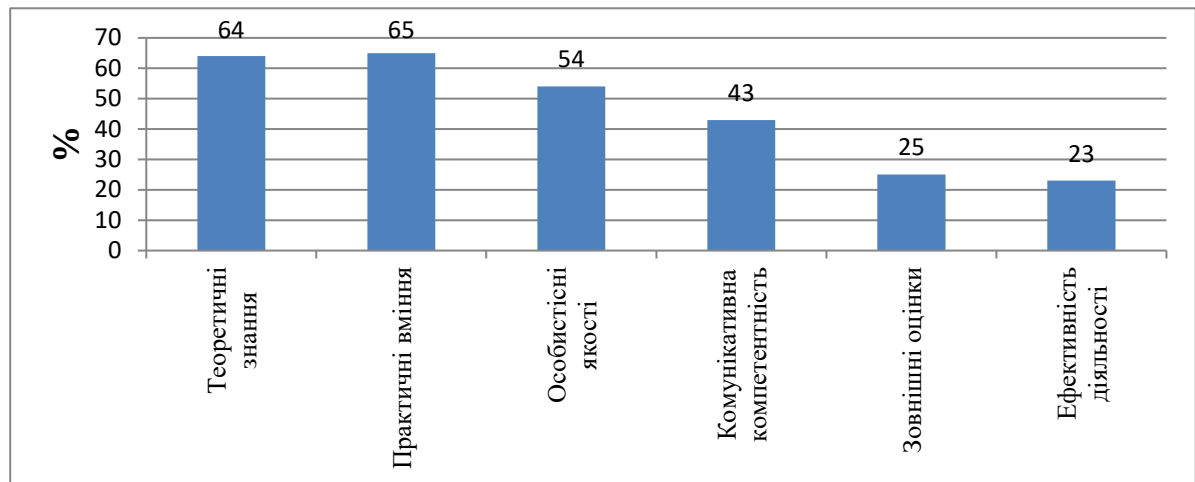


Рис. 3. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виділяються студентами третього курсу (у %).

Звертає на себе увагу те, що студенти третього курсу частіше, ніж студенти попередніх курсів, вказують на критерії професіоналізму, які належать до групи «теоретичні знання». Хоча критерії з групи «практичні вміння» також є домінуючими, третьокурсники вважають теоретичні знання, обізнаність з науковими основами педагогічної діяльності такими ж важливими для вчителя, як і практичний досвід. Варто також відмітити, що на третьому курсі відбувається деяке зміщення акцентів з «внутрішніх» критеріїв ефективності педагогічної діяльності на «зовнішні», об'єктивні критерії. Третьокурсники починають вказувати на критерії професіоналізму вчителя початкової школи, які можна віднести до категорій «зовнішніх оцінок» і «результативності діяльності».

На рис. 4. представлений розподіл груп критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, отриманий на основі аналізу відповідей студентів четвертого курсу. Всього виокремлено сім груп критеріїв: практичні вміння (70%), теоретичні знання (68%), особистісні якості (57%), результативність діяльності вчителя (42%), комунікативна компетентність (38%), ставлення учнів до вчителя (29%), авторитет вчителя серед колег (25%).

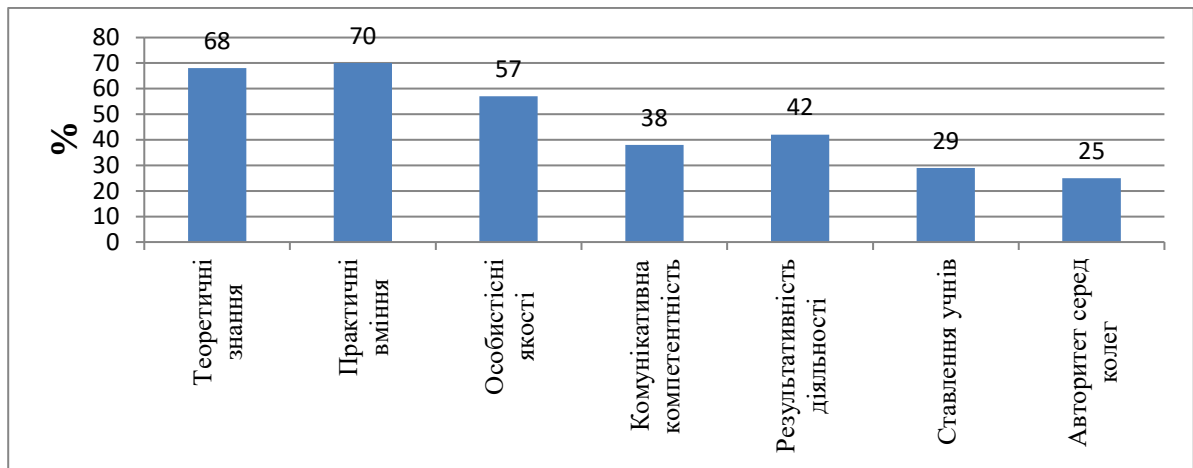


Рис. 4. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виокремлюються студентами четвертого курсу (у %).

Як бачимо, на четвертому курсі, як і на третьому, найбільш значущими для студентів залишаються критерії «практичні вміння» і «теоретичні знання». Водночас дещо розширюється репертуар «зовнішніх» критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, серед яких студенти називають «ставлення з боку учнів» і «авторитет серед колег».

На рис. 5. представлені групи критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи, визначені на основі аналізу відповідей студентів магістратури.

Всі критерії, які зустрічаються у відповідях студентів магістратури, на основі якісного аналізу ми розподілили на сім груп: високий рівень теоретичних знань (79%), практичні вміння, професійний досвід (73%), особистісні якості (46%), комунікативна компетентність (40%), результативність діяльності (38%), здатність до професійної рефлексії, критичної оцінки себе і своєї діяльності (21%), дотримання норм педагогічної етики (17%).

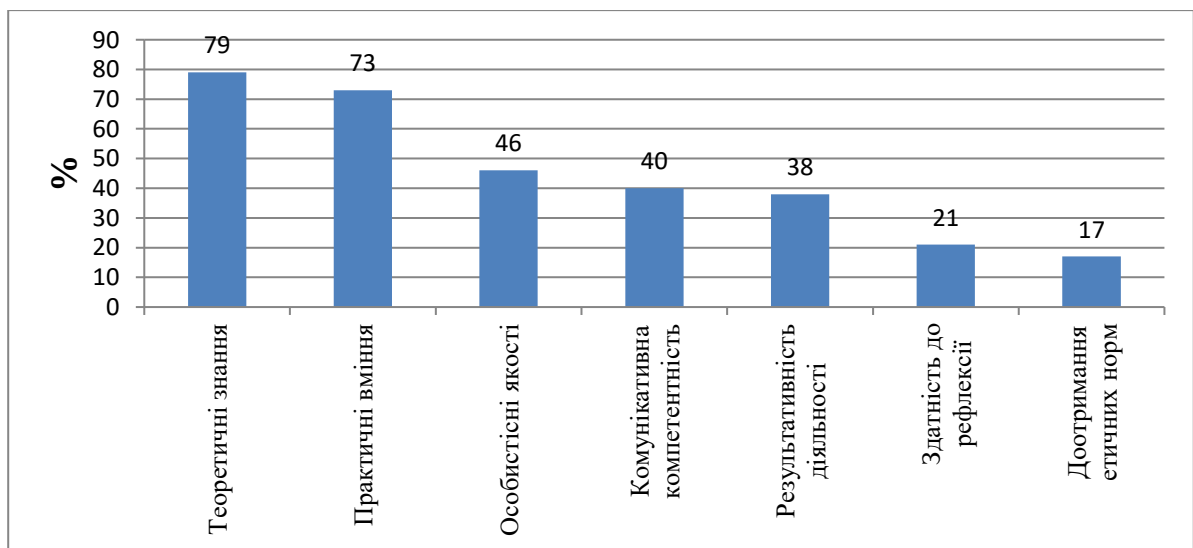


Рис. 5. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, що виокремлюються студентами магістратури (у %).

Слід зазначити, що студенти магістратури важливого значення надають критеріям, пов'язаним з теоретичною готовністю вчителя, володінням психолого-педагогічними основами професійної діяльності. Настільки ж значущою для них є група критеріїв професіоналізму, яку ми віднесли до категорії «практичні вміння». Серед критеріїв професіоналізму, які вперше починають з'являтися у відповідях студентів магістратури, слід звернути увагу на здатність до професійної рефлексії і дотримання норм педагогічної етики. Ці критерії відображають специфіку професійної діяльності вчителя початкової школи й актуалізуються у свідомості студентів на етапі магістратури.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що, не зважаючи на поступову зміну уявлень студентів різних курсів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, чотири групи критеріїв згадуються на всіх етапах підготовки: практичні вміння, теоретичні знання, особистісні якості, комунікативна компетентність. На рис. 6. представлений розподіл цих критеріїв на всіх етапах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

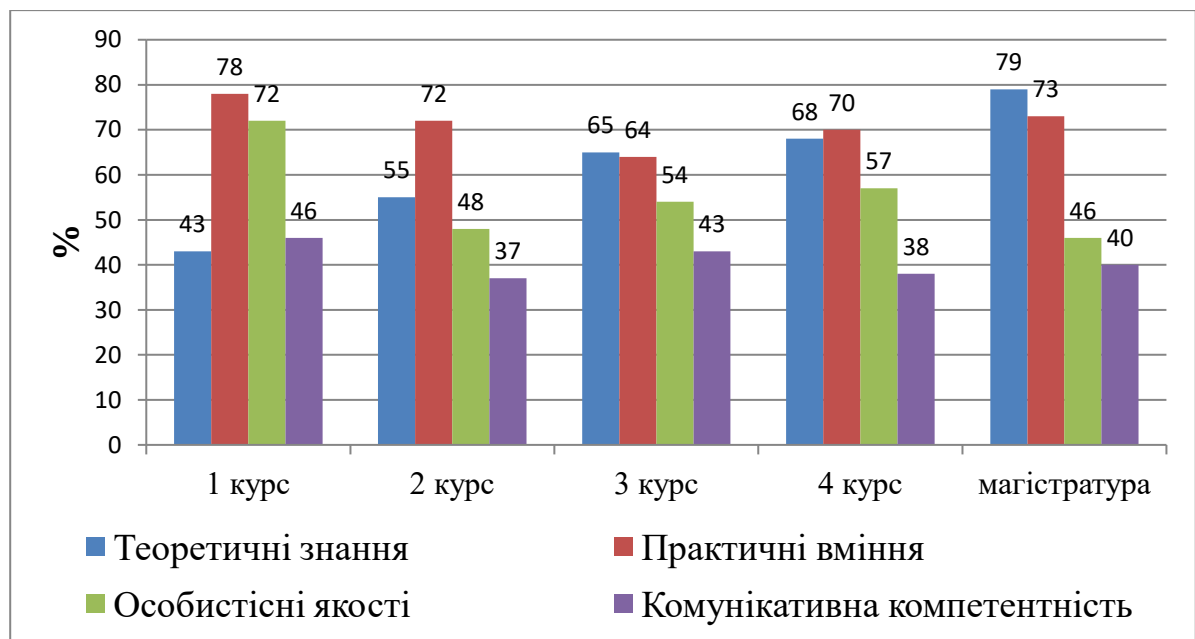


Рис. 6. Частота розподілу окремих груп критеріїв професіоналізму на різних етапах підготовки майбутніх учителів початкової школи (у %).

Як бачимо, упродовж усього періоду підготовки в педагогічному університеті відбувається зміна уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи. Так, наприклад, критерії, які належать до групи «практичні вміння», на першому курсі виділяють 78% студентів, на другому – 72%, на третьому – 64%, на четвертому – 70%, на рівні магістратури – 73%. При цьому динаміка розподілу цієї групи критеріїв протягом всіх років навчання є порівняно незначною, на відміну від критеріїв, що належать до групи «теоретичні знання». Так, на

першому курсі 43% студентів вказують на цей критерій, на другому – 55%, на третьому – 65%, на четвертому – 68%, на етапі магістратури – 79%. Таким чином, упродовж усього періоду навчання спостерігається поступове зростання значущості цього критерію професіоналізму вчителя початкової школи.

Варто звернути увагу також на динаміку такої групи критеріїв, як «особистісні якості вчителя початкової школи». Якщо на першому курсі ці критерії виокремлює 72% студентів, то на інших курсах їх кількість зменшується: на другому – 48%, на третьому – 54%, на четвертому – 57%, на рівні магістратури – 46%.

Якісний аналіз отриманих у ході інтерв'ю даних свідчить, що на різних стадіях професійної підготовки змінюється не лише співвідношення окремих груп критеріїв професіоналізму, але й рівень їх конкретності та спеціалізованості. Так, критерії професіоналізму, які називаються студентами першого курсу, здебільшого мають загальний, абстрактний характер. Як правило, це перелік окремих особистісних якостей: доброта, чуйність, справедливість, відповідальність, цілеспрямованість, вимогливість, урівноваженість тощо. У студентів другого курсу практично такий же набір абстрактних критеріїв, але з'являються психолого-педагогічні терміни, наприклад: толерантність, емпатія, рефлексія, інтелект, комунікативні вміння, креативність тощо. У студентів третього курсу підвищується рівень спеціалізованості критеріїв, серед яких називаються, наприклад: професійна спрямованість, дидактичні здібності, проєктивні вміння, педагогічна уява, педагогічний такт, здатність до розподілу уваги тощо. Критерії професіоналізму вчителя початкової школи, які виділяють студенти четвертого курсу і магістратури, мають більш конкретний, спеціалізований, наближений до практичної діяльності характер.

Аналіз отриманих результатів свідчить також про поступове зростання рівня усвідомленості критеріїв професіоналізму у студентів різних курсів. Показник рівня усвідомленості критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи на першому курсі становить 7,2, на другому курсі – 9,1, на третьому курсі – 12,9, на четвертому курсі – 13,6, на рівні магістратури – 13,3. Як бачимо, чітко проявляється тенденція до підвищення рівня усвідомленості критеріїв професіоналізму з кожним роком навчання. Не зважаючи на очевидне зростання середнього показника усвідомленості критеріїв професіоналізму від першого до другого курсу, ці зміни за t-критерієм Стюдента не досягають рівня статистичної значущості. Також статистично незначущими є відмінності між середніми показниками студентів третього, четвертого курсів і магістратури. Статистично значущими виявилися тільки відмінності між середніми показниками усвідомленості критеріїв професіоналізму у студентів другого і третього курсів: значення t-критерію Стюдента $t = 2,52$ при критичному значенні 2,04 ($\alpha=0,05$).

Про рівень усвідомленості критеріїв професіоналізму свідчить також те, наскільки вони включені в реальну діяльність студентів, впливають на регуляцію їх навчально-професійної діяльності. У цьому контексті становить інтерес аналіз відповідей студентів на питання: «Чи впливають названі Вами критерії професіоналізму вчителя початкової школи на Вашу навчально-професійну діяльність?». 68% першокурсників відповіли, що не впливають. 42% студентів другого курсу, 77 % студентів третього курсу, 82% студентів четвертого курсу і 88% студентів магістратури ствердно відповіли на це питання і зазначили, яким чином відбувається такий вплив. Так, студенти другого курсу зазначили, що усвідомлення критеріїв професіоналізму стимулювало їх до пошуку і засвоєння спеціальних знань з різних джерел, розвитку професійно важливих якостей. Усвідомлювані критерії професіоналізму в цьому випадку виконували мотиваційну функцію. Аналіз відповідей студентів старших курсів свідчить, що критерії професіоналізму виконують також регуляційну і контрольну функції.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє зробити деякі висновки щодо кількісних і якісних особливостей формування уявлень про критерії професіоналізму як елемент професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи:

- упродовж усього періоду професійної підготовки студентів відбувається збільшення кількості і підвищення рівня диференційованості критеріїв професіоналізму вчителя початкової школи;
- на різних стадіях підготовки спостерігаються відмінності у рівні усвідомленості, конкретності, спеціалізованості виокремлюваних студентами критеріїв професіоналізму та їх впливу на регуляцію навчально-професійної діяльності;
- між другим і третім курсами відбувається якісна трансформація уявлень студентів про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, на статистично значимому рівні підвищується міра їх диференційованості та усвідомленості;
- формування системи уявлень про критерії професіоналізму вчителя початкової школи проявляється в динаміці професійного Я-образу і професійної самооцінки студентів.

Програма тренінгу психокорекції професійної ідентичності

Завдання тренінгу психокорекції професійної ідентичності полягають в усвідомленні кожним учасником своїх професійних можливостей, визначенні шляхів особистісно-професійного розвитку, виробленні власного професійного стилю.

У процесі тренінгу використовуються різні засоби активного соціально-психологічного навчання для вирішення триєдиного завдання: розуміння студентами свого професійного «Я», прийняття себе в професії, управління собою в професійних ситуаціях і загалом своїм особистісно-професійним розвитком.

Програму тренінгу складають щотижневі заняття. У розробленій програмі тренінгу психокорекції професійної ідентичності передбачено гуманістичну позицію тренера. Загальна спрямованість тренінгу - на усвідомлення учасниками себе, своєї індивідуальності, професійний розвиток особистості і конструювання свого майбутнього професійного «Я».

Програма ґрунтується на принципі поступовості і послідовності, етапи взаємопов'язані. У процесі тренінгу відпрацьовується техніка самопізнання: аналіз, зворотний зв'язок, рефлексія. Кожна зустріч, окрім першої, розпочинається рефлексією, під час якої ведучий цікавиться станом учасників, їх бажання продовжити роботу. Потім він оголошує тему і завдання зустрічі, переходить до основних процедур. Практично кожне заняття передбачає інформування і розкриття змісту виконуваних вправ. Кожне заняття розпочинається з вітання учасниками один одного, налаштування на роботу. У кінці кожного заняття проводиться рефлексія «тут і тепер».

На основі аналізу літератури були розроблені програма і тематичний план занять.

Тема 1. Ввідна діагностика.

Заповнення анкети щодо обізнаності студентів зі змістом тренінгу, наявності професійно значущих якостей і здібностей. Ранжування очікувань від тренінгу за ступенем їх особистісної значущості.

Тема 2. Вступ. Формування позиції взаємодії на заняттях.

Вправи: «Представлення через стан», «Асоціація із словосполученням «професійна ідентичність», «Пов'язування асоціацій у висловлювання ланцюжком», «Мої очікування від занять, мої побоювання» (індивідуально), «Кошик» (об'єднання в групи).

Групова робота над плакатом-схемою: характеристика професійної ідентичності, прогнозування її динаміки, механізми розвитку, умови. Правила роботи в групі. Рефлексія.

Тема 3. Професійна ідентичність фахівців у сфері освіти.

Актуальність формування професійної ідентичності фахівців у сфері освіти. Позиція педагога в авторитарній і діалогічній європейській культурній традиції. Компетентність і професіоналізм. Співвідношення понять ідентичність та професійна ідентичність. Функції ідентичності, професійної ідентичності. Рефлексія як механізм розвитку професійної ідентичності. Рівні рефлексії. Стереотипи діяльності.

Робота в групах «Ілюстрації професійної ідентичності»: як я бачу свою професійну діяльність; як ставлюся до себе; які переживання; як регулюю свою діяльність; як уявляю себе в ролі учителя початкової школи. Рефлексія.

Тема 4. Теоретичні аспекти вивчення професійної ідентичності.

Підходи до вивчення професійної ідентичності. Вітчизняні і зарубіжні дослідження структури професійної ідентичності, її динаміки, умов формування. Бесіда в діаді: «Хто Я?», «Презентація сусіда» Рефлексія.

Тема 5. Усвідомлення індивідуального функціонально-рольового співвідношення у професійній діяльності в часовій перспективі.

Визначення функціонально-рольових позицій у професійній діяльності педагога. Графічне позначення особливостей «професійного Я»: минулого,

теперішнього, майбутнього, ідеального. Вправи: «Критика — захист», «Мене не люблять за...», «Такий же». Робота у групах щодо опису еталону професійної позиції. Захист. Рефлексія.

Тема 6. Розвиток рефлексивних здібностей.

Види і форми рефлексії. Вправи на стереотипи діяльності: «Теорія власної унікальності», «Не у своїх саннях». Вправи на прогнозування «Що було б, якби...». Робота в групах: «Вирішення педагогічних ситуацій», «Бачення проблеми», «Наслідки», «Конструктивне вирішення проблем». Рефлексія.

Тема 7. Усвідомлення мотиваційно-потребнісної сфери професійної діяльності.

Ціннісні орієнтації, спрямованість, стратегія життя. Оцінка професійної спрямованості особистості (тестування). Образи «Я», що породжені різними зв'язками «стиль — цінність». Мотив досягнення успіху, мотив уникнення невдач (тестування). Мотив афіляції і мотив влади (тестування).

Тема 8. Професійно значущі якості особистості і здібності вчителя початкової школи.

Робота в групах. Складання переліку професійних здібностей учителя початкової школи, особистісних якостей: «Я — для себе», «Я — в очах інших». Самооцінка. Порівняння результатів із самооцінкою функціонально-рольового «професійного Я». Тестування. Заповнення індивідуальної карти. Рефлексія.

Тема 9. Індивідуальний стиль професійної діяльності.

Темперамент, психосоціотип. Стиль взаємодії. Стиль мислення. Тестування. Рефлексія.

Тема 10. Проєктування індивідуальної програми особистісно-професійного саморозвитку.

Робота в групах щодо проєктування програми особистісно-професійного саморозвитку. Аналіз продукту діяльності. Рефлексія.

Тема 11. Завершальна діагностика.

Заповнення анкети (ввідна діагностика). Написання творів «Моє професійне Я у минулому», «Моє теперішнє професійне Я». Рефлексія.

Зміст занять

Тема 1. Ввідна діагностика

Шановні студенти, на початку занять просимо Вас зафіксувати рівень обізнаності з проблемою професійної ідентичності, рівня розвитку професійно значущих якостей. Якими є Ваші очікування від занять?

Ранг	Чи згодні Ви, що:	ні	швидше ні	і так, і ні	швидше так	так
	• маєте уявлення про структуру професійної ідентичності; • знайомі з дослідженнями, присвяченими вивченню професійної ідентичності; • усвідомлюєте динаміку зміни свого професійного Я; • Ви виробили еталон діяльності учителя початкової школи; • Ви сформували професійну позицію; • Вами усвідомлюється індивідуальний стиль професійної діяльності; • у Вас відбувся перехід від однієї професійної позиції до іншої.					
	Для роботи вчителем початкової школи у Вас сформовані:	ні	швидше ні	і так, і немає	швидше так	так
	— конструктивні здібності (проєктування умов розвитку) ; — організаторські (регулювання спільної діяльності і взаємовідносин); — комунікативні (встановлення адекватних взаємовідносин) ; — гностичні (пізнання, вивчення, дослідження); — емпатійні (співпереживання); — рефлексивні (самопізнання внутрішніх психічних актів і станів, поведінки); — морально-етичні (регуляція життєдіяльності вищими цінностями; особистісна свобода і відповідальність); — креативність (здатність до творчості); — саморегуляція (управління власними формами активності у межах чинних норм); — гнучкість (рухливість мислення, поведінки; різні способи реагування на ситуації)					

Проранжуйте за значущістю для Вас кожен пункт із двох груп висловлювань.

Що стало точкою відліку для оцінки Ваших здібностей? Намагайтеся бути об'єктивними.

Ви порівнювали себе з:

- а) людиною, яка не є педагогом;
- б) реальними вчителями;
- в) узагальненим еталоном учителя початкової школи;
- г) можливим «професійним Я».

Позначте Ваш вибір.

Тема 2. Вступ. Формування позиції взаємодії на заняттях

Мета: створення в групі емоційного фону, який сприяє саморозкриттю студентів, формуванню конструктивної взаємодії, входженню в проблемне поле занять.

1. *«Представлення через стан»*. Кожен учасник представляє себе, говорить про себе те, що вважає за потрібне; завершує представлення характеристикою свого стану на цей момент, «тут і зараз»: відчуття, переживання або потреби, думки, асоціації. Той, хто сидить поруч дякує тому, хто представився за відкритість словом «Дякую» і, перш ніж почати представляти себе, перераховує імена тих, хто вже представився по порядку. При називанні імені партнера дивиться йому в очі. Представлення себе триває 1-2 хвилини.

2. *«Асоціації»* з словосполученням «професійна ідентичність». Кожен учасник «по ланцюжку» вимовляє слово або словосполучення, що асоціюються із запропонованим поняттям. Це можуть бути синоніми, слова, пов'язані з цим поняттям, і просто емоційні образи. Висловлювання кожного учасника завершується трьома оплесками всієї групи. Можна прискорювати темп.

3. *«Зв'язок асоціацій»* або «Монтаж лекції». Кожен учасник зв'язує попередню асоціацію зі своєю в речення або коротке висловлювання. За потреби можлива допомога інших учасників групи. Таким чином, складається лекція про професійну ідентичність і її розвиток.

4. *«Мої очікування, мої побоювання»* — для фіксації очікувань студентів від тренінгових занять. Кожен учасник на окремому аркуші паперу записує в одну колонку власні очікування, в іншу — побоювання, на зворотному боці підписується.

5. *«Кошик»* — для об'єднання в групі учасників на основі схожості очікувань або побоювань.

Той, хто бажає, зачитує своє очікування або побоювання, виходячи в коло, вкладаючи свій аркуш у кошик. Той, хто згоден з ним, підтверджує це, діючи так

само. Поступово відбувається формування підгруп.

Ігрове моделювання: «Розвиток професійної ідентичності»

Мета: входження в проблемне поле тренінгу на основі узагальнення студентами наявних знань, професійного досвіду для подальшої їх концептуалізації.

Завдання для роботи в групах (на картках для кожної групи):

1. Скласти схему-характеристику своєї професійної ідентичності. Можуть бути використані як базові положення Л. Мітіної про професійний розвиток учителя: «Професійний розвиток учителя — ріст, становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань і умінь, але головне — це активне якісне перетворення учителем свого внутрішнього світу, таке, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності».

2. Зробити прогноз динаміки професійної ідентичності, вказати механізми і умови її розвитку, зобразити їх графічно.

Час виконання : 30 хв.

На захист моделі до 10 хвилин кожній групі.

Тема рефлексії: «Моя емоційна налаштованість на взаємодію в групі».

- Чинники, що перешкоджають
- Стимулюючі чинники.

Тема 3. Професійна ідентичність фахівців освіти

Ігрове моделювання: «Ілюстрація професійної ідентичності».

Мета: відображення теоретичних аспектів професійного розвитку в рефлексивному осмисленні наявного досвіду.

Завдання для роботи в групах (на картках для кожної з груп).

Відповісти на запитання:

- як я бачу свою професійну діяльність;
- як я ставлюся до себе;
- які мої переживання стосовно себе як учителя;
- як я регулюю свою діяльність;
- як змінюється моя професійна Я-концепція.

Продукт в схемі (розкриття питань, наповнення їх змістом через художнє слово, малюнок, модель-абстракцію тощо). Представлення схеми групою може супроводжувати інсценізація.

Час виконання: 30-40 хв.

На захист моделі - 10 хв. кожній групі.

Тема 4. Теоретичні аспекти професійної ідентичності

Вправи (у діадах)

1. Бесіда «Хто Я?»

Мета: збагачення аналізу професійної ідентичності теоретичними відомостями з наукових джерел.

До 10 хв. на кожного учасника.

Основою може слугувати структура професійної ідентичності, запропонована дослідниками.

2. «Презентація сусіда»

Мета: збагачення аналізу професійної ідентичності суб'єктивними смислами.

До 3 хв. на кожного учасника

Після презентації варто уточнити в автора, чи не перекручений зміст аналізованих складових професійної ідентичності.

Тема рефлексії: «Міра мого оволодіння теоретичною основою розвитку професійної ідентичності».

— Чинники, що перешкоджають

— Чинники, що сприяють

Тема 5. Усвідомлення індивідуального функціонально-рольового співвідношення своєї професійної діяльності в часовій перспективі

Мета: аналіз Я-структур, що виявляються в професійній діяльності, осмислення професійної позиції в часовій перспективі.

Завдання 1. Записати від 5 до 10 слів-відповідей на питання «Хто Я?», до кожного підібрати декілька синонімів та антонімів.

— Яке місце займають у переліку терміни «педагог», «учитель», «вихователь»? Це добре чи погано?

— Чи є ці Я-структури усвідомленою позицією у вашій професійній діяльності?

— Що таке професійна позиція?

Завдання 2. Запишіть 5-10 слова-відповідей, як сприймають Вас вихованці і колеги.

— Що підтвердилося у Вашому переліку Я-структур?

— Що з'явилося нового?

Завдання 3. Ознайомтеся з рольовим репертуаром учителя (за В. Леві). Сформулюйте свою позицію щодо запропонованої дослідником схеми.

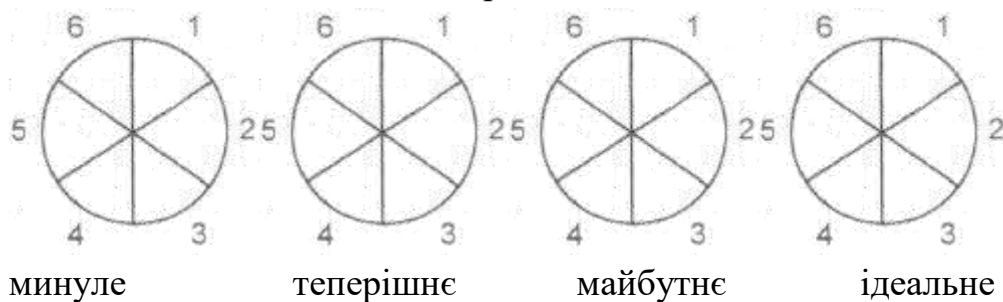
Як Ви себе усвідомлюєте в ролі вчителя початкової школи? (керівник, організатор, комунікатор, фасилітатор, консультант, аналітик, дослідник, педагог-наставник, вихователь, проповідник, просвітитель, психотерапевт, інформатор).

Чим це обумовлено?

Завдання 4. Уточніть семантику функціонально-рольових позицій учителя початкової школи:

- 1) комунікатор — організатор — керівник;
- 2) педагог-фасилітатор;
- 3) просвітник — інформатор — консультант;
- 4) дослідник — аналітик;
- 5) діагност — експерт — контролер;
- 6) психотерапевт.

Позначте міру вираженості функціонально-рольових позицій у вашій професійній діяльності в часовій перспективі.



Завдання 5. «Характеристика функціонально-рольової позиції однокласника». Робота в діадах до 5 хв. на кожного учасника. Висловити професійну позицію колеги, потім уточнити в автора адекватність викладеного.

Завдання 6. Доповнити кожну з шести функціонально-рольових позицій девізом, характерним для Вас у професійній діяльності.

Вправи (розташування учасників по колу):

«Критика-захист»

Мета: розвиток навичок прогнозування деструктивної ситуації, обумовленої проявом певних характеристик професійної позиції.

Ті, хто сидить поруч, обмінюються матрицями. Кожен, спираючись на співвідношення функціонально-рольових позицій колеги в часі, намагається розкритикувати його позицію в професійній діяльності, вказати на її слабкі сторони. Завдання «критикованого» — прийняти побажання, але обґрунтувати власну позицію.

«Мене не люблять за ... Ти молодець тому, що...»

Мета: усвідомлення сильних і слабких сторін своєї професійної позиції.

Завдання кожного - позначити ті свої особистісні якості, що виявляються в професійній діяльності, до яких критично ставляться колеги. Той, хто сидить поруч, повинен у слабких сторонах знайти сильні і похвалити людину.

«Такий же»

Мета: Розширення суб'єктивних смислів професійної позиції.

Один із учасників виходить у центр кола і називає характерну рису своєї професійної позиції (коротку характеристику). Ті, хто відносить сказане до своєї професійної позиції, виходять в коло (можливі уточнювальні питання). Останній, хто вийшов у коло, коротко характеризує свої професійну позицію і т. д.

Тема рефлексії: «Робота сьогоднішнього дня». У вільній формі.

Ігрове моделювання: «Еталон професійної позиції»

Мета: узагальнення функціонально-рольових позицій учителя початкової школи на основі осмислення ситуативних контекстів його професійної діяльності, обґрунтування еталону професійної діяльності учителя початкової школи.

Завдання для роботи в групах.

Об'єднатися на 4 групи за схожістю професійних позицій. Побудувати модель ідеального «професійного Я» через вираженість функціонально-рольових позицій, принципи діяльності, смисли діяльності, які відобразити в девізах.

Час роботи 15-20 хв.

Захист - до 5 хв. на групу.

Тема 6. Розвиток рефлексивних здібностей

Вправи (розташування учасників по колу):

«Теорія своєї унікальності»

Мета: розхитування стереотипів професійної діяльності, що склалися.

Учасник розповідає про свої професійні переваги: сильні сторони особистості, принципи професійної діяльності. Ті, хто сидить справа, критично інтерпретують його поведінку з позиції учня. Ті, хто сидить ліворуч, критично інтерпретують колегу з позиції іншого вчителя. Критикований дякує тим, хто сидить поруч. Потім позицію критикованого займає наступний у ланцюжку і т. д. Наприкінці проводиться коротка бесіда на тему: «Що робити, якщо тебе бачать інакше»?

«Не у своїх снях»

Мета: розвиток здатності до децентрації.

Кожен учасник отримує картку з переліком найменувань: першокласник; людина з легким характером; людина з важким характером; хлопчик 12 років; дівчинка 15 років; молодий учитель; учитель, який пропрацював в школі 15 років; молода мама; завуч школи; директор школи; дідусь, що виступає проти гіперопіки онука; відмінниця 4-го класу; неуспішний молодший школяр; молодий учитель; бібліотекар школи; директор елітної гімназії; вахтер у школі; медсестра школи; учитель 4 «А»; вихователь-демократ та ін.

По ланцюжку передається картка із запитаннями:

— Чим ви любите займатися? Що вас цікавить?

— Чим вас можна розсмішити?

— Якими словами Вас можна зробити щасливим? Сумним? Злим? Гордим? Упевненим?

На ці питання учасник відповідає згідно зі своєю новою соціальною роллю. Можлива допомога колег.

Ігрове моделювання

Мета: розвиток перцептивних, прогностичних і конструктивних здібностей.

Завдання для роботи в групах

1. «Проблеми». Описати найбільш типові деструктивні конфлікти (приховані і явні) з досвіду професійної діяльності вчителя початкової школи. Скласти перелік можливих проблем, абстрагуючись від часткових умов.

Час роботи - 10 хв.

Виступ - до 3 хв. на групу.

Після виступів груп необхідно узагальнити і класифікувати перелік проблем.

2. «Наслідки». Описати можливі негативні наслідки зафіксованих проблем, намагаючись відстежити найбільш віддалені. Обґрунтувати це закономірностями вікового і професійного розвитку. Вибрати проблему для імпровізації.

Час роботи - 15 хв.

Виступ - до 5 хв. на групу.

3. «Рішення». Запропонувати декілька варіантів вирішення проблеми вчителем. Інсценізувати вирішення.

Час роботи - 15 хв.

Виступ - до 5 хв. на групу.

Тема 7. Усвідомлення мотиваційно-ціннісної сфери професійної діяльності

Мета: усвідомлення мотивів і цінностей своєї професійної діяльності.

Завдання 1. Тестування: «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя», «Визначення спрямованості особистості (Орієнтаційна анкета Б. Басса)». Бланк тесту «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича) для аналізу.

Чим обумовлена ваша професійна спрямованість? (інтересами, схильностями, ідеалами...) Як узгоджується вона з функціонально-рольовою позицією?

Чи є узгодження з ціннісними орієнтаціями? (індивідуальні висловлювання, як варіант — на основі зіставлення з ціннісними орієнтаціями М. Рокича).

Завдання 2. Розгляд таблиць «Визначення стилів, цінностей і результуючих образів свого «Я», «Основні образи свого «Я», що породжені різними зв'язками «стиль — цінність» (М. Шевандрін, 1998, с. 29-30).

Спробуйте віднести себе до одного з дев'яти образів «Я». Об'єднайтеся попарно, висловіть свою думку сусідові про його образ «Я». Уточніть правильність свого припущення. Скажіть партнерові, на підставі чого ви зробили такий висновок.

Яке значення для вашої професійної діяльності має вміння «бачити» образ «Я» іншої людини? (розуміння її сприйняття оточення, надання допомоги в налагодженні взаєморозуміння з іншими людьми...)

Завдання 3. Заповнення таблиці «Відмінності між людьми, мотивованими на успіх і мотивованими на уникнення невдач».

Критерії: прагнення, самооцінка, вибір сфери труднощі діяльності, вплив ситуації неспіху на подальшу діяльність, локус контролю (екстернальність — інтернальність).

— Яка особистісна риса пов'язана з мотивом уникнення невдач? (особистісна тривожність)

Чим обумовлена мотивованість на уникнення невдач? (життєвим досвідом людини).

Ігрове моделювання «Відкритий урок».

Мета: виявити поведінкові прояви, що характеризують мотивацію людини, відповідно до якої вибудовувати конструктивну взаємодію з нею.

Завдання для роботи в групах: інсценізувати ситуацію відповідно до ролей.

Ролі: педагог, мотивований на успіх; педагог, мотивований на уникнення невдач; методист-психолог; інші — присутні на методичному об'єднанні.

Ситуація:

Завершено перегляд двох успішно проведених відкритих занять. Кожному педагогові надається слово про власне проведене заняття. Методист-психолог на завершення дає індивідуальну коригуючу оцінку кожному педагогові, направляючи його діяльність.

Завдання «педагогів» — проілюструвати в оцінці свого заняття мотивованість на успіх або уникнення невдачі. Завдання «методиста-психолога» — дати коректну оцінку педагогам відповідно до їх мотивованості. Завдання «глядачів» — допомогти розставити акценти тих, хто виступає.

Домашнє завдання. Тестування: «Тест-опитувальник мотивації досягнення» (Модифікація тест-опитувальника А. Мехрабіана М. Магомед-Еміновим), «Опитувальник афіліції»

Тема 8. Професійно значущі особистісні якості і здібності вчителя початкової школи

Мета: усвідомлення еталона особистості вчителя початкової школи і співвіднесення його з власними якостями та здібностями.

Ігрове моделювання «Еталон особистості учителя початкової школи»

Завдання для роботи в групах:

Скласти перелік професійно значущих особистісних якостей, здібностей учителя початкової школи як еталона особистості; структурувати їх, представити графічно.

Час роботи - 30 хв.

Захист моделі - до 10 хв. кожною групою.

Завдання для індивідуальної роботи:

Тестування: «Здатність до самоуправління», «Товариськість», методика «Ефективність лідерства», «Упевненість в собі».

Тема рефлексії: «Зіставлення себе з еталоном особистості вчителя початкової школи» (у вільній формі).

Домашнє завдання:

Тестування: «Опитувальник Айзенка для визначення темпераменту», «Оцінка способів реагування в конфлікті» (К. Томас), «Оцінка стилю мислення», «Стилі керівництва», цифровий тест «Соціотип» (В. Мегель, А. Овчаров).

Тема 9. Індивідуальний стиль професійної діяльності

Мета: створення орієнтовної основи для аналізу індивідуального стилю професійної діяльності.

- Що таке індивідуальний стиль діяльності?
- Від чого він залежить? (природне і соціально набуте)
- У чому виявляється індивідуальний стиль діяльності? (у темпераменті, у спрямованості перцептивної сфери, особливостях пам'яті, мислення, особливостях взаємодії ...)
- Які стилі педагогічної діяльності вам відомі? (дидактичний, ігровий, художній; авторитарний, демократичний, ліберальний; відкрито-позитивний, закрито-позитивний, відкрито-негативний, закрито-негативний ...)
- Чи правомірне питання про оптимальний стиль діяльності? А про оптимальний тип нервової системи? (у певних ситуаціях — так; роль компенсації)
- Які індивідуальні стилі діяльності учителя початкової школи ви б могли позначити? (емпіричний, раціональний, метафоричний та ін.)

Завдання для індивідуальної роботи

Мета: усвідомлення сильних і слабких сторін індивідуального стилю професійної діяльності.

Заповнити зведену таблицю для усіх попередніх результатів тестування. Зіставити результати тестування з матрицею функціонально-рольових позицій теперішнього «професійного Я».

Тема рефлексії: «Ефективність і неефективність індивідуального стилю професійної діяльності». У вільній формі.

Тема 10. Проектування індивідуальної програми особистісно-професійного саморозвитку

Мета: скласти індивідуальну програму саморозвитку.

— Прописати бажане — можливе «професійне Я».

Зіставити наявний рівень розвитку якостей і здібностей (професійно значущих) із бажаним.

— Вказати способи розвитку певних якостей.

Час роботи - 20 хв.

Ігрове моделювання «Пам'ятка вчителя початкової школи»

Мета: виявити способи розвитку професійно значущих якостей учителя початкової школи.

Завдання для роботи в групах:

Скласти пам'ятку для майбутнього учителя початкової школи з визначенням способів розвитку професійно значущих якостей, здібностей.

Час роботи - 20 хв.

Представлення пам'ятки - до 10 хв. кожною групою.

Тема рефлексії: «Усвідомлення себе в професійній діяльності».

— Чинники, що перешкоджають.

— Чинники, які стимулюють.

Тема 11. Завершальна діагностика

Мета: зафіксувати рівень досягнень і міру задоволеності процесом взаємодії учасників за період тренінгу.

Завдання 1. Заповнити бланк (бланк ввідної діагностики).

Шановний студенте!

На завершення тренінгу просимо зафіксувати рівень обізнаності з проблемою професійної ідентичності, рівень розвитку професійно значущих якостей, здібностей, реалізованість очікувань щодо тренінгу.

Завдання 2. Доповнення до завершальної діагностики

Написати мінітвір на тему: «Моє професійне Я у минулому і моє теперішнє професійне Я».

Тема рефлексії: «Моє ставлення до проведеного тренінгу».

— Мої очікування і побоювання, зафіксовані на початку тренінгу.

— Міра задоволеності тренінгом.

Додаток К

Методика самооцінки С. Будассі

Інструкція: «З наведеного нижче переліку професійних і особистісних якостей виберіть 20 якостей, що характеризують Ваш ідеал учителя початкової школи, і проранжируйте вибрані якості в порядку убутання їх значущості для ідеалу (1 - найбільш значуща, 20 - найменш значуща). Занесіть результати ранжирування в колонку "ідеальний учитель початкової школи".

Потім проранжируйте ці якості в порядку зменшення їх вираженості у себе як у вчителя (1 - найбільш виражена, 20 - найменш виражена). Занесіть результати ранжирування в колонку "Я як учитель початкової школи)".

	Якості	Ідеальний учитель початкової школи	Я як учитель початкової школи
1.	Активність		
2.	Акуратність		
3.	Відповідальність		
4.	Глибокі знання		
5.	Доброзичливість		
6.	Допитливість		
7.	Емпатія		
8.	Ерудиція		
9.	Здатність до аналізу		
10.	Здатність до самоаналізу		
11.	Ініціативність		
12.	Комунікабельність		
13.	Наполегливість		
14.	Оригінальність		
15.	Практичні вміння		

16.	Працездатність		
17.	Привабливість		
18.	Прозорливість		
19.	Самовладання		
20.	Самостійність		
21.	Спостережливість		
22.	Сумлінність		
23.	Терплячість		
24.	Цілеспрямованість		

Додаток Л

**Статистичний аналіз показників афективного компоненту
за критерієм Стьюдента**

Шкала методик	Курс	Середнє значення	Станд. відхилення	t-критерій Стьюдента	Статистична значущість
Методика С. Будассі					
Професійна самооцінка	1	0,26	0,23	$t_{1,2}=2,226$	0,030
	2	0,18	0,36		
	3	0,21	0,29	$t_{2,3}=-1,455$	0,151
	4	0,37	0,27	$t_{3,4}=-2,261$	0,027
	магістри	0,31	0,33	$t_{4,M}=1,914$	0,066
Методика Дембо-Рубінштейн					
Загальна самооцінка	1	73	11,79	$t_{1,2}=1,534$	0,132
	2	69,8	15,02		
	3	70	11,12	$t_{2,3}=-0,395$	0,694
	4	69,75	9,85	$t_{3,4}=0,482$	0,631
	магістри	70	11,84	$t_{4,M}=-0,428$	0,631
Професійна самооцінка	1	54	14,03	$t_{1,2}=1,006$	0,320
	2	52	20,11		
	3	62,5	9,08	$t_{2,3}=-6,021$	0,00
	4	67	13,21	$t_{3,4}=-1,716$	0,091
	магістри	62	13,88	$t_{4,M}=1,886$	0,064
Загальна самооцінка	1	73	11,79	$t=4,613$	0,000
Професійна самооцінка		54	15,02		
Загальна самооцінка	2	69,8	15,02	$t=3,797$	0,000
Професійна самооцінка		52	20,11		
Загальна самооцінка	3	70	11,12	$t=2,761$	0,010
Професійна самооцінка		62,5	9,08		
Загальна самооцінка	4	69,75	9,85	$t=1,997$	0,53
Професійна самооцінка		67	13,21		
Загальна самооцінка	магістри	70	11,84	$t=2,836$	0,08
Професійна самооцінка		62	13,88		
Особистісні домагання	1	88,5	15,69	$t_{1,2}=,280$	0,781
	2	88,25	15,01		
	3	86,75	15,34	$t_{2,3}=,937$	0,352
	4	86,75	15,34	$t_{3,4}=0$	
	магістри	87,75	15,45	$t_{4,M}=-,867$	0,390
Професійні домагання	1	93,5	17,452	$t_{1,2}=3,461$	,004
	2	91,25	16,977		
	3	88,75	16,25	$t_{2,3}=1,937$	,057
	4	93	17,001	$t_{3,4}=-1,945$	,059
	магістри	90	16,456	$t_{4,M}=5,521$	0,000
«Колірний тест ставлень»					
Я як учитель початкової школи (професійна самооцінка)	1	2,68	0,63	$t_{1,2}=-2,283$	0,023
	2	3,38	0,49		
	3	2,95	0,61	$t_{2,3}=1,134$	0,261
	4	2,54	0,67	$t_{3,4}=1,966$	0,59
	магістри	3,32	0,41	$t_{4,M}=-3,642$	0,00

Додаток М

Результати дослідження кореляційних зв'язків між показниками самооцінки студентів за критерієм Пірсона

	Професійна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	Загальна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	Як особистість (загальна самооцінка)	Як учитель початкової школи (професійна самооцінка)	Ідеальний учитель початкової школи
Студенти 1 курсу (n=58)					
Професійна самооцінка (Будассі)	474*	,327	,267	,326	,378*
Професійна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	1	,566**	,310	,548*	,407*
Загальна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	,566**	1	,342	,293	,357
Студенти 2 курсу (n=54)					
Професійна самооцінка (Будассі)	,503**	,341	,252	,330	0,446*
Професійна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	1	,572**	,269	,320	0,498*
Загальна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	,572**	1	,465*	,323	,300
Студенти 3 курсу (n=56)					
Професійна самооцінка (Будассі)	,627**	,234	,197	,215	,431*
Професійна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	1	,591**	,238	0,483*	,447*
Загальна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	,591**	1	,326	,272	,237
Студенти 4 курсу (n=36)					
Професійна самооцінка (Будассі)	,588**	,283	,345	,313	,334*
Професійна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	1	,632**	,227	,300	,350*
Загальна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	,632**	1	,335	,282	,313
Студенти СВО магістра (n=44)					
Професійна самооцінка (Будассі)	,667**	,349	,304	0,482*	,680**
Професійна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	1	,695**	,335	,282	,505**
Загальна самооцінка (Дембо-Рубінштейн)	,695**	1	0,523*	,303	,311

Примітка: * – рівень значущості $p \leq 0,05$; ** – рівень значущості $p \leq 0,01$.

Додаток Н

**Результати визначення статистичної достовірності за показником
«професійна ідентичність»
(за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок)**

Групповые статистики					
	Группы	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Професійна ідентичність	ЕГ	46	9,2174	2,92258	,60940
	КГ	44	8,7500	2,38200	,48622

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Професійна ідентичність	Предполагается равенство дисперсий	,106	,746	,532	88	,550	,46739	,77619	-1,09594	2,03072
	Равенство дисперсий не предполагается			,530	42,465	,552	,46739	,77960	-1,10540	2,04019



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vpspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

19.02.2020 № 06/4

на №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мельник Ірини Миколаївни

**«Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності
 майбутніх учителів початкової школи»**

в освітній процес

**ВІННИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
 УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

У дисертаційному дослідженні Мельник І.М. «Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи» (зі спеціальності 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія) обґрунтовано необхідність удосконалити процес особистісної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі впровадження у педагогічний процес програми психологічного супроводу становлення професійної ідентичності студентів.

І.М. Мельник запропоновано комплекс діагностичних засобів, які можна застосовувати з метою моніторингу розвитку професійної ідентичності студентів педагогічних закладів вищої освіти; сформульовані положення можуть бути використані у процесі психологічного супроводу розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів.

Все вище зазначене дає підставу стверджувати, що наукове дослідження Мельник І.М., є актуальним, має практичну цінність та з успіхом впроваджене в освітній процес та наукову діяльність із підготовки майбутніх учителів початкової школи у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Загалом наукова робота Мельник І.М. отримала позитивну оцінку студентів та викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та є значним внеском в розвиток психологічної науки.

Апробація розробленої програми соціально-психологічного тренінгу, засвідчила про високий рівень обґрунтування та може використовуватися в освітньому процесі закладів вищої освіти для розвитку рефлексивних здібностей студентів, вивчити, об'єктивно аналізувати свою поведінку та адекватно сприймати себе як суб'єкта педагогічної взаємодії.

Проректор з наукової роботи

Євген Громов (0432) 61-8012



Алла КОЛОМІСЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
 E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

09.12.20 № 616 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мельник Ірини Миколаївни

**«Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності
 майбутніх учителів початкової школи»**

в освітній процес

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Сформульовані автором у дисертаційному дослідженні положення важливості підготовки майбутніх вчителів початкової школи до успішної професійної адаптації та самореалізації, розвитку їх професійної ідентичності на етапі підготовки у вищому навчальному закладі є доцільними в сучасних умовах та набувають особливої актуальності. Адже існує потреба в активізації зусиль, спрямованих на дослідження теоретичних засад і розробку шляхів психологічної підтримки розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів на різних етапах становлення у закладі вищої освіти.

Зокрема дослідження представляє практичний інтерес розробленої програми соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на психологічний супровід становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи.

Апробований в дослідженні комплекс форм, методів і прийомів знайшли своє використання викладачами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з метою корекції професійної Я-концепції майбутніх учителів та оптимізації їх особистісної підготовки до професійної діяльності.

В освітньому процесі були використані методичні рекомендації дослідження «Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи» протягом 2018–2020 рр.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в освітній процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



Олександр ГАЛУС



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
 Web: http://www.kpmu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 16.11.2020 № 54/20
 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності
 майбутніх учителів початкової школи»
 на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
 за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
 МЕЛЬНИК ІРИНИ МИКОЛАЇВНИ**

Матеріали та висновки дисертаційної роботи І. М. Мельник з теми «Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи» упроваджувалися в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка впродовж 2018-2020 років, зокрема, узагальнений теоретичний матеріал з проблеми професійної ідентичності в освітньому процесі закладу вищої освіти: ідентичності на різних етапах підготовки в університеті: динаміка уявлень про майбутню професію, про критерії професіоналізму вчителя початкової школи, про себе як фахівця та образ ідеального вчителя початкової школи, про свій професійний розвиток у майбутньому; динаміка загальної професійної самооцінки та самооцінки професійних здібностей і професійної компетентності, рівня прийняття себе як учителя початкової школи та рівня професійних домагань, міри ідентифікації з майбутньою професійною роллю; динаміка статусів професійної ідентичності.

Іриною Миколаївною розроблено тренінгову програму розвитку і корекції професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, що ґрунтується на принципах мотивованості, рефлексії, врахування вікових особливостей, цілісності, забезпечення суб'єктної позиції студентів. Її застосування під час засвоєння навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Сучасні технології викладання фахових методик початкової освіти у вищій школі», «Організаційно-методична робота в галузі початкової освіти», «Фахові компетентності вчителя Нової української школи» та ін. сприяє активізації особистісно-професійного самовизначення студентів, конструктивному подоланню ними кризових етапів професійного становлення та посиленню ідентифікації з професійною роллю.

Дослідницею запропоновано та апробовано комплекс діагностичних методів і методик, який може використовуватися науково-педагогічними працівниками з метою моніторингу становлення професійної ідентичності студентів ЗВО.

Враховуючи наукову якість навчально-методичних матеріалів, розроблених І. М. Мельник, та позитивну оцінку отриманих результатів зроблено висновок про доцільність їх використання у практиці закладів вищої освіти.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол №12 від 05 листопада 2020 р.).

**Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор**



І.М. Конет



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ р/р 35228202004420, банк одержувача УУДКСУ
в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

07.02.2020 № 307/01
На № _____ від _____

Г

Г.

Г

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мельник Ірини Миколаївни
на тему: «Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності
майбутніх учителів початкової школи»
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертаційного дослідження Мельник Ірини Миколаївни впродовж 2019/2020 н.р. використовувалися у педагогічному процесі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

З'ясовані дослідницею психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи становлять науковий інтерес і мають важливе значення для вдосконалення особистісно-професійної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Значну практичну цінність мають запропоновані Мельник І. М. методичні шляхи психологічної підтримки розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів на різних етапах їх підготовки. Розроблена програма тренінгу розвитку професійної ідентичності застосовувалася з метою активізації професійного становлення майбутніх учителів початкової школи. Варто відзначити вдало підібраний комплекс методів і прийомів психологічної підтримки розвитку професійної ідентичності студентів, формування у них адекватних уявлень про себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності.

Становлять практичну цінність також розроблені й адаптовані дисертанткою діагностичні методики, які у комплексі з визначеними критеріями та показниками уможливають моніторинг особистісно-професійного розвитку студентів, зокрема, формування їх професійної ідентичності.

Аналіз результатів упровадження матеріалів дисертаційного дослідження Мельник І. М. дає підстави зробити висновок про його науково-теоретичну і прикладну цінність, вагому значущість для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 6 від 26.01.2020 року).

Перший проректор



А. М. Гедзик



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77
e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від «03» чудня 2020 р. № 1667

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мельник Ірини Миколаївни

**«Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх
учителів початкової школи»**

зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертаційного дослідження Мельник Ірини Миколаївни впродовж 2019-2020 н.р. використовувалися в освітньому процесі Дрогобицького педагогічного університету ім. І. Франка.

Визначені І.М. Мельник особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах навчання у ЗВО мають важливе значення для вдосконалення їх особистісно-професійної підготовки та формування адекватної професійної Я-Концепції.

Становлять науковий інтерес визначені дисертанткою особливості динаміки уявлень студентів про майбутню професію, про себе як фахівця та образ ідеального педагога, про свій професійний розвиток у майбутньому, а також трансформації професійної самооцінки, рівня професійних домагань та ідентифікації з майбутньою професійною роллю.

Прикладну цінність має розроблена І.М. Мельник програма тренінгу, спрямованого на розвиток і корекцію професійної ідентичності майбутніх учителів. Важливо, що дисертантка докладно розкрила принципи, на яких ґрунтується створена програма (мотивованості, рефлексії, врахування вікових особливостей, цілісності, забезпечення суб'єктної позиції студентів) та етапи її впровадження (діагностично-рефлексивний, настановчо-мотиваційний, орієнтовально-конструктивний, самовизначальний, підсумково-діагностичний).

Практичну цінність має також запропонований дисертанткою комплекс діагностичних засобів, який може застосовуватися з метою моніторингу становлення професійної ідентичності майбутніх учителів.

Результати впровадження матеріалів дисертації І.М. Мельник дають підстави стверджувати про належний науково-методичний рівень виконаного дослідження, його практичну значущість для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Довідку про впровадження результатів дослідження Мельник І.М. «Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти (протокол № 13 від 09.11.2020 року).

Завідувач кафедри педагогіки та
методики початкової освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент



Л.Г. Стахів

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор




М.П. Пантюк

