Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

**Кочкурова Ольга Володимирівна**

УДК 37.015.3:371.132

# Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник -

Темрук Олена Василівна,

кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2011р.

# ЗМІСТ

**ВСТУП**…….....4

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**…….....13

1.1 Сутність поняття ідентичності особистості у психології……...13

1.2 Вивчення проблеми професійної ідентичності у психолого-педагогічній літературі…….…….....27

1.3 Особливості становлення професійно-педагогічної ідентичності учителів..53

Висновки до першого розділу…….……66

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**……70

2.1. Методичні засади дослідження професійної ідентичності майбутніх учителів……...70

2.2. Особливості розвитку та динаміка професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки…….....75

2.3. Професійно-педагогічна спрямованість та особистісна зрілість майбутніх вчителів як чинники формування їх професійної ідентичності…….....115

2.3.1. Професійно-педагогічна спрямованість майбутніх учителів як чинник формування їх професійної ідентичності…….....115

2.3.2. Особистісна зрілість майбутніх учителів як чинник формування їх професійної ідентичності……....120

Висновки до другого розділу…….…….…….....127

**РОЗДІЛ 3**

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**……..130

3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів…….....130
3.2. Змістові та процесуальні основи упровадження програми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів…….....141
3.3. Кількісні та якісні результати формувального експерименту з розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів…….....155
Висновки до третього розділу……..……..…165
**ВИСНОВКИ**……..……..……..……..168
**ДОДАТКИ…**…….……..175
**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**.....224

# ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасні процеси державотворення в Україні зумовлюють потребу у новому типові особистості з високим рівнем культури й духовності, яка здатна самостійно приймати рішення, робити свій вибір, адекватно реагувати на зміни обставин, конструктивно впливати на оточення. Виконання цього основного завдання у навчанні та вихованні нового покоління покладається на освітянську галузь. А тому, природно, підвищуються вимоги до рівня професіоналізму, особистісних якостей учителя, який здійснює навчально-виховний процес у школі. Однією із важливих умов професійного розвитку особистості педагога, самопізнання і самовдосконалення у професійній діяльності, професійної реалізації, творчої спрямованості та продуктивності є професійна ідентичність учителя, розвиткові якої має приділятись значна увага ще у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Проблемі ідентичності присвячені роботи таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як К.А. Абульханова-Славська, Н.В. Антонова, Т.М. Буякас, О.М. Васильченко, А. Ватермана, Н. Волянюк, П.І. Гнатенко, О.П. Єрмолаєва, Е. Еріксон, О.М. Ічанська, Г.С. Костюк, Н.М. Лєбєдєва, Г. Ложкін, Дж. Марсіа, Дж. Міда, Л. Нагорна, В.М. Павленко, А. Пальмонарі, С.Л. Рубінштейн, Е. Фромм, К. Ясперс та інші.

Найбільш дослідженою у зарубіжній та вітчизняній науці є соціальна ідентичність та її види (О.М. Галкіна, Л.І. Науменко, Е. Сміт, Дж. Фіней, В.Ю. Хотинець та ін.). Окремі дослідження присвячені вивченню таких видів ідентичності, як особистісна (Н.В. Антонова, Р. Ассаджолі, Е. Берн, Л.С. Виготський, І.В. Дубровіна, І.С. Кон, Ф. Перлз, К. Роджерс, Е. Сміт, В.А. Ядов, І. Ялом та ін.), етнічна (Л.Д. Климанська, Л.І. Науменко, В.Ю. Хотинець та ін.), статева (І.В. Романов, Н.М. Терещенко та ін.).

Проблематиці професійної ідентичності присвячено ряд спеціальних робіт вітчизняних та зарубіжних психологів, зокрема роботи М.М. Абдуллаєва,

Н. Волянюк, Г.В. Гарбузової, О.П. Єрмолаєвої, Г. Ложкіна, А.М. Лукіянчук, А. Маслоу, Л.М. Мітіної, Ю.П. Поваренкова, Є.В. Чорного, А.А. Шатохіна, Л.Б. Шнейдер та ін. Окрема увага приділяється науковцями вивченню питання становлення професійної ідентичності студентів різних спеціальностей у процесі професійної підготовки, представленій у працях Г.В. Гарбузової , М.В. Кліщевської, Д.О. Леонтьєва, Ю.П. Поваренкова, У.С. Родигіної, В.Ф. Сафіна та ін.

Безпосередньо різні аспекти професійно-педагогічної ідентичності та її становлення у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя розглядають у своїх роботах В.Г. Абдурашитов, Н.В. Антонова, З.В. Єрмакова, Ж. Зайнобіддінов, В.Л. Зливков, Н.В. Кузьміна, А.М. Лукіянчук, З.О. Оруджев, Ю.П. Поваренков, В.Ф. Сафін та ін.

В ряді досліджень зазначається, що із питанням становлення як професійної, так і професійно-педагогічної ідентичності пов’язана проблема професійної маргінальності, що є негативним явищем, оскільки означає втрату або несформованість професійної ідентичності. Окремі аспекти останньої висвітлені у працях Ст. Бека, Ст. Вордвелла, Г. Гранат, Н. Дензіна, В.І. Ільїна, С.Ф. Краснодьомської, О. Косилова, С.Д. Максименко, Т. Парсонс, Ю.П. Поваренкова, І.П. Попової, Л.М. Путилової, М.В. Тьомкіна, Л.Б. Шнейдер, Е. Еріксона та ін. Водночас феномен професійного маргіналізму педагога є мало дослідженим і представленим у роботах лише окремих учених (О.С. Бадюл, В.Л. Зливков та ін.).

Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми засвідчив відсутність спеціальних досліджень психологічних особливостей становлення професійної ідентичності студентів як майбутніх учителів. Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення у психолого-педагогічній літературі й зумовили вибір теми дисертації: ***“Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів”.***

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема

дисертації входить до тематичного плану кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за науковим напрямом “Соціально-психологічні основи підготовки майбутнього вчителя”, затверджена на засіданні вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 24 грудня 2009 року) та закоординована Радою в галузі психолого-педагогічних досліджень НАПН України (протокол № 1 від 23 лютого 2010 року).

**Мета дослідження** - вивчення особливостей розвитку та динаміки професійної ідентичності майбутніх учителів упродовж навчання у вищому навчальному закладі, визначенні, обґрунтуванні та апробації шляхів і засобів розвитку зазначеного феномену у процесі професійної підготовки.

В основу дослідження покладено **припущення**, що становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки має нерівномірний, кризовий характер та визначається сформованістю особистісної зрілості і професійної спрямованості майбутнього фахівця, а тому розвиток професійної ідентичності та водночас подолання професійного маргіналізму під час навчання буде більш ефективним за умов цілеспрямованого впливу на структурні компоненти досліджуваного феномену (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) та особистісну зрілість і професійну спрямованість майбутнього вчителя засобами активних соціально-психологічних методів навчання.

Досягнення мети передбачає розв’язання наступних **завдань**:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної ідентичності майбутнього учителя;
2. Виявити рівні та динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки та дослідити особливості прояву структурних компонентів професійної ідентичності майбутнього вчителя;

3. Простежити взаємозв'язок професійної ідентичності студентів з їх професійно-педагогічною спрямованістю та особистісною зрілістю;
4. Обґрунтувати, розробити та апробувати тренінгову програму формування професійної ідентичності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі.

**Об'єкт дослідження –** професійна ідентичність студентів вищого педагогічного навчального закладу.

**Предмет дослідження** - психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження стали принцип єдності свідомості, самосвідомості та діяльності (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк); системного підходу (В.П. Кузьмін, Б.Ф. Ломов, О.В. Скрипченко); основні положення суб'єктного підходу до вивчення особистості (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко); вітчизняні концептуальні положення розвитку та формування особистості (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.Г. Асмолов, Г.О. Балл, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, П.В. Лушин, С.Л. Рубінштейн); принципи розвитку особистості в умовах навчальної діяльності (Г.О. Балл, Л.І. Божович, І.А. Зязюн, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко); концепції професійного становлення особистості (К.О. Абульханова-Славська, В. Бодров, А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков, Н. Самоукіна, А. Фонарьов, В. Шадриков та ін.); теоретичні підходи в питаннях ідентичності та її структури (Г. Брейкуел, А. Ватерман, Е. Еріксон, Дж. Марсіа, Дж. Мід, С. Московичі, Г. Теджфел, Дж. Тернер, Л.Б. Шнейдер); дослідження професійно-педагогічної ідентичності (В.Г. Абдрашитов, Н.В. Антонова, З.В. Єрмакова, Ж. Зайнобіддінов, В.Л. Зливков, Н.В. Кузьміна, А.М. Лукіянчук, З.О. Оруджев, Ю.П. Поваренков, В.Ф. Сафін); дослідження особливостей

особистісного розвитку вчителя (В.П. Андрущенко, І.С. Булах, Ф.Н. Гоноболін, Л.В. Долинська, С.Б. Єлканов, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.А. Крутецький, Л.М. Мітіна, О.Г. Мороз, Д.Ф. Ніколенко, В.А. Семіченко, І.В. Страхов, В.А. Сластьонін, А.І. Щербаков); положення про активні методи навчання у фаховій підготовці (Ю.І. Ємельянов, Б. Іваненко, М. Заброцький, Л.А. Петровська, Л.Г. Терлецька, Н. Хрящева, Т.С. Яценко та ін.).

**Методи дослідження.** Для виконання поставлених завдань використовувався такий комплекс методів дослідження: – загальнонаукові *теоретичні* методи дослідження (аналіз, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, теоретичне моделювання та ін.); – *емпіричні* методи і методики дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, вивчення документів, стандартизовані опитувальники та спеціальні психодіагностичні методики вивчення професійної ідентичності (методика "Вивчення статусів професійної ідентичності" А.А. Азбель, А.Г. Грецова, методика "Хто Я?" М. Куна, Т. Макпартленда, "Тест смисложиттєвих орієнтацій" Д.О. Леонтьєва, "Методика визначення типу спрямованості особистості" Т.Д. Данилової, "Методика незавершених речень" у модифікації О.Н. Кошелевої, "Методика задоволеності обраною професією" О.О. Реана, "Методика особистісного диференціалу" в адаптації А.Г. Шмельова, "Самоактуалізаційний тест" Е. Шостром, "Тест-опитувальник особистісної зрілості" Ю.З. Гільбуха, "Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів" Т.Д. Дубовицької); – психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний); активні соціально-психологічні методи навчання; – методи статистичної обробки даних (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, Т-критерій Вілкоксона та ін.; обчислення проводилося за допомогою комп'ютерної програми Statistika).

**Організація та експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Національного педагогічного

університету імені М.П. Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університеті імені Богдана Хмельницького. У дослідженні взяли участь 849 студентів I, III, V курсів різних педагогічних спеціальностей.

Дослідження проводилося відповідно до поставлених завдань упродовж 2007 - 2010 р.р. і включало такі етапи:

*I. Підготовчий етап* (2007 - 2008 рр.): вивчався стан розробки проблеми у філософській, соціологічній, педагогічній і психологічній літературі. Визначені об'єкт і предмет, мета, завдання дослідження, сформульована загальна гіпотеза дослідження.

*II. Основний етап* (2008 - 2009 рр.): відповідно до розробленого плану дослідження здійснювався добір необхідних методик, проводилися діагностичні процедури, спрямовані на вивчення цієї проблеми, здійснювався кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, розроблялась програма формувального експерименту.

*III. Заключний етап* (2009 - 2010 рр.): проведено формувальний експеримент, здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів, сформульовані висновки.

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження полягає у тому, що: - *вперше виявлено* статуси (сформований, мораторій, невизначений та нав'язаний) та динаміку професійної ідентичності майбутніх учителів упродовж навчання у вищому навчальному закладі педагогічного профілю; досліджено особливості прояву структурних компонентів професійної ідентичності студентів як майбутніх учителів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового та діяльнісно-практичного); виявлено взаємозв'язок професійної ідентичності майбутніх вчителів з їх особистісною зрілістю та професійною спрямованістю; обґрунтовано чинники, умови та засоби формування та розвитку професійної ідентичності майбутніх вчителів;

- *поглиблено і уточнено* поняття "професійна ідентичність" та "професійно-педагогічна ідентичність", "професійний маргіналізм", структуру,

детермінанти професійної ідентичності, роль окремих психологічних утворень, що визначають професійну ідентичність студентів педагогічних вищих навчальних закладів, зокрема, Я-концепцію, мотивацію досягнення та здатність до психологічної близькості з іншими людьми;

- *набуло подальшого розвитку* знання про особистісно-професійне становлення майбутніх учителів, про сутність професійної ідентичності майбутніх вчителів.

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що апробований автором комплекс психодіагностичних методик для виявлення статусів та особливостей, чинників розвитку професійної ідентичності та розроблена тренінгова програма формування професійної ідентичності майбутніх учителів, що спрямована на розвиток компонентів професійної ідентичності майбутніх педагогів та формування професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості як чинників розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів, може бути використана у навчально-виховному процесі викладачами вищих навчальних закладів при підготовці майбутніх учителів. Результати та висновки дослідження можуть доповнити зміст навчальних курсів "Вікова психологія" (теми "Психологія юнацького віку", "Період дорослості"), "Педагогічна психологія" (тема "Психологія вчителя").

**Вірогідність та надійність результатів** дослідження забезпечувалися комплексним використанням методів і методик, адекватних меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки досліджуваних, поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих даних, застосуванням методів математичної статистики.

**Впровадження результатів дослідження** здійснювалось у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/964 від 30.05.2011 р., довідка № 06/965 від 30.05.2011 р.) та Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (довідка № 79/11 від 23.06.2011 р.).

**Апробація результатів.** Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідались та отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції “Розвиток творчої особистості студента як суб’єкта професійної самоактуалізації: проблеми, пошук, тенденції” (22–23 квітня, 2009 р., м. Донецьк), XII Всеукраїнській науково-практичній конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції” (13–15 травня, 2009 р., м. Київ), Другій Міжнародній науково-практичній конференції “Духовність у становленні та розвитку особистості” (1–2 жовтня, 2009 р., м. Суми), Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів і молодих вчених “Детермінанти поведінки і діяльності людини: психологічний аспект” (23 квітня, 2010 р., м. Донецьк), I Міжнародному науково-практичному конгресі вчених, практичних психологів, працівників системи освіти, аспірантів, студентів “Стрес та захист психічного здоров’я в умовах сучасного суспільства” (3–5 травня, 2010 р., м. Мелітополь), XIII Всеукраїнській науково-практичній конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції” (13–14 трвня, 2010 р., м. Київ), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика” (7–8 жовтня, 2010 р., м. Одеса), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми сучасної психології: теорія та практика” (14–15 жовтня, 2010 р., м. Горлівка), Міжнародній науково-практичній конференції “Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, тенденції, перспективи” (2 листопада, 2010 р., м. Донецьк), VII Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні наукові розробки” (17-25 січня, 2011 р., м. Софія, Болгарія), VII Міжнародній науково-практичній конференції “Сучасні наукові дослідження” (27 січня–5 лютого, 2011 р., м. Прага, Чехія), Всеукраїнських психолого-педагогічних Демиденківських читаннях “Навчання, виховання та розвиток” (11–12 березня, 2011 р., м. Бердянськ), III Міжнародній науково-практичній конференції “Здоров’я, освіта,

наука та самореалізація молоді” (24–25 березня, 2011 р., м. Луцьк), засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Публікації.** Основні теоретичні результати емпіричного дослідження відображено в 12 публікаціях, серед них 7 статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України та 5 матеріалах конференції.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, 8 додатків на 49 сторінках та списку використаних джерел, який налічує 271 найменувань (32 з них іноземною мовою). Основний зміст дисертації викладено на 174 сторінках комп’ютерного набору і містить 19 таблиць, 1 рисунок на 27 сторінках. Загальний обсяг дисертації 252 сторінки.

# РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У розділі представлено аналіз основних теоретичних підходів до проблеми ідентичності у зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній літературі, розкрито структуру, ґенезу, умови формування, особливості прояву професійної ідентичності та її дослідження у професійному становленні майбутніх учителів.

## 1.1. Сутність поняття ідентичності особистості у психології

Однією із необхідних умов гармонійного розвитку особистості, її творчої спрямованості та продуктивності, активного включення в соціальне життя країни є становлення її ідентичності. Ідентичність – ядро, що забезпечує постійність особистості при змінах у навколишньому світі та при зміні власних поглядів, установок і можливостей.

Проблемі ідентичності присвячені роботи багатьох вітчизняних (Н.В. Антонової [9], Є.П. Бєлінської [16], , Т.М. Буякас [28], П.І. Гнатенко [44], Н.Л. Іванової [83], [86], І.С. Кона [94], Г.С. Костюка [97], В.М. Павленко [44], С.Л. Рубінштейна [179]) та зарубіжних (А. Адлера [5], Р. Бернса [19], Г. Брейкуелл [244], А. Ватермана [270], [271], Е. Гофмана [249], [250], Р. Дженкінса [253], У. Дойса [246], Е. Ериксона [230], Дж. Марсіа [259], Дж. Міда [261], С. Московичі [262], К. Роджерса [172], Г. Теджфела [267], [265], Дж. Тернера [269], Р. Фогельсона [248], З.Фройда [200], [202], Е. Фрома [205], Б. Шефера [217], Б. Шледера [217], К. Юнга [231], М. Яромовіц [252], К. Ясперса [237] та ін.) науковців.

Термін “ідентичність” у перекладі з латини “identicus” означає тотожність, подібність двох предметів чи понять [214].

У психологічному словнику ідентичність визначається як почуття самототожності, особистісної цілісності, повної цінності, приналежності світу та іншим людям; відчуття придбання, адекватності та стабільності опанування особистістю власного Я незалежно від змін останнього та ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення проблем, які виникають перед нею на кожному етапі розвитку [214, с. 142-143].

Появу у психолого-педагогічній науці цього поняття пов’язують із діяльністю засновника психоаналізу З. Фрейда. Однак він розглядав не ідентичність як таку, а поняття ідентифікації, під яким мав наувазі “уподібнення свого Я до чужого Я, внаслідок чого перше Я за певних умов поводить себе як інше, наслідує його, приймає його якоюсь мірою в себе. Ідентифікація – дуже важлива форма зв’язку з іншою особистістю, навіть першочергова, але не те саме, що вибір об’єкта” [202, с. 282-283].

Поняття “ідентичність”, з появою якого почалась розробка проблеми ідентичності у психологічних, соціологічних, педагогічних дослідженнях ХХ сторіччя, було введене Е. Ериксоном. Ідентичністю він називав “відносно тривале, але не обов’язково стабільне сприйняття себе як унікального, когерентного, єдиного у часі” [230, с. 105].

Для вивчення та пояснення багатьох соціальних явищ, для дослідження психологічних передумов культурно-історичних змін особистості Е.Еріксон [230] застосував поняття “ідентичність”. Вчений підкреслював суспільний контекст становлення ідентичності, соціальну зумовленість потреби в усвідомленні самого себе. Обов’язковою умовою формування зрілої, здорової особистості він уважав збіг програми індивідуального життєвого циклу та динаміки суспільно-історичного прогресу.

Поняття ідентичності визначається і в роботах інших науковців. Так, наприклад, П. Вріца сприймав ідентичність як “відчуття індивідуальності, яке

охоплює різні переконання, цінності, здібності та види поведінки на вищих логічних рівнях" [88, с. 31 - 32]. Г. Бейтсон уважав, що ідентичність - це сума всього, що ми знаємо про те, хто ми та що ми, поєднана з відчуттям Я – "найбільшою номіналізацією" [88, с. 32].

Поняття ідентичності описував також В. Джеймс [51]. Вчений розробив концепцію осмислення людиною своєї самототожності, своїх меж і свого місця у світі. Вчений доводив, що ідентичність є тією особистісною основою, завдяки якій людина зберігає самоповагу й цілісність свого "Я".

Е. Фром [206] звертався до проблеми ідентичності у праці "Втеча від свободи", де описував мотиви виникнення ідентичності. Е. Фром стверджував, що з'являється ідентичність у процесі розвитку й означає відчуття належності до цілісної структури, усвідомлення людиною того, що вона є частиною цієї структури і посідає в ній своє, лише їй призначене місце. Ідентичність допомагає людині реалізувати основну потребу – знайти свою соціальну нішу й уникнути найбільшого страждання – повної самотності та сумнівів.

А. Адлер [5] ідентичність розглядав як цілісність особистості в кожній людині. Тобто кожен індивід являє собою одночасно єдність особистості та індивідуальний стиль вияву цієї єдності.

На думку Р. Асаджолі, "як би не визначались співвідношення між індивідуальним Я та загальним Я – як відношення тотожності чи схожості, різниці чи єдності, - найголовніше - чітко бачити (у теорії та на практиці) різницю між Я та його сутнісною природою… - та нашою повсякденною особистістю, нашим обмеженим "я", чи его, яке ми зазвичай усвідомлюємо" [12, с. 37 - 38].

Поняття "ідентичності" у психолого-педагогічній літературі розглядалося у взаємозв'язку із такими поняттями, як "самопізнання" та "Я – концепція". Так, через призму Его-ідентичності Е. Ериксон розглядав Я – концепцію особистості та визначає її як суму прийнятих ролей, і як визначений збіг ідентифікацій та можливостей індивіда, як вони

сприймаються ним на основі досвіду взаємодії з оточенням, а також як знання про те, як реагує на нього оточення [230].

У. Джеймс [51] розглядав глобальне особистісне Я як двозначне утворення, в якому поєднані Я-що-усвідомлює та Я-як-об'єкт. Це дві сторони однієї цілісності, що співіснують одночасно та нерозривно. На думку У. Джеймса, Я-як-об'єкт – це все те, що становить зміст конкретного людського життя, яке є важливим та актуальним. У цій сфері дослідником виділяються чотири складові: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я, фізичне Я. Я-що-усвідомлює, пізнає всі ці аспекти, оцінює їхній зміст та спрямовує динаміку розвитку.

Згідно з К. Роджерсом [172], Я-концепція – це складна структурована картина, що існує у свідомості індивіда і включає в себе Я та відношення, в які воно може вступати, а також позитивні та негативні цінності, пов'язані зі сприйняттям якостей та відношеннями Я у минулому, теперішньому та майбутньому.

Х. Ремшмідт розрізняв Я та самість. Під Я науковець розумів "організовану систему поглядів, установок особистості, що визначають її неперевершеність, тотожність самої себе та незмінність" [171, с. 15]. Під самістю ж розуміється "сукупність індивідуального сприйняття та спогадів" [171, с. 23]. Ідентичність Х. Ремшмідтом визначається як усвідомлення особистістю тотожності самої себе, а також усвідомлення "безпрервності" у часі особистості.

Я-концепція, як зазначав Р. Бернс, "не просто те, що собою являє індивід, але й те, що він про себе думає, як розглядає власний діяльнісний потенціал та можливості розвитку у майбутньому" [19, с. 30]. Я-концепція як система установок, спрямованих на себе, включає три складові: когнітивну - образ Я – уявлення індивіда про самого себе; емоційну - самооцінка – афективна оцінка образу Я; поведінкову - потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, що визначаються образом Я та самооцінкою.

Вчений зазначав, що предметом самосприйняття та самооцінки індивіда можуть стати і його тіло, його здібності, і його соціальні стосунки та будь-які інші особистісні прояви. Уявлення індивіда про себе можуть бути істинними чи хибними, ґрунтуватися на об'єктивних знаннях чи суб'єктивних враженнях, але вони завжди є дуже переконливими для нього та значущими. У структурі Я-образу Р. Бернс виділяв такі аспекти: фізичне Я, соціальне Я, інтелектуальне Я, емоційне Я. У кожному з цих аспектів завжди наявна оцінка є невід'ємною його частиною. Я-концепція включає такі модальності, що стосуються всіх аспектів самосприйняття:

- реальне Я – уявлення індивіда про те, який він насправді;

- соціальне Я – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його сприймають інші;

- ідеальне Я – установки, пов'язані із уявленням про те, яким індивід хотів би стати.

Також вчений підкреслював соціальну зумовленість змісту всіх цих уявлень. Судження, вчинки, дії інших людей, які стосуються індивіда, виступають для нього основним джерелом знань про самого себе. Дуже важливим для генезису позитивної Я-концепції є узгодженість змісту всіх модальностей. Значні розбіжності уявлень реального, соціального та ідеального Я провокують внутрішньоособистісні конфлікти та дезадаптацію особистості в суспільстві [19].

А. Ватерман [270] акцентував увагу на ціннісно-вольовому, процесуальному та змістовому аспектах ідентичності. Автор вважає, що ідентичність пов'язана з наявністю у людини чіткого самовизначення, з можливістю обирати цілі, цінності та переконання, якими вона керується в житті. Цілі, цінності, переконання, що становлять ціннісно-вольову ознаку ідентичності, формуються в результаті вибору із альтернатив у період кризи ідентичності та є підґрунтям для життєвого визначення.

Розглядаючи процесуальну та змістову ознаки ідентичності, А.

Ватерман, зазначав, що процес формування ідентичності охоплює засоби, за допомогою яких людина ідентифікує, оцінює та відбирає цінності, цілі, переконання, які у подальшому стануть елементами її ідентичності; а також ідентичність неможливо розглядати без урахування специфіки змісту цілей, цінностей та переконань, обраних людиною. Кожен елемент стосується певної сфери людського життя. Науковець виділяє чотири сфери життя, найбільш важливі для формування ідентичності: обрання професії та професійного шляху; прийняття та переоцінка релігійних і моральних переконань; політичні погляди; прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі та очікування шлюбу і батьківства [270].

Ідентичність, на думку М.В. Заковоротної, - це “модель життя, яка дозволяє розділити Я та оточення, визначити співвідношення внутрішнього та зовнішнього для людини, тимчасового та вічного, адаптації та самозахисту, упорядкувати різноманіття цілей самореалізації та самоопису” [75, с. 12].

А.В. Казанська ідентичність особистості розглядає як відповідність до того, що людина жива і жива не на завжди. Ідентичність повинна бути одночасно і стійкою, і глибокою, вона повинна мати здатність до порівняння, але не розчинятися в ньому [90, с. 83].

Як самосвідомість особистості, з багатогранною структурою, описана ідентичність В.В. Століним [193]. Самосвідомість особистості в аспекті ідентичності, на думку дослідника, поєднує усвідомлення індивідом своєї соціальної цілісності, сенсу свого буття, унікальності, формування та зміни уявлень про своє майбутнє, минуле та теперішнє.

І.С. Кон [94] розглядав ідентичність (самість) як один із аспектів проблеми Я, пов'язаний із двома іншими аспектами Я – его (суб’єктність) та образ Я. Его як регулятивний механізм припускає першочерговість психічної діяльності та наявність інформації про себе самого. Образ Я, коригуючи цю інформацію, одночасно удосконалюється.

У радянській та український психології уявлення про ідентичність

традиційно розвивались у рамках досліджень самосвідомості та самоставлення. Також ідентичність розглядається при вивченні питання самовизначення та соціалізації особистості. Самосвідомість важлива для самовизначення.

До проблеми самосвідомості вперше звернувся Л.С. Виготський [35], який розглядав її, як генетично найвищу форму свідомості, як етап розвитку свідомості, підготовлений розвитком мови, мимовільними рухами та зростанням самостійності.

На думку О.М. Леонтьєва [111], усвідомлення людиною себе як особистості треба поділяти на знання про себе та усвідомлення себе.

Зокрема О.Г. Спіркін [191] самоусвідомлення розумів як усвідомлення та оцінку людиною своїх дій, їх результатів, думок, почуттів, інтересів, цілісну оцінку самого себе та свого місця в житті.

За К.А. Абульхановою-Славською, самовизначення – це усвідомлення особистістю своєї позиції, яка формується всередині системи взаємовідносин. Дослідниця підкреслює, що від того, як складається система відносин, залежить самовизначення та суспільна активність особистості [3, с. 155].

О.В. Мудрик [133] розглядав психологічні механізми самовизначення (ідентифікація – відособлення) та рівні відособлення: у складі групи, колективу, у групі ровесників, усередині колективу та груп.

У структурі самосвідомості Л.Д. Олійник [146] виокремлює шість компонентів: самовідчуття, самопізнання, самооцінка, самокритичність, самоконтроль, саморегуляція.

Центральним механізмом структурування самосвідомості В.С. Мухіна [134] вважає ідентифікацію. Саме засвоєння структури самосвідомості здійснюється через механізм ідентифікації із ім’ям, зі спеціальними взірцями, які розвивають прагнення до визнання, зі статтю, з образом Я у минулому, теперішньому та майбутньому, та з тими суспільними цінностями, які забезпечують існування особистості в соціумі. Формуючи світосприйняття,

разом із системою особистих сенсів, механізм ідентифікації діє на емоційному та когнітивному рівнях. Розвинена особистість орієнтується на світосприйняття та прогнозує для себе майбутнє, створюючи ідеальний образ своєї життєвої позиції, емоційно та раціонально ідентифікується з ним та намагається відповідати цьому образу [134, с. 84 - 89].

Розглядаючи людину як суб'єкт діяльності, активний на різних рівнях, В.В. Столін відзначає, що в індивіда формується адекватний до суспільного та діяльнісного існування образ самого себе. "Процес розвитку самого суб'єкта, що розглядається під кутом зору виникнення його феноменального Я, з важливими функціями в діяльності суб'єкта, і є процес розвитку його самосвідомості" [193, с. 74]. Науковець виокремлює три рівні самосвідомості: самовизначення та сприйняття себе; самосвідомість індивіда, тобто прийняття точки зору іншого на себе, ідентифікація з батьками, з ролями, становлення самоконтролю; самосвідомість особистості як прояв своєї соціальної цінності та сенсу буття, формування уявлень про своє минуле, теперішнє та майбутнє.

Також В.В. Столін робить висновок щодо існування одиниці самосвідомості – "сенсу Я" - частково тотожного до самооцінки з адаптивною функцією відносно діяльності суб'єкта. Продуктом самосвідомості є "Образ Я" [193, с. 182], під яким, наприклад, І.С. Кон, розуміє систему установок особистості, яка включає ставлення до самого себе, усвідомлення та самооцінку своїх окремих рис та властивостей, а також цілісний образ себе; уявлення про свої соціально-психологічні якості; фізичні характеристики - уявлення про власне тіло та зовнішність. Автор зазначає, що "…сукупність психічних процесів, завдяки яким індивід усвідомлює себе як суб'єкт діяльності, називається самопізнанням, а його уявлення про самого себе становлять образ Я" [94, с. 9].

М.І. Лісіна зазначає, що уявлення про себе започатковане у сприйманні, далі образ сприйняття фіксується у пам'яті, збагачуючись наочним мисленням та образними схемами. Образ Я динамічний, оскільки перебуває у постійному

розвитку. Дослідниця виділяє два основних джерела творення Я образу: досвід індивідуальної діяльності людини; досвід спілкування з іншими людьми [112, с. 120 - 126].

Водночас із визначенням поняття ідентичності у психолого-педагогічній літературі виокремлюються певні види ідентичності.

Зокрема, на думку І.С. Кона [94], ідентичність поєднує три головні модальності індивіда: психофізіологічну ідентичність, яка визначає єдність та поступовість фізіологічних і психічних процесів та структур організму; соціальна ідентичність яка визначає систему властивостей, що роблять людину соціальним індивідом, членом певної групи чи спільноти, розрізняє індивідів за їх соціально-класовою належністю, соціальним статусом та засвоєними соціальними нормами. Якщо таке визначення відбувається з боку суспільства, його називають об'єктивним, якщо ж його здійснює сам суб'єкт, у термінах "ми" та "вони" - суб'єктивним; особистісна ідентичність (чи его-ідентичність) – єдність та послідовність життєдіяльності, цілей, мотивів, смисложиттєвих установок особистості, яка усвідомлює себе як "самість".

Е. Еріксон [230] виділяв его-ідентичність; позитивну та негативну ідентичність.

Приписну, набуту та запозичену форми ідентичності виокремлював Д. Левіта [88]. Приписна ідентичність визначається умовами, що необираються окремою людиною. Наприклад, приналежність до певної раси, до певної етнічної групи, статі призводить до того, що формуються відповідні елементи ідентичності. Набута ідентичність охоплює все набуте власними зусиллями: професійні досягнення, орієнтації тощо. Під запозиченою формою ідентичності маємо на увазі виконання ролей, засвоєних у процесі розвитку внаслідок, наприклад, наслідування авторитету або ж зумовлені очікуваннями оточення [88].

Позитивну та негативну ідентичність виділяв У. Гласер [88]. Науковець також виокремлює актуальну, потенційну, ідеальну ідентичність.

Дж. Марсіа [259] розробив статусну модель ідентичності, виділивши чотири статуси чи рівні ідентичності. Для побудови цієї моделі він використав два параметри: наявність чи відсутність кризи – стану пошуку ідентичності; наявність чи відсутність одиниць ідентичності – особистісно значущих цілей, цінностей, переконань, прийнятих рішень стосовно себе та власного життя. На основі цих параметрів Дж. Марсіа виділяв чотири рівні ідентичності: сформована (досягнута) ідентичність; мораторій (криза ідентичності); передчасна ідентичність; дифузна ідентичність.

Зокрема, сформована (досягнута або зріла) ідентичність властива людині, яка пережила період самопізнання та має визначену систему цілей, цінностей та переконань. Такі люди знають, хто вони і чого прагнуть, та відповідно структурують власне життя. Їм властиві почуття довіри до світу, оптимізму стосовно майбутнього. Усвідомлення труднощів не применшує намірів дотримуватися обраного напрямку. Свої цілі, цінності та переконання така людина розглядає як особистісно-значущі, що забезпечують їй відчуття усвідомлення життя.

У стані мораторію (кризи ідентичності) знаходяться люди, які переживають кризу, але активно намагаються її подолати, використовуючи різні альтернативи. Такі люди постійно шукають інформацію, яка допомогла у вирішенні проблеми (читання літератури відповідної тематики, бесіди з друзями та родичами, експериментування зі стилем життя). На ранніх етапах такого пошуку людина відчуває радість, очікування та інтерес.

Передчасна (формальна) ідентичність властива людині, яка ніколи не переживала кризу, але має певні цілі, цінності, переконання. Зміст та сила цих елементів ідентичності можуть бути такими, як у людини з досягнутою ідентичністю, різниця лише у самому процесі їх формування. Вони виникають порівняно рано не як результат самостійного пошуку та вибору, а на основі ідентифікації з батьками, друзями та іншими авторитетними людьми. Прийняті таким чином цінності та переконання можуть збігатись з

батьківськими та задовольняти їх очікування.

Дифузна (невизначена) ідентичність спостерігається у тих людей, які не мають чітких цілей, цінностей та переконань, не намагаються активно їх сформувати. Такі люди ніколи не опинялися у стані кризи чи виявилися не здатними вирішувати назрілі проблеми. За відсутності чіткої ідентичності з'являються такі негативні стани, як песимізм, апатія, злість, відчуження, тривожність тощо [259].

А. Ватерман [271] доповнює модель розвитку ідентичності Дж. Марсіа різними напрямками її розвитку. Він зазначає, що людина може не тільки рухатися у розвитку ідентичності вперед від стадії невизначеної ідентичності до стадії досягнутої ідентичності, але і повертатися назад. Маючи досягнуту ідентичність, суб'єкт (людина) може мати суттєву проблему або відчути відсутність сенсу, зневіритися у своїх цінностях чи переконаннях і знову опинитися у дифузному стані. Соціальні зміни, перехід до нового життєвого етапу, зміна суб'єктивних умов може призвести до появи нових життєвих приорітетів, а отже, і до трансформації ідентичності. Необхідність внутрішньоособистісних змін пов'язана з певною втратою орієнтирів у соціальному просторі чи наявністю певних умов, що викликають цю необхідність та змушують людину шукати нові форми ідентичності. Відчуття дискомфорту та тривоги, що супроводжують цей процес, долаються, людина відкриває для себе те соціальне середовище, де вона реалізує свою активність і відчуває тотожність. Подальший розвиток буде відбуватися шляхом трансформації ідентичності, модернізації її будови.

Інший параметр оцінки ідентичності пропонують Д. Рафаель і Х. Кселовські –"відкритість альтернативам" та "наявність рішень" [88]. На основі цих двох параметрів, науковці виділяють відкритий, закритий та дифузний тип ідентичності. Особистість із відкритим типом ідентичності усвідомлює альтернативи, які має, може перебувати у стані кризи або навмисно відкладати остаточне рішення. Особистість із закритим типом ідентичності впевнена у

своїх життєвих планах і не сприймає альтернатив. Особистість дифузного типу не усвідомлює альтернатив та не приймає певних рішень.

Розглядаючи проблему співвідношення соціальної детермінації та свободи особистості, Дж. Мід [127] виділяв усвідомлену та неусвідомлену ідентичність.

Е. Гофман [249] виділяв три види ідентичності: соціальну ідентичність – типізація особистості іншими людьми на основі атрибутів соціальної групи, до якої вона належать; особистісна ідентичність – індивідуальні ознаки людини та унікальність комбінації фактів її життя; Я-ідентичність – суб'єктивне відчуття індивідом своєї життєвої ситуації та її своєрідність.

Чотири складові ідентичності виділяв Р. Фогельсон [248]: реальна ідентичність – самозвіт індивіда про себе, його самоопис "я сьогодні"; ідеальна ідентичність – позитивна ідентичність, до якої індивід прагне, яким він хоче себе бачити; негативна ідентичність – ідентичність, якої індивід намагається уникати, ким він не хоче себе бачити; пропонована, або трансляційна ідентичність – набір образів, які індивід транслює іншим людям з метою впливу на оцінку ними своєї ідентичності [248].

Особливими різновидами ідентичності є особистісна та соціальна ідентичність. Особистісна ідентичність трактується науковцями як набір рис або індивідуальних характеристик, що вирізняються певною постійністю і дозволяють видняти індивіда серед інших людей. Тобто, особистісна ідентичність робить людину схожою на саму себе та відмінною від інших [83].

Соціальна ідентичність визначається належністю до певної групи, включеністю в певну соціальну категорію [242]. У соціальній ідентичності дослідники [240], [245], [246], [252] виділяють два боки: - усвідомлення інгрупової (внутрішньогрупової) подібності: "Ми члени однієї спільноти і тому ми схожі"; - виділення аутгрупової (міжгрупової) диференціації, як усвідомлення різниці між своєю та іншою "чужою" групою.

У ході онтогенетичного розвитку особистісна ідентичність є вторинною

по відношенню до соціальної, оскільки вона формується на основі використання знань, здобутих у процесі соціалізації. Ряд науковців [244], [267], [268] вважають, що в кожний момент часу лише одна із них може бути актуалізована.

Засвоєні індивідом категорії соціальної ідентичності, на думку Г. Брейкуел [244], дають можливість людині пізнавати себе як особистість, яка відрізняється від інших. Особистісна ідентичність є продуктом соціальної взаємодії, яка, будучи сформованою, починає активно впливати на розвиток соціальної ідентичності. Динаміка ідентичності людини - це процес безперервної діалектичної взаємодії особистісної і соціальної ідентичності.

Таким чином, науковцем наголошується на соціальному походженні ідентичності, бо лише у взаємодії із соціальним світом людина активно засвоює поняття, за допомогою яких пізнає себе. Також авторка до моделі структури ідентичності включає чотири компоненти: біологічний організм, час, ціннісний вимір та змістовий вимір.

Біологічний організм – це серцевина ідентичності, усвідомлення своєї фізичної відокремленості. Це найперший тип ідентичності в онтогенезі, однак з часом він стає менш важливим.

Змістовий вимір – це ті характеристики, якими індивід користується, щоб описати себе як унікальну особистість. Змістові характеристики стосуються як соціальної ідентичності (ролі, які виконує людина, належність до певної групи), так і особистісної (цінності, мотиви, емоції, установки). Змістовий вимір розширюється у процесі життєдіяльності людини, тому актуальний зміст ідентичності завжди відповідає соціальному контексту.

Ціннісний вимір – це оцінка елементів змістового виміру. Відповідно до соціальних норм і цінностей, вона може бути як позитивною, так і негативною. Оцінки також не статичні, вони можуть змінюватися разом зі змінами наявної соціальної ситуації.

Час. Виділяють два аспекти цього компонента: суб’єктивний час і

біографічний час. У плані суб'єктивного часу відбувається розвиток ідентичності. Змістовий та ціннісний параметри ідентичності визначають структурну організацію біографічного часу [244, с. 191].

На думку С. Московичі [262], основу ідентифікаційної матриці людини складає велика сукупність ідентичностей. І саме та ідентичність, яка стає провідною на певний момент, організує свою ієрархію і свій порядок у структурі ідентифікаційної матриці.

На взаємозв'язку та взаємодоповненні понять соціальної та особистісної ідентичності акцентував свою увагу М. Яромовіц [252]. Так, наприклад, особистісна ідентичність розглядається авторкою як субсистема знань індивіда про себе, що формується при порівнянні себе з членами своєї групи і складається із комплексу рис, специфічних для Я. Соціальна ідентичність тлумачиться дослідницею як набір якостей, але тих, що виявлені у порівнянні представників своєї та "чужої" групи.

Успішна адаптація людини в суспільстві передбачає сформованість і соціальної, і особистої ідентичності, тобто здатності переключати увагу з однієї перспективи на іншу.

За Х.Теджфелом [269], досягнення ідентичності можливе як через посередництво розвитку особистісної ідентичності, так і через формування соціальної ідентичності. Одна і та ж людина буде діяти як окрема особистість при актуалізації у структурі Я особистісної ідентичності, і як член соціальної групи – при актуалізації соціальної ідентичності.

Водночас такі аспекти ідентичності, як соціальний та особистісний - можна розділити тільки умовно. Зріла особистість вдало поєднує їх, що сприяє цілісності психічного життя, успішній самореалізації в усіх сферах. Особистісна ідентичність "продовжується" в соціальних якостях людини: суспільні умови життя, соціальні ролі, реальний життєвий досвід упливають на формування особистісної ідентичності.

Також науковці виділяють такі види ідентичності як етнічна, релігійна

та професійна.

Зокрема, етнічна ідентичність – це результат емоційно-когнітивного процесу усвідомлення етнічної приналежності, ототожнення індивідом себе з представниками свого етносу та відокремлення від інших етносів, а також більш глибоке особистісне та значуще переживання своєї етнічної приналежності [30], [75], [83].

Науковці [75], [88] релігійну ідентичність розглядають як окремий різновид соціальної ідентичності особистості. Вона позначає те, ким є особистість у релігійному плані. Релігійна ідентичність - це своєрідна когнітивна система, що виконує роль регулятора поведінки особистості у відповідних умовах. Вона складається з окремих ідентифікацій та визначається приналежністю людини до певних релігійних конфесій.

Професійна ідентичність, на думку дослідників, є складним інтеграційним феноменом, що по’єднує уявлення людини про своє місце у професійній групі і відповідно у суспільстві, а також ставлення до своєї професійної приналежності. Це поняття постає також у вигляді складного взаємозв’язку особистісних характеристик та властивостей, здатних забезпечити орієнтацію у різноманітні професій, спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору і, що важливо, реалізувати власний потенціал в обраній професійній діяльності [26], [39], [44], [84], [221].

Особливості професійної ідентичності детальніше розглянемо у наступному підрозділі.

## 1.2. Вивчення проблеми професійної ідентичності у психолого-педагогічній літературі

Одним із різновидів соціальної ідентичності, як уже зазначалося, є професійна ідентичність, що полягає в ідентифікації людини з професійною спільнотою, з професією як соціальним інститутом. Професійна ідентичність

завжди розвивається в умовах певної професійної спільноти, з якою людина себе ідентифікує, приймаючи її цінності, норми, правила та ін. Водночас, професійна ідентичність є продовженням більш загального особистісного самовизначення людини, коли професія виступає лише одним із засобів соціалізації та індивідуалізації людини.

У психологічній науці проблема професійної ідентичності є досить важливою. Актуальність її зумовлена як розробкою теоретичних питань змісту, структури, так і її практичним значенням, насамперед, пов'язаним із проблемами ефективності трудової діяльності, професійної адаптації, професійного навчання та професійного розвитку в цілому.

Так, до проблематики професійної ідентичності у своїх роботах звертається багато дослідників, зокрема Н.О. Антонова [10], Н. Волянюк [113], Г.В. Гарбузова [39], [40], О.П. Єрмолаєва [65], [66], [67], Н.Л. Іванова [83], [84], Г. Ложкін [113], Є.В. Чорний [210], А.А. Шатохін [215], Л.Б. Шнейдер [219], [221], [222] та ін. Проблема професійної ідентичності, на думку Н.В. Антонової [9] та Л.Б. Шнейдер [222], зосереджує увагу на проблемах спеціаліста, зумовлених професійним середовищем, а саме: необхідністю приймати самостійні рішення, маючи велику свободу вибору; повноцінно виконувати професійні завдання; відповідати вимогам самовизначення у системі соціальних ролей; усвідомлювати свої особливості та якості з точки зору відповідності своєму професійному статусу; мати певну незалежність від оцінок зовнішнього оточення.

О.М. Коропецька [96] вважає, що актуальність питання професійної ідентичності зумовлена її безпосереднім зв'язком із важливими для сучасної людини проблемами, такими як професійне зростання, духовність, самопізнання і самовдосконалення у професійній діяльності. Це важливо не лише для самої людини, але й для суспільства в цілому.

Важливою передумовою професійного становлення людини, як зазначає Н.О. Антонова, є такий різновид соціальної ідентичності, як професійна

ідентичність, що поєднує усвідомлення професійної ролі, усвідомлення приналежності до професійної спільноти, отримання задоволення від цієї приналежності, відповідність до професійних вимог і відчуття бажаності, необхідності для себе такої відповідності [10, с. 19].

Вибір професії є одним із найважливіших кроків у житті людини. Більшість дорослих людей на прохання розповісти про себе перш за все згадує назву своєї професії. І це не випадково, адже ще у дитячому віці виникає інтерес до професій [10]. Згідно з теорією Е. Еріксона, людина шукає професійної ідентичності, щоб стати частиною дорослого світу. “Приміряючи” на себе різні професії, вона обирає ті ”ролі”, які їй найцікавіші. У результаті, зроблений раніше вибір може бути скоригований під дією внутрішніх або зовнішніх умов. Із віком значення професії зростає: вона стає вже однією з основних характеристик людини та вказує на сфери інтересів людини, і на її здібності [230, с. 15].

На думку з Т.Л. Олександрової, висока значущість професійної ідентичності полягає у тому, що процес професіоналізації охопив практично усі сфери трудової діяльності, унаслідок чого професія стала універсальним соціальним інститутом, а приналежність до професійної спільноти, як правило, головним засобом соціальної ідентифікації (на відміну від родової, етнічної, релігійної, класової та ін.) [6, с. 16].

Як зазначає Н.Л. Іванова [84], не зважаючи на зростання інтересу науковців [10], [40], [65], [83], [114], [219] та ін. до проблеми професійної ідентичності, погляди щодо природи, структури, динаміки та функцій цього феномену залишаються досить суперечливими. Для подальшого дослідження професійної ідентичності, на думку дослідниці, важливо зрозуміти, яке місце посідає це явище у загальній ідентифікаційній структурі особистості, а також його значення у професійному та соціальному самовизначенні особистості.

Професійна ідентичність є однією з важливих умов професійного розвитку особистості, її самопізнання і самовдосконалення у професійній

діяльності, професійній реалізації, творчій спрямованості та продуктивності.

У психології існують різні підходи до визначення поняття, структурних компонентів, функцій професійної ідентичності.

Так, Ю.П. Поваренков [155] професійну ідентичність розглядає як системне, динамічне та структурне явище, тісно пов'язане з іншими елементами професійного розвитку людини: професійним самовизначенням, професійною самооцінкою, професійною деформацією. Науковець зазначає, що професійне становлення особистості виступає основною формою розвитку та формування професійної ідентичності.

Також автор у межах концепції професійного розвитку розглядає професійну ідентичність як:

- провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху;

- емоційний стан, особистості на різних етапах професійного шляху; він виникає на основі ставлення до професійної діяльності і професіоналізації в цілому як засобу соціалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, як професіонала;

- підструктуру суб'єкта, професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної ідентичності.

За визначенням А.М. Лукіянчук [116] професійна ідентичність - це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності, і впливає на ціннісно-смислову сферу та удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

Л.Б. Шнейдер уважає, що професійна ідентичність – це психологічна категорія, яка полягає в усвідомленні своєї приналежності до певної професії і формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності [222, с. 113].

М.М. Абдулаєва [2] професійну ідентичність визначає як багатомірне

утворення, яке розрізняється за ступенем складності та будови.

Вузьке і широке тлумачення професійної ідентичності дають Г.В. Ложкін та Н. Волянюк. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається ними як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. У широкому сенсі професійна ідентичність є поняттям, у якому формовиявляються концептуальні уявлення людини про її місце у професійній групі чи спільноті; ці уявлення супроводжуються певними ціннісними і мотиваційними орієнтаціями [113, с. 123].

З.В. Єрмакова [62] подає професійну ідентичність як систему відношень, що допомагає виявленню професійних уподобань та відповідно виступає одним із основних чинників формування професійного шляху людини як суб'єкта праці. Авторка також підкреслює, що перш, ніж стати повноцінним професіоналом, людина проходить багаторічний, багатоетапний, складнозумовлений процес фізичного та духовного розвитку. Перехід від одного етапу до іншого визначається не тільки об'єктивними (вік, стаж роботи, термін навчання), але і суб'єктивними (професійна ідентичність, професійна зрілість) чинниками.

А.С. Назиров [138] трактує професійну ідентичність як рівень професійного розвитку, при якому відбувається самоототожнення особистості з обраною професією, з її соціальними та рольовими функціями, вимогами та завданнями.

Професійну ідентичність Т.Г. Стефаненко [192] сприймає як усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, її оцінкою, психологічною значущістю членства в ній, своєрідною ментальністю, відчуттям своєї професійної компетентності, самостійності та самоефективності (переживання своєї професійної цілісності та визначеності).

М.С. Пряжніков [164] у своїх дослідженнях професійну ідентичність розглядає як об'єктивні та суб'єктивні складові професійного самовизначення.

Професійну ідентичність Т.В. Міщенко [131] визначає, як розуміння

людиною професії, сприйняття себе у професії, вміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції.

У концепції професіогенезу О.П. Єрмолаєвої професійна ідентичність – це продукт тривалого особистісного та професійного розвитку, який залежить від соціальних умов. Професійна ідентичність виступає регулятором, що виконує стабілізуючу і перетворювальну функції. Основна стабілізуюча функція професійної ідентичності – забезпечення необхідного рівня професійного центризму і стійкої професійно-ментальної позиції, параметрами якої є: константність (здатність до супротиву змінам), адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів), дистантність (уявлення про місце професії в семантичному, інформаційному і міжкультурному професійному просторі). Перетворювальна функція професійної ідентичності залежить від: 1) діапазону зміни професійно важливих якостей і ступеня ідентифікації себе із професією; 2) дистанціювання образу своєї професії від інших – професійна самоізоляція утруднює адаптацію у змінених умовах і встановленні контактів при переході в інший професійний простір; 3) системності і дифузності структури ідентичності. Успішність і форма реалізації перетворювального потенціалу на практиці залежить від стимульно-діяльнісної активності конкретної особистості [64, с. 81-82]. Згідно з О.П. Єрмалаєвою, в основу професіогенезу покладено циклічність динаміки перетворювального, стабілізуючого та реалізуючого компонентів.

Професійна ідентичність, на думку О.М. Кир'янової [93] - це стійке узгодження індивідуальних ознак, умов та змісту професії, які забезпечують досягнення на відповідному етапі визначеного, суб'єктивного рівня професіоналізму, який зумовлює подальший професійний розвиток та можливість переносу сформованих навичок та вмінь у змінені умови діяльності. Досліджуючи професійну ідентичність, науковець доходить висновку, що професійна ідентичність має інтегральний характер та є універсальною основою адаптації фахівця у професійному середовищі у рамках іншої

культури. Це, у свою чергу, визначає багатокомпонентність структури ідентичності. Окрім високого рівня професіоналізму, здатності до застосування вмінь та навичок в умовах нового професійного простору, О.М. Кир'янова [93] до структури професійної ідентичності відносить комунікативні здібності, сформованість емоційно-вольової сфери, активність, рішучість, цілеспрямованість, стресостійкість, а також дотримання етичних норм професійної спільноти.

Ю.П. Поваренков [155] елементами професійної ідентичності називає потреби, інтереси, переконання, установки та інші компоненти мотиваційної сфери особистості, що задовольняються та реалізуються у професії. Засобами досягнення професійної ідентичності є відповідні знання та здібності, що забезпечують реалізацію активності, спрямованої на досягнення заданої професійної ідентичності.

Н.Л. Іванова [84] професійну ідентичність розглядає як інтегративне поняття, в якому мають прояв когнітивні, мотиваційні та ціннісні характеристики особистості, які забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті та у широкому соціальному оточенні, дозволяють повніше реалізовувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та окреслювати перспективи розвитку фахівця.

Н.О. Антонова [10] професійну ідентичність визначає як особистісну диспозицію, що ґрунтується на суб'єктивному відчутті причетності до професійної спільноти та складається з мотиваційного (визнання необхідності й значущості для себе приналежності до певної професійної спільноти, її узгодженості з системою особистісних прагнень), когнітивного (усвідомлення приналежності до певної категорії, відповідності певним критеріям), конативного (поведінкового) (відповідність поведінкових патернів власним уявленням про соціальні експектації, що висуваються до представників певної соціальної категорії, тобто виконання відповідної соціальної ролі) й

афективного (суб'єктивне задоволення від цієї приналежності, відчуття бажаності її для себе) компонентів. Важливу роль у формуванні професійної ідентичності, на думку науковця, відіграє адекватність самооцінки (самоусвідомлення), позитивне емоційне ставлення до професії (прийняття) й активна життєва позиція людини (суб'єктність) [10, с. 20].

На думку І.М. Кулезньової [103], у структурі професійної ідентичності можуть бути виділені три компоненти. Перший компонент - це ставлення людини до себе як до професіонала, сприйняття себе як реального чи майбутнього професіонала. Цей компонент виявляється в оцінці людиною своїх професійних можливостей, свого професійного потенціалу, це професійна самооцінка людини.

Другий компонент - ставлення людини до тієї професії, яку вона обрала чи збирається обрати. Цей компонент виявляється у ставленні до майбутньої професії – до її змісту; це професійна задоволеність, яка полягає у віднайденні можливостей задовольнити свої потреби за допомогою обраної професії.

Третій компонент – ставлення людини до цінностей, норм, ідеалів тієї професійної спільноти, у рамках якої вона буде здійснювати свою професійну діяльність. Механізмом реалізації цього компоненту професійної ідентичності виступає процес співвідношення особистих інтересів, цінностей, ідеалів, норм із інтересами, цінностями, ідеалами, нормами тієї професійної спільноти, у якій людина здійснює чи збирається здійснювати свою професійну діяльність.

Г.В. Гарбузова [39] виділяє такі структурні компоненти професійної ідентичності (на прикладі студентів вищого технічного навчального закладу):

Когнітивний компонент:

- усвідомлення своїх професійних інтересів та здібностей;
- усвідомлення образу своєї професії та її вимог до людини;
- усвідомлення своєї відповідності вимогам майбутньої професії ;
- усвідомлення перспектив професійного кар'єрного росту.

Мотиваційно-ціннісний компонент:

- потреба у здобутті професійних знань та навичок;

- мотивація до успішної навчально-професійної діяльності;

- ставлення до обраної професії як до особистісної та соціальної цінності;

- сформованість позитивного ідеалу.

Емоційно-вольовий компонент:

- позитивно забарвлене ставлення до професійної освіти та професійної кар'єри;

- адекватна оцінка себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності;

- наполегливість у професійній підготовці, навчальна активність та самостійність.

Діяльнісно-практичний компонент:

- сформованість професійних умінь;

- позитивне ставлення до професійної діяльності на виробничих практиках;

- орієнтація на творчість у навчально-професійній діяльності (креативність), прагнення до творчого самовираження, оригінальність, засвоєння нових технологій та способів навчально-професійної діяльності;

- прагнення до самовдосконалення (самоаналізу, самооцінки, самоосвіти, самореалізації);

- академічна успішність.

На нашу думку, структура професійної ідентичності за Г.В. Гарбузовою найповніше охоплює підходи до визначення структурних компонентів професійної ідентичності.

Як зазначають Л.Г. Подоляк та В.І. Юрченко, становлення особистості фахівця починається з моменту обрання професії й завершується, коли людина припиняє активну трудову діяльність [157]. Найбільш інтенсивним періодом професіоналізації дослідники вважають період навчання у вищому навчальному закладі. Окрім того, найбільш ефективний розвиток будь-якої діяльності припадає на період її формування. Становлення майбутнього професіонала

починається саме під час навчання у вищому навчальному закладі, а отже, важливим завданням, актуальним для університетської освіти, є формування навчально-професійної діяльності, тобто вміння вчитися в умовах вищої школи. Навчально-професійна діяльність є провідною діяльністю в цей період. “У процесі професійного навчання трансформується структура свідомості студента, формується соціально-професійний аспект його “Я-концепції”, професіоналізуються психічні процеси і стани. Крім того, навчально-професійна діяльність найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, оскільки саме у процесі навчально-професійної діяльності виникають такі новоутворення студентського віку, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення та готовність до професійної діяльності” [157, с. 79]. Розвиток професійної ідентичності, на думку дослідників, відбувається не лише під час навчання, але й під впливом соціально-професійного оточення, під час занять студентської референтної групи. Отже, особливість юнацького віку як періоду входження майбутнього фахівця у професійну діяльність виявляється ще й у тому, що в цей період не лише розкриваються потенційні можливості особистості, удосконалюється інтелект, розвиваються професійні здібності, а також, формується система ціннісних орієнтацій, нові соціальні цінності та установки.

Вивчаючи психологічні особливості професійної ідентичності студентів психологічних спеціальностей, У.С. Родигіна [174] розрізняє поняття “професійна ідентичність студента” та “професійна ідентичність фахівця”. Професійна ідентичність студента визначається авторкою як результат цілеспрямованої активності суб’єкта у рамках навчально-професійної діяльності, яка характеризується значущістю для студентів професії як засобу задоволення своїх потреб [174, с. 40]; це єдність уявлень про самого себе, емоційних переживань та усвідомленої активності, пов’язаних з отриманням професії, на основі яких виникає відчуття тотожності з самим собою як майбутнім фахівцем [174, с. 40-41]. Система уявлень про самого себе у рамках

професійної ідентичності студента включає уявлення про себе як про майбутнього фахівця (приналежність до певної професійної групи), про свої професійні та навально-професійні цілі, про свої можливості з реалізації цих цілей.

Також дослідниця на основі теоретичного та експериментального дослідження професійної ідентичності студентів-психологів, доходить висновку, що професійна ідентичність студента потребує окремого розгляду, тому що має певні психологічні особливості, а саме:

- діяльнісний характер, оскільки розвивається у навчально-професійній діяльності та сприяє успішному оволодінню знаннями, вміннями та навичками для подальшої професійної діяльності;

- ймовірнісний характер: вищий навчальний заклад створює однакові умови для розвитку професійної ідентичності всіх студентів, однак частина студентів після закінчення вищого навчального закладу планує працювати за спеціальністю, а решта – обирає діяльність, не пов’язану із спеціальністю, отриманою у вищому навчальному закладі;

- нерівномірний розвиток: латентні та кризові періоди розвитку змінюють один одного;

- індивідуальний характер розвитку: не зважаючи на загальні періоди кризи, у кожного свій темп та хід розвитку. Це залежить від особистісних якостей студентів (у тому числі від їх відповідності вимогам, які до них висуває професія), від готовності (інтелектуальної, мотиваційної, психофізіологічної та ін.) до навчання у вищому навчальному закладі, від спеціального оточення (негативне ставлення батьків, друзів до майбутньої професії, чи їх підтримка) та ін. Розвиток професійної ідентичності студентів має різні мотиваційні основи та ступені їх прояву [174].

У структурі професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів У.С. Родигіна [174] виокремлює такі компоненти як: когнітивний, емоційний, ціннісно-смисловий, мотиваційний, особистісний, соціальний, операційно-

діяльнісний та поведінковий, наголошуючи на значущості особистісного компоненту. Дослідниця відмічає, що можна виділити інтегральний, об'єднуючий компонент, без якого професійна ідентичність студента не змогла б сформуватись, а саме – "активність (суб'єктна позиція)" - прийняття активної позиції відносно майбутньої професії, постановка мети у професійній сфері та прагнення її досягнути, планування свого життя у руслі професії.

Багато дослідників [10], [65], [131], [155], [174], [210], [221] вважають, що професійна ідентичність – продукт тривалого особистісного та професійного розвитку, який виявляється на високому рівні оволодіння професією.

Незалишається поза увагою науковців проблема формування професійної ідентичності у студентів-майбутніх фахівців різних спеціальностей: проблемі становлення професійної ідентичності майбутніх практичних психологів присвячені роботи І.А. Дружиніної [55], Н.В. Євтешиної [59], В.В. Павлюх [150], У.С. Родигіної [174], І.Ю. Хамітової [207], Н.В. Чепелєвої [208], Є.В. Чорного [210], Л.Б. Шнейдер [221], професійну ідентичність студентів технічного вищого навчального закладу вивчала Г.В. Гарбузова [39]; професійну ідентичність студентів медичних навчальних закладів досліджували А.С. Борисюк [26], А.А. Водяха [33], І.М. Галян [38], М.І. Попіль [38], Т.В. Румянцева [180]; професійну ідентичність студентів середнього професійного закладу освіти розглядала І.М. Кулезньова [104]; професійній ідентичності студентів-майбутніх учителів присвячені роботи З.В. Єрмакової [62], В.Л. Зливкова [81], Н.В. Кузьміної [102], А.М. Лукіянчук [115], [117], Т.В. Міщенко [131], А.С. Назирова [138], З.О. Оруджева [148], Ю.П. Поваренкова [155], В.Ф. Сафіна [184]; професійну ідентичність учителів вивчали Н.В. Антонова [9], Т.С. Берєзіна [18], О. Винославська [36], Н. Жигінас [71], В.Л. Зливков [80], М.М. Павлюк [149]; професійну ідентичність майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників – І. Грига [47], З.В. Єрмакова [63].

Процес формування професійної ідентичності, за словами О.П. Єрмолаєвої, триває і після закінчення вищого навчального закладу, оскільки це

”складний психологічний феномен, який формується в особистості при досягненні достатньо високого рівня професійної майстерності”, але на момент завершення етапу навчання у вищому навчальному закладі, вже можна говорити про сформованість тих чи інших компонентів ідентичності [65, с. 53].

На думку Н.В. Чепелєвої, формування у студентів професійної ідентичності, яка є невід’ємною складовою професійної свідомості майбутніх практичних психологів, завершується на останньому етапі підготовки. Основними її показниками стають готовність до професійної діяльності за спеціальністю, прийняття професійних ролей, цінностей та норм, сформовані професійно-мотиваційні структури, відчуття впевненості у своїх силах під час виконання професійної діяльності [208, с. 40].

У дослідженні особливостей формування професійної ідентичності студентів-спортсменів та кваліфікованих спортсменів, які навчаються у вищому навчальному закладі педагогічного профілю, Г.В. Ложкін [114] та А.М. Плющ [114], виділяють два типові сценарії формування професійної ідентичності. Науковці зазначають, що у чистому вигляді ці процеси не можливо виокремити (виділити), а можна лише говорити про перевагу одного з них у певний момент. В одному із випадків суб’єкт починає змінювати себе, підлаштовуватись до вимог обраної професії. Такий тип розвитку професійної ідентичності був виявлений при дослідженні студентів-спортсменів. По іншому сценарію відбувається формування професійної ідентичності у більшості кваліфікованих спортсменів, які є студентами. Так, під час навчання у вищому навчальному закладі їх професійне становлення як спеціалістів у галузі фізичного виховання та спорту здійснювалось більш високими темпами, в них раніше виявилися відповідні особистісні якості дипломованих спеціалістів. Водночас незадоволеність самореалізації призводила до переоцінки цінностей обраної професії та можливостей її змінити. У цьому випадку суб’єкт (студент, людина) не тільки підлаштовується під вимоги професії, оскільки шукає вид діяльності, близький до його уподобань та життєвих цілей.

Г.В. Ложкін та А.М. Плющ, зазначають, що коректніше говорити не про окремі сценарії формування професійної ідентичності, а про два виміри, у яких відбувається її формування. У залежності від суб'єктивної значущості професії для здійснення життєвої мети на перший план виходить або пошук професії, яка б відповідала прагненням особистості, або формування професійно важливих якостей у рамках уже зробленого життєвого та професійного виборів.

Основними складовими професійної ідентичності практичних психологів як результату особистісного змінювання О.О. Міненко [128] вважає адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, ескапізм.

Формування професійної ідентичності, на думку Г.В. Ложкіна [114] та А.М. Плющ [114], починається з визначення галузі застосування сил, яка виступає сферою здійснення (реалізації) життєвих цілей. У цій сфері здійснюється планування засобів самореалізації, вибудова траєкторії професійної ролі, яка призведе до соціального визнання. Суб'єкт (людина) докладає зусилля для розвитку особистісних якостей, які дозволять реалізувати ці плани. Це, як зазначають дослідники, класичний сценарій, його ідеальний тип, характерний для стабільного суспільства. Але суб'єкт здатен змінити як свої цілі, так і шляхи їх досягнення (реалізації), що може призвести до трансформації особистісної структури. У такому разі поява нових прагнень загальмується, що не одразу призведе до корекції життєвих планів, але може вплинути на зміни окремих показників особистості.

На думку Г.В. Гарбузової, яка, як вже зазначалося, вивчала особливості формування професійної ідентичності студентів технічного вищого навчального закладу, основними компонентами професійної ідентичності студента є такі складні особисті новоутворення, як "Я-образ", "Я-концепція" [39]. Як уважає дослідниця, Я-концепція є важливим чинником розвитку професійної ідентичності.

До структури узагальненого Я-образу студента входять не тільки знання

свого зовнішнього образу, знання про свої різні якості, здібності, характер, інтереси, схильності, але і уявлення про ті властивості особистості, які є професійно значущими (тобто про свої професійні нахили). Я-образ студента має такі форми:

- Я-ідеальне (ідеальне уявлення про себе самого);
- Я-нормальне (уявлення про відповідність певним вимогам);
- Я-реальне (уявлення про наявність властивостей та якостей).

На основі Я-образу у студента складається Я-концепція – відносно стійка та більш чи менш усвідомлена система уявлень про себе самого, на основі якої він здійснює свою взаємодію з іншими людьми та ставиться до себе. Я-концепція дозволяє студентові визначити стратегію своєї професійної підготовки та майбутнього професійного зростання [39].

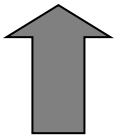
Важливо сформувати у студентів позитивний образ професії: знання історії і значення у наш час, предмету та умов праці, перспектив розвитку професії та її вимог професії до людини.

Студент повинен мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні приклади для наслідування у професійній діяльності.

На основі порівняння образу – професії з образом-Я у студента складається професійний образ-Я та відбувається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне ставлення до себе як до суб’єкта справжньої навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Відповідно до поглядів Г.В. Гарбузової, процес формування у студентів професійної ідентичності графічно можна подати так:

Переконаність у правильності вибору професії та позитивне ставлення до себе як суб’єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності



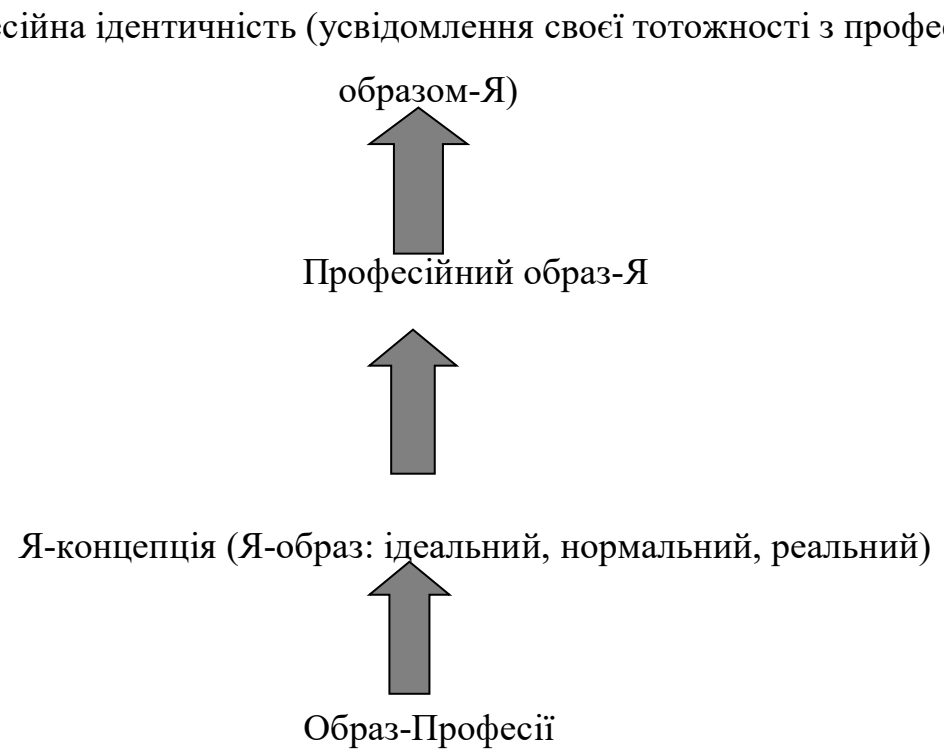



Рис. 1.1. Процес формування у студентів професійної ідентичності за Г.В. Гарбузовою (на прикладі студентів технічного вищого навчального закладу)

Дослідники виділяють три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності [40], [117], [222].

Перший етап - адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішньо прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний із адаптацією до нової соціальної ролі студента (“Я-студент”) та очікувань майбутньої професійної ідентичності.

Другий етап – стабілізуючий (2–3 курс) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, можливостей відбувається усвідомлення досягнень завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку перебувають у досить стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності (“Я-майбутній

спеціаліст”).

Третій етап – уточнювальний (4–5 курс) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та період активного професійного розвитку та побудови професійної кар’єри (“Я-і моя професія та кар’єра”).

Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов’язані та взаємозумовлені.

Процес формування професійної ідентичності студентів є суперечливим, тому на основі досліджень В.І. Андреєва [126], С.І. Архангельського [187], О.О. Баталова [161], Є.П. Бочарової [190], Є.І. Горячової [126], В.В. Давидова [161], І.Ф. Ісаєва [190], В.А. Кан-Каліка [190], Б.Б. Косова [187], Л.М. Макарової [126], Л.С. Подимової [161], В.О. Сластьоніна [187] та ін. можна виділити дві групи суперечностей у процесі соціально-професійної діяльності спеціалістів. Соціально-педагогічні суперечності, які виявляють, з одного боку, соціальні очікування та уявлення про цілісність образу спеціаліста-професіонала, його соціальний статус, моральні якості, рівні професійної підготовки та ін.; з іншого – реальні можливості педагогічної системи забезпечувати необхідну якість освіти в умовах загальної кризи; організаційно-педагогічні суперечності – які виникають у самій освітній системі, у процесі організації навчально-професійної діяльності студентів. У теорії та практиці відбувається перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на позитивну діяльність студента. Звідси вимога до активізації навчальної діяльності студентів - навчити їх навчатися, реалізовувати принцип активності у професійному самовизначенні.

Усвідомлення особистістю педагогічних суперечностей активізує її прагнення досягти соціально-професійної ідентичності.

Досліджуючи емпіричні критерії формування професійної ідентичності

студентів технічного вищого навчального закладу, Г.В. Гарбузова [39] виділяє зовнішні та внутрішні детермінанти процесу професійної ідентифікації студентів.

Зовнішні детермінанти цього процесу складають дві групи: навчальний процес та позанавчальна діяльність. У навчальному процесі на формування у студентів професійної ідентичності мають вплив зміст та технологія навчання.

Окрім того, від професійної ідентичності як результату професійної ідентифікації залежить соціальний статус індивіда та його роль у групі (в найбільш широкому значенні цього слова). Професійна ідентичність є не лише показником досягнення індивіда, а і вказує на рівень його інтелектуальних здібностей.

Статус професійної ідентичності на думку О.П. Єрмолаєвої [67], значною мірою, залежить від цінності професії у суспільній свідомості і тієї ролі, яку вона відіграє в конкретному суспільстві. У державах із традиційно високим соціальним статусом педагога професійна ідентичність останнього виступає провідним чинником соціального благополуччя особистості і, зрештою, усього суспільства. Вона дає відчуття стабільності навколишнього світу і впевненості у своїх силах, тобто забезпечує певний баланс із соціальним середовищем.

К.А. Абульханова-Славська [4], виділяє такі типи ідентичності у відповідності з особливостями самовияву особистості у професії:

- самовияв відбувається через вибір професії, максимально наближеній до характеристик особистості. У цьому випадку життєва перспектива пов’язана з повторенням ситуації, що дозволяє особистості реалізовувати свої можливості;

- обирається професія, що дає можливість особистості розвивати професійну майстерність. У цьому випадку відбувається розвиток, який передбачає якісні зміни професійних позицій, у напрямку їх поліпшення. В основі професійного розвитку лежать вимоги та завдання трудової діяльності, а також розвиток самої особистості;

- самовияв у професії відбувається через удосконалення та розвиток

особистісних властивостей та здібностей. Професія активізує здібності, що перебувають в потенційному стані, відкриваючи особистості перспективи її розвитку;

- самовияв людини ґрунтується на розвитку здібностей та самоконтролю, самоаналізу, плануванні творчої активності; у цьому випадку особистість здатна до руху та професійного розвитку, а також до перетворення умов праці з метою реалізації власних здібностей.

Основним параметром професійного розвитку фахівця, на думку Ж.П. Вірної, виступає професійна ідентифікація – усвідомлення особистістю образу професійної діяльності та власних можливостей ефективної реалізації у ній.

У дослідженні Ж.П. Вірної [32] виділяються такі форми професійної ідентифікації:

- контрастно-позитивна форма – повний збіг в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я. Така збалансованість в усвідомленні самого себе та значення професійної діяльності пояснюється розвинутим соціалізованим смислом, коли людина виявляє вміння чітко визначати та використовувати умови і засоби професійної діяльності;

- контрастно-негативна форма – повне розходження в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я. Така неузгодженість супроводжується неадекватним усвідомленням себе і професійної діяльності через відсутність (втрату) значення професійної діяльності і, можливо, життєвого смислу;

- перспективно-позитивна форма – повний збіг в оцінюванні реального Я та ідеального Я, і професійного Я та ідеального Я, що свідчить про ідеалізоване бачення себе як професіонала. Факт розходження в оцінюванні реального Я і професійного Я пояснюється інструментальними характеристиками самооцінки особистості, позбавленими адекватного стимулювання;

- перспективно-негативна форма – збіг в оцінюванні професійного Я та ідеального Я, при неадекватному оцінюванні реального Я і професійного Я та

ідеального Я і реального Я. І як результат відбувається деформація в адекватності оцінок і самоконтролю особистості у професійній діяльності та у життєвих ситуаціях;

- проміжна форма – порушення ідеального усвідомлення себе і професійного образу, що є результатом не тільки неадекватної самооцінки, але й розходження усвідомлення цілей і засобів професійної діяльності із власними можливостями людини [32, с. 185-186].

Досягнення професійної ідентичності, як зазначає Т.В. Румянцева [180], припускає самостійну та відповідальну побудову свого професійного майбутнього, високу готовність змістових та регулятивних основ поведінки у ситуаціях невизначеності близького професійного майбутнього, здійснення особистісного і професійного самовизначення та самоорганізації (набуття досвіду), інтеграцію до професійної спільноти, наявність сформованого адекватного образу “Я”, у якому актуалізовані відповідні професійно важливі якості.

У зарубіжній літературі можна виділити два основні напрямки дослідження проблематики професійної ідентичності: перший спрямований на вивчення професійного розвитку, особистісного самовдосконалення, другий – на соціальні аспекти та чинники становлення професіоналу. Так, наприклад, М. Арглай [242] говорить про зв'язок професійної ідентичності з професіоналізацією індивіда. Професіоналізація розглядається автором як складний процес, що поєднує професійний тренінг, засвоєння стандартів та вимог до виконуваної діяльності, розуміння норм поведінки у межах професійної групи. Саме взаємодія з іншими членами професійної спільноти дозволяє індивіду засвоювати точні професійні стандарти, оцінювати свій рівень оволодіння професією. Підтвердження професійних норм допомагає індивіду підтримувати професійну ідентичність та зберігати на тривалий час свій статус.

Професійна ідентичність, як свідчить Дж. Соненфелд [264],

трансформується та виявляється у процесі професійного розвитку. Кар'єрне зростання супроводжується змінами різних за широтою видів ідентичності. Відбувається перехід від часткових, віддалених один від одного ідентифікаційних характеристик (знання окремих якостей як професіонала і як члена спільноти) до більш загальної концептуальної ідентичності (знання свого статусного та рольового становища, зумовленого належністю до професії). Концептуальна ідентичність є тією характеристикою, яка визначається просуванням кар'єрними сходами та рівнем готовності до професії.

Р. Фінчман [247] звертає увагу на усвідомлення професійних вимог, етичних норм, цінностей, у процесі оволодіння професією. Процес формування професійної ідентичності виступає як співвідношення індивідуальних особливостей та соціальних взаємодій, що дозволяє людині здійснювати професійну саморегуляцію. У своєму дослідженні С. Джошел [254] вказує, що професійна ідентичність пов'язана з діяльністю та формується на основі співвідношення формального та неформального статусів професії. Окрім змісту професії на професійну ідентичність мають вплив і контекст ставлення, взаємодії людини з іншими людьми.

К. Мак-Говен та Л. Харт [260] основний акцент роблять на процесі соціального научіння, який поєднує придбання специфічних знань та навичок, необхідних для виконання професійних ролей та розвитку нових цінностей, установок та компонентів професійної ідентичності.

Ідея співвідношення особистісного та соціального аспектів професійної ідентичності виявляється у понятті "психосоціальна ідентичність", що визначає ідентичність як пов'язану з соціальним контекстом професійного розвитку [263]. Цим підкреслюється роль соціального оточення в особистісному розвитку та здійсненні діяльності. У працях зарубіжних науковців [267], [268], [269] вказується на взаємозв'язок особистісного розвитку та соціального контексту професійної ідентичності, що дозволяє більш глибоко зрозуміти індивідуальні умови формування цього феномену. Так, Т. Ллойд та П. Муллен

[257] у своїх дослідженнях показують, як формується та укріплюється професійна ідентичність. Кожна праця виконується індивідуально в умовах жорсткої конкуренції. Тому в основі уявлень про самого себе як професіонала лежать знання специфіки діяльності, її вимог до людини та своїх можливостей, якостей (фізичних, інтелектуальних та ін.), що дозволило б ефективно виконувати роботу. Створюється уявлення, що професійна ідентичність має суто особистісний характер і позбавлена соціального контексту. Однак учені зазначають, що індивідуальна діяльність супроводжується постійним порівнянням та конфліктами з іншими працівниками, і це сприяє розумінню як власних професійних якостей, так і свого місця у професійному та більш широкому соціальному середовищі. Узагальнюючи результати своїх досліджень, науковці доходять висновку, що професійна ідентичність зумовлюється двома складниками: усвідомленням своїх професійних якостей та порівнянням себе з іншими професіоналами, тобто професійним розвитком та соціалізацією.

Становлення професійної ідентичності має нерівномірний характер, який може призвести до професійної кризи [65], [154], [170], [219].

Втрата професійної ідентичності породжує феномен професійного маргіналізму, що характеризується відчуттям непричетності до виконуваної професійної ролі, втратою особистісної професійної значущості.

У соціологічному словнику [99] зазначається, що поняття “маргінальність” походить від латинського “marginalis” – той, що перебуває на межі. Маргінальність характеризує відносно стійкі соціальні явища, що виникають внаслідок розхитування нормативно-ціннісних систем під впливом міжкультурних контактів, соціальних та технологічних зрушень, а також інших чинників. У залежності від конкретного дослідницького контексту під маргінальністю може сприйматися або специфічна ситуація, що виникає при взаємодії різних (нерідко конфліктних) соціальних груп, або певний статус індивіда, зумовлений його приналежністю до двох або декількох таких груп,

або, зрештою, особливі поведінкові явища (субкультури), що виникають на перетині впливу означених груп.

Виділяють індивідуальну та групову маргінальність [125]. Групова маргінальність виникає в результаті змін соціальної структури суспільства, формування нових соціальних груп в економіці та політиці, що витісняють старі групи, які дестабілізують їхнє соціальне становище. Якщо маргіналізація пов'язана з радикальними змінами соціальної структури (революції, реформи), частковим чи повним руйнуванням стійких спільнот, то вона часто призводить до зниження соціального статусу. Індивідуальна маргінальність пов'язана з неповним входженням індивіда у групу, яка не приймає його повністю, а також його відчуженням від групи походження, яка відторгає його як відступника. Опинившись у такій ситуації, індивід стає "культурним гібридом", що поділяє життя і традиції двох або більше груп. Характеризуючи індивідуальну маргінальність, А. Керкхофф і Т. МакКормик [255] зазначають, що маргінальна особистість – це та, яка вважає референтною для себе групу, до якої вона насправді не належить. Така людина лише прагне здобути членство у цій групі, намагається бути прийнятою групою і утвердитися в ній. У такій ситуації найбільш ймовірними є два варіанти розгортання подій. Якщо індивід не зможе бути включений до референтної для нього групи, то страждатиме від невизначеності, амбівалентності, відсутності відчуття гармонії та цілісності. Натомість, включення до бажаної групи вимагає пристосування, адаптації до певного соціуму і оточення. А це може призвести до втрати самого себе, своєї самобутності та ідентичності.

До маргіналів найчастіше відносять тих осіб, які з певних причин, виявились відірваними від звичного соціально-культурного середовища та не зуміли включитися в нове для них середовище, яке з точки зору їхнього статусу залишається важкодоступним. Отже, статус таких осіб має проміжний характер [65].

Основний принцип маргіналізації – розрив духовних, економічних і

особистісних зв'язків; при входженні людини в нову соціальну спільноту зв'язки й стосунки з іншими людьми встановлюються повільно. Бути маргіналом означає не мати власної системи цінностей, жити у двох або більше вимірах одночасно, не належачи до жодного з них. У багатьох маргіналів виникає відчуття невпевненості, вони починають звинувачувати інших у власних труднощах [58].

Ключовим моментом у розумінні маргінальності, на думку Т. Шибутані [218], є вивчення соціальних змін, у суспільстві трансформації соціальної структури. Науковець зауважує, що маргінальний статус є джерелом невротичних симптомів, важких депресій, що можуть завершитись навіть каральними заходами до самого себе. Позитивний результат маргінальної ситуації для особистості – висока творча активність.

Маргінальність як проблему особистості у контексті соціальних змін розглядає також і М.О. Навджавонов [136]. Дослідник виділяє такі характеристики маргінальної особистості: інтеріоризація індивідом цінностей і норм різних соціальних груп, соціокультурних систем; поведінка індивіда в певній соціальній групі (соціокультурній системі) на основі норм і цінностей інших соціальних груп, соціокультурних систем; неможливість однозначної самоідентифікації індивіда; певні відношення "індивід–соціальна група".

О.В. Заворін [73], розглядаючи маргінальність у зв'язку із процесами дезорганізації соціальних систем, визначає її як "точки розриву" в трьох сенсах: феномен межових явищ соціальної структури; розрив соціальних зв'язків; труднощі при ідентифікації.

Що ж до професійного маргіналізму, то, на думку О.П. Єрмолаєвої, – це втрата професійної ідентичності, байдужість до професійних обов'язків і норм, заміщення професійних цінностей і моралі цінностями та цілями іншого середовища – професійного або позапрофесійного [65, с. 52-69].

О.П. Єрмолаєва [65], [67] зазначає, що у "соціально відсторонених" маргіналів в основі зміни професійної самосвідомості лежить один із таких

психологічних механізмів: - відторгнення власної професійної ідентичності – зниження суб'єктивної цінності попередньої професії на емоційному тлі "осуду себе". У такому разі можливі переорієнтація, вибір нової сфери діяльності, оскільки фундамент для зміни ідентичності підготовлений; - негативна спроба зберегти попередню ідентичність через "осуд інших" – звинувачення суспільства і влади у руйнуванні попередньої системи, держави на тлі емоцій співчуття – несе в собі негативний прогноз можливості ефективної професійної переорієнтації; - позитивна спроба зберегти професійну ідентичність шляхом пристосування до нових умов і пошуку власної ніші дає невеликі можливості для реалізації власного потенціалу в новій професійній реальності.

Зміни професійної самосвідомості при "самомаргіналізації" як добровільному виході із професії без помітних зовнішніх чинників "відчуження" містять такі психологічні підґрунтя: 1) "психологічне виснаження" – людина вичерпала себе у професії, не досягнувши похилого віку й прогнозованої посади, незважаючи на те, що раніше була адекватна обраній професії; така людина характеризується недостатніми ресурсами для нової професійної кар'єри й синдромом "професійного вигорання"; 2) "переоцінка цінностей" – людина на певному етапі особистісного розвитку усвідомила, що справа, якою вона займається, "не її", давалась із труднощами й не приносила задоволення, що вибір професії ще не вичерпав своїх ресурсів, щоб все розпочати з "нуля"; домінантна місія особистості – самореалізація як професіонала; 3) "незадоволена потреба в самореалізації" – людина з особливим типом індивідуалістичної творчої особистості, місія якої – самоактуалізація, іде з професії, хоча й не вичерпала себе в ній, і вибір був правильний; але її ресурси й потенціал поширюються за межі цієї професії, і в новому виборі між успішним продовженням попередньої кар'єри, де заздалегідь відомий кожен наступний крок, і можливістю розпочати щось нове, привабливе не лише своєю перспективністю, але й невідомістю, обирає останнє, що відповідає домінантній місії – самореалізації "як особистості".

У своїх дослідженнях О.О. Волкова [34] зазначає, що професійна маргінальність виступає як основна форма й провідний чинник соціальної маргінальності. Дослідниця виділяє такі види маргіналів за мотиваційно-реалізаційним критерієм: 1) біхевіоральні – люди, які прийняли професійні цінності не повністю або формально; 2) ментальні – вузькі фахівці, що не виходять у виконанні посадових функцій за межі особистих інтересів, або люди, що не зробили для себе професію особистісно значущою цінністю. Науковець зазначає, що маргіналізація невід'ємно супроводжує втрату професійної ідентичності: по-перше, активізується процес переходу потенційних маргіналів у реальні; по-друге, відбувається перетікання ідентичних професіоналів в інші структури. Авторка виділяє наслідки маргіналізації, що відобразилися на представниках усіх секторів професійних галузей: невідповідність перебування у професії й володіння відповідною підготовкою; невідповідність високої компетентності фахівця з його місцем в ієрархії професійного поля; часткова втрата професійними групами панування над буденною свідомістю людей.

Отже, узагальнення поглядів різних дослідників на поняття ідентичності дозволяє нам визначити професійну ідентичність як усвідомлення людиною своєї приналежності до певної професії, з прийняттям її вимог (певні якості особистості, знання та вміння) та оцінка своєї відповідності професійному образу. Професійна ідентичність є динамічною системою, яка починає формуватись у процесі професійної підготовки (освіти) і набирає подальшого розвитку під час професійної діяльності.

Вивчення поглядів науковців щодо компонентного складу професійної ідентичності дає підстави для висновку, що структура професійної ідентичності за Г.В. Гарбузовою найповніше охоплює підходи до визначення структурних компонентів професійної ідентичності (а саме когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний компоненти).

Втрата професійної ідентичності породжує феномен професійного

маргіналізму, який характеризується відчуттям непричетності до виконуваної професійної ролі, втратою особистісної значущості професії.

Порівнюючи різні погляди у психолого-педагогічній літературі стосовно поняття маргінальності, професійної маргінальності та характеристик статусів ідентичності (нагадаємо - сформована, мораторій, невизначена та нав'язана професійна ідентичність, що представлені у попередньому підрозділі), можна дійти висновку, що із поняттям професійна маргінальність співвідноситься дифузна (невизначена) ідентичність, яка характеризується відсутністю у людини чітких цілей, цінностей та переконань та небажанням активно їх формувати; нездатністю вирішувати проблеми; такими негативними станами, як песимізм, апатія, злість, відчуження, тривожність тощо.

Оскільки предметом нашого дослідження є становлення професійної ідентичності майбутніх учителів, то ми вважаємо за необхідне визначити особливості професійно-педагогічної ідентичності.

## 1.3. Особливості становлення професійно-педагогічної ідентичності учителів

Центральне місце у професійному становленні учителя посідає формування його професійної ідентичності, що є результатом усвідомлення індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції та впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала [18, с. 25].

Проблемі професійно-педагогічної ідентичності присвячено широке коло наукових робіт (В.Г. Абдрашитов [183], Н.В. Антонова [9], Н.М. Балицька [15], Т.С. Берєзіна [18], З.В. Єрмакова [62], Н. Жигінас [71], Ж. Зайнобіддінов [74], В.Л. Злівков [80], [81], Н.В. Кузьміна [102], А.М. Лукіянчук [115], [116], [117],

Т.В. Міщенко [131], З.О. Оруджев [148], М.М. Павлюк [149], Ю.П. Поваренков [155], В.Ф. Сафін [184] та інші).

Професійну ідентичність учителя, Н. Жигінас [71] визначає як інтегральну характеристику особистості. Вона може бути, з одного боку, віднесена до соціальної ідентичності, оскільки не вичерпується прийняттям відповідних професійних ролей та функцій. З іншого боку, вона не належить і до самої ідентичності, оскільки ставлення до себе як до професіонала є лише одним із показників сформованості професійної ідентичності. Інтегральність такої характеристики особистості полягає у тому, що у структурі професійної ідентичності представлені обидві форми ідентичності.

Професійна ідентичність педагога виконує такі функції, як розвиток "професійного почуття", тобто емоційного прийняття себе людиною, яка, займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (зі всіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості [18, с. 24].

Феномен професійної ідентичності вчителя основної школи, на думку М.М. Павлюк [149], є багатомірним і складним. А це, у свою чергу, означає, що професійна ідентичність не може мати якогось єдиного універсального критерію чи показника. У роботах М.М. Павлюк представлені критерії становлення професійної ідентичності вчителя основної школи та визначення рівня її сформованості на основі показників пізнавального, оціночно-ціннісного, конативного критерію.

Оціночно-ціннісний критерій визначає ставлення вчителя основної школи до себе як професіонала, рівень самооцінки професійних якостей, інтегральне відчуття за чи проти власного "Я", самовпевненість, аутосимпатію, очікування позитивного ставлення інших, самоінтерес, самоповагу, самоприйняття, самозвинувачення, саморозуміння, ставлення до діяльності. Пізнавальний

критерій виявляє знання вираженості своїх професійно важливих якостей, авторитарність, егоїстичні тенденції, агресивність, підозрілість, підпорядковуваність, залежність, доброзичливість, альтруїстичність тощо.

Конативний критерій оцінює рівень адаптації, самоприйняття, інтегральне прийняття інших, емоційний комфорт, прагнення домінувати, інтернальність, самокерівництво, рівень адаптованості до професії, стратегії поведінки у конфлікті: суперництво, уникнення, компроміс, співробітництво, пристосування.

Розвиток професійної ідентичності вчителя, на думку Н. Жигінас [71], може відбуватися у таких напрямках:

- розвиток потреб та інтересів;

- формування домагань особистості у плані визначення того, ким та яким людина себе бачить;

- відбувається все більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей та потреб.

На думку М.М. Павлюк [149], необхідною умовою розвитку професійної ідентичності вчителя є сама особистість вчителя, особистісний і професійний потенціал, а також спеціальні знання і уміння, необхідні для певного виду діяльності.

Період навчання у вищому навчальному закладі є дуже важливим етапом процесу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів, оскільки майбутній спеціаліст отримує необхідні знання, вміння та навички, знайомиться з колегами та переймає їх досвід, уточнює свої уявлення про обрану спеціальність [15], [29], [154], [183].

Так, наприклад, Н.М. Балицька [15] вказує на актуальність дослідження становлення професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу: “У сучасних умовах суспільний розвиток може здійснювати тільки творчо мисляча, всебічно розвинена особистість. Тому, природно, підвищуються вимоги до особистості вчителя, його психологічного

образу та професійної підготовки. Зараз, як ніколи, суспільству необхідні спеціалісти, які поєднують у собі глибоку професійну підготовку, відповідальність, прагнення до оновлення та збагачення своїх знань. Тому особливу увагу необхідно приділяти професійній підготовці майбутнього вчителя, формувати його самосвідомість та професійну самоідентичність" [15, с. 241].

На думку А.М. Лукіянчук, особливу роль у взаємодії особистості і діяльності у студентському віці відіграє ідентифікація, у процесі якої розвивається важлива для майбутнього педагога якість діяльності – професійна ідентичність, що дозволить йому увійти у професійну діяльність з оптимальними вміннями до самовдосконалення, сприятиме оптимальній професійній адаптації. Зазначена здатність майбутнього вчителя, як відмічає дослідниця, повинна формуватися ще під час навчання у вищому навчальному закладі [115, с. 371].

А.М. Лукіянчук [115] до складових компонентів структури професійної ідентичності майбутнього спеціаліста педагогічного профілю відносить три взаємозв'язані компоненти: комунікативний, що характеризує уявлення про сферу педагогічної діяльності і вміння передавати та приймати інформацію, що безпосередньо стосується професійної діяльності майбутнього педагога; емпатійний - як особливу здатність (властивість) учителя до осягнення (відбиття, проникнення, входження, відгукуваності, прийняття, співучасті, співчуття) емоційних переживань (станів) і внутрішнього світу (думок) учнів, що дозволяє досягати взаємопорозуміння, обрати відповідно до цього доцільні спільні засоби саморегуляції та взаєморегуляції у процесі міжособистісної взаємодії; емоційно-вольовий компонент, що відображає такі характеристики особистості, як її спрямованість у діяльності на себе і на інших та вираженість мотивації до успіху.

Ці компоненти, взаємодіючи, формують ядро професійної ідентичності – образ професійного "Я", зміст якого, крім названого вище, складає навчально-

професійна діяльність, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні компетенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості і властивості педагогічної діяльності. Зазначене, на думку дослідника, сприятиме становленню активізації у майбутніх фахівців педагогічного профілю низки якостей, властивостей, а саме: дотримання моральних принципів загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; початкові знання з різних напрямів культури, мистецтва, науки; загальна ерудиція; широке коло інтересів; здатність співчувати, співпереживати, вільно спілкуватися з людьми різного віку [115, с. 373].

Розвиток професійної ідентичності у майбутнього вчителя – це шлях ототожнення власних індивідуальних властивостей з індивідуальними властивостями досвідченого вчителя, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього близькими, зрозумілими і бажаними для майбутньої професійної діяльності [115, с. 373].

Формування професійної ідентичності педагога, на думку Т.С. Берєзіної [18], складний багатомірний високотехнологічний процес, структурно-динамічна модель якого може бути описана особою на індивідуальному, особистісному та суб'єкт-діяльнісному рівнях.

Модель формування професійної ідентичності учителя у процесі його підготовки у вищому навчальному закладі, як зазначає С.Т. Берєзіна, складається з трьох факторів та поєднує суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні, детермінанти, пов'язані з ціннісно-смисловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю; об'єктивні чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, що виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя; об'єктивно-суб'єктивні чинники (фактори), які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер.

Також Т.С. Берєзіна виділяє три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу:

- первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому у майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії;

- підтвердження чи заперечення первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки до впевненості у ньому;

- реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

Т.В. Міщенко [131] до детермінант розвитку професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу відносить: прийняття професії, а саме задоволеність різними аспектами професійної діяльності та професією у цілому, прийняття себе у професії – кількісні та якісні особливості професійної самооцінки, прийняття цінностей професійної спільноти.

Н.В. Кузьміна [102] зазначає, що студент обирає вищий навчальний заклад, щоб отримати спеціальність та працювати за цією спеціальністю, і, якби він повністю мав уявлення, які йому будуть необхідні знання, вміння та навички, тоді б не виникало проблем формування педагогічної ідентичності. Але справа ускладнюється тим, що вибір вищого навчального закладу дуже часто зумовлений прагненням стати студентом за нейтрального, а іноді і негативного ставлення до педагогічної професії.

Так, Ю.П. Поваренков [155], досліджуючи розвиток професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу та вчителів-початківців, наголошує на особливостях формування професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу. Студент-першокурсник

до певного моменту продовжує відчувати себе ще учнем школи, тобто деякий час він є носієм “шкільної” ідентичності. Психологічно це має прояв у тому, що індивід “не може до кінця повірити” чи не може усвідомити себе студентом, у нього залишаються “шкільні звички”, він оцінює все, що відбувається, з позиції учня, йому ще незручно та незатишно у ролі студента.

Усвідомлення архаїчності та непродуктивності шкільної ідентичності починається у студента вже на першому курсі і цьому сприяє спілкування зі студентами старших курсів та з більш успішними товаришами по групі, засвоєння вимог викладачів вищого навчального закладу та інші фактори, що стимулюють входження у нову соціальну роль. Однак подолання шкільної ідентичності ускладнюється через відсутність у студента адекватної Я-концепції, реальних уявлень про життя та діяльність студентської спільноти тощо. Наприкінець другого курсу у студентів починає накопичуватись “критична маса” досвіду студентського життя, яка дозволяє остаточно позбавитися шкільної ідентичності та відчути себе студентом повною мірою. Становлення студентської ідентичності [155] в основному завершується до третього курсу, що супроводжується зростанням самооцінки, укріпленням соціального статусу індивіда у групі та стилю студентської життєдіяльності. На третьому курсі остаточно сформована особистість студента як суб’єкта навчально-академічної діяльності. На третьому курсі індивід стає справжнім студентом і за формою діяльності, і світосприйняттям, і у ставленні до себе, до навчання, а також за системою цінностей та інтересів та ін. Однак, уже на четвертому та п’ятому курсах під впливом виробничої практики та більшої орієнтації на “життя після вищого навчального закладу” у студентів починає формуватись професійна ідентичність. Про її появу свідчить навіть зміна ставлення студентів до навчальних предметів. Курси, що викладаються, все більше оцінюються “з професійної точки зору”. У той же час відбувається остаточне прийняття рішення, чи пов’язувати свою подальшу долю із роботою у школі, чи ні.

До кінця навчання у вищому навчальному закладі у більшості студентів формування професійної ідентичності не завершується, і саме тому дуже часто студенти п’ятого курсу не вірять у себе, як у професіоналів та не вважають себе такими. Цей стан студенти переживають як неготовність до професійної діяльності, як почуття страху перед майбутніми професійними проблемами. У зв’язку з цим у студентів п’ятих курсів професійна самооцінка значно знижується. Ця форма ідентичності називається навчально-професійною ідентичністю.

Формування ж професійної ідентичності, за даними Ю.П. Поваренкова [155], відбувається у початковий період самостійної професійної діяльності молодого вчителя у школі. Усвідомлення неефективності навчально-професійної ідентичності, яка формується в останні роки навчання у вищому навчальному закладі, починається на другому році самостійної роботи. Саме з цього моменту, як стверджує науковець, починається процес формування професійної ідентичності, який завершується на 3–4 році самостійної роботи.

Ж. Зайнобіддінов [74], В.Ф. Сафін і В.Г. Абдрашитов [183] зазначають, що розвиток ідентичності, професійної самосвідомості майбутнього педагога відбувається у два етапи. Перш за все, студентами вищого педагогічного навчального закладу у процесі навчання засвоюються професійні цінності в термінах дисциплін психолого-педагогічного циклу. Через ці поняття усвідомлюються професійно значущі властивості та особливості свого “Я”. Другим етапом формування професійної ідентичності майбутніх педагогів є сама педагогічна діяльність у період проходження педагогічної практики, під час якої виявляються, уточнюються для інших та для себе професійно значущі властивості та особливості майбутнього вчителя.

Автори зазначають, що та частина студентів, яка ще зі школи мріяла про професію вчителя, як правило, більш упевнено почувається у роботі з дітьми, що вже спостерігається при проходженні першої педагогічної практики. Ці студенти відчувають прилив сил, шукають та знаходять шляхи активної

взаємодії зі школярами. У студентів, які випадково потрапили в педагогічний вищий навчальний заклад, чи керувались тільки бажанням вивчати певну наукову дисципліну, перше знайомство зі школою вже не в якості учня, а у якості студента-майбутнього вчителя викликає найрізноманітніші настрої. У декого з них з'являється впевненість у правільному виборі професії, підвищується цікавість до професії вчителя, формується психологічна готовність до педагогічної діяльності. У решти студентів виявляється та закріплюється негативне ставлення до школи, що потребує осмисленої організації спеціальної системи виховної роботи, спрямованої на формування стійкої психологічної готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

За даними досліджень В.Ф. Сафіна [183], під час першої педагогічної практики студенти ідентифікують себе з досвідченим учителем найчастіше за суто формальними ознаками, наприклад, вмінням триматися перед аудиторією, мовою, позою, мімікою. І лише під час педагогічної практики простежується ідентифікація на когнітивному рівні. Причиною такої динаміки є розрізнення двох важливих складових розвитку професійної ідентичності. "…професійна ідентифікація можлива у тому випадку, якщо студент сприймає позицію вчителя. Різні педагогічні ситуації під час навчання можуть по-різному впливати на процес професійної ідентифікації, на процес самооцінювання своїх здібностей та педагогічних якостей як суб'єкта педагогічної діяльності" [183, с. 126 ].

З.О. Оруджев [148], досліджуючи прийняття позиції вчителя студентами-практикантами, доходить висновку, що формування позиції вчителя у студента вищого педагогічного навчального закладу – основа професійної адаптації. Прийняття цієї позиції зумовлюється такими факторами, як професійні знання, спрямованість на професійно-педагогічну діяльність, суспільно-педагогічну активність. Прийняття позиції вчителя студентом-практикантом є необхідним фактором формування професійно-педагогічної ідентичності майбутнього вчителя.

Процес формування позиції вчителя, на думку З.О. Оруджева, складається з трьох етапів:

- етап, пов'язаний із засвоєнням предметів педагогічного циклу та розвитком педагогічного мислення;
- етап формування інтересів до професії вчителя;
- етап прийняття ролі вчителя.

Проведення педагогічної практики, особливо на завершальному етапі професійного навчання, є одним із активних засобів закріплення інтересів студентів до професії вчителя, наближає їх до тих умов, за яких їм доведеться працювати, включає їх у безпосередню діяльність. Ідентичність студента з учителем являє собою багатогранний процес входження у новий вид професійної діяльності та адаптації до неї.

Значну роль при формуванні ідентичності студента має його самооцінка. В.Ф. Сафін зазначає, що самооцінка є умовою професійного самовизначення. В якості другої умови він називає процес “ідентифікації-персоніфікації” [184].

Взаємозв’язок ідентичності студента та його самооцінки виявляється таким чином: високий та середній рівень професійної самооцінки позитивно впливає на формування таких компонентів професійно-педагогічної спрямованості особистості, як “ставлення до себе як до вчителя”, позитивне ставлення до предмета. І, навпаки, низький рівень професійної самооцінки перешкоджає їх формуванню. Якщо ж більшість студентів не має досвіду професійно-педагогічної діяльності, то формування професійно-педагогічної ідентичності стає можливим у процесі виконання професійно-педагогічної діяльності під час педагогічної практики [184].

Т.В. Міщенко [131], вивчаючи динаміку професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу в період навчання доходить висновку, що з 2 по 4 семестр простежується навчально-академічна ідентичність, з 4 по 6 семестр помічається криза ідентичності, з 6 по 8 семестр – навчально-професійна ідентичність, з 8 по 10 семестр знову настає криза

ідентичності, яка призводить до становлення професійної ідентичності, але в період самостійної роботи. Отже, становлення професійної ідентичності студентів майбутніх-педагогів та молодих вчителів має циклічний характер та включає ряд етапів: шкільна ідентичність; академічна (студентська) ідентичність; навчально-професійна ідентичність; професійна ідентичність.

В.Л. Зливков [81], подібно до визначених Дж. Марсіа статусів ідентичності, що розглядалися у підрозділі 1.1, відмічає, що статус професійної ідентичності педагога має визначальне значення при побудові моделі його самоідентифікації. Виходячи з цього, передвизначеність (чи нав'язана професійна ідентичність) – це статус тих, хто взяв на себе певні соціальні обов'язки, оминаючи кризу ідентичності. Такий статус визначається частіше батьками чи викладачами, аніж самостійно. Ця категорія студентської молоді або молодих учителів переходить до професійного стану практично без конфліктів.

Дифузія (або невизначена професійна ідентичність) – це статус ідентичності для тієї молоді, яка пройшла через кризу ідентичності, не взявши на себе жодних соціальних зобов'язань. Статус дифузії виникає за недостатньої спрямованості та слабкої мотивації. Він характерний для студентів та молодих учителів, які потрапили у кризу ідентичності, не маючи обраних професійних взірців для наслідування у власній педагогічній діяльності. Ім властива стратегія ухиляння від відповідальності.

Мораторій – статус ідентичності тих, хто перебуває сам у центрі кризи ідентичності. На цьому етапі домінує проблема пошуку взірцевих стратегій, комунікативно-професійних ролей, етичних цінностей тощо.

Досягнення ідентичності (сформована ідентичність) – статус тієї частини студентів та молодих учителів, які пройшли через кризу ідентичності, самостійно взявши на себе певні обов'язки перед суспільством. Результатом досягнення ідентичності є прагнення жити, дотримуючись самостійно сформульованих етичних правил [81, с. 123-124].

Проблема маргіналізму (про яку зазначалось у попередньому підрозділі) стосується також і професії педагога, оскільки, як зазначає В.Л. Зливков [81], внутрішня структура професійної ідентичності сучасного українського вчителя не узгоджується із потребами суспільства, що кардинально змінюється.

Педагоги-маргінали, які займаються викладацькою діяльністю, можуть залучатися до трудового процесу, але при цьому в них відсутня внутрішня належність до професійної етики як у плані ідентичності самосвідомості, так і у сфері реальної поведінки [14].

О.С. Бадюл визначає професійний маргіналізм педагога як невідповідність педагога-професіонала і його поведінки, перш за все, етико-деонтологічним вимогам професії. Це соціально-межовий стан, тобто душевний стан педагога-маргінала – не відхилення від норми через неадекватність позиції, а перебування його на межі соціально прийнятого рівня. Етика педагога-маргінала як етична норма підміняється при цьому етикою прагматизму, її мотиваційним компонентом стає особиста безпека від соціального засудження [14, с. 192].

Для оцінки ступеня ідентичності і маргіналізму О.П. Єрмолаєва сформулювала поняття про загальнолюдський статус професії і ввела критерій відповідності професіонала цьому статусу і тим нормам та вимогам, що ним передбачені. “Загальнолюдський статус професії педагога – це те, що в цій цивілізації, на цьому етапі вже визначилося як нормативні вимоги до професіонала, і педагог у цьому контексті виступає як загальнолюдська цінність” [67, с. 71].

У комплексі нормативних вимог до будь-якої професії центральне місце посідають етико-деонтологічні вимоги до професіонала. У соціально значущих професіях їх офіційно сформульовано і закріплено в етичних професійних кодексах. Стосовно професійної ідентичності важливі як відомі, формалізовані етичні норми, так і неформальні, але що реально існують та висуваються педагогу оточенням. За наявністю розбіжностей в ідентифікаційних ознаках

професії у суспільства та у професіонала слід уже говорити про той або інший ступінь професійного маргіналізму.

Професійний маргіналізм – негативне явище: не може бути нейтрального для суспільства маргінального педагога, оскільки це – завжди зло, антиповедінка, антицінність [68]. В основі професійного маргіналізму лежить порушення основного етичного закону – обов'язкового ставлення до іншої людини як до особистості і ніколи – як до об'єкта. Тому професійний маргіналізм, на думку О.П. Єрмолаєвої, виникає скрізь, де людина безпосередньо або опосередковано при взаємодії з професіоналом перестає бути суб'єктом, позбавляється своєї індивідуальної сутності і сприймається іншими (колегами, студентами) лише як об'єкт маніпуляцій (професійних або посадових) або як джерело особистої незручності [68, с. 59]. Маргінальний педагог сам може стати соціальною нормою – перш за все там, де відсутні єдині етичні критерії оцінювання соціальних функцій у педагога і студента, у суспільства і професійної групи, - і тоді такими критеріями стають правила, нав'язані маргіналами.

Отже, проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для висновку, що професійно-педагогічна ідентичність майбутніх учителів – це усвідомлення своєї приналежності до професії педагога, уявлення про свою відповідність певним вимогам професії (певні якості особистості, знання та вміння) та узгодження своєї особистості із професійним образом. Професійна ідентичність педагога, - динамічна система, яка починає формуватись у процесі професійної підготовки (освіти) та набуває подальшого розвитку у професійній діяльності.

Професійний маргіналізм майбутнього педагога, на нашу думку, – це не сформованість професійної ідентичності або ж її втрата, байдужість, відсутність інтересу до професії учителя, а іноді і зміна її. Він характеризується відсутністю чітких професійних цілей, цінностей та переконань, небажанням активно їх формувати, недостатньою спрямованістю, слабкою мотивацією;

нездатністю вирішувати виникаючі проблеми; а також такими негативними станами, як песимізм, апатія, злість, відчуження, тривожність тощо.

Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує недостатнє вивчення проблеми становлення професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки. Виявлення особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх вчителів упродовж навчання у вищому навчальному закладі та умов її становлення у процесі професійної підготовки і стали предметом нашого дослідження.

**Висновки до першого розділу**

1. Ідентичність - відчуття самототожності, особистісної цілісності, повної цінності, приналежності світові та іншим людям. Це ядро, що забезпечує стабільність особистості при змінах у навколишньому світі та оточенні та при зміні власних поглядів, установок і можливостей. Механізмом формування ідентичності є ідентифікація як процес емоційного, раціонального та діяльнісного ототожнення себе з іншою людиною чи групою. Через ідентифікацію індивід засвоює певну систему цінностей та норм, взірці поведінки та соціальні ролі. Ідентифікація – багаторівневий та багатоаспектний феномен, що зумовлює динаміку розвитку особистості.

2. Ідентичність виступає як результат виокремлення особистістю самої себе із оточення та проявляється як відчуття цілісності, самототожності. Ідентичність формується у взаємодії із іншими людьми та у діяльності на основі ідентифікації з цінностями, що існують у суспільстві. Узгоджена система ціннісних орієнтацій особистості визначає пріоритетні напрямки самореалізації та життєві плани, а також сприяє становленню адекватної ідентичності. Зміст ідентичності визначається двома важливими аспектами: особистісна та соціальна ідентичність, що відображають усвідомлення власної автономності, унікальності та відчуття приналежності до соціальної групи. Гармонійна

взаємодія та взаємодоповнення цих аспектів забезпечує всебічний особистісний розвиток.

3. Становлення ідентичності – індивідуальний процес, що визначається багатьма факторами; властивостями та якостями особистості; впливом соціального оточення; конкретними обставинами життя. Розвиток ідентичності відбувається послідовно упродовж всього життя людини.

4. Професійна ідентичність – складний інтеграційний феномен, який по'єднує уявлення людини про своє місце у професійній групі і відповідно у суспільстві, ставлення до своєї професійної приналежності. Це поняття являє складний взаємозв'язок особистісних характеристик та властивостей, здатних забезпечити орієнтацію у світі професій, спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору і, що важливо, реалізувати власний потенціал в обраній професійній діяльності. Професійна ідентичність виконує стабілізуючу та перетворювальну функції. Становлення професійної ідентичності відбувається у декілька етапів, а саме: адаптаційного, стабілізуючого та уточнювального. Основними компонентами професійної ідентичності є когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний.

5. Професійно-педагогічна ідентичність майбутніх учителів - це усвідомлення своєї приналежності до професії педагога, уявлення про свою відповідність певним вимогам професії (певні якості особистості, знання та вміння) та узгодження своєї особистості з професійним образом. Професійна ідентичність педагога, - динамічна система, яка починає формуватись у процесі професійної підготовки (освіти) та набуває подальшого розвитку у професійній діяльності. Модель формування професійно-педагогічної ідентичності майбутніх учителів поєднує суб'єктивні, об'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні детермінанти. Основними компонентами професійно-педагогічної ідентичності є когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний. Професійно-педагогічна ідентичність має різні джерела розвитку: це сама особистість майбутнього учителя, його професійний потенціал,

спеціальні знання, вміння та навички, засвоєні у процесі професійно-педагогічної підготовки, проходження педагогічної практики, самооцінка, Я-конценція студентів.

6. Професійний маргіналізм майбутнього педагога – це несформованість професійної ідентичності або ж її втрата, байдужість, або відсутність інтересу до професії учителя, а іноді і зміна її. Він характеризується відсутністю чітких професійних цілей, цінностей та переконань, небажанням активно їх формувати, недостатньою спрямованістю, слабкою мотивацією; нездатністю вирішувати проблеми; а також такими негативними станами, як песимізм, апатія, злість, відчуження, тривожність тощо.

**Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:**

1. Кочкурова О.В. Професійна ідентичність: структура, ґенеза та умови формування / О.В. Кочкурова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. - № 28 (52). – С. 40 – 49.

2. Кочкурова О.В. Поняття професійної ідентичності у психології / О.В. Кочкурова // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів XII Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 13-15 травня 2009 р., У 2-х т. / Редкол. Тимошенко І. І. (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2009. – Т. 1 (1). – С. 141 – 143.

3. Кочкурова О.В. Формування професійної ідентичності та профілактика професійного маргіналізму як засіб збереження психологічного здоров'я педагогів / О.В. Кочкурова // Наука і освіта. Тематичний номер "Стрес та захист психічного здоров'я в умовах сучасного суспільства" / Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України, 2010. - № 3. – С. 57 - 60.

4. Кочкурова О.В. Професійна ідентичність та професійний маргіналізм педагога / О.В. Кочкурова // Молодь, освіта, наука і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 13 – 14 травня, 2010 р.; У 2-х т. / Редкол.: І.І. Тимошенко (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-но Європ. ун-ту, 2010. – Т. 2. - С. 89 – 91.

5. Кочкурова О.В. Професійна ідентичність майбутніх вчителів (теоретичний аспект) / О.В. Кочкурова // Материали за 7-а международна научна практична конференция, “Настоящи изследвания и развитие”, България, гр.. София, 17 – 25 януари 2011 г., на Педагогически науки. Психология и социология. – София. “Бял ГРАД БГ” ООД. – С. 85 – 88.

6. Кочкурова О.В. Вплив соціально-психологічного клімату колективу на формування професійної ідентичності майбутніх учителів / О.В. Кочкурова // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 р.) / МОН України, ГУОМ КМДА, Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка та ін. / за заг. ред. Огнев’юка В.О. [редкол.: В.О. Огнев’юк, Л.Л. Хоружа, Н.М. Віннікова, Д.М. Бодненко]. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 74 – 76.

# РОЗДІЛ 2

# ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У розділі представлено обґрунтування методів та конкретних методик, використаних для вивчення рівнів розвитку, динаміки та особливостей прояву професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки, наведено результати дослідження рівнів розвитку та динаміки професійної ідентичності у майбутніх учителів та результати констатувального експерименту щодо особливостей прояву структурних компонентів професійної ідентичності студентів-майбутніх учителів, виявлені чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів - особистісна зрілість та професійно-педагогічна спрямованість.

## 2.1. Методичні засади дослідження професійної ідентичності майбутніх учителів

Експериментальне дослідження професійної ідентичності являє собою складний процес, оскільки дослідники, вивчаючи динаміку, критерії та структурні компоненти професійної ідентичності, використовують різні діагностичні методики залежно від мети, завдань дослідження та розуміння феномену професійної ідентичності.

Методи та конкретні методики нашого дослідження психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів продиктовані завданнями дисертаційної роботи. Зупинимось на їх характеристиці.

Основний методичний арсенал дослідження професійної ідентичності

студентів-майбутніх учителів включав методику “Вивчення статусів професійної ідентичності”, розроблену А.А. Азбель та А.Г. Грецовою. Ця методика дозволяє виявити, на якій “сходинці” (невизначена, нав’язана, мораторій чи сформована професійна ідентичність) знаходяться студенти у процесі свого професійного самовизначення [167, с. 67-75]. Зміст методики “Вивчення статусів професійної ідентичності” подано в додатку А.

Для дослідження когнітивної складової професійної ідентичності ми використали методику “Хто Я?” М. Куна і Т. Макпартленда [87]. Усі відповіді було згруповано за двома категоріями: суб’єктивна чи об’єктивна. Прикладами обєктивної є такі характеристики себе, як “студент”, “дівчина”, “дочка”, “майбутній педагог”. Прикладами суб’єктивних категорій є поняття “добрий студент”, “вродлива” тощо. Запитання “Хто Я?” є саме таким, що логічно пов’язується із тим, з чим себе ідентифікує індивід, тобто з тим соціальним статусом і з тими якостями, які, на його думку, з цим пов’язуються. Порядок відповідей є відображенням “Я-концепції” особистості. Особлива увага приділялась виявленню та аналізу об'єктивних і емоційних компонентів Я-структури та їх співвідношенню у студентів. До емоційної складової ми віднесли самоописи, пов'язані з емоційним ставленням до себе. Також за допомогою такої методики ми виявляли особистісно-професійні Я-конструкти, що визначають рівень усвідомлення своєї тотожності з професією педагога та професійною спільнотою і свідчать про загальний рівень професійної ідентичності.

З метою дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту професійної ідентичності майбутніх педагогів ми використали “Тест смисложиттєвих орієнтацій” (СЖО) Д.О. Леонтьєва [110]. Застосування тесту дало змогу оцінити загальну мотивованість життя та рівень осмисленості життя студентами педагогічного вищого навчального закладу на різних курсах навчання.

Для вивчення мотиваційно-ціннісного компоненту професійної

ідентичності також застосовувалась “Методика визначення типу спрямованості особистості”, запропонована Т.М. Даниловою [50]. Методика застосовується для діагностики структури спрямованості особистості студентів-майбутніх педагогів, виявлення міри вираженості в ній гуманістичної складової.

Автором цієї методики спрямованість особистості розглядається з позиції двох протилежностей: “гуманізм – екзистенціалізм” - професійно сприятливий тип спрямованості особистості та “егоцентризм – прагматизм” - професійно несприятливий тип. Очевидно, що для педагога професійно значущою є гуманістична спрямованість.

“Методика незавершених речень” у модифікації О.Н. Кошелевої [140, с. 321-323], також дає можливість оцінити мотиваційно-ціннісний компонент професійної ідентичності, оскільки дозволяє виявити ставлення до різних аспектів професійного самовизначення. Особливості ціннісно-професійних орієнтацій визначаються через ставлення до життя, майбутнього, професійної діяльності, успіху, безробіття. Зміст методики “Незавершених речень” подано у додатку Г.

Вивчення емоційно-вольового компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів здійснювалося за “Методикою задоволеності обраною професією” О.О. Реана (у модифікації В.О. Ядова, Н.В. Кузьміної) [169, с. 170-171]. Методика дозволяє визначити задоволеність студентів обраною спеціальністю (дуже низький (незадоволеність), нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий рівні) на основі підрахунку індексу задоволеності (ІЗ).

“Методика особистісного диференціалу” [143], започаткова Ч. Осгудом і адаптована А.Г. Шмєльовим, дозволила одночасно дослідити як емоційно-вольовий, так і когнітивний компоненти професійної ідентичності майбутніх педагогів. У цій методиці відібрана 21 особистісна риса, що розкриває полюси трьох класичних факторів семантичного диференціалу, у яких відображаються суб’єктивні, емоційно-змістові уявлення людини про самого себе та інших

людей, ставлення до людей та справи у трьох напрямках - “теперішнє”, “майбутнє” та “педагог-професіонал”.

“Самоактуалізаційний тест” Е. Шостром, в адаптації Ю.Е. Альошиної, Л.Я. Гозмана, М.В. Загика, М.В. Кроз [140, с. 198-219] виявляє емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний компоненти професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу. Вимірювання самоактуалізації визначається за двома базовими та дванадцятьма додатковими шкалами.

З метою виконання завдань дослідження ми відібрали такі шкали “Самоактуалізаційного тесту”, як “Пізнавальні потреби” та “Креативність”.

Для дослідження емоційно-вольового компоненту професійної ідентичності ми обрали шкалу “Пізнавальні потреби”. Діяльнісно-практичний компонент професійної ідентичності майбутніх учителів ми досліджували за шкалою “Креативність”.

Також для дослідження діяльнісно-практичного компоненту ми провели аналіз документації (академічні журнали), що дало можливість вивчити академічну успішність студентів.

Для дослідження основних чинників формування професійної ідентичності майбутніх учителів ми використовували “Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З. Гільбуха [41] та “Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів” Т.Д. Дубовицької [57].

Для дослідження особистісної зрілості студентів-майбутніх педагогів ми застосували “Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З. Гільбуха [41], що дозволяє охарактеризувати особистісну зрілість за чотирма рівнями: дуже високий, високий, задовільний та незадовільний. Окрім того, користуючись тими ж рівнями, можна оцінити окремі структурні компоненти особистісної зрілості: мотивація досягнення (загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації,

самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів); ставлення до свого Я (Я-концепція) (впевненість у своїх можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками, адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе); почуття громадянського обов'язку (патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба у спілкуванні); життєва установка (розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційна урівноваженість, розсудливість); здатність до психологічної близькості з іншими людьми (доброзичливість до людей, емпатія, уміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми).

Для визначення рівня професійно-педагогічної спрямованості, що виявляється у прагненні оволодіти майбутньою професією та бажанні працювати за обраним фахом, ми використали варіант "Тесту-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів" Т.Д. Дубовицької [57], оскільки вказаним опитувальником можна скористатися для дослідження рівня професійної спрямованості студентів різних навчальних закладів та факультетів. При застосуванні тесту-опитувальника для майбутніх учителів ми ввели деякі зміни: сформулювавши запитання тесту-опитувальника так, щоб вони стосувалися професійної підготовки саме майбутнього педагога.

Таким чином, застосування описаних вище методик дає можливість виявити статуси та динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів, а також особливості прояву кожного зі структурних компонентів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового та діяльнісно-практичного) професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу та дослідити основні чинники формування професійної ідентичності майбутніх учителів (професійно-педагогічну спрямованість та особистісну зрілість).

При опрацюванні результатів дослідження проводився кількісний та

якісний аналіз матеріалу з залученнм методів математичної статистики. Проведено кореляційний аналіз. Достовірність відмінностей визначалась за допомогою коефіцієнту рангової кореляції Спірмена та критерію Т-Вілкоксона. Обчислення проводилося за допомогою версії 6,0 комп'ютерної програми Statistika.

## 2.2. Особливості розвитку та динаміка професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

Особливості розвитку та динаміку професійної ідентичності майбутніх учителів ми, як уже зазначалося, вимірювали за допомогою методики "Вивчення статусів професійної ідентичності" А.А. Азбель, А.Г. Грецової [167]. Застасовуючи вказану методику, ми ставили на меті вивчення динаміки та рівня (статусу) сформованості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів. Опитування проводилося серед 162 студентів І, ІІІ та V курсів (по 54 студенти з кожного курсу), педагогічних спеціальностей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Отримані результати проведеного дослідження представлені у таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Статуси професійної ідентичності майбутніх учителів**

**N=162**

| Статус (рівень) професійної ідентичності | 1 курс | | 3 курс | | 5 курс | | Всього | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | У % | Абс. к-сть | У % | Абс. к-сть | У % | Абс. к-сть | У % | Абс. к-сть |

**Продовження табл. 2.1**

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Сформована професійна ідентичність | 44,4 | 24 | 22,2 | 12 | 50 | 27 | 38,9 | 63 |
| Нав'язана професійна ідентичність | 3,7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,2 | 2 |
| Мораторій | 42,6 | 23 | 77,8 | 42 | 46,3 | 25 | 55,6 | 90 |
| Невизначена професійна ідентичність | 9,3 | 5 | 0 | 0 | 3,7 | 2 | 4,3 | 7 |

Такі дані засвідчують, що статус сформованої професійної ідентичності має 44,4% студентів І курсу, 22,2% студентів ІІІ курсу та 50% студентів V курсу. Ці студенти вже пройшли період кризи і сформулювали для себе певну систему основних цілей, цінностей, визначилися і знають, хто вони і чого хочуть від життя. Згідно з результатами проведеного експериментального дослідження, на І та V курсі цей показник досить високий, але на ІІІ курсі він знижується. На нашу думку, це пов'язано з переоцінкою цінностей та пріоритетів у студентів третього курсу.

У 42,6% першокурсників, у 77,8% студентів третього курсу і у 46,3% п'ятикурсників професійна ідентичність перебуває у стані мораторію. Для студентів ІІІ курсу стан мораторію є домінантним у професійній ідентичності – 77,8%. На нашу думку, це пов'язано з тим, що на третьому курсі студенти починають вивчати більше предметів зі спеціалізації, проходять педагогічну практику, тобто зіштовхуються з безпосередньою професійною діяльністю, що вимагає від них застосування на практиці теоретичних знань, умінь та навичок. Ці студенти перебувають у стані кризи професійної ідентичності, активно намагаючись подолати її, різними шлязами. Вони зайняті пошуком інформації, корисної для розв'язання кризи професійної ідентичності.

Відповідно статус нав'язаної професійної ідентичності мають 3,7% студентів І курсу. У цьому випадку вибір професії був зроблений значущими

іншими (під впливом батьків, знайомих, друзів). А у студентів ІІІ та V курсів статус нав'язаної професійної ідентичності відсутній.

Невизначена професійна ідентичність діагностується у 9,3% першокурсників. Студентів із таким статусом професійної ідентичності характеризує відсутність професійної та особистісної спрямованості. Індивіди з таким статусом професійної ідентичності схильні "плисти за течією". У студентів ІІІ курсу статус невизначеної професійної ідентичності відсутній. А у 3,7% студентів V курсу діагностується цей статус.

Таким чином, проведене дослідження виявило, що статус сформованої професійної ідентичності для студентів першого курсу є досить суттєвим (44,4%), але не значним показником, який на третьому курсі удвічі знижується до 22,2%. Статус сформованої професійної ідентичності на п'ятому курсі, порівняно з першим, зростає зовсім несуттєво - всього на 5,6 %. І серед студентів п'ятого курсу тільки 50% мають статус сформованої професійної ідентичності, що вважається незначним показником для випускників, які упродовж п'яти років вивчали дисципліни психолого-педагогічного циклу, проходили педагогічну практику тощо.

Статус мораторію (або кризи професійної ідентичності), який діагностується у 42,6% студентів першого курсу викликає занепокоєння, тому що більшість студентів першого курсу ще на початку навчання у вищому навчальному закладі переживає кризу професійної ідентичності, що може не дуже добре вплинути на адаптацію до навчання, на входження у нове професійне та соціальне середовище. Тривожним фактом, на нашу думку, є те, що, порівняно з першим курсом, стан мораторію студентів третього курсу не знижується, а зростає на 35,2% (до 77,8%).

Наявність кризи професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу збігається з дослідженням Т.В. Міщенко [132], теж виділяє кризові періоди становлення професійної ідентичності студентів-майбутніх педагогів. Дослідниця констатує, що у студентів 2-3 курсів (у період

навчання з 4 по 6 семестр) помічається криза професійної ідентичності, та з 8 по 10 семестр (4 та 5 курс) – знову з'являється і призводить до становлення професійної ідентичності, але вже у період самостійної роботи [131, с.16].

Як вже зазначалося, нав'язана професійна ідентичність діагностується лише у 3,7% студентів першого курсу, а у студентів третього та п'ятого курсів цей статус професійної ідентичності відсутній. Цей факт утішає, оскільки свідчить, що студенти, які обирали майбутню спеціальність під впливом авторитетних людей, віднайшли себе у процесі професійної підготовки.

Статус невизначеної професійної ідентичності діагностується лише у 9,3% студентів першого курсу та у 3,7% - п'ятикурсників, а у студентів третього курсу цей статус відсутній. Таким чином, навчання у вищому навчальному закладі, з одного боку, сприяє розвиткові професійної ідентичності студентів-майбутніх учителів, а з іншого – виявляє кризи професійної ідентичності та незначну кількість студентів зі сформованою професійною ідентичністю.

Вивчення статусів професійної ідентичності майбутніх учителів засвідчує, що для більшості студентів характерними є стан мораторію (55,6%) та сформована професійна ідентичність (38,9%). У певної кількості студентів діагностується невизначена (4,3%) та нав'язана (1,2%) професійна ідентичність.

Отже, для студентів 1-го курсу характерна сформована професійна ідентичність, для студентів 3-го курсу характерний стан мораторію, а у студентів 5-го курсу відсутній статус нав'язаної професійної ідентичності, проте характерний майже рівномірний розподіл на стан мораторію і сформовану професійну ідентичність та статус невизначеної професійної ідентичності. Ці дані свідчать те, що на певному етапі (3 курс) професійної підготовки у студентів спостерігається зниження усіх показників професійної ідентичності внаслідок переоцінки цінностей та кризи професійної ідентичності. Цей факт указує на необхідність психологічного супроводу

становлення професійної ідентичності майбутніх вчителів під час всього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

Статус професійної ідентичності значною мірою, на думку О.П. Єрмолаєвої [68], залежить від цінності професії в суспільній свідомості і тієї ролі, яку вона відіграє в конкретному суспільстві. У державах із традиційно високим соціальним статусом педагога професійна ідентичність останнього виступає провідним чинником соціального благополуччя особистості студента і, вцілому, усього суспільства. Вона дає відчуття стабільності навколишнього світу і впевненості у своїх силах, тобто у певній гармонії зі соціальним середовищем.

Слід зазначити, що в нашій країні професія педагога дещо втратила свою цінність, свій престиж. Однак, як зазначає О.М. Гріньова, "…на сьогодні в Україні щороку зростає кількість педагогічних спеціальностей з додатковою спеціалізацією "Практична психологія", адже вибір практичної психології як додаткової спеціалізації привертає увагу абітурієнтів та збільшує конкурс на відповідні, так звані подвійні, спеціалізації" [46, с. 5].

З огляду на цей факт наступним етапом нашого дослідження стало вивчення та порівняльний аналіз динаміки професійної ідентичності студентів, які навчаються за педагогічною спеціальністю та додатковою психологічною спеціалізацією.

Із цією метою ми використали методику "Вивчення статусів професійної ідентичності" А.А. Азбель, А.Г. Грецової [167, с. 67-75].

До участі у дослідженні було залучено 150 студентів І, ІІІ та V курсів ( по 50 студентів з кожного курсу) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, які навчаються за подвійними спеціальностями "Географія й біологія", "Географія й історія", "Біологія й хімія" (88 студентів) та спеціальностей – "Біологія та практична психологія", "Іноземна мова, література та практична психологія", "Українська мова, література та

практична психологія” (62 студенти).

Слід зазначити, що ми врахували той факт, що ті студенти, які навчаються за додатковою психологічною спеціалізацією, можуть бути орієнтовані як на спеціальність педагога, так і на психологічну спеціальність. Тому студентам із додатковою психологічною спеціалізацією пропонувалось цією методикою скористатись: перший раз відповідати як студенти-майбутні педагоги, а другий – як майбутні практичні психологи.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що статус сформованої професійної ідентичності має 45% студентів І курсу, які навчаються за педагогічною спеціальністю (отримані дані представлені в табл. 2.2).

**Таблиця 2.2**

**Динаміка професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей та з додатковою спеціалізацією**

**“Практична психологія” (у %)**

**N=150**

| Статус професійної ідентичності | Педагогічна спеціальність | | | Педагогічна спеціальність із додатковою спеціалізацією “Практична психологія” | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Як психолог | | | Як педагог | | |
| | І курс | ІІІ курс | V курс | І курс | ІІІ курс | V курс | І курс | ІІІ курс | V курс |
| Сформована професійна ідентичність | 45 | 22 | 50 | 52 | 55 | 63 | 41 | 28 | 31 |
| Статус мораторію | 42 | 78 | 50 | 43 | 45 | 37 | 46 | 70 | 43 |

**Продовження табл. 2.2**

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Нав'язана професійна ідентичність | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 |
| Невизначена професійна ідентичність | 10 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 2 | 26 |

Значно більша кількість студентів І курсу (52%), які навчаються за додатковою спеціалізацією "психологія", мають статус сформованої професійної ідентичності. Невизначена професійна ідентичність (або дифузія) діагностується у 10% першокурсників педагогічної спеціальності, а у студентів І курсу з додатковою психологічною спеціалізацією лише у 5%. Статус нав'язаної професійної ідентичності мають 3% студентів І курсу педагогічної спеціальності, тоді як серед студентів І курсу з додатковою спеціальністю "психологія" статус нав'язаної професійної ідентичності відсутній. Стан же мораторію діагностується в однакової кількості студентів першокурсників як з педагогічною спеціальністю - 42%, так і у 43% - з додатковою психологічною спеціалізацією.

Аналіз отриманих результатів демонструє, що 22% студентів третього курсу педагогічної спеціальності мають статус сформованої професійної ідентичності. Набагато більше студентів третього курсу 55% з додатковою спеціалізацією "практична психологія" вже мають сформовану професійну ідентичність. Відповідно 78% студентів третього курсу педагогічної спеціальності знаходяться у стані мораторію професійної ідентичності, тоді як стан мораторію виявляється порівняно у набагато меншої кількості досліджуваних третьокурсників (45%) з додатковою психологічною спеціалізацією.

Для студентів п'ятого курсу педагогічної спеціальності характерний

рівномірний поділ на стан мораторію (50%) та сформовану професійну ідентичність (50%). Тоді як у 63% студентів п'ятого курсу з додатковою психологічною спеціалізацією діагностується статус сформованої професійної ідентичності, а у 37% - статус мораторію.

Також слід відмітити і той факт, що рівні розвитку статусів професійної ідентичності студентів, які навчаються за додатковою психологічною спеціалізацією при відповідях з позиції майбутнього психолога та майбутнього педагога дуже відзняються.

Так, серед студентів І курсу при відповіді з позиції майбутнього практичного психолога статус сформованої професійної ідентичності мають 52% студентів, а при відповіді на питання з позиції майбутнього учителя статус сформованої професійної ідентичності діагностується лише у 41% студентів, тобто вже на першому курсі навчання майже половина студентів не ідентифікує себе з образом майбутнього вчителя.

Серед студентів ІІІ курсу при відповіді як майбутні психологи сформовану професійну ідентичність мають 55% студентів і цей факт тішить, оскільки порівняно з першим курсом цей показник зростає на 3%. Тоді як лише у 28% студентів третього курсу, при відповіді як майбутні педагоги, діагностується сформована професійна ідентичність. І порівняно з першим курсом цей відсоток зменшується на 13%.

Серед студентів - майбутніх психологів V курсу статус сформованої професійної ідентичності зростає та має 63%, а сформована професійна ідентичність студентів п'ятого курсу, які відповідали як майбутні педагоги, збільшується порівняно з попереднім курсом і діагностується у 31% студентів. Ці дані свідчать, що навчання у вищому навчальному закладі та вивчення дисциплін психолого-педагогічного профілю мають незначний вплив на становлення професійної ідентичності студентів.

Стан мораторію при відповіді студентів як майбутніх практичних психологів не має суттєвих змін та відповідно до курсів навчання

діагностується у 43%, 45%, 37% студентів. Тоді як при відповідях як майбутні педагоги у 46% студентів першого курсу визначається стан мораторію, і на третьому курсі відсоток студентів зі статусом професійної ідентичності зростає та становить 70%. На 5 курсі статус мораторію мають 43% студентів-майбутніх учителів. Тобто ці студенти за п'ять років навчання майже не змінили свого ставлення до професії вчителя, не знайшли себе в ній.

Статусу нав'язаної професійної ідентичності серед студентів як майбутніх психологів на всіх курсах не виявлено. Коли ж студенти відповідали з позиції майбутніх педагогів, то лише у 7% студентів першого курсу діагностується статус нав'язаної професійної ідентичності, але вже на 3 та 5 курсах цей статус відсутній.

Невизначена професійна ідентичність характерна лише для 5% студентів першого курсу, які відповідали як майбутні практичні психологи і цей статус серед студентів 3 та 5 курсів відсутній. Занепокоєння викликають відповіді студентів як майбутніх педагогів – невизначена професійна ідентичність діагностується у 5% студентів першого курсу, на 3 курсі цей показник знижується – до 2%, а на 5 курсі невизначена професійна ідентичність діагностується вже у 26% студентів.

Таким чином, проведене дослідження демонструє, що лише половина студентів першого курсу педагогічних спеціальностей та більше половини студентів додаткової спеціалізації "практичний психолог" характеризується сформованою професійною ідентичністю. І все ж таки цей показник для студентів першого курсу педагогічної спеціальності нижчий. Для значної більшості студентів третього курсу педагогічної спеціальності характерний стан мораторію, тоді як для студентів третього курсу з додатковою психологічною спеціалізацією характерний майже рівномірний розподіл на стан мораторію та сформовану професійну ідентичність. Стан мораторію мають більше половини студентів педагогічних спеціальностей, тоді як для студентів з додатковою психологічною спеціалізацією стан мораторію залишається майже

незмінним упродовж усіх курсів навчання. У студентів п’ятого курсу педагогічної спеціальності відбувається рівномірний розподіл на статуси сформованої ідентичності та мораторію, тоді як більше половини студентів п’ятого курсу спеціалізаціїі “педагог-психолог” мають сформовану професійну ідентичність. Ці дані свідчать про те, що студенти третього курсу педагогічної спеціальності та студенти з додатковою психологічною спеціалізацією знаходяться в центрі кризи ідентичності, проте криза ідентичності виявляється у більшої частини студентів саме педагогічної спеціальності. Отримані дані свідчать про те, що на певному етапі професійної підготовки у студентів педвузу як з педагогічною, так і з додатковою психологічною спеціальністю спостерігається зниження усіх показників професійної ідентичності, що свідчить про переоцінку цінностей, заслабку мотивацію та кризу професійної ідентичності. Ці дані свідчать про необхідність психологічного супроводу становлення професійної ідентичності студентів, а особливо – студентів педагогічних спеціальностей.

Виявлені показники зумовлюють пошук шляхів розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі, однак розв’язання цього завдання вимагає детальнішого вивчення прояву окремих структурних компонентів та механізмів формування професійної ідентичності майбутніх вчителів, вплив на які, за нашим припущенням, і буде сприяти становленню професійної ідентичності студентів-майбутніх педагогів.

Наступним етапом нашого дослідження стало вивчення структурних компонентів професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу.

У досліджені взяли участь 180 студентів 1, 2 та 5 курсів педагогічних спеціальностей Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Особливості образу “Я” студентів-майбутніх педагогів 1-го, 3-го, 5-го курсів та його зміни у процесі професійної підготовки, як зазначалося, були

вивчені за допомогою методики “Хто Я?” М. Куна і Т. Макпартленда [87], яка дозволила дослідити особливості когнітивного компоненту професійної ідентичності (отримані дані представлені в табл. 2.3).

**Таблиця 2.3**

**Особливості образу-Я студентів-майбутніх учителів (у %)**

**N=180**

| Курс | Я-образ | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Емоційний компонент | Професійний компонент | Об’єктивний компонент | Самохарактеристики у ставленні до майбутньої професійної діяльності |
| I курс | 31,7 | 33,3 | 35 | 10 |
| III курс | 45 | 11,7 | 43,3 | 5 |
| V курс | 31,7 | 13,3 | 55 | 9 |

Загальна кількість відповідей опитуваних змінювалася від 11 до 20 на першому курсі, від 13 до 20 – на третьому та від 18 до 20 – на п’ятому курсі, що свідчить про певну когнітивну ускладненість образу “Я” зі збільшенням терміну навчання у вищому навчальному закладі.

Отримані самохарактеристики було розподілено на об’єктивні, емоційні та професійні. До самохарактеристик об’єктивного характеру ми віднесли відповіді: “людина”, “особистість”, “друг”, “донька або син”, “сестра чи брат”, “дівчина чи хлопець”, “майбутня дружина чи чоловік”, “кума” тощо. До емоційних самохарактеристик ми віднесли такі відповіді, як “мрійлива”, “емпатійна”, “доброзичлива”, “весела”, “енергійна”, “серйозна”, “любляча”, “товариська”, “врівноважена”, “хороша” та ін. Професійний компонент образу “Я” відображався у відповідях відповідного спрямування: “студент”, “майбутній вчитель”, “майбутній фахівець”, “професіонал” тощо.

Розподіл об'єктивних, емоційних і професійних компонентів Я-образу у студентів-майбутніх учителів виявив такі тенденції: у своїх самоописах студенти 1-го, 3-го та 5-го курсів частіше використовують поняття, що становлять зміст об’єктивного компоненту (35%, 43,3% і 55% відповідно). Рідше трапляються емоційні поняття (31,7% на 1-му курсі, 45% та 31,7% – на 3-му і 5-му курсах). Поняття, що відображають зміст професійної складової, бачимо ще рідше. Співвідношення по курсах відповідно становить 33,3%, 11,7% і 13,3%  Також на всіх курсах виявлено незначний відсоток студентів, у відповідях яких трапляється певна кількість недоречних, випадкових самохарактеристик (наприклад, “сонечко”, “вода”, “хмаринка”, “Клеопатра”, “зірочка” тощо).

Професійні характеристики у 69% описів розміщуються серед перших шести відповідей, а в 31% випадках – подібні відповіді розташовуються з 13 по 18 позиції. Це свідчить про те, що навчання у вищому навчальному закладі дозволило студентам-майбутнім учителям сформувати у себе, хоча ще і не достатньо виражений, образ “Я в професії”. Водночас, наявність незначного відсотку професійного компоненту у образі “Я” на кожному курсі демонструє, що лише незначна кількість студентів має схильність до професійного самоусвідомлення, що є важливою умовою формування професійної ідентичності.

У контексті аналізу професійної складової Я-образу майбутніх вчителів також зверталась увага на наявність самохарактеристик, пов’язаних зі ставленням до діяльності (“відповідальна”, “наполеглива”, “працездатна”, “цілеспрямована”, “пунктуальна”, “сумлінна” тощо), хоча їх роль у структурі професійної самосвідомості не є досить вагомою. Водночас їх можливо розцінювати як елемент сформованої професійної ідентичності, оскільки вони відображають загальне ставлення і до майбутньої професійної діяльності досліджуваних. На 1-му курсі було виявлено 10% подібних самохарактеристик, на 3-му і 5-му – 5% і 9% відповідно.

Важливу роль у структурі образу “Я” відіграють як позитивні, так і негативні характеристики. Одним із критеріїв сформованого образу “Я” ми вважаємо наявність логічного співвідношення негативних і позитивних самохарактеристик з переважанням останніх (приклади позитивних самохарактеристик наших респондентів: “добра”, “вихована”, “активна”, “врівноважена”, “весела”, “хороша”, “розумна”, “оптимістична”, “впевнена”, “доброзичлива”, “порядна”, “смілива” тощо; негативних: “агрессивна”, “злопам’ятна”, “пасивна”, “непринципова”, “егоїстична”, “неспівчутлива”, “дратівлива”, “нерішуча”, “лінива”, “невпевнена у собі”, “депресивна” тощо). Наявність негативних висловлювань є важливим проявом, адже характеризує особистість як таку, що усвідомлює свої недоліки, визнає їх та, очевидно, готова до самозмін та самовдосконалення, що є необхідною умовою професійного становлення.

У процесі нашого дослідження ми виявили наявність значної кількості негативних конструктів на 1-му та 3-му курсах. У першому випадку це може бути свідченням нової соціальної ситуації, вливанням у новий колектив та нову систему навчання у вищому навчальному закладі, індивідуальними особливостями, внутрішніми конфліктами тощо. Якщо ж говорити про 3-й курс, то очевидно негативні тенденції у Я-образі окремих його представників свідчать про кризу ідентичності (що є нормативною для даного вікового етапу і підтверджується окремими науковими дослідженнями Н.В. Антонової [9], Т.М. Буякас [28], Е. Еріксона [230] та ін.), пов’язану з несформованістю життєвих і професійних перспектив, зниженням мотивації на отримання знань, особистісними характеристиками студентів, що перебувають у пошуку певних норм, орієнтирів для оцінки своєї поведінки і поведінки інших людей. Таким чином, образ “Я” у більшості опитаних характеризується достатнім рівнем когнітивної ускладненості, а більшість суджень про себе має виражений позитивний характер. При цьому у певної частини студентів 1-го та 3-го курсів доволі часто бачимо негативні самохарактеристики, що є свідченням певних

особистісних проблем.

Відповідно, низький рівень вираженості професійних самохарактеристик на 1, 3 курсах зі зростанням на 5-му може свідчити про низький рівень розвитку професійної ідентичності у майбутніх учителів та потребувати психологічного впливу для нормалізації даного процесу.

Порівняльний аналіз показників статусів професійної ідентичності та особливостей образу-Я студентів-майбутніх учителів представлено у додатку Д 1.

Порівняльний аналіз дає підстави для висновку, що серед студентів першого курсу, які мають статус сформованої професійної ідентичності діагностується професійний (33,3%) та об'єктивний (8,3%) компонент Я-образу (отримані дані представлені в табл. 2.4). У студентів, які мають невизначену, нав'язану та мораторій професійної ідентичності діагностується емоційний (6,7%, 1,7%, 23,3% відповідно) та об'єктивний (3,3%, 1,7%, 21,7% відповідно) компоненти Я-образу.

Отримані дані свідчать, що студенти третього курсу, які мають статус сформованої професійної ідентичності, також як і на першому курсі, виявляють переважання професійного (11,7%) та об'єктивного (25%) компонентів Я-образу. Для студентів третього курсу у стані мораторію характерна наявність емоційного (45%) та об'єктивного (18,3%) компонентів.

Аналогічні тенденції спостерігаються і серед студентів п'ятого курсу. Для п'ятикурсників характерний рівномірний розподіл на стан мораторію (50%) та сформовану професійну ідентичність (50%). У студентів 5 курсу, які мають статус сформованої професійної ідентичності діагностується професійний 13,3% та об'єктивний 36,7% компонент Я-образу. Емоційний компонент Я-образу виявляється у 31,7% студентів 5 курсу зі статусом мораторію професійної ідентичності, а у 18,3% - об'єктивний.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що для статусу сформованої професійної ідентичності характерним компонентом Я-образу є

професійний та об’єктивний. А для статусів невизначеної, нав’язаної та стану мораторію професійної ідентичності характерними є емоційний та об’єктивний компоненти Я-образу.

Для дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту професійної ідентичності майбутніх педагогів ми використали “Тест смисложиттєвих орієнтацій” (СЖО) Д.О. Леонтьєва [110].

Результати проведеного дослідження показують, що високий рівень смисложиттєвих орієнтацій має лише 12% досліджуваних майбутніх учителів першого курсу, 30% - третього та 40% - п’ятого (отримані дані представлені в додатку Д 2). Переважна ж більшість студентів усіх курсів має середній рівень смисложиттєвих орієнтацій (відповідно до курсу – 59%, 65%, 50%) та низький рівень смисложиттєвих орієнтацій діагностується у 29% першокурсників, 5% студентів третього курсу та 10% студентів п’ятого курсу мають низький рівень. Отримані дані нашого експериментального дослідження вказують на те, що для більшості студентів головною проблемою є пошук сенсу власного життя, своєї необхідності у житті; професійне самовизначення, можливості самореалізації своїх здібностей, і тому студенти перебувають у пошуку сенсу життя, не мають визначених чітких цілей та планів на майбутнє.

Нас цікавили також особливості окремих субшкал смисложиттєвих орієнтацій.

1. Цілі в житті. Кількісний аналіз показав, що більшість досліджуваних має середні показники за цією шкалою на всіх курсах навчання (81%, 57% та 61% відповідно). Загалом можна констатувати тенденцію до зниження показників на 3-5 курсах, що, ймовірно, є наслідком несформованості в окремих студентів життєвих цілей, дезорієнтованості щодо свого майбутнього, життєвих і професійних перспектив. Це пояснюється тим, що значна кількість майбутніх учителів, очевидно, не має наміру працювати у школі (перш за все через низьку заробітну платню та непрестижність професії), а де вони працевлаштуються із педагогічною освітою ще не визначено.

2. Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя. Аналіз отриманих даних засвідчив, що у більшості майбутніх учителів на всіх курсах переважають середні показники за цією шкалою (71%, 62% та 55% відповідно), низькі показники мають по 8% студентів першого та третього курсів та 26% - досліджуваних п'ятикурсників. На нашу думку, переважання навіть середнього рівня інтересу до життя є недопустимим. Тут ідеться про невиражену динаміку у сприйнятті насиченості власного життя та процесу навчання. Адже висока емоційна насиченість стає нормою, на тлі якої виникають і здійснюються плани, у тому числі і професійні.

3. Результативність життя або задоволеність самореалізацією. Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що більша частина досліджуваних студентів усіх курсів демонструє середні показники за цією шкалою (52%, 65%, 67%). Однак, на кожному курсі є значна кількість студентів, які мають високі показники (32%, 25% та 19%). Ці дані засвідчують, що під час навчання більшою мірою самореалізуються й оцінюють власне життя як продуктивне, що означає задоволеність професійним вибором і самим процесом освоєння спеціальності.

4. Локус контролю-Я (Я – господар життя). Аналіз отриманих даних свідчить про те, що невпевненість та неспроможність контролювати події власного життя демонструє більшість досліджуваних студентів усіх курсів – 60%, 64% та 47% - мають середні показники за шкалою "Локус контролю-Я". Це означає, що майбутні вчителі не достатньо контролюють події власного життя, не керують процесом професійного становлення. Також для 23% студентів першого курсу, 30% - третього курсу та 26% - п'ятого курсу притаманне уявлення про себе як про сильну особистість, яка вільно будує своє життя у відповідності зі своїми цілями і розумінням сенсу – ця частина досліджуваних має високі показники за зазначеною шкалою.

5. Локус контролю – життя або керування життям. Як показують результати дослідження, знову ж таки, більша частина майбутніх учителів має

середні показники – 75%, 75% та 73% відповідно до курсів навчання – ці студенти виявляють сумнів стосовно того, що людині під силу контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. І лише у 10 % першокурсників, та по 12% студентів 3 та 5 курсів мають високі бали за цією шкалою.

Порівняльний аналіз результатів статусів професійної ідентичності та загального показника осмисленості життя показав, що (отримані дані представлені в таблиці 2.4) студенти першого курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності мають високий (11,7%) та середній (30%) показник осмисленості життя.

**Таблиця 2.4**

**Показник осмисленості життя та статус професійної ідентичності студентів-майбутніх учителів**

**N=180**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | Загальний показник осмисленості життя | У % | Абс. к-сть |
|---|---|---|---|---|---|---|
| І курс | Сформована | 41,7 | 25 | Високий | 11,7 | 7 |
| | | | | Середній | 30 | 18 |
| | Мораторій | 45 | 27 | Середній | 28,3 | 17 |
| | | | | Низький | 16,7 | 10 |
| | Дифузія | 10 | 6 | Низький | 10 | 6 |
| | Нав’язана | 3,3 | 2 | Низький | 3,3 | 2 |
| ІІІ курс | Сформована | 36,7 | 22 | Високий | 30 | 18 |
| | | | | Середній | 6,7 | 4 |
| | Мораторій | 63,3 | 38 | Середній | 58,3 | 35 |

**Продовження табл. 2.4**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Низький | 5 | 3 |
| V курс | Сформована | 50 | 30 | Високий | 40 | 24 |
| | | | | Середній | 10 | 6 |
| | Мораторій | 50 | 30 | Середній | 40 | 24 |
| | | | | Низький | 10 | 6 |

Для студентів І курсу у стані мораторію характерним є середній (28,3%) та низький (16,7%) показник осмисленості життя. А у студентів у статусі дифузії та нав'язаної професійної ідентичності виявлений низький рівень – 10% та 3,3% відповідно.

На третьому курсі у студентів зі статусом сформованої професійної ідентичності у 30% діагностується високий показник осмисленості життя, а у 6,7% - середній. Для стану мораторію характерним є середній (58,3%) та низький (5%) показник осмисленості життя.

Аналогічні тенденції спостерігаються і у студентів п'ятого курсу: високий та середній показники осмисленості життя виявляються у 40% та 10% студентів відповідно зі статусом сформованої професійної ідентичності, а 40% пятикурсників мають середній показник осмисленості життя у стані мораторію та 10% - низький.

Таким чином, порівняльний аналіз показав, що для статусу сформованої професійної ідентичності характерним є середній показник осмисленості життя, а високий показник осмисленості життя діагностується у невеликої кількості студентів. Для стану мораторію – середній та незначний відсоток низького показника осмисленості життя. Для статусів невизначеної та нав'язаної професійної ідентичності характерним є низький показник осмисленості життя. Для дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів ми використали "Методику виявлення типу спрямованості особистості" Т.М. Данилової [50]. Структура

спрямованості за цією методикою розглядається з позиції двох протилежностей: “гуманізм – егоцентризм” та “екзистенціалізм – прагматизм”.

Отримані результати проведеного дослідження засвідчують, що у 41,7% студентів І курсу переважає гуманістичний тип спрямованості особистості (отримані дані представлені в табл. 2.5)

**Таблиця 2.5**

**Розподіл майбутніх учителів за типами спрямованості особистості (у %)**

**N=180**

| Курс | Тип спрямованості особистості | Кількість у % |
|---|---|---|
| І курс | Гуманістичний | 41,7 |
| | Екзистенційний | 13,4 |
| | Прагматичний | 28,3 |
| | Егоцентричний | 16,7 |
| ІІІ курс | Гуманістичний | 18,3 |
| | Екзистенційний | 18,3 |
| | Прагматичний | 36,7 |
| | Егоцентричний | 26,7 |
| V курс | Гуманістичний | 33,3 |
| | Екзистенційний | 16,7 |
| | Прагматичний | 30 |
| | Егоцентричний | 20 |

При гуманістичному типові спрямованості особистості цілі, інтереси та потреби інших людей мають переважне значення, у спілкуванні індивіди з таким типом спрямованості особистості толерантні та емпатійні. 28,3% студентів І курсу мають прагматичний тип спрямованості особистості. Для

студентів із прагматичним типом спрямованості особистості домінантним мотивом є результати планування та успіхи виконуваної діяльності, тобто особистість з таким типом спрямованості орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, які у свою чергу, визначають її цінність та значущість. Егоцентричний та екзистенційний тип спрямованості особистості студентів І курсу складають по 16,77% та 13,4% відповідно. Егоцентрична спрямованість особистості – це спрямованість, при якій цілі, інтереси, потреби особистості звернені до неї самої (мають егоїстичний характер) та посідають центральне місце в ієрархії цінностей. Спілкування студентів з егоцентричною спрямованістю особистості характеризується відсутністю справжнього інтересу до співрозмовника. У студентів з екзистенційним типом спрямованості особистості домінантною потребою виступає потреба у внутрішній діяльності, яка характеризується високим рівнем самоаналізу та рефлексії, прагненням до самовдосконалення та самореалізації.

36,7% студентів ІІІ курсу мають прагматичний тип спрямованості особистості; егоцентричний тип мають 26,7% студентів, а гуманістичний та екзистенційний типи спрямованості особистості мають по 18,4% серед студенів ІІІ курсу.

У студентів V курсу переважає гуманістичний та прагматичний тип спрямованості особистості – 33,3% та 30% відповідно, егоцентричний тип мають 20% студентів п’ятого курсу, 16,7% - екзистенційний тип спрямованості особистості.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що професійно сприятливий тип спрямованості (гуманізм та екзистенціалізм) особистості спостерігається у 55,1% першокурсників (гуманізм – 41,7%, екзистенціалізм – 13,4%); у 36,6% студентів ІІІ курсу (гуманізм та екзистенціалізм по 18,3%) та у 50% студентів п’ятого курсу (гуманізм – 33,3%, екзистенціалізм – 16,7%). Також спостерігається підвищення професійно несприятливої егоцентричної спрямованості особистості (на 3 курсі). Цей факт потребує уваги та корекції у

процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів.

Порівняльний аналіз показників статусів професійної ідентичності та типів спрямованості особистості майбутніх учителів виявив, що у 40% досліджуваних студентів першого курсу, які мають статус сформованої професійної ідентичності, діагностується гуманістичний тип спрямованості особистості, а у 1,7% - екзистенційний (отримані дані представлені у табл. 2.6).

**Таблиця 2.6**

**Розподіл майбутніх учителів за статусами професійної ідентичності та типами спрямованості особистості**

**N=180**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | Тип спрямованості особистості | У % | Абс. к-сть |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I курс | Сформована | 41,7 | 25 | Гуманістичний | 40 | 24 |
| | | | | Екзистенційний | 1,7 | 1 |
| | Дифузія | 10 | 6 | Екзистенційний | 10 | 6 |
| | Нав’язана | 3,3 | 2 | Гуманістичний | 1,7 | 1 |
| | | | | Екзистенційний | 1,7 | 1 |
| | Мораторій | 45 | 27 | Прагматичний | 28,3 | 17 |
| | | | | Егоцентричний | 16,7 | 10 |
| III курс | Сформована | 36,7 | 22 | Гуманістичний | 18,3 | 11 |
| | | | | Екзистенційний | 18,3 | 11 |
| | Мораторій | 63,3 | 38 | Прагматичний | 36,7 | 22 |
| | | | | Егоцентричний | 26,7 | 16 |
| V курс | Сформована | 50 | 30 | Гуманістичний | 33,3 | 20 |

**Продовження табл. 2.6**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Екзистенційний | 16,7 | 10 |
| | Мораторій | 50 | 30 | Прагматичний | 30 | 18 |
| | | | | Егоцентричний | 20 | 12 |

У 10% першокурсників з невизначеною (дифузією) професійної ідентичності діагностується екзистенційний тип спрямованості особистості. Студенти зі статусом нав'язаної професійної ідентичності мають гуманістичний (1,7%) та екзистенційний (1,7%) тип спрямованості особистості.

Тип спрямованості особистості студентів у стані мораторію - прагматичний (28,3%) та егоцентричний (16,7%).

Аналіз отриманих результатів показує, що 37% студентів третього курсу мають статус сформованої професійної ідентичності, у них діагностується гуманістичний (18,3%) та екзистенційний (18,3%) тип спрямованості особистості. 63% студентів третього курсу знаходяться у стані мораторію професійної ідентичності. Для студентів III курсу зі статусом мораторію професійної ідентичності характерним є прагматичний (36,7%) та егоцентричний (26,7%) тип спрямованості особистості.

Аналогічні тенденції спостерігаються і у дослідженні п'ятикурсників. Так, для п'ятого курсу характерний рівномірний розділ на стан мораторію (50%) та сформовану професійну ідентичність (50%). У п'ятикурсників, які мають статус сформованої професійної ідентичності, діагностується гуманістичний (33,3%) та екзистенційний (16,7%) тип спрямованості особистості. Прагматичний тип спрямованості особистості виявляється у 30% студентів V курсу зі статусом мораторію професійної ідентичності, а 20% мають егоцентричний тип спрямованості особистості.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що для статусу сформованої професійної ідентичності характерним є професійно сприятливий тип спрямованості особистості (гуманізм та екзистенціалізм). Професійно

несприятливий тип спрямованості особистості (прагматизм – егоцентризм) діагностується у студентів, які знаходяться у стані мораторію професійної ідентичності.

“Методика незавершених речень” у модифікації О.Н. Кошелевої [140] також дала можливість оцінити мотиваційно-ціннісний компонент професійної ідентичності, оскільки дозволяє виявити ставлення до різних аспектів професійного самовизначення. Особливості ціннісно-професійних орієнтацій виявляються у ставленні до життя, майбутнього, професійної діяльності, успіху, безробіття. Для опрацювання результатів методики використовують контент-аналіз та кластерний аналіз. Об’єктом аналізу виступають відповіді досліджуваних.

Розглянемо детальніше отримані дані.

Ставлення до життя. При відповіді на запитання, про ставлення до життя всі студенти 1, 3 і 5 курсів відповідали позитивно. Так, на запитання “Моє життя…” були отримані такі відповіді: “моє життя прекрасне”, “моє життя - це гра”, “моє життя - це супер”, “моє життя - це кохання”; на запитання “Що є головним зараз у вашому житті?” студенти відповідали: “навчання”, “навчатися далі після складання сесії”, “визначитися, що буде головним потім”, “здоров’я”, “університет”. Таким чином, для студентів усіх курсів актуальним є їх навчання, життя студенти у цілому сприймають позитивно.

Ставлення до майбутнього. На запитання “У майбутньому я…” та “Через кілька років я…” більше половини студентів усіх курсів відповідали, що “бачать себе дружиною”, “чоловіком”, “матір’ю”, “батьком”, “маю власну фірму”, “я - крута бізнес вумен” тощо. З одного боку, ці відповіді є втішними, оскільки демонструють, що студенти планують своє майбутнє, але воно у більшості студентів не асоціюється із професією, яку вони здобувають, лише 3% студентів 1, 3, 5 курсів у майбутньому бачать себе вчителем, завучем або директором школи. Тобто лише незначна кількість студентів планує у майбутньому працювати за отримуваною спеціальністю.

Ставлення до професійної діяльності. На запитання “Робота для мене…” студенти відповідали “має значення”, “головне”, “повинна бути цікавою”, “дуже важлива”, “на другому плані”; на запитання “Планування кар’єри…” - “безглуздо”, “напевне потрібно починати з сьогоднішнього дня”, “ще не планував”, “не потрібно”, “ще не хочу її планувати”, “так, її треба планувати, але на п’ятому курсі”; на запитання “Професія для людини…” - “важлива”, “це частина його життя”, “має бути на першому місті”, “професія - це не головне”, “це засіб самореалізації”, “можливість займатися улюбленою справою” тощо. Аналіз отриманих відповідей показав, що досліджувані усвідомлюють важливість професії у житті людини, розуміють, у чому полягає майбутня професія, що вона їм дасть, але при цьому планувати кар’єру вони не квапляться, вважають це неголовним та непотрібним.

Ставлення до успіху. При відповіді на запитання “Успіх…” студенти писали таке: “це необхідно кожній людині”, “це клас”, “він може скінчитися”, “це завжди приємно”, “його немає”, “це те чого ти досяг у житті”, “коли у тебе все виходить” тощо.

Ставлення до безробіття. На питання “Безробіття це…” та бути “Безробітним…” більшість студентів як 1, 3, так і 5 курсів відповісти не змогла, а решта писала, що безробіття та бути безробітним погано. Ми припускаємо, що студенти мали утруднення при відповідях на подібні запитання, оскільки ще не стикалися з цією проблемою та не розуміють, що це таке.

Для проведення порівняльного аналізу статусів професійної ідентичності та компонентів професійного самовизначення майбутніх учителів ми брали до уваги відповіді студентів, щодо їх майбутньої професійної діяльності та навчання у вищому педагогічному закладі, зокрема, ставлення до професійної діяльності, до життя та до майбутнього (отримані дані представлені у табл. 2.7).

**Таблиця 2.7**

**Статуси професійної ідентичності та компоненти професійного самовизначення студентів-майбутніх учителів**

**Продовження табл. 2.7**

**N=180**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Асб. к-сть | Компоненти професійного самовизначення | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Ставлення до професійної діяльності | | Ставлення до життя | | Ставлення до майбутнього | |
| | | | | У % | Абс. к-сть | У % | Абс. к-сть | У % | Абс. к-сть |
| І курс | Сформована | 41,7 | 25 | 11,7 | 7 | 30 | 18 | 0 | 0 |
| | Мораторій | 45 | 27 | 6,7 | 4 | 38,3 | 23 | 0 | 0 |
| | Невизначена | 10 | 6 | 3,3 | 2 | 6,7 | 4 | 0 | 0 |
| | Нав’язана | 3,3 | 2 | 1,7 | 1 | 1,7 | 1 | 0 | 0 |
| ІІІ курс | Сформована | 36,7 | 22 | 5 | 3 | 30 | 18 | 1,7 | 1 |
| | Мораторій | 63,3 | 38 | 13,3 | 8 | 50 | 30 | 0 | 0 |
| V курс | Сформована | 50 | 30 | 1,7 | 1 | 46,7 | 28 | 1,7 | 1 |
| | Мораторій | 50 | 30 | 16,7 | 10 | 33,3 | 20 | 0 | 0 |

Аналіз отриманих даних підтверджує, що студенти першого курсу зі сформованою професійною ідентичністю (30%) виявляють усвідомлене ставлення до життя, оскільки при відповіді зазначають, що у їхньому житті зараз головним є навчання в університеті, спілкування в академічній групі, складання сесії, та продовження навчання. Таким чином, студенти цієї групи спрямовані на навчання і зосереджені на ньому та живуть навчанням.

11,7% першокурсників зі статусом сформованої професійної ідентичності виявляють усвідомлене ставлення до професійної діяльності, ці студенти у своїх відповідях зазначають, що професія, яку вони здобувають, важлива, але робота та планування кар'єри для них зараз не головне.

Викликає занепокоєння і той факт, що студенти першого курсу зі сформованою професійною ідентичністю не досить усвідомлено ставляться до свого професійного майбутнього. Ці студенти уявляють своє майбутньє, але не в ролі вчителя, своє подальше життя вони взагалі не пов'язують із педагогічною діяльністю та професією вчителя.

Схожі результати і серед першокурсників, які мають статуси мораторію, невизначеної та нав'язаної професійної ідентичності. Ці студенти також виявляють усвідомлене ставлення до життя (у 38,3%, 6,7% та 1,7% відповідно) та професійної діяльності (6,7%, 3,3% та 1,7% відповідно).

Серед 30% студентів ІІІ курсу зі сформованою професійною ідентичність виявляється усвідомлене ставлення до життя. Лише у 5% та у 1,7% студентів третього курсу бачимо усвідомлене ставлення до професійної діяльності та до майбутнього. Це ті студенти, які своє майбутнє пов'язують з роботою у школі. Такий показник викликає занепокоєння, оскільки сформована професійна ідентичність передбачає бажання працювати у школі, ідентифікацію студентів із майбутньою професією та образом досвідченого вчителя, планування майбутньої професійної діяльності.

У 50% третьокурсників зі станом мораторію професійної ідентичності виявляється усвідомлене ставлення до життя, у 13,3% студентів – усвідомлене ставлення до професійної діяльності та у жодного студента третього курсу не виявляється усвідомленого ставлення до майбутнього.

Аналогічні тенденції знаходимо і серед п'ятикурсників – у 46,7% студентів зі сформованою професійною ідентичністю виявляється усвідомлене ставлення до життя, у 1,7% - усвідомлене ставлення до професійної діяльності і також 1,7% студентів випускного курсу мають усвідомлене ставлення до

майбутнього.

У 33,3% студентів V курсу зі станом мораторію професійної ідентичності переважає усвідомлене ставлення до життя, у 16,7% студентів - усвідомлене ставлення до професійної діяльності.

Отже, порівняльний аналіз результатів засвідчує, що у всіх студентів, незалежно від курсу та статусу професійної ідентичності, переважає усвідомлене ставлення до життя, але до професійної діяльності усвідомленого ставлення немає. Аналіз відповідей студентів підтверджує, що основною метою на даному етапі життя є навчання та студентське життя.

"Методика задоволеності обраною професією" О.О. Реана [169] дала змогу вивчити особливості емоційно-вольового компоненту професійної ідентичності студентів вищого педагогічного закладу. Результати подано у таблиці 2.8.

**Таблиця 2.8**

**Індекс задоволеності обраною професією студентів-майбутніх учителів**

**N=180**

| Курс | Індекс задоволеності обраною професією майбутніх учителів | Кількість у % |
|---|---|---|
| I | Нижчий за середній | 46,7 |
| | Середній | 41,7 |
| | Вищий за середній | 10 |
| | Дуже низький | 1,7 |
| III | Нижчий за середній | 60 |
| | Дуже низький | 3,3 |

**Продовження табл. 2.8**

| | | |
|---|---|---|
| | Вищий за середній<br><br>Середній | 20<br><br>16,7 |
| V | Середній<br><br>Нижчий за середній | 75<br><br>25 |

Отримані результати засвідчують, що 46,7% студентів 1-го курсу мають індекс задоволеності нижчий за середній, 41,7% - середній, у 10% спостерігається індекс задоволеності обраною професією вищий за середній, а у 1,7% - дуже низький.

Переважна більшість студентів 3-го має індекс задоволеності нижчий за середній (у 60%), у 3,3% діагностується дуже низький індекс задоволеності обраною професією, вищий за середній та середній індекс задоволеності діагностується у 20% та 16,7% досліджуваних відповідно.

Серед студентів 5-го курсу середній індекс задоволеності діагностується у 75% досліджуваних, а індекс задоволеності нижчий за середній у 25%.

Аналіз отриманих даних доводить, що у переважної більшості студентів першого курсу виявляється індекс задоволеності обраною професією нижчий за середній (46,7%) та середній (41,7%).

Більше половини студентів третього курсу (60%) має індекс задоволеності обраною професією нижчий за середній. Цей факт викликає занепокоєння, оскільки процес навчання, проходження педагогічної практики та більш глибше ознайомлення з професією вчителя, перші спроби себе у ролі вчителя не викликають задоволення, тому індекс задоволеності обраною професією порівняно з першим курсом навіть знижується.

На думку О.О. Реана [169], на зниження показників задоволеності обраною професією впливають емоційна нестабільність особистості, внутрішньоособистісні конфлікти, професійні невдачі, неспроможність

задовольнити основні потреби та ін.

Але варто відмітити, що вже 75% студентів п'ятого курсу мають середній індекс задоволеності обраною професією. Хоча викликає занепокоєння і той факт, що на кожному курсі немає студентів, у яких діагностувався б високий та дуже високий індекс задоволеності обраною професією.

Порівняльний аналіз статусів професійної ідентичності та індексу задоволеності обраною професією серед студентів-майбутніх учителів першого курсу показує (табл. 2.9), що у 41,7% студентів першого курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності діагностується середній (31,7%) та вищий за середній (10%) індекс задоволеності обраною професією.

**Таблиця 2.9**

**Статус професійної ідентичності та індекс задоволеності обраною професією студентів педагогічного вищого навчального закладу (1 курс)**

**N=60**

| Стутус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | ІЗ обраною професією | У % | Абс. к-сть |
|---|---|---|---|---|---|
| Сформована | 41,7 | 25 | Вищий за середній | 10 | 6 |
| | | | Середній | 31,7 | 19 |
| Мораторій | 45 | 27 | Нижчий за середній | 35 | 21 |
| | | | Середній | 10 | 6 |
| Дифузія | 10 | 6 | Нижчий за середній | 10 | 6 |
| Нав'язана | 3,3 | 2 | Дуже низький | 1,7 | 1 |
| | | | Нижчий за середній | 1,7 | 1 |

45% студентів І курсу зі станом мораторію професійної ідентичності мають індекс задоволеності обраною професією нижчий за середній – 35% та середній – 10%. У всіх студентів першого курсу зі статусом невизначеної (дифузії) професійної ідентичності діагностується індекс задоволеності

обраною професією нижчий за середній (10%), а серед першокурсників із нав'язаною професійною ідентичністю – дуже низький (1,7%) та нижчий за середній (1,7%).

У студентів ІІІ курсу виявляються лише два статуси професійної ідентичності – сформована та мораторій (отримані дані представлені у табл. 2.10). У переважної більшості третьокурсників зі статусом мораторію професійної ідентичності діагностується індекс задоволеності обраною професією нижчий за середній (60%) та дуже низький – 3,3%. І, порівнянно з першим курсом, кількість студентів зі статусом мораторію та індексом задоволеності обраною професією нижчим за середній та дуже низьким збільшується.

**Таблиця 2.10**

**Статус професійної ідентичності та індекс задоволеності обраною професією студентів педагогічного вищого навчального закладу (3 курс)**

**N=60**

| Стутус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | ІЗ оброною професією | У % | Абс. к-сть |
|---|---|---|---|---|---|
| Сформована | 36,7 | 22 | Вищий за середній | 20 | 12 |
| | | | Середній | 16,7 | 10 |
| Мораторій | 63,3 | 38 | Нижчий за середній | 60 | 36 |
| | | | Дуже низький | 3,3 | 2 |

Для студентів третього курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності характерний індекс задоволеності обраною професією вищий за

середній (20%) та середній (16,7%).

Анологічні тенденції виявляються і серед студентів V курсу - для них характерний рівномірний розподіл на стан мораторію та сформовану професійну ідентичність (отримані дані представлені у табл. 2.11). Серед п'ятикурсників зі статусом сформованої професійної ідентичності 45% студентів мають середній рівень задоволеності обраною професією та 5% студентів – нижчий за середній.

**Таблиця 2.11**

**Статус професійної ідентичності та індекс задоволеності обраною професією студентів педагогічного вищого навчального закладу (5 курс)**

**N=60**

| Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | ІЗ оброною професією | У % | Абс. к-сть |
|---|---|---|---|---|---|
| Сформована | 50 | 30 | Середній | 45 | 27 |
| | | | Нижчий за середній | 5 | 3 |
| Мораторій | 50 | 30 | Середній | 30 | 18 |
| | | | Нижчий за середній | 20 | 12 |

Студенти п'ятого курсу зі статусом мораторію професійної ідентичності мають середній індекс задоволеності обраною професією (30%) та нижчий за середній (20%).

Отже, проведений аналіз статусів професійної ідентичності та індексу задоволеності обраною професією засвідчує, що для статусу сформованої професійної ідентичності характерний середній та нижчий за середній індекс

задоволеності обраною професією, для стану мораторію – нижчий за середній та середній, дифузії – індекс задоволеності обраною професією нижчий за середній, нав'язаної професійної ідентичності – дуже низький.

Вивчення емоційно-вольового та когнітивного компоненту професійної ідентичності студентів-майбутніх учителів проводилося за допомогою "Методики особистісного диференціалу" в адаптації А.Г. Шмельова [143].

Порівняльний аналіз статусів професійної ідентичності та факторів семантичного диференціалу засвідчує, що у 21,7% студентів першого курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності переважає фігура педагога-професіонала (отримані дані представлені у додатку Д 3).

Категорія "Я в майбутньому" діагностується у 20% студентів першого курсу, а категорія "Я в теперішньому" - у студентів зі статусом сформованої професійної ідентичності взагалі відсутня. Серед першокурсників зі станом мораторію професійної ідентичності переважно виявляється категорія "Педагог-професіонал" - 30%, категорія "Я в майбутньому" діагностується у 15% студентів III курсу. Категорія "Я в теперішньому" також відсутня.

У студентів першого курсу зі статусом невизначеної професійної ідентичності переважає категорія "Я в майбутньому" - 6,7%, а категорія "Педагог-професіонал" виявляється лише у 3% студентів. Категорія "Я в теперішньому" також відсутня.

У першокурсників із нав'язаною професійною ідентичністю виявляється лише одна категорія "Педагог-професіонал" - 3,3%, а категорії "Я в майбутньому" та "Я в теперішньому" не діагностуються.

Таким чином, аналіз отриманих результатів виявляє, що для студентів першого курсу зі статусами сформованої, мораторію та нав'язаної професійної ідентичності фігура педагога-професіонала є найпривабливішою за всіма факторами семантичного диференціалу, тобто уявлення про педагога-професіонала є орієнтиром у розвитку студентів-першокурсників. У студентів із невизначеною професійною ідентичністю переважає категорія "Я в

майбутньому", ці студенти є більш орієнтованими на майбутнє.

Аналіз результатів студентів третього курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності засвідчує, що у 28,3% переважає категорія "Я в майбутньому", а у 8,3% студентів діагностується категорія "Я в теперішньому". У більшості третьокурсників зі станом мораторію професійної ідентичності (51,7%) також переважає категорія "Я в майбутньому", а фактор семантичного диференціалу "Я в теперішньому" - у 11,7% студентів третього курсу. Слід зазначити, що категорія "Педагог-професіонал", яка переважала на першому курсі, взагалі не виявляється.

Таким чином, для студентів 3-го курсу зі статусами сформованої професійної ідентичності та мораторію найбільш привабливою є фігура "Я в майбутньому', менш привабливою - фігура "Педагога-професіонала", що свідчить про кризу професійної ідентичності студентів 3-го курсу, коли уявлення про педагога-професіонала перестають бути орієнтиром для розвитку.

Студенти 5-го курсу зі сформованою професійною ідентичністю та станом мораторію майже однаково оцінюють себе в теперішньому (16,7%, 16,7% відповідно), майбутньому (18,3%, 20%) і як педагог-професіонал (15%, 13,3%). Тобто, спостерігається тенденція втрати орієнтирів подальшого розвитку, що є перешкодою у становленні зрілої професійної ідентичності.

Отже, порівняльний аналіз засвідчив, що у студентів першого курсу зі статусами сформованої, мораторію та нав'язаної професійної ідентичності переважає фігура педагога-професіонала, у студентів з невизначеною професійною ідентичністю переважає категорія "Я в майбутньому". Для студентів 3-го курсу зі статусами сформованої професійної ідентичності та мораторію найбільш привабливою є фігура "Я в майбутньому". Студенти 5-го курсу зі сформованою професійною ідентичністю та станом мораторію майже однаково оцінюють себе в теперішньому, майбутньому та як педагог-професіонал.

Для дослідження емоційно-вольового та діяльнісно-практичного

компоненту професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу ми використовували "Самоактуалізаційний тест" Е. Шостром [140]. Для дослідження емоційно-вольового компоненту професійної ідентичності обрали шкалу "Пізнавальні потреби". Діяльнісно-практичний компонент професійної ідентичності майбутніх учителів ми досліджували за шкалою "Креативність".

Порівняльний аналіз статусів професійної ідентичності та рівнів розвитку самоактуалізації – пізнавальних потреб та креативності студентів-майбутніх учителів засвідчує, що у всіх студентів І курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності (41,7%) діагностується високий рівень пізнавальних потреб (41,7%), тоді як високий рівень креативності мають 26,7% студентів, а 15% - низький рівень креативності (отримані дані представлені у додатку Д 4).

Переважна більшість першокурсників зі станом мораторію професійної ідентичності (45%) має високий (38,3%) рівень пізнавальних потреб, низький рівень виявляється у 6,7% досліджуваних. Слід зазначити, що всі студенти першого курсу зі станом мораторію професійної ідентичності мають високий рівень креативності (45%). Серед 10% студентів І курсу із невизначеною професійною ідентичністю діагностується високий рівень креативності, 1,7% студентів мають високий рівень пізнавальних потреб, низький рівень – 8,3%. Усі студенти першого курсу з нав'язаною професійною ідентичністю (3,3%) мають низький рівень пізнавальних потреб, але у всіх студентів із нав'язаною професійною ідентичністю діагностується високий рівень креативності (3,3%).

У студентів третього курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності (36,7%) діагностується високий (16,7%) та низький (20%) рівень пізнавальних потреб. Слід зазначити, що порівняно з І курсом рівень пізнавальних потреб студентів третього курсу зі сформованою професійною ідентичністю знижується. Але у всіх студентів зі статусом сформованої професійної ідентичності діагностується високий рівень креативності (36,7%) і порівняно з першим курсом рівень креативності студентів третього курсу

значно збільшується. Для 63,3% студентів ІІІ курсу зі станом мораторію професійної ідентичності характерним є високий рівень пізнавальних потреб (у 33,3% досліджуваних), а для 30% третьокурсників - низький. Порівняно з першим курсом збільшується кількість третьокурсників із низьким рівнем пізнавальних потреб. У всіх студентів зі станом мораторію професійної ідентичності виявляється високий рівень креативності (63,3%), який значно збільшується порівняно з першим курсом.

Серед студентів V курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності (50%) діагностується високий (у 36,7%) та низький рівень (13,3%) пізнавальних потреб. У 50% п'ятикурсників зі станом мораторію професійної ідентичності виявляється високий (у 35%) та низький рівень (15%) пізнавальних потреб. Порівняльний аналіз засвідчує, що серед студентів зі сформованою професійною ідентичністю та статусом мораторію значно зменшується низький рівень пізнавальних потреб порівняно з І та ІІІ курсом, відповідно високий рівень пізнавальних потреб до п'ятого курсу збільшується. Для студентів п'ятого курсу характерним залишається високий рівень креативності: як для всіх студентів зі статусом сформованої професійної ідентичності, так і станом мораторію.

Отже, проведений аналіз засвідчує, що для статусу сформованої професійної ідентичності та стану мораторію характерний високий рівень пізнавальних потреб та креативності. Для статусів невизначеної та нав'язаної професійної ідентичності характерним є високий рівень креативності та низький рівень пізнавальних потреб.

Також, для дослідження діяльнісно-практичного компоненту професійної ідентичності студентів-майбутніх учителів ми дослідили академічну успішність студентів. Опитування проводилося серед 132 студентів І, ІІІ та V курсів (по 44 студенти кожного курсу) Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Академічна успішність студентів – це підсумковий показник, який

характеризує багатогранну діяльність вищого навчального закладу з підготовки фахівців, за вимогами державних освітніх стандартів, які конкурентоспроможні на ринку праці.

Порівняльний аналіз статусів професійної ідентичності та академічної успішності студентів-майбутніх учителів показав, що середній показник академічної успішності студентів вищого педагогічного навчального закладу зі статусом сформованої професійної ідентичності дорівнює 4,8-4,7 (отримані дані представлені у табл. 2.12).

**Таблиця 2.12**

**Статуси професійної ідентичності та академічна успішність студентів-майбутніх учителів**

**N=132**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | Середній показник академічної успішності |
|---|---|---|---|---|
| I | Сформована | 38,6 | 17 | 4,7 |
| | Мораторій | 40,9 | 18 | 4,2 |
| | Невизначена | 15,9 | 7 | 3,4 |
| | Нав’язана | 4,5 | 2 | 3,5 |
| III | Сформована | 43,2 | 19 | 4,7 |
| | Мораторій | 56,8 | 25 | 4,3 |
| V | Сформована | 50 | 22 | 4,8 |

**Продовження табл. 2.12**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Мораторій | 50 | 22 | 4,1 |

Студенти-майбутні учителі зі станом мораторію професійної ідентичності мають дещо нижчий середній показник академічної успішності – 4,1-4,3. Середній показник академічної успішності студентів зі статусом невизначеної професійної ідентичності й надалі зменшується – до 3,4. Для студентів вищого педагогічного закладу з нав'язаною професійною ідентичністю середній показник академічної успішності дорівнює 3,5.

Таким чином, майбутні учителі зі сформованою професійною ідентичністю виявляють найкращу академічну успішність. Що, очевидно, пов'язане із тим, що вони старанно навчаються, виявляють кращі знання, уміння, навички. Стан мораторію, невизначена та нав'язана професійна ідентичність негативно позначаються на академічній успішності студентів-майбутніх учителів.

Узагальнені результати проведеного експериментального вивчення особливостей розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів представлені у додатку Д 5.

Узагальнення результатів експериментального вивчення статусів професійної ідентичності майбутніх учителів дає можливість охарактеризувати структурні компоненти професійної ідентичності.

Для когнітивного компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів характерним є ускладненість Я-образу зі збільшенням терміну навчання у вищому навчальному закладі; недостатньо виражений образ "Я професії"; на всіх курсах переважає емоційний компонент Я-образу; у структурі Я-образу з'являються негативні конструкти на 1 та 3 курсах, що свідчить про кризу; образ Я в майбутньому є орієнтиром для подальшого розвитку.

Емоційно-вольовий компонент професійної ідентичності

характеризується середнім індексом задоволеності обраною професією; орієнтацією на майбутнє, оскільки на всіх курсах переважає образ Я в майбутньому, та високим рівнем пізнавальних потреб.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної ідентичності майбутніх учителів характеризується середнім показником осмисленості життя, що є характерним для пошуку сенсу власного життя, своєї необхідності у житті, професійного самовизначення, можливості самореалізації своїх здібностей, немає визначених чітких цілей на майбутнє; переважає прагматичний тип спрямованості особистості; виявляється усвідомлене ставлення до життя.

Для діяльнісно-практичного компоненту характерним є високий рівень креативності; добра та задовільна академічна успішність.

Проведене дослідження дало змогу виявити певні особливості статусів професійної ідентичності майбутніх учителів.

Статус сформованої професійної ідентичності характеризується наявністю певної системи значущих цілей, цінностей, визначеністю і знанням, того, хто я та чого хочу від життя. Для статусу сформованої професійної ідентичності характерним компонентом Я-образу є професійний та об'єктивний; високий та середній рівень осмисленості життя, який виявляється у високій та середній мотивованості життя; гуманістично-екзистенціалістична спрямованість особистості, що виявляється в орієнтації особистості на цілі, інтереси, потреби інших людей і характеризується толерантністю та емпатійністю; у спілкуванні домінуванням мотиву результату планування та успіху виконуваної діяльності, орієнтацією на конкретні результати своєї діяльності. Також для цього статусу характерним є усвідомлене ставлення до життя, індекс задоволеності обраною професією середній та нижчий за середній; високий рівень пізнавальних потреб та креативності; фігура "Педагога-професіонала" виступає орієнтиром для подальшого розвитку, добра та відмінна академічна успішність.

Статус мораторію професійної ідентичності характеризується тим, що

вже минув період кризи і сформувалась певна система значущих цілей, цінностей, особистість із таким статусом визначилась і знає, хто вона і чого хочє від життя. Для стану мораторію професійної ідентичності характерний емоційний та об'єктивний компоненти Я-образу; середний та низький рівень осмисленості життя; характерним є професійно несприятливий тип спрямованості особистості прагматично-егоцентричний, для якого властиві домінування мотивів, спрямованість цілей, інтересу до самих себе, орієнтація на конкретні результати своєї діяльності; у професійному самовизначенні переважає усвідомлене ставлення до життя, а не до професійної діяльності; індекс задоволеності обраною професією – нижчий за середній та середній, фігура "педагога-професіонала" виступає орієнтиром для подальшого розвитку, добра академічна успішність.

Статус нав'язаної професійної ідентичності засвідчує, що вибір професії був зроблений значущими іншими (батьками, знайомими, друзями). Такий статус професійної ідентичності характеризується переважанням емоційного та об'єктивного компонентів Я-образу, низьким рівнем осмисленості життя та мотивації. Професійно сприятливий тип спрямованості особистості – гуманізм-екзистенціалізм - пріоритетністю цілей, інтересів та потреб інших, а домінантною потребою виступає потреба у внутрішній діяльності, що характеризується високим рівнем самоаналізу, рефлексії, прагненням до самовдосконалення та самореалізації. У професійному самовизначенні переважає усвідомлене ставлення до життя, при цьому статусі професійної ідентичності діагностується дуже низький індекс задоволеності обраною професією, високий рівень креативності та низький рівень пізнавальних потреб; орієнтиром для подальшого розвитку виступає фігура "Педагог-професіонал", академічна успішність – задовільна.

Невизначена професійна ідентичність, що відповідає професійному маргіналізму, характеризується відсутністю професійної та особистісної спрямованості, схильністю "плисти за течією". У статусі невизначеної

професійної ідентичності переважає емоційний та об'єктивний компонент Я-образу, низький рівень осмисленості життя та мотивації. Цей статус має екзистенційний тип спрямованості особистості, для якого домінантною виступає потреба внутрішньої діяльності, з високим рівнем самоаналізу, рефлексії, із прагненням до самовдосконалення та самореалізації. У професійному самовизначенні переважає усвідомлене ставлення до життя; індекс задоволеності обраною професією нижчий за середній, виявляється високий рівень креативності, але низький рівень пізнавальних потреб, фігура "Я в майбутньому" виступає орієнтиром для подальшого розвитку, задовільна академічна успішність.

Також проведене дослідження засвідчує, що для більшості майбутніх учителів властивий стан мораторію (55,6%) професійної ідентичності, із неусвідомленими до кінця професійними інтересами, здібностями, образом професії та її вимогами до людини, своєї відповідності цим вимогам. Стан мораторію – це переважання емоційного компоненту Я-образу, який у майбутньому виступає орієнтиром для подальшого розвитку; висока потреба в отриманні необхідної інформації стосовно професії, пошук ідеалу, середній показник осмисленості життя, усвідомлене ставлення до життя, переважання прагматичного типу спрямованості особистості, при якому домінують мотиви результату планування та успіху у діяльності, тобто особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, що у в свою чергу, визначають її цінність та значущість. Стан мораторію характеризується середнім рівнем задоволеності обраною професією, високим рівнем пізнавальних потреб та орієнтацією на майбутнє, наполегливістю у професійній підготовці, навчальною активністю та самостійністю; орієнтацією на творчість у навчально-професійній діяльності, самоаналізом, самоосвітою, доброю академічною успішністю.

Водночас певна кількість студентів має статус невизначеної професійної ідентичності (4,3%), що, як вже зазначалось, співвідноситься із професійним маргіналізмом.

Виявлені особливості розвитку та динаміка професійної ідентичності майбутніх учителів указують на несприятливість ситуації щодо підготовки майбутнього фахівця та вимагає пошуку шляхів цілеспрямованого впливу на професійну ідентичність (зокрема її структурні компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний компонент) майбутніх учителів у процесі його професійної підготовки.

З метою пошуків чинників розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, ми вважали за необхідне експериментально підтвердити наявність взаємозв'язку між професійною ідентичністю та особистісною зрілістю, а також професійно-педагогічною спрямованістю майбутніх учителів.

## 2.3. Професійно-педагогічна спрямованість та особистісна зрілість майбутніх учителів як чинники формування їх професійної ідентичності

### 2.3.1. Професійно-педагогічна спрямованість майбутніх учителів як чинник формування їх професійної ідентичності

Основною метою вищої освіти в Україні є забезпечення психолого-педагогічних умов для саморозвитку і самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності. Формування професійно-педагогічної спрямованості є надзвичайно важливою частиною професійного становлення майбутніх учителів. Професійно-педагогічна спрямованість являє надійну систему координат для усвідомлення професійного та особистісного досвіду сучасного педагога.

Проблемі професійно-педагогічної спрямованості учителя присвячені роботи Л.В. Долинської [52], М.І. Дьяченко [58], Л.О. Кандибович [58], А.С. Назирова [138], О.В. Темрук [196], А.Є. Черткової [212], С.В. Яремчук [236] та ін.

Загалом, професійна спрямованість особистості передбачає розуміння і

внутрішнє прийняття нею цілей і завдань, переконань і поглядів.

На думку А.П. Черних, професійно-педагогічна спрямованість - це якість особистості, яка характеризується стійким інтересом до професії вчителя в єдності з суспільною і пізнавальною активністю, що виявляється у прагненні та готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки та функції [209, с. 5].

Є.О. Науменко педагогічну спрямованість трактує як систему особистісних якостей, що визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної діяльності [141, с. 8].

Основними функціями професійно-педагогічної спрямованості є:

- мотивація навчання та самонавчання у вищому навчальному закладі;
- стимулювання опанування практичних умінь та навичок майбутньої педагогічної діяльності;
- заохочення до виховання та самовиховання усіх інших якостей особистості майбутнього вчителя, його здібностей;
- формування відповідальності та активності студента у всіх видах діяльності [196].

У структурі професійно-педагогічної спрямованості дослідники [52], [196], [209] виділяють такі компоненти: зміст, форми прояву, якості, показники та професійні мотиви вчителя.

Водночас професійна спрямованість у структурі особистості вчителя посідає центральне місце та є професійно значущою характеристикою, що зумовлює його індивідуальну та типологічну своєрідність [209, с. 18].

Добре організований процес професійно-психологічного навчання, на думку П.О. Шавір [213], створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, набутих студентами, ще до вступу до вищого навчального закладу, але й для розвитку і формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього педагога,

його професійно-педагогічної спрямованості.

Формування професійної ідентичності майбутнього педагога залежить від рівня сформованості професійно-педагогічної спрямованості [138, с. 113].

Також А.С. Назиров [138] указує на взаємозв'язок професійної ідентичності та професійно-педагогічної спрямованості студентів педагогічного вищого навчального закладу. Так, професійна ідентичність розглядається автором як чинник, який регулює процес формування професійно-педагогічної спрямованості. Також науковець зазначає, що за високого рівня професійно-педагогічної спрямованості у студентів вищого педагогічного навчального закладу відсутня криза професійної ідентичності.

З огляду на сказане вище, наступним етапом нашого дослідження стало експериментальне вивчення відмінностей між статусами професійної ідентичності та рівнями професійно-педагогічної спрямованості студентів-майбутніх учителів. Із цією метою ми використали методику "Вивчення статусів професійної ідентичності" А.А. Азбель, А.Г. Грецової [167] та "Тест-опитувальник для вивчення рівня професійної спрямованості" Т.Д. Дубовицької [57]. Зміст "Тесту-опитувальника для вивчення рівня професійної спрямованості" міститься у додатку В.

У досліджені взяли участь 165 студентів I, III та V курсів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Порівняльний аналіз отриманих даних засвідчує (див. додаток Д 6), що у 49,1% досліджуваних студентів першого курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності діагностується високий рівень професійно-педагогічної спрямованості, а у 34,5% зі станом мораторію професійної ідентичності – середній (30,9%) та високий (5,5%) (отримані дані представлені у додатку ). Високий рівень професійно-педагогічної спрямованості свідчить, що студент прагне до оволодіння обраною професією, яка йому подобається; він хоче в майбутньому працювати та удосконалювати свою майстерність за

обраним фахом; у вільний час займається справами, що стосуються майбутньої професії; має коло знайомих – спеціалістів із галузі обраної професії; вважає професію справою свого життя. Середній рівень професійно-педагогічної спрямованості характеризується захопленістю педагогічною професією часто під впливом авторитетного вчителя або глибокого інтересу до окремих предметів, зокрема, педагогіки та психології.

Студенти першого курсу зі статусами нав'язаної професійної ідентичності та дифузії мають низький рівень професійно-педагогічної спрямованості – 5,5% та 10,9%. Низькі показники професійно-педагогічної спрямованості є свідченням того, що студент вимушено навчається за обраною спеціальністю; вступ до навчального закладу зумовлений не інтересом до майбутньої професії та бажанням працювати за отримуваним фахом, а іншими причинами: бажанням виправдати очікування батьків, близьким розташуванням навчального закладу від дому тощо; майбутня професія йому малоцікава; за першої ж нагоди хоче змінити професію, отримати іншу спеціальність та працювати за нею.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що 34,5% студентів третього курсу мають статус сформованої професійної ідентичності та в них діагностується високий (30,9%) та середній (3,6%) рівень професійно-педагогічної спрямованості. Більшість студентів третього курсу (65,5%) знаходяться у стані мораторію професійної ідентичності та в них діагностується середній рівень професійно-педагогічної спрямованості.

Для студентів п'ятого курсу характерні статуси мораторію (47,3%), сформованої професійної ідентичності (50,9%) та невизначеної (1,8%). У 43,6% п'ятикурсників, зі статусом сформованої професійної ідентичності діагностується високий рівень професійно-педагогічної спрямованості, а у 7,3% - середній рівень. Середній рівень професійно-педагогічної спрямованості виявляється у 32,7% студентів п'ятого курсу зі статусом мораторію професійної ідентичності, а у 14,5% - високий. У 1,8% студентів з

невизначеною професійною ідентичністю діагностується низький рівень професійно-педагогічної спрямованості.

Таким чином, проведене дослідження показало, що для статусу сформованої професійної ідентичності та стану мораторію характерний високий та середній рівні професійно-педагогічної спрямованості, а для статусів невизначеної та нав'язаної – низький рівень професійно-педагогічної спрямованості.

Для встановлення кореляційного зв'язку між показниками статусів професійної ідентичності та рівнями професійно-педагогічної спрямованості нами був проведений кореляційний аналіз. Обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою версії 6,0 комп'ютерної програми Statistica. Виявлення особливостей взаємозв'язків досліджуваних феноменів було вирішено здійснювати шляхом визначення кореляційних зв'язків. Оскільки перевірка нормальності вибіркового розподілу досліджуваних ознак за критеріями асиметрії і ексцесу (значення асиметрії та ексцесу відрізняються від нуля, за абсолютною величиною перевищують свої стандартні помилки) та за критерієм Колмогорова-Смірнова виявила відхилення від нормальності, то для здійснення розрахунків (встановлення взаємозв'язку між статусами професійної ідентичності та професійно-педагогічною спрямованістю майбутніх учителів) ми використали непараметричні методи математичної статистики, зокрема визначення рангового коефіцієнту кореляції r-Спірмена [139], [186].

Коефіцієнт кореляції між показниками статусів професійної ідентичності та професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів дорівнює $r_{ab}$=0,54 (p=0,001).

Примітка.

1. Умовні позначення:

а – професійна ідентичність

b – професійно-педагогічна спрямованість

Отримані дані підтверджують зв'язок між досліджуваними психологічними явищами.

Так, результат кореляційного зв'язку між показниками статусів професійної ідентичності та рівнями професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів вказує на тісний позитивний взаємозв'язок між досліджуваними явищами, оскільки коефіцієнт кореляції між цими показниками дорівнює $r_{ab}$=0,54. Вказане значення коефіцієнта достовірне на високому рівні статистичної значущості (p=0,001). Значення кореляційного зв'язку доводить, що, чим вищий рівень професійно-педагогічної спрямованості, тим вищий статус професійної ідентичності майбутніх учителів, та менший прояв кризи професійної ідентичності, і навпаки.

Таким чином, чинником розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів може виступати формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніх учителів.

### 2.3.2. Особистісна зрілість майбутніх вчителів як чинник формування їх професійної ідентичності

Головною та неодмінною умовою успішного розвитку професійної ідентичності та становлення вчителя, як зазначають науковці [41], [98], виступає особистісна зрілість.

Так, Ю.Г. Кравець особистісну зрілість майбутнього вчителя визначає як комплексну характеристику особистості майбутнього спеціаліста, що забезпечує свідоме прийняття студентом професійно значущих цінностей та його прагнення реалізувати себе у процесі професійної підготовки. Особистісна зрілість майбутнього спеціаліста є результатом засвоєння соціально-культурних норм в умовах творчої взаємодії викладачів і студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу і виступає у майбутньому фактором

професійного становлення особистості [98, с. 49].

Критеріями особистісної зрілості майбутнього вчителя науковець називає:

- автономність (самостійність у судженнях та вчинках);

- відповідальність за результати навчально-професійної діяльності;

- здатність до співробітництва та взаєморозуміння з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії;

- здатність до саморегуляції індивідуальних станів [98, с. 42].

Ю.З. Гільбух [41] основними структурними компонентами особистісної зрілості вважає:

- мотивацію досягнення (загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів);

- ставлення до свого Я (Я-концепція) (впевненість у своїх можливостях, задоволення своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, уміннями і навичками, адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе);

- почуття громадянського обов'язку (патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба у спілкуванні);

- життєву установку (розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційна врівноваженість, розсудливість);

- здатність до психологічної близькості з іншими людьми (доброзичливість до людей, емпатія, уміння слухати, потреба у спілкуванні з однодумцями, довіра до себе та довіра до оточення).

Особистісна зрілість, як зазначає, Є.В. Чорний [210], характеризується відчуттям ідентичності. Відчуття ідентичності, на думку дослідника, це один із важливих показників особистісної зрілості.

Названі положення і стали підгрунття для нашого припущення про взаємозв'язок між професійною ідентичністю та особистісною зрілістю майбутніх учителів.

Для участі в дослідженні було залучено 165 студентів I, III та V курсів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Як вже зазначалося вивчення статусів професійної ідентичності проводилось за однойменною методикою А.А. Азбель, А.Г. Грецової [167]. Вивчення особистісної зрілості проводилося за допомогою "Тесту-опитувальника особистісної зрілості" Ю.З. Гільбуха [41]. Зміст "Тесту-опитувальника особистісної зрілості" міститься у додатку Б.

Порівняльний аналіз показників статусів професійної ідентичності та рівнів особистісної зрілості майбутніх учителів засвідчує (див. додаток Д 7), що у студентів першого курсу, зі статусом сформованої професійної ідентичності діагностується дуже високий (3,6%), високий (14,5%) та задовільний (30,9%) рівень особистісної зрілості. У студентів - першокурсників з нав'язаною та невизначеною професійною ідентичністю виявляється задовільний (3,6%, 9,1% відповідно) та високий (1,8%, 1,8% відповідно) рівні особистісної зрілості. Студенти-першокурсники, зі станом мораторію професійної ідентичності мають незадовільний (23,6%) та задовільний (10,9%) рівень особистісної зрілості.

Аналіз отриманих результатів демонструє, що у студентів третього курсу зі статусом сформованої професійної ідентичності діагностується високий (14,5%) та задовільний (20%) рівні особистісної зрілості. У студентів третього курсу зі станом мораторію професійної ідентичності діагностується незадовільний (34,5%) та задовільний (30,9%) рівень особистісної зрілості. Слід зазначити, що у студентів третього курсу відсутні високий та дуже високий рівні особистісної зрілості.

Аналогічні тенденції спостерігаються і у п'ятикурсників. У студентів, зі

статусом сформованої професійної ідентичності діагностується дуже високий (7,3%), високий (21,8%) та задовільний (21,8%) рівні особистісної зрілості. Студенти-випускники зі статусом мораторію професійної ідентичності мають незадовільний (21,8%) та задовільний (25,5%) рівні особистісної зрілості. Для студентів п'ятого курсу з невизначеною професійною ідентичністю характерним є задовільний рівень особистісної зрілості – 1,8%.

Отримані дані свідчать, що не суттєво зменшується, порівняно зі студентами першого курсу, кількість третьокурсників із задовільним рівнем особистісної зрілості (на 3,6%), а у студентів V курсу незадовільний рівень особистісної зрілості зменшується на 7,2% та на 3,6% порівняно з I та III курсом. А також серед студентів-випускників зростає, порівняно зі студентами I курсу, кількість студентів (на 7,3%) із високим рівнем особистісної зрілості та діагностується 7,3% студентів із дуже високим рівнем особистісної зрілості.

Проведене експериментальне дослідження дає підстави стверджувати, що життя упродовж п'яти років навчання у вищому навчальному закладі призводить до певного підвищення показників особистісної зрілості та зміни у статусах професійної ідентичності у бік сформованої професійної ідентичності, проте отримані даніпоказують, що на певному етапі (до 3 курсу) професійної підготовки у студентів спостерігається зниження усіх показників професійної ідентичності та особистісної зрілості, що свідчить про переоцінку цінностей, послаблену мотивацію та кризу професійної ідентичності. Водночас, показники сформованої професійної ідентичності та особистісної зрілості студентів-випускників незадовільні. Цей факт свідчить про необхідність психологічного супроводу становлення професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей та розвитку їх особистісної зрілості упродовж всього навчання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, проведене дослідження показало, що для статусу сформованої, нав'язаної та невизначеної професійної ідентичності характерний високий, задовільний та дуже високий рівні особистісної зрілості.

Незадовільний та задовільний рівні особистісної зрілості діагностуються у студентів зі станом мораторію професійної ідентичності.

Для встановлення кореляційного зв'язку між показниками статусів професійної ідентичності та рівнями розвитку особистісної зрілості, а також показниками окремих структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів ми провели кореляційний аналіз. Обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою версії 6,0 комп'ютерної програми Statistica. Виявлення особливостей взаємозв'язків досліджуваних феноменів здійснювалось шляхом визначення кореляційних зв'язків. Оскільки перевірка нормальності вибіркового розподілу досліджуваних ознак за критеріями асиметрії і ексцесу (значення асиметрії та ексцесу відрізняються від нуля, за абсолютною величиною перевищують свої стандартні помилки) та за критерієм Колмогорова-Смірнова виявила відхилення від нормальності, то для здійснення розрахунків (встановлення взаємозв'язку між показниками статусів професійної ідентичності та особистісної зрілості майбутніх учителів) ми використали непараметричні методи математичної статистики, зокрема визначення рангового коефіцієнту кореляції r-Спірмена [139], [186]. Дані кореляційного аналізу представлені у табл. 2.13.

**Таблиця 2.13**

**Коефіцієнти кореляції між показниками професійної ідентичності та рівнів особистісної зрілості майбутніх учителів**

| Професійна ідентичність | Особистісна зрілість $r_{ab}$ | Окремі структурні компоненти особистісної зрілості | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Я-концепція $r_{ac}$ | Життєва установка $r_{ad}$ | Здатність до психологічної близькості з іншими | Почуття громадянського обов'язку $r_{af}$ | Мотивація досягнення $r_{ag}$ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | людьми<br>$r_{ae}$ | | |
| | 0,47<br>(p=0,01) | 0,68<br>(p=0,001) | 0,29<br>(p=0,01) | 0,45<br>(p=0,01) | 0,30<br>(p=0,01) | 0,58<br>(p=0,001) |

Примітка.

1. У таблиці наведені значення рангової кореляції Спірмена.
2. Умовні позначення:

   a – професійна ідентичність

   b – особистісна зрілість

   c – Я-концепція

   d – життєва установка

   e – здатність до психологічної близькості з іншими людьми

   f – почуття громадянського обов'язку

   g - мотивація досягнення

Наведені у табл. 2.13 дані підтверджують наявність зв'язку між досліджуваними психологічними явищами.

Так, результат кореляційного зв'язку між показниками професійної ідентичності та особистісної зрілості майбутніх учителів вказує на тісний взаємозв'язок між досліджуваними явищами, оскільки коефіцієнт кореляції між цими показниками дорівнює $r_{ab}$=0,47. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з імовірністю похибки p=0,01. Значення кореляційного зв'язку переконує, що чим вищий рівень особистісної зрілості, тим вищий статус професійної ідентичності майбутніх учителів, і навпаки.

Кореляційний аналіз між показниками професійної ідентичності та показниками окремих структурних компонентів особистісної зрілості – Я-концепцією, життєвою установкою, здатністю до психологічної близькості з

іншими людьми, почуттям громадянського обов'язку, мотивацією досягнення вказує на взаємозв'язок між професійної ідентичністю та кожним окремим структурним компонентом особистісної зрілості майбутніх учителів. Так, коефіцієнт кореляції між показниками професійної ідентичності та показниками Я-концепції становить $r_{ac}$=0,68. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з імовірністю похибки p=0,001. Значення коефіцієнту кореляції ($r_{ad}$=0,29) між показниками професійної ідентичності та показниками життєвої установки статистично достовірне з імовірністю похибки p=0,01. Коефіцієнт кореляції між показниками професійної ідентичності та показниками здатності до психологічної близькості з іншими людьми становить $r_{ae}$=0,45. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з імовірністю похибки p=0,01. Коефіцієнт кореляції між показниками професійної ідентичності та почуттям громадянського обов'язку як структурним компонентом особистісної зрілості становить $r_{af}$=0,30. Значення коефіцієнту статистично достовірне з імовірністю похибки p=0.01. Коефіцієт кореляції між показниками професійної ідентичності та показниками мотивації досягнення становить $r_{ag}$=0,58. Вказане значення коефіцієнта статистично достовірне з імовірністю похибки p=0,001.

Таким чином, професійна ідентичність перебуває у взаємозв'язку з усіма структурними компонентами особистісної зрілості майбутніх учителів. Найтісніший взаємозв'язок, з огляду величин значення коефіцієнтів кореляції, виявляється між професійною ідентичністю та Я-концепцією, мотивацією досягнення, здатністю до психологічної близькості з іншими людьми майбутніх учителів.

Як бачимо, професійна ідентичність майбутніх учителів тісно пов'язана з їх особистісною зрілістю, а тому, чим вищий рівень особистісної зрілості, тим вищий статус професійної ідентичності майбутніх вчителів, та навпаки.

Отже, важливим чинником розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів є формування їх особистісної зрілості, а саме таких структурних

компонентів особистісної зрілості майбутніх педагогів як Я-концепція, мотивація досягнення та здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

**Висновки до другого розділу**

1. На початковому етапі навчання майже половина майбутніх учителів має статус сформованої професійної ідентичності, однак решта майбутніх вчителів характеризується наявністю у них стану мораторію професійної ідентичності. Значна кількість першокурсників має нав'язану та невизначену професійну ідентичність, що співвідноситься із професійним маргіналізмом. Для більшості студентів третього курсу характерні стан мораторію та сформована професійна ідентичність. Студенти випускного курсу майже рівномірно поділяються на тих, які перебувають у стані мораторію та сформованої професійної ідентичності, але переважає - стан мораторію професійної ідентичності. Цей факт свідчить про необхідність психологічного супроводу становлення професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей упродовж навчання у вищому навчальному закладі.
2. Динаміка розвитку професійної ідентичності студентів – майбутніх учителів педагогічних спеціальностей та з доданою для престижності обраної професії додатковою спеціалізацією "практична психологія" суттєво відрізняються. Зокрема, лише половина студентів першого курсу педагогічних спеціальностей та більше половини студентів додаткової спеціалізації "практичний психолог" характеризуються сформованою професійною ідентичністю. І все ж таки цей показник для студентів першого курсу педагогічної спеціальності нижчий. Для більшості студентів третього курсу педагогічної спеціальності характерний стан мораторію, тоді як для студентів третього курсу з додатковою психологічною спеціалізацією характерний майже рівномірний розподіл на стан мораторію та сформовану професійну

ідентичність. Стан мораторію мають більше половини студентів педагогічних спеціальностей, а для студентів з додатковою психологічною спеціалізацією стан мораторію залишається майже незмінним упродовж усіх курсів навчання. У студентів п'ятого курсу педагогічної спеціальності відбувається рівномірний розподіл на статуси сформованої ідентичності та мораторію, тоді як більше половини студентів п'ятого курсу спеціальності "педагог-психолог" мають сформовану професійну ідентичність. Це вказує на те, що процес становлення професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є специфічним, кризовим та потребує особливої уваги.

3. Виявлені певні особливості статусів професійної ідентичності майбутніх учителів (сформованої, мораторію, невизначеної та нав'язаної професійної ідентичності).

4. Статус професійної ідентичності взаємопов'язаний із рівнем професійно-педагогічної спрямованості та загальним рівнем розвитку особистісної зрілості і окремими структурними компонентами особистісної зрілості ("Я-концепцією", мотивацією досягнення, здатністю до психологічної близькості з іншими людьми). Це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість та особистісну зрілість майбутніх учителів як показники професійної ідентичності. Тому важливими чинниками розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів та запобіганням їх професійного маргіналізму є формування професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості, зокрема таких її структурних компонентів як "Я-концепція", мотивація досягнення та здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

**Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:**

1. Кочкурова О.В. Динаміка професійної ідентичності майбутніх вчителів / О.В. Кочкурова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №

12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009 .- № 25 (49). – С. 200 – 205.

2. Кочкурова О.В. Особливості взаємозв'язку спрямованості особистості майбутнього вчителя з його професійною ідентичністю / О.В. Кочкурова // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Вип. 3 (145). – Донецьк: ДВНЗ "ДонНТУ", 2009. – С. 149 – 153.

3. Кочкурова О.В. Професійно-педагогічна спрямованість майбутніх вчителів та типи їх професійної ідентичності / О. В. Кочкурова // Духовність у становленні та розвитку особистості. Друга Міжнародна науково-практична конференція. Суми 1-2 жовтня 2009 р. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XI, част. 4. – К., 2009. – С. 194 – 200.

4. Кочкурова О.В. Особливості взаємозв'язку професійної ідентичності та особистісної зрілості майбутніх учителів / О.В. Кочкурова // Наука і освіта. Спецвипуск "Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика" / Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України, 2010. - № 7. – С. 126 – 130.

5. Кочкурова О.В. Особливості динаміки розвитку професійної ідентичності студентів педвузу різних спеціальностей / О.В. Кочкурова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 37, Харків: ХНПУ, 2010. – С. 187 – 196.

# РОЗДІЛ 3
# ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі представлено теоретичні засади побудови формувального експерименту, змістові та процесуальні основи упровадження програми з розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів, аналізуються кількісні та якісні результати апробації запропонованої програми у навчально-виховному процесі.

## 3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту з розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів

Проведений нами констатувальний етап дисертаційного дослідження, результати якого представлені у попередньому розділі роботи, свідчить про недостатню сформованість та нерівномірність розвитку професійної ідентичності студентів-майбутніх вчителів. Оскільки професійна ідентичність забезпечує ефективне професійне становлення та самореалізацію фахівця, необхідність здійснення відповідних заходів щодо її розвитку є очевидною.

Так, ряд авторів [54], [55], [60], [61], [197], [221], [238], [239] підкреслює, що розвиток професійної ідентичності студентів може здійснюватися під час навчально-виховного процесу при застосуванні соціально-психологічного тренінгу.

На думку Л.Б. Шнейдер [221], становлення професійної ідентичності в межах професії можливе при виконанні певних умов:

- прецедентної: наявність таких же елементів, що належать тій же системі (власне ідентифікація);

- інтердикативної: наявність інших, не таких елементів, що належать іншій системі (власне відчуження);

- юстиціальної: наявність транслятора інформації про існування цих систем (можливість відрізняти одне від одного). Саме реалізація цих умов, як зазначає дослідниця, сприяє формуванню професійно диференційованих ознак ще у процесі професійної підготовки.

Формування професійної ідентичності, як зазначає Л.Б. Шнейдер, може відбуватися у двох формах: тренінгу та практико-орієнтованого курсу навчання.

Тренінг професійної ідентичності науковець розглядає як активний засіб особистісно-позиційного навчання.

Також Л.Б. Шнейдер відмічає, що модифікація професійної складової Я-концепції у різних групах психотренінгу відбувається під впливом таких детермінант:

- підвищення мотивації до самопізнання під впливом (дією) групових норм, які акцентують інтроспекцію;

- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів та цінностей;

- побудова позитивних образів та перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для підтримки та розвитку образу Я;

- надання індивіду максимального зворотного зв’язку про його особистісні прояви та професійну поведінку [221, с. 372].

Практико-орієнтований курс навчання, за Л.Б. Шнейдер, - це таке навчання, яке дає розвивальний особистісний ефект, має вплив у цілому на особистість учасників, завдяки такому навчанню відбуваються зміни їх професійних та особистісних позицій, кожен із учасників щось знаходить для себе [221, с. 376]. Основними формами практико-орієнтованого курсу навчання є навчальні задачі та рольові ігри.

На думку О.Я. Ємельянової [60], формуючи професійну ідентичність самостійно чи за допомогою групових тренінгів, працівник корегує власний

стиль роботи, починає усвідомлювати професійні можливості, вчиться будувати власну кар'єру.

Формування (розвиток) професійної ідентичності, на думку дослідника, окрім того, передбачає:

- визнання власних заслуг у досягненні результатів, уміння приймати заохочення, оволодіння досвідом щодо визнання заслуг іншого;

- усвідомлення власних недоліків у професійному становленні, у вчинках;

- набуття навичок зворотного зв'язку;

- встановлення відповідності роботи особистим сподіванням, раціональне усвідомлення вакансій;

- вміння коректно критикувати та сприймати критику;

- вміння управляти кар'єрним ростом;

- готовність підвищувати професійну компетентність.

Також О.Я. Ємельянова [60] виділяє фактори, які впливають на самостійне формування професійної ідентичності:

- зростання мотивації до самопізнання;

- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів та цінностей;

- створення позитивних образів та перспектив професійного та особистісного майбутнього;

- постановка цілей для підтримки та розвитку образу Я;

- надання індивіду максимально зворотного зв'язку в його особистих проявах, професійній поведінці.

Розвиток професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю, на думку А.М. Лукіянчук [115], можливий за умови цілеспрямованого впливу на її структурні компоненти - комунікативний, емпатійний та емоційно-вольовий.

Дослідниця зазначає, що для розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів існує потреба у розвитку їх комунікативних якостей як

однієї з визначальних умов ефективної взаємодії з учнями і колегами у процесі передавання майбутньої професійної діяльності та з метою самовдосконалення, розвитку [115, с. 374].

Комунікативні здібності педагога А.М. Лукіянчук [115] розглядає як сукупність професійно-особистісних якостей, що є основою готовності вчителя до педагогічного спілкування і спрямовують його до пошуку й прийняття адекватних рішень у ситуаціях взаємодії з учнями [115, с. 374]. Важливою ознакою комунікативних здібностей, на думку дослідника, є вираження названих особливостей у поведінковій реакції вчителя під час реального міжособистісного спілкування в умовах педагогічної ситуації.

У професійному просторі комунікативна діяльність педагога є логічним взаємозв'язком між індивідуальними особливостями спілкування і соціальною зумовленістю педагогічного комунікативного процесу.

Також, як зазначає А.М. Лукіянчук, цілеспрямований вплив на емоційно-вольову сферу особистості сприяє розвитку професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю.

У педагогічній діяльності, зауважує автор, емпатія є особистісною якістю вчителя-професіонала, і водночас, елементом цілісної системної педагогічної дії – ці два аспекти емпатії знаходяться в тісному взаємозв'язку і сприяють формуванню образу професійного "Я" та розвитку професійної ідентичності. Педагогічна емпатія – це здатність учителя до реалізації емпатійної педагогічної дії, що є невід'ємною складовою розвитку професійної ідентичності [115, с. 377].

М.М. Павлюк [149] для формування професійної ідентичності вчителя основної школи застосовував тренінг, під час якого здійснювався вплив на основні компоненти (критерії, показники) - пізнавальний, оцінно-ціннісний, конативний.

Н.М. Балицька [15] для розвитку професійної самоідентичності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки використовує емоційні стани, що

відіграють важливу роль для професійного самовизначення, професійної діяльності учителя та формування його ідентичності. Також, як зазначає дослідниця, становлення професійної самоідентичності майбутніх учителів має на меті формування стратегій досягнення результатів [15,с. 243]. Формування стратегій досягнення результату – це послідовні ретельно продумані мисленнєві та поведінкові кроки, або по-іншому, внутрішні репрезентації – образи, звуки, слова, почуття тощо, завдяки яким майбутні педагоги уявляють себе у своїй професійній діяльності, бачать можливості подальшого професійного розвитку та побудови кар'єри.

Але, як відмічає Н.М. Балицька, для формування професійної самоідентичності майбутніх педагогів недостатньо лише чіткого уявлення себе у майбутньому. Тому автор для подальшого формування професійної самоідентичності студентів-майбутніх педагогів пропонує декілька варіантів побудови позитивної моделі вчителя, метою яких є усвідомлення, переживання станів успішної професійної самоідентичності майбутніх учителів та збереження цього стану. Найчастіше це такі стани, як упевненість, рішучість, спокій, бадьорість тощо.

Психологічною основою розвитку професійної ідентичності можна вважати, згідно з Л.Б. Шнейдер [223], сформованість професійних установок (цільових, смислових, операційних).

Г.В. Гарбузова [40] виділяє зовнішні та внутрішні детермінанти процесу формування професійної ідентичності. У якості узагальненої зовнішньої детермінанти формування професійної ідентичності у сучасних умовах дослідниця називає інформаційне середовище, яке є джерелом уявлень про предмет праці, способи отримання професійної освіти, вимог професії до людини та інше. На перших етапах формування професійної ідентичності зовнішні детермінанти відіграють пріоритетну роль. Основою подальшого розвитку професійної ідентичності стають внутрішні умови та детермінанти.

Внутрішніми детермінантами процесу формування професійної

ідентичності у студентів є:

- біопсихологічні та індивідуально-типологічні властивості особистості: статеві, вікові особливості, властивості темпераменту, характеру та здібностей;

- особливості психічних процесів і властивостей: відчуття, пам'яті, уяви, емоцій, почуттів;

- досвід: знання, вміння, навики, звички, стиль діяльності;

- особливості спрямованості: мотиви, інтереси, ідеали, переконання, світогляд.

Вивчаючи проблеми професійної ідентичності практичного психолога (психотерапевта), І.Ю. Хамітова [207] виділяє зовнішні та внутрішні компоненти професійної ідентичності. Зовнішні компоненти пов'язані із тим, як колеги та клієнти сприймають та оцінюють фахівця. До внутрішніх компонентів відносять процеси самосприйняття та професійної самосвідомості.

Л.Б. Шнейдер [223] відмічає, що на сьогоднішній день зовнішні джерела формування професійної ідентичності майбутнього фахівця можна вважати необхідними, але не достатніми. А до внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності відносить такі:

- емоційно-позитивне тло, на якому відбувалось отримання інформації про професію;

- позитивне сприйняття себе у якості суб'єкта професійної діяльності;

- емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійної спільноти;

- вдале засвоєння (присвоєння) прав та обов'язків, норм та правил професійної діяльності;

- готовність спеціаліста прийняти на себе професійну відповідальність;

- характер прояву та самоприйняття екзистенційного та функціонального Я;

- мотиваційна активність до реалізації себе у вибраній професії.

В якості узагальненої детермінанти становлення професійної ідентичності

в сучасних умовах дослідниця називає інформаційно насичене навколишне середовище, із якого отримуються уявлення про об'єкт та суб'єкт праці, його цілі та завдання, способи здобуття освіти чи вироблення необхідних навичок, вимог професії до людини.

Також дослідниця [223] визначає пріоритет зовнішніх джерел розвитку професійної ідентичності на початковому етапі.

В експериментальному дослідженні нами було встановлено, що професійно-педагогічна спрямованість та особистісна зрілість майбутніх учителів виступають чинниками розвитку їх професійної ідентичності (див. розділ 2.3.).

Професійно-педагогічна спрямованість особистості, як вказує Л.В. Долинська [52], визначається і ціннісними орієнтаціями індивіда, системно мотивованими, що безпосередньо впливають на навчально-пізнавальну діяльність студентів, на синтезований, диференційований підхід до отримуваної інформації та її логічне осмислення.

На думку Л.І. Бєлозерова [17] становлення професійної ідентичності пов'язане із процесом формування професійно-педагогічної самосвідомості.

Професійно-педагогічна спрямованість також пов'язана із важливими проявами самосвідомості особистості – самооцінкою та рівнем домагань.

Розглядаючи взаємозв'язок самооцінки та професійно-педагогічної спрямованості, Т.Ж. Качикеєв [92], Є.М. Нікиреєв [145] та Є.Х. Асадулліна [11] виявляють, що рівні професійно-педагогічної спрямованості, їх динаміка залежать від рівнів професійної самооцінки.

Є.А. Григорян у своєму дослідженні, присвяченому розвитку рівня професійних домагань студентів у процесі навчання у педагогічному вищому навчальному закладі, виявляє, що неадекватно низький або високий рівні домагань знижують активність студента у діяльності при оволодінні професією та гальмує формування у нього професійно значущих якостей [48, с. 5].

Таким чином, на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя позитивно впливає висока, адекватна, стійка самооцінка та її узгодженість із рівнем домагань особистості майбутнього вчителя.

Формування професійно-педагогічної спрямованості передбачає зміну її структури та змісту через зовнішні впливи та розвиток внутрішнього потенціалу особистості.

Основний же зміст спрямованості, як зазначає С.В. Яремчук, завжди визначається провідним мотивом у структурі мотивації особистості. Саме зміст домінантних мотивів, їх зв'язки у структурі поведінки і діяльності студентів є психологічною основою формування спрямованості майбутнього вчителя як спеціаліста. У процесі навчання студентів-педагогів у вищому навчальному закладі одні мотиви можуть змінюватися іншими, змінюючи при цьому спрямованість професійно-педагогічної діяльності особистості студента [236, с 94].

Також науковці наголошують на необхідності формування у студентів стійкого інтересу до обраної професії [48], [70] та ін.

Р.П. Жданов уважає, що раннє формування та розвиток професійного інтересу сприяє зростанню професійної спрямованості, виявленню та становленню загальних та спеціальних здібностей, є засобом підготовки до трудової діяльності [70, с. 53-54].

Підкреслимо, що дослідники надають великого значення для розвитку професійно-педагогічної спрямованості ціннісним орієнтаціям особистості майбутнього педагога.

Так Н.А. Асташова [13], Н.П. Максимчук [120] розглядають ціннісні орієнтації як важливий структурний компонент особистості учителя, що детермінує особистісні та професійні якості педагога, спрямованість його особистості. Тому розвиток ціннісних орієнтацій є необхідним складником у підготовці майбутнього педагога.

Однією із найважливіших умов формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя є включення її у цілеспрямовану діяльність [13, с. 55]. Такими видами діяльності є навчальна (аудиторна та позааудиторна), професійна (у процесі педпрактики), науково-дослідна, суспільно корисна. Особливу роль у формуванні професійно-педагогічної спрямованості відіграє навчальна діяльність.

Важливим фактором формування професійної спрямованості майбутнього вчителя є наявність у нього позитивного ставлення до навчання, відчуття своєї успішності у професійній діяльності [120].

О.В. Темрук [195] відмічає, що формування професійно-педагогічної спрямованості у навчальній діяльності, відбувається за умови включення майбутнього вчителя у цілеспрямовану діяльність та організації її різних видів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу у тісному поєднанні з самоосвітою, самовихованням та саморозвитком.

Поділяємо думку А.С. Назирова, що на формування професійно-педагогічної спрямованості студентів вищого навчального педагогічного закладу впливають:

- організація навчально-професійної діяльності, активна педагогічна практика, суспільно-корисна праця;

- особливості організації міжособистісної взаємодії у колективі – міжособистісні відносини, рівень сформованості колективізму, своєрідність лідерства, спеціально організоване педагогічно орієнтоване спілкування;

- особисті риси – самооцінка, рівень професійних домагань [138, с. 22-23].

Також дослідник зазначає, що формування професійно-педагогічної спрямованості студентів педагогічного вищого навчального закладу буде ефективнішим, якщо у студентів розвивати почуття єдності професійної самосвідомості та діяльності із професійними вимогами.

Нагадаємо, що одним із чинників розвитку професійної ідентичності є

особистісна зрілість майбутніх учителів.

Становлення особистісної зрілості, вважає Л.В. Потапчук [160, с. 38], відбувається у процесі активної діяльності.

О.С. Штепа [228] зазначає, що детермінантами особистісної зрілості є:

- самоповага, саморозуміння, самокерівництво;
- трансформація та життєва самореалізація особистості.

Обидві детермінанти не залежать від віку (як паспортного, так і психологічного) і статі людини. Фактори другої детермінанти зумовлюють динамічність особистісної зрілості як особистісної структури.

Г.Ю. Кравець [98] виділяє фактори, що активізують розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі:

– особистість викладача – важливий фактор формування “копінг-поведінки” у майбутніх педагогів, що супроводжується подоланням стереотипів “шкільної поведінки”, набуттям досвіду ціннісного ставлення до себе та інших, та прагнення знайти індивідуальний варіант власного життя;

– самовдосконалення як усвідомлене та цілеспрямоване удосконалення особистості самої себе, яке розглядається у єдності його складових процесів: самооцінки, самоствердження, самореалізації та самовиховання;

– система соціально-професійного виховання, що забезпечує багатогранне самовираження та самовияв студентів у соціально- та професійно значущій діяльності.

За твердженням Є.О. Нестерової, досягнення особистісної зрілості можливе через саморозвиток і самореалізацію, взаємодію з іншими людьми у процесі переробки і системного по’єднання всього, що у процесі життєвого розвитку впливало на людину, психотерапію як засіб створення необхідних умов для змін [144, с. 54].

О.В. Темрук [196] зазначає, що формування особистісної зрілості

майбутніх вчителів можливе через гармонізацію їх Я-концепції та корекцію самооцінки; розвиток емпатійних здібностей; розвиток довіри; розширення ціннісних орієнтацій та педагогічних здібностей, формування професійно-педагогічної спрямованості.

Більшість науковців [65], [133], [174], [221], [222] період навчання у вищому навчальному закладі характеризують як один із найбільш важливих у процесі становлення професійної ідентичності. Е. Еріксон [230], І.С. Кон [95] та ін. зауважують, що власне на межі пізньої юності і ранньої зрілості молода людина повинна визначити із пріоритетністю власних життєвих цінностей, окреслити ближню і далеку мету, “спробувати”, “перевірити” себе в різних ситуаціях. Набуттю високої кваліфікації сприяє ще одна психологічна проблема – особисте ставлення до майбутньої роботи, орієнтація, у першу чергу, на професійні, корпоративні, а не лише матеріальні цінності, пов’язані з діяльністю.

Спираючись на досвід роботи зі студентською аудиторією та спілкування зі студентами різних курсів і спеціальностей на результати власних психологічних досліджень, Л.Г. Подоляк [157] та В.І. Юрченко [157] стверджують, що традиційна система навчання не сприяє повною мірою адаптації студентів. Труднощі адаптаційного періоду також пов’язані з невизначеністю мотивації вибору професії та недостатньою психологічною готовністю до майбутньої професійної діяльності, з несформованою системою саморегуляції та самоконтролю свої діяльності та поведінки, з відсутністю навичок самостійної навчальної роботи (невміння працювати зі джерелами інформації, конспектувати літературу тощо). Саме тому суттєвою допомогою в подоланні труднощів адаптаційного періоду й одночасно у створенні умов для формування навчально-професійної діяльності може стати спеціальний вступний курс або психологічний тренінг для студентів.

Із сказаного вище випливає висновок, що провідними чинниками розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів є особистісна зрілість та

професійно-педагогічна спрямованість. На розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя впливають розвиток Я-концепції, мотивації досягнення та здатності до психологічної близькості з іншими людьми. На формування професійно-педагогічної спрямованості впливають такі особливості особистості майбутнього вчителя, як: нахили, інтереси; здібності, покликання, професійна самосвідомість, стійка самооцінка та її відповідність рівню домагань особистості; мотиви, інтереси, ставлення; ціннісні орієнтації. Формування професійно-педагогічної спрямованості починається з включення майбутнього вчителя у цілеспрямовану діяльність та організації різних її видів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, а також із організації самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Також однією із головних умов формування професійно-педагогічної спрямованості є організація професійно орієнтованого спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу педагогічного вищого навчального закладу.

Таким чином, можна стверджувати, що формування професійної ідентичності майбутніх учителів доцільно проводити у вигляді тренінгу (тренінгових занять), впливаючи на її основні чинники розвитку (особистісну зрілість та професійно-педагогічну спрямованість), і враховуючи основні компоненти (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-воловий та діяльнісно-практичний) професійної ідентичності студентів-майбутніх педагогів.

Викладені у цьому підрозділі теоретичні положення і стали підґрунтям для формувального експерименту.

## 3.2. Змістові та процесуальні основи упровадження програми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів

Констатувальний експеримент сприяв вивченню особливостей розвитку та динаміки професійної ідентичності майбутніх учителів, а також зв'язку

професійної ідентичності студентів-майбутніх вчителів з їх особистісною зрілістю та професійно-педагогічною спрямованістю, що дозволило побудувати експериментальну програму з розвитку професійної ідентичності студентів-майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, організованої за принципами соціально-психологічного тренінгу.

Експериментальна робота проводилася у 2009-2010 н.р. упродовж II навчального семестру на природничо-географічному та соціально-гуманітарному факультетах Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Для експерименту були відібрані контрольна та експериментальна групи загальною кількістю 60 досліджувальних (30 – експериментальна, 30 – контрольна групи).

Мета нашого тренінгу - розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів та профілактика професійного маргіналізму. Завдання соціально-психологічного “Тренінгу розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів” полягають у формуванні цілісної системи знань про особливості професійної ідентичності, розвитку Я-концепції, психологічної близькості з іншими людьми, мотивації досягнення, розвитку педагогічних та комунікативних здібностей та формування професійно-педагогічної спрямованості.

Проведення тренінгових занять вимагає дотримання специфічних принципів роботи групи, що відрізняють роботу у тренінговій групі від інших методів навчання. Тому на першому занятті студенти були ознайомлені з основними правилами поведінки у тренінговій групі. Наведемо короткий зміст запропонованих правил:

1. Правило “Я” означає, що усі висловлювання повинні будуватися з використанням власних займенників в однині: “Я відчуваю…”, “Мені здається…” Це пов’язано з одним із завдань тренінгу – навчитися брати відповідальність на себе та приймати себе таким, який є.

2. Правило довірливого стилю та щирості у спілкуванні. Обговорювати особистісно значущі проблеми. Щирість повинна виявлятися у відкритому вияві своїх почуттів та думок відносно до дій інших учасників.

3. Правило “тут і тепер”. Для багатьох учасників характерне прагнення відійти до загальних міркувань, обговорення подій, які відбулися з іншими людьми тощо. Це спрацьовує механізм психологічного захисту. Головна ж ідея тренінгу – перетворити групу на своєрідне дзеркало, у якому кожен член групи міг би побачити себе у своїх різнобічних проявах, краще пізнати себе та свої особистісні якості. Тому необхідно говорити про ті проблеми, що хвилюють зараз (навіть, якщо вони і відбувалися раніше). Другий аспект цього правила полягає у тому, що необхідно обговорювати всі процеси у групі (стиль спілкування, взаємостосунки, конфлікти тощо).

4. Правило “зворотного зв’язку”. По-перше, намагатися дати відчути тому, хто говорить, як ви ставитесь до його повідомлення. По-друге, той, хто говорить, повинен намагатися “вловити” наданий йому “зворотний зв’язок”.

5. Правило заборони безпосередніх оцінок людини. При обговоренні того, що відбувається у групі, необхідно оцінювати не учасників, а тільки їх дії (висловлювання). Не можна використовувати висловлювання на зразок: “Ти балакучий…”. Необхідно говорити: “Ти говориш дуже багато і не конкретно…”, або замість фрази “Ти мені не подобаєшся” правильніше сказати “Мені не подобається твій тон спілкування” тощо. Важливо підкреслити, що замість оцінки іншої людини, потрібно говорити про свої почуття, які вона (або її дії) у нас викликає.

6. Правило “Стоп”. Не можна змушувати людину говорити про те, чого вона не бажає говорити. У цій ситуації кожен може скористатися правилом “Стоп”.

7. Правило конфіденційності. Все, що відбувається під час занять, не виноситься за межі групи. Це полегшує включення учасників у групові процеси, сприяє їхньому саморозкриттю. Завдяки дотриманню цього правила

можна не хвилюватися, що ті проблеми, які обговорюються на тренінгу, можуть стати загальновідомими. Звичайно, психологічні знання та конкретні прийоми, ігри, психотехніки можуть і повинні використовуватися поза групою – у професійній діяльності, у навчанні, у повсякденному житті, при спілкуванні з рідними та близькими, з метою саморозвитку.

8. Правило спільних пошуків. Говорити про те, що відбувається у групі, тут і тепер. Учитися довіряти своїм суб'єктивним відчуттям, вони допомагають глибше зрозуміти, що відбувається у самих людях та між ними. Намагатися бути відкритим, коли говориш або коли слухаєш інших. Зосереджуватися на тому, що говорять та роблять інші, намагатися усвідомити свої почуття, які виникають у цей момент. Не боятися ризику.

9. Правило активності передбачає обов'язкову активну участь усіх членів тренінгової групи. Більшість вправ передбачає включення усіх учасників. Але навіть, якщо вправа має демонстративний характер або передбачає індивідуальну роботу у присутності групи, всі учасники мають право висловити свою думку після завершення вправи [20], [31].

Враховуючи специфіку такої форми організації навчання як тренінг, ми включали в кожне заняття такі структурні компоненти: формування працездатності групи; теоретичний етап (міні-лекторій); обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання; змістовий етап (розвиток професійної ідентичності); підбиття підсумків заняття; домашнє завдання. В основу побудови програми тренінгу лягли положення та вправи, запропоновані у працях відповідного спрямування вітчизняних та зарубіжних психологів-дослідників і практиків (В.Ю. Большакова [21], І.В. Вачкова [31], В.П. Захарова [78], Н.І. Кривоконь [100], Л.А. Петровської [153], С.В. Петрушина [151], А.С. Прутченкова [163], М.С. Пряжникова [165], Н.В. Самоукиної [182], Л.Г. Терлецької [197], Л.Б. Шнейдер [223], Т.С. Яценко [238], [239] та багатьох інших).

У процесі роботи використовувались такі методи та прийоми активного соціально-психологічного навчання, як: групові дискусії, рольові ігри, аналіз педагогічних ситуацій, вправи на самопізнання та самооцінювання, вправи для розминки.

Тренінгова програма складається з трьох частин та включає діагностичну, теоретичну та практичну частини.

На діагностичному етапі в учасників експерименту ми виявили статуси професійної ідентичності та особливості розвитку чинників формування професійної ідентичності майбутніх педагогів – професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості.

Метою теоретичного етапу стало засвоєння майбутніми учителями знань із проблеми професійної ідентичності. Упродовж усього етапу зі студентами проводились міні-лекції та бесіди з метою психологічної просвіти. Включення у програму тренінгу лекцій зумовлюється необхідністю усвідомлення студентами змісту основних понять із проблеми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів (“професійна ідентичність”, “професійний маргіналізм”, “професійно-педагогічна ідентичність”, “Я-концепція”, “особистісна зрілість”, “професійно-педагогічна спрямованість” та ін.), формування у них чітких та адекватних уявлень про зміст і структуру професійно-педагогічної ідентичності, що є одним з провідних критеріїв становлення професіонала, професійного розвитку, самореалізації особистості та виступає передумовою успішності професійної діяльності. Тому в нашій тренінговій програмі ми використовували лекції на теми:

1. Поняття професійної ідентичності.

2. Поняття професійного маргіналізму.

3. Професійно-педагогічна ідентичність та професійний маргіналізм педагога.

4. Структура, ґенеза та умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

5. Професійно-педагогічна спрямованість та особистісна зрілість майбутніх педагогів як механізми формування їх професійної ідентичності.

6. Основні шляхи розвитку професійної ідентичності та профілактики професійного маргіналізму майбутніх педагогів.

На думку О.М. Гріньової [46], проведення таких міні-лекцій підвищує рівень професійних знань студентів про особливості обраної професії та її вимог до людини, і таким чином створює необхідні умови для розвитку відповідних структурних компонентів професійної ідентичності студентів за допомогою активних методів навчання.

Також нами було зроблене припущення, що саме поєднання теоретичної та практичної частин тренінгу сприятиме позитивним особистісним змінам на когнітивному, поведінковому та емоційно-оцінному рівнях.

Практична частина тренінгу була розрахована на 12 занять по 3-3,5 години кожне. Змістовою стороною практичної частини тренінгу стали заняття, спрямовані на удосконалення тих структурних компонентів та чинників розвитку професійної ідентичності, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу.

Таким чином, наші зусилля були зосереджені на структурних компонентах професійної ідентичності (когнітивному, мотиваційно-ціннісному, емоційно-вольовому та діяльнісно-практичному) та таких чинниках формування професійної ідентичності, як особистісна зрілість (зокрема на її структурних компонентах – Я-концепції, мотивації досягнення та здатності до психологічної близькості з іншими людьми), професійно-педагогічної спрямованості.

З цією метою у програму тренінгу були включені завдання на корекцію та розвиток самооцінки, розвиток Я-концепції, позитивного ставлення до себе, розвиток емпатії, довіри, розвиток професійної мотивації, пріоритетних цінностей, вольової саморегуляції, розвиток рефлексії, самовладання, розвиток педагогічних та комунікативних здібностей. Зміст розробленого тренінгу

“Розвитку професійної ідентичності майбутніх вчителів” міститься у додатку Д.

Зупинимось більш детально на характеристиці кожного зі структурних компонентів та чинників професійної ідентичності, на розвиток, корекцію чи формування якого був спрямований наш тренінг.

Слід зазначити, що певні блоки вправ одночасно забезпечували вплив як на виділені професійно значущі структурні компоненти професійної ідентичності, так і на її механізми - особистісну зрілість та професійно-педагогічну спрямованість майбутніх учителів.

Для розвитку структурного компоненту особистісної зрілості “Я-концепції” нами був використаний комплекс вправ на розвиток самооцінки та позитивного ставлення до себе.

Так, одним із компонентів позитивної “Я-концепції” особистості є адекватна самооцінка. На думку І.П. Андрійчук, важливою умовою гармонізації Я-концепції є формування позитивних установок на власну поведінку, зміна Я-концепції особистості у позитивному напрямі. Свідоме чи напівсвідоме ставлення людини до себе як до цінності, сприяє самоповазі, вибору соціально бажаної альтернативи поведінки, гарантує більш чи менш гармонійні взаємини з оточенням. Самоприйняття або адекватний образ Я особистості при загальній позитивній установці на себе є необхідною умовою для позитивних змін і реалізації можливостей саморозвитку [8, с. 173].

Із особливою цікавістю сприймалася вправа “Парадокси” [144], спрямована на формування позитивного ставлення до себе, виявлення філософського гумору у ставленні до себе. Учасники тренінгу записували свої негативні риси (близько 5-7) та називали позитивний бік кожної названої негативної риси, а потім їх оприлюднювали. У результаті студенти формулювали відповіді на запитання “Чим я зі своїми недоліками цінний для інших людей?”

Також вправа, спрямована на корекцію самооцінки та узгодження “Я-образу” – “Проекція образу Я” [223]. У цій вправі студенти анонімно складали

два короткі особистісні описи. Один із описів являв собою якомога правдивий опис того, як бачить себе сам учасник, тобто “Я-образ”. Другий опис відображав те, яким, на думку учасника, його бачать інші члени групи. Перші самоописи складались в окрему коробку. Потім кожен самопис зачитувався вголос, і члени групи намагалися відгадати автора. Після цього автор називав себе і зачитував другий свій опис (яким, на його думку, його бачать інші), а також слухав думку інших членів групи.

Також слід зазначити, що блок вправ, спрямований на розиток Я-концепції як структурного компоненту особистісної зрілості, одночасно забезпечував вплив на когнітивнийй компонент професійної ідентичності майбутніх учителів.

Для розвитку психологічної близькості з іншими людьми, як структурного компоненту особистісної зрілості, окрема робота у процесі тренінгу проводилась у напрямку формування емпатії та довіри.

Емпатія є невід’ємною складовою педагогічних здібностей майбутнього вчителя, які визначають його професійно-педагогічну спрямованість. Так наприклад, В.А. Крутецький та С.В. Недбаєва емпатію розглядають як складову комунікативних здібностей [101].

У структурі емпатії вчені виділяють три взаємопов’язаних компоненти: когнітивний (мисленнєві операції, фактичні знання про об’єкт чи особу), афективний (емоційні реакції на об’єкт чи особу) та конативний (моторні реакції, поведінкові наміри людини по відношенню до цієї особи чи об’єкта, дії, поведінка людини) та три форми прояву емпатичних відчуттів: співчуття, співпереживання та співдія. Співпереживання є початковою ланкою в ланцюгу формування емпатії та припускає переживання суб’єктом аналогічних емоцій об’єкта. Співчуття ж вимагає від суб’єкта емпатії певного інтелектуального розвитку та здатності соціально орієнтуватися, результатом чого стає реальна дія, спрямована на вирішення емпатогенної ситуації [37].

Серед вправ, запропонованих нами студентам-майбутнім учителям для

розвитку емпатії, особливе зацікавлення викликала “Зосередься на сусідові” [222]. Учасникам необхідно було зосередитися на своєму сусідові справа. Згадати всі його прояви під час роботи групи, все, що він говорив, робив**.** Згадати почуття і ставлення, що виникали до цієї людини. Далі обдумати, який із описів природи, погоди, пори року, що траплявся в літературі або щойно придуманий, відповідає уявленням про цю людину. Потім усі по черзі представляють своєму сусідові цей опис. Описи, що давали студенти, були дуже різні, але у процесі обговорення стали очевидними їх точність та влучність.

Також для формування в учасників тренінгу здатності до емпатії ми використовували такі вправи, як “Емпатія” [222] та “Емпатійність” [223]. Виконуючи вправу “Емпатія”, всі члени групи в колі слухають одного з учасників, який вимовляє емоційно забарвлену фразу. Потім кожен студент по черзі називає почуття або декілька почуттів, що, на його думку, переживає промовець, хто говорить. Група обговорює результати.

Вправа “Емпатійність” виконувалась у парах. У кожній парі один із партнерів починає розповідати що-небудь іншому партнерові. Той має право робити лише інтервенції, що вказують на наявність емпатії відносно того, хто розповідає.

Ще одним важливим феноменом**,** який визначає здатність до психологічної близькості з іншими людьми як структурного компоненту особистісної зрілості майбутніх учителів, є довіра.

Із метою тренування встановлення довіри нами використовувались вправи “Падіння” [21], “Поводир та сліпець” [222], “Дилема в’язня” [124], “Встановлення довіри” [223].

Учасники тренінгу дійшли висновку, що проблема довіри у взаєминах з іншим людьми для вчителя є надзвичайно актуальною та необхідною у роботі як з дітьми, так і з батьками та колегами.

Наступний блок вправ був спрямований на розвиток такого структурного

компоненту особистісної зрілості, як мотивація досягнення. Саме тому ми використовували вправи на розвиток професійної мотивації, мотивації досягнення.

Так, для розвитку актуальних мотивів професійного навчання студентів була проведена дискусія на тему: “Я навчаюсь тому, що…”. У цій дискусії усі учасники тренінгу розділились на дві групи. Завданням однієї групи було аргументувати переваги внутрішніх мотивів професійного навчання і переконати опонентів, завданням другої групи - спробувати обгрунтувати переваги зовнішніх мотивів.

Наступна вправа “Мотиви життя” [72] дала можливість студентам-майбутнім вчителям усвідомити мотиви власного життя. Студентам було запропоновано написати по одному-два мотиви для свого майбутнього та нинішнього життя. Після цього було запропоновано відповісти на запитання “Які можливості дають ці мотиви?”, “Наскільки вони для вас важливі?”, “Чого можна досягти з такими мотивами?”.

Вправа “Придумай власний девіз” [223] була спрямована на розвиток мотивації досягнення. Студентам запропонували уявити себе людиною з високою мотивацією досягнення (ви така людина, яка прагне досягти значних успіхів у професійному навчанні та кар’єрі) та придумати девіз (гасло), який би орієнтував, спонукав і надихав на досягнення певної мети. Девіз повинен подобатись студентам та допомагати їм у подоланні труднощів і проблем. Потім студентам пропонувалось зробити табличку з написом свого девізу та презентувати його групі.

Зауважимо, що блок вправ, спрямований на формування мотивації досягнення як структурного компоненту особистісної зрілості, одночасно забезпечував вплив на мотиваційно-ціннісний компонент професійної ідентичності майбутній учителів.

Окрема робота проводилась у напрямі розвитку ціннісних орієнтацій як показника мотиваційно-ціннісного компонента професійної ідентичності

майбутніх учителів.

Наступний блок вправ із розвитку мотиваційно-ціннісного та емоційно-вольового компоненту професійної ідентичності майбутніх вчителів, мав на меті розвиток цілей та цілеспрямованості студентів-майбутніх учителів, а також усвідомлення власних вольових якостей, формування навичок саморегуляції, самовладання, формування основ рефлексії, розвиток уміння керувати власними емоціями.

Із метою з'ясування уявлень про основні, на їх думку, цінності вчителя учасникам тренінгу пропонувалось закінчити речення "Основними цінностями для вчителя повинні бути…" [119]. Для підвищення рівня усвідомлення висловленої інформації застосовувалися прийоми активного слухання у формі дослівного чи майже дослівного повторення фрази студентом, який сидів зліва від її автора.

Наступна вправа була спрямована на виявлення пріоритетних цінностей кожного студента. Як і у попередній вправі треба було завершити речення: "Для мене основними цінностями є…".

Далі студенти аналізували співвідношення своїх цінностей із цінностями учителя: "Мої цінності збігаються (не збігаються) з основними цінностями вчителя".

Із метою усвідомлення того, які цілі у житті є важливими і як хотілось би прожити життя, студентам було запропоновано написати міні-твір на тему: "Я через 5 років" [120], про те, ким вони уявляють себе через цей час, де працюють, чим займаються, де живуть та ін. Після написання та зачитування творів, учасникам тренінгу пропонувалось порівняти своє нинішнє життя з життям, описаним у творі, відповісти на запитання: у чому схожість та відмінність життя?, чи є у майбутньому щось таке, що хотілось би мати сьогодні?, які цілі треба ставити, щоб досягти омріяного життя?

У процесі обговорення учасники дійшли висновку, що написання твору допомогло їм зрозуміти, що насправді у їхньому житті є важливим, цінним, які

цілі повинні бути пріоритетними та як досягти їх здійснення.

З інтересом сприймалися вправи на розвиток вольової саморегуляції. Вправа “Емоційний струм” [223] дала змогу учасникам навчитись керувати власними емоціями та розвила самовладання.

Жваво проходила дискусія на тему: “Мої вольові якості” [72], що допомогла учасникам виявити свої вольові якості, рівень їх розвитку, а також визначити свої слабкі та сильні риси.

Також для розвитку емоційно-вольового компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів використовувалися вправи на розвиток рефлексії “Дзеркало” [222], “Скульптор” [223].

Нагадаємо у підрозділі 2.3. ми дійшли висновку, що одним з чинників формування професійної ідентичності майбутнього вчителя є формування його професійно-педагогічної спрямованості. На формування професійно-педагогічної спрямованості впливають нахили, інтереси, здібності, від яких залежить легкість засвоєння знань, умінь, навичок у професійній діяльності; покликання, що формується за наявності схильностей та здатності до діяльності; висока, адекватна, стійка самооцінка, позитивне ставлення до себе; мотиви поведінки та діяльності; ціннісні орієнтації. Із формуванням педагогічних здібностей пов'язаний, як уже зазначалося, розвиток емпатії, що входить до структури педагогічних здібностей.

Таким чином, вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе, розширення ціннісних орієнтацій, формування емпатії та довіри забезпечували вплив як на виділені структурні компоненти професійної ідентичності майбутніх учителів (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний), так і на особистісну зрілість (і її окремі структурні компоненти: Я-концепцію, мотивацію досягнення, здатність до психологічної близькості з іншими людьми), а також і на професійно-педагогічну спрямованість майбутніх учителів.

Окремим блоком ми виділили вправи на формування педагогічних та

комунікативних здібностей, умінь вирішення професійних ситуацій, що впливає на розвиток когнітивного та діяльнісно-практичного компонентів професійної ідентичності, а також на розвиток професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів.

Із метою виявлення педагогічних здібностей, уміння виявляти педагогічний такт, проникати у внутрішній світ учня, вміння швидко реагувати у проблемній ситуації учасникам тренінгової групи пропонувалося вирішення конкретних педагогічних ситуацій. Наводимо для прикладу декілька ситуацій: “Учениця 10-го класу повністю ігнорує один із предметів у школі. Розумна, здібна, незалежна, вона відвідує уроки з цього предмета, але демонстративно нічого не робить, читає книги й журнали. Відкрито виражає свою неповагу до вчителя і відверто говорить йому про це”.

“Учитель ставить двійку відмінниці, яка відмовилась відповідати на уроці через виявлення солідарності з іншими учнями класу. Обурений батько (мати) приходить до школи і вимагає пояснень від учителя. Змоделюйте діалог у системах “учитель-батько (мати)”; “учитель-учениця”.

Учасникам тренінгу пропонувалося спрогнозувати подальші дії вчительки, учениці та батьків у цих ситуаціях. Після описів, представлених студентами, відбулося їх обговорення, оцінка правильності тих чи інших дій.

При обговоренні цих ситуацій студенти дійшли висновку, що професія вчителя потребує багатьох вмінь та навичок, “учитель – це не лише людина, яка викладає предмет та ставить оцінки; це людина, яка повинна вміти розмовляти, розуміти інших людей, мати підхід до кожного учня, вміти з перших хвилин уроку відчувати настрій класу та кожного учня, помічати все”.

У наступній вправі “Професійні здібності” [223] студенти мали записати професійні якості за ступенем їх вираженості в ідеального вчителя та у себе (для виявлення структури “Я-ідеального”, “Я-реального” та їх порівняння). Після цього кожен студент (за бажанням) називав 5 найбільш розвинутих професійних здібностей у себе та 5 найменш розвинутих професійних якостей.

Потім проводилося обговорення: які названі професійні якості дійсно потрібні вчителеві і як їх розвивати а, які найменш розвинуті. На завершення кожен учасник міг за бажанням зробити будь-якому іншому учаснику один "подарунок" – подарувати ту професійно важливу якість, яка, на його думку, в одногрупника розвинута найменше, чи ту, якої найбільше не вистачає.

Метою вправи "Діалог" [46] було формування у студентів професійних інтересів до внутрішнього змісту професійного спілкування учителя. У цій вправі завданням учасників було упродовж 5 хвилин провести фрагмент індивідуальної виховної бесіди (учитель-учень) або консультативної бесіди (учень-батьки), (учитель-батьки), дотримуючись запропонованих стилів спілкування. Такими стилями для вчителя було обрано домінування, доброзичливість, відкритість або дистанцію, для учнів – підкорення, ворожість, замкненість або відстороненість, для батьків – домінування, дистанція, ворожість, доброзичливість. Після обговорювалась результативність її виконання, визначались основні ознаки, переваги і недоліки кожного з розглянутих стилів професійного спілкування учителя й учнів.

На заключному занятті підбивались підсумки тренінгу. Студенти висловлювалися щодо власної участі у тренінгу, як реалізувалися їх цілі, що вони зрозуміли у процесі роботи тренінгової групи, чого навчилися. Із цією метою були використані вправи "Збираємо валізу" [20], "Лист із минулого" [227], "Подарунки" [144] та ін., а також студенти писали самозвіти щодо своєї участі у тренінгу та набутого досвіду.

Подальшим етапом у нашому експериментальному дослідженні було здійснення повторної діагностики досліджуваних експериментальної та контрольної груп з метою виявлення ефективності формувального впливу.

Кількісні та якісні результати формувального експерименту з розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів представлені у наступному підрозділі.

## 3.3. Кількісні та якісні результати формувального експерименту з розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів

Упровадження експериментальної програми дало можливість прослідкувати кількісні і якісні зміни, що мали місце у процесі розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів. Аналіз результатів експерименту дозволяє перевірити припущення щодо позитивного впливу застосування системи вправ і засобів, спрямованих на розвиток основних структурних компонентів професійної ідентичності та чинників формування професійної ідентичності майбутніх учителів – професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості, (зокрема таких її структурних компонентів, як Я-концепції, мотивації досягнення, здатності до психологічної близькості з іншими людьми), що є показником формування професійної ідентичності майбутніх учителів.

Відповідно до завдань дисертаційного дослідження обробка експериментального матеріалу здійснювалась відповідно у напрямку вивчення статусів професійної ідентичності та рівнів розвитку її основних чинників – особистісної зрілості та професійно-педагогічної спрямованості, що вивчались за допомогою методик ”Вивчення статусів професійної ідентичності” А.А. Азбель, А.Г. Грецової [167], “Тест-опитувальник особистісної зрілості” Ю.З. Гільбуха [41], “Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів” Т.Д. Дубовицької [57].

По завершенні програми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів визначення статусів професійної ідентичності майбутніх учителів показало значні зміни цього психологічного феномену (див. табл. 3.1).

**Таблиця 3.1**

**Зміни показників статусів професійної ідентичності майбутніх учителів до та після формувального впливу**

**Продовження табл. 3.1**

**N=60**

| Статус професійної ідентичності | Експериментальна група | | | | | | Контрольна група | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | |
| | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % |
| Сформована | 10 | 33,3 | 16 | 53,3 | 6 | 20 | 11 | 36,6 | 13 | 43,3 | 2 | 6,7 |
| Мораторій | 17 | 56,7 | 14 | 46,7 | 3 | -10 | 12 | 40 | 10 | 33,3 | -2 | -6,7 |
| Невизначена | 1 | 3,3 | 0 | 0 | -1 | -3,3 | 2 | 6,7 | 4 | 13,3 | 2 | 6,6 |
| Нав’язана | 2 | 6,7 | 0 | 0 | -2 | -6,7 | 5 | 16,7 | 3 | 10 | -2 | -6,7 |

Серед опитуваних експериментальної групи після формувального впливу 53,3% мають статус сформованої професійної ідентичності, тоді як на початку експерименту студентів зі статусом сформованої професійної ідентичності було – 33,3%; 46,7% - зі станом мораторію професійної ідентичності, тоді, як до формувального впливу ця група склала 56,7%. Тобто після формувального впливу зменшилась кількість студентів із цим статусом професійної ідентичності, також після формувального впливу відсутні студенти з невизначеною та нав’язаною професійною ідентичністю (до формувального впливу їх було 3,3% та 6,7% відповідно).

По закінченні експерименту збільшилась група студентів зі статусом сформованої професійної ідентичності. Це поясноється тим, що значно зменшується (на 20%) група опитаних зі станом мораторію та статусами невизначеної та нав’язаної професійної ідентичності.

Серед майбутніх учителів контрольної групи виявляються незначні зміни у статусах професійної ідентичності. Зокрема, незначно зменшується кількість студентів контрольної групи зі статусами мораторію та нав’язаною професійною ідентичністю (на 6,7% кожна група) та незначно збільшується

кількість студентів зі сформованою та невизначеною професійною ідентичністю (на 6,7% та 6,6% відповідно).

Також для констатації значущості змін, які відбулись в експериментальній та контрольній групах, ми скористались порівнянням вибірок за допомогою критерію Т-Вілкоксона.

Слід зазначити, що відмінності у показниках статусів професійної ідентичності майбутніх учителів експериментальної групи до і після експерименту статистично значущі (t=13,50) на високому рівні статистичної значущості p=0,05. У контрольній групі також зафіксовані позитивні зміни у показниках статусів професійної ідентичності (t=5,50, при p=0,05), однак ці зміни мають не такий виражений прогресивний характер, як у експериментальній групі.

У ході констатувального експерименту нами був виявлений зв'язок між професійною ідентичністю майбутніх учителів та їх професійно-педагогічною спрямованістю та особистісною зрілістю, а також окремими компонентами особистісної зрілості: Я-концепцією, здатністю до психологічної близькості з іншими людьми та мотивацією досягнення.

Тому нами було зроблене припущення, що формування професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості (та її окремих структурних компонентів – Я-концепції, здатності до психологічної близькості з іншими людьми та мотивацією досягнення) можуть бути чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів. Під час формувального експерименту ми приділили значну увагу підвищенню рівня професійно-педагогічної спрямованості та розвитку особистісної зрілості (та її окремих структурних компонентів) студентів-майбутніх учителів.

Звернімося до детальнішого аналізу змін у показниках рівнів розвитку професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості (та її окремих структурних компонентів) у майбутніх учителів.

Результати виявили достатньо велике зростання показників рівня

професійно-педагогічної спрямованості досліджуваних студентів експериментальної групи (див. табл. 3.2).

**Таблиця 3.2**

**Показники рівнів професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів до та після формувального впливу**

**N=60**

| | Експериментальна група | | | | | | Контрольна група | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | |
| Рівень професійно-педагогічної спрямованості | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % |
| Високий | 2 | 6,7 | 6 | 20 | 4 | 13,3 | 3 | 10 | 5 | 16,7 | 2 | 6,7 |
| Середній | 21 | 70 | 24 | 80 | 3 | 10 | 23 | 76,7 | 25 | 83,3 | 2 | 6,6 |
| Низький | 7 | 23,3 | 0 | 0 | -7 | -23,3 | 4 | 13,3 | 0 | 0 | -4 | -13,3 |

По закінчені формувального впливу 23,3% опитуваних експериментальної групи змінили свій низький рівень професійно-педагогічної спрямованості на середній та високий (80% та 20% відповідно). Слід зазначити, що після формувального впливу в експериментальній групі не залишилось студентів із низьким рівнем розвитку професійно-педагогічної спрямованості.

У контрольній групі також 13,3% опитуваних змінили свій низький рівень професійно-педагогічної спрямованості на середній (83,3%) та високий (16,7%), але слід зазначити, що порівняно з експериментальною групою ці рівні розвитку професійно-педагогічної спрямованості у контрольній групі змінюються лише на 6,7% та на 6,6% відповідно.

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках рівнів професійно-

педагогічної спрямованості майбутніх учителів у контрольній групі до і після експерименту статистично значущі (t=13,0) на високому рівні статистичної значущості p=0,05, тоді, як в експериментальній групі відмінності у рівнях професійно-педагогічної спрямованості студентів до і після експерименту статистично значущі (t=0,00) на високому рівні статистичної значущості p=0,05.

Статистично значущі зміни у показниках рівнів професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів контрольної та експериментальної групи, на нашу думку, свідчать про вплив навчально-виховного процесу на розвиток професійно-педагогічної спрямованості, але це відбувається не такими швидкими темпами і не так продуктивно, як у експериментальній групі.

Також по завершенні програми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів виявлено значні зміни рівнів розвитку їх особистісної зрілості (див. табл. 3.3).

**Таблиця 3.3**

**Показники рівнів особистісної зрілості майбутніх учителів до та після формувального впливу**

**N=60**

| Рівні особистісної зрілості | Експериментальна група | | | | | | Контрольна группа | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | |
| | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % |
| Дуже високий | 1 | 3,3 | 3 | 10 | 2 | 6,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Високий | 2 | 6,7 | 7 | 23,3 | 5 | 16,6 | 0 | 0 | 1 | 3,3 | 1 | 3,3 |
| Задовільний | 18 | 60 | 20 | 66,7 | 2 | 6,7 | 19 | 63,3 | 20 | 66,7 | 1 | 3,4 |
| Незадовільний | 9 | 30 | 0 | 0 | -9 | -30 | 11 | 36,7 | 9 | 30 | -2 | -6,7 |

Серед досліджуваних студентів експериментальної та контрольної груп значна кількість на початку формувального експерименту мала незадовільний рівень особистісної зрілості (30% в експериментальній групі та 36,7% у контрольній).

Гармонізація Я-концепції, розвиток емпатії та довіри, розширення (розвиток) педагогічних здібностей та формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів позитивно вплинули на розвиток особистісної зрілості студентів експериментальної групи. При повторному зрізі 10% досліджуваних характеризуються дуже високим рівнем особистісної зрілості, проте у контрольній групі студентів із цим рівнем не виявлено; кількість студентів із незадовільним рівнем особистісної зрілості знизилась на 30% (цей рівень після формувального впливу відсутній в експериментальній групі). Збільшилась кількість студентів із задовільним рівнем із 60% до 66,7% та високим рівнем особистісної зрілості з 6,7% до 23,3%.

У майбутніх учителів контрольної групи не виявлено значних змін у показниках рівнів особистісної зрілості (0%, 3,3%, 3,4% та 6,7%) (див. табл. 3.3).

Слід зазначити, що відмінності у показниках рівнів особистісної зрілості майбутніх учителів експериментальної групи до і після експерименту є статистично значущими (t=0,00), з високим рівнем статистичної значущості (p=0,05), тоді, як у контрольній групі відмінності у рівнях особистісної зрілості студентів до і після експерименту статистично не значні t=164,50, на рівні p=0,1.

У результаті роботи, спрямованої на розвиток основних компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів, значно підвищується рівень їх Я-концепції (див. табл. 3.4).

**Таблиця 3.4**

**Показники рівня Я-концепції майбутніх учителів до та після формувального впливу**

**Продовження табл. 3.4**

**N=60**

| Рівень Я-концепції | Експериментальна група | | | | | | Контрольна група | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | |
| | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % |
| Дуже високий | 0 | 0 | 2 | 6,7 | 2 | 6,7 | 1 | 3,3 | 2 | 6,7 | 1 | 3,4 |
| Високий | 2 | 6,7 | 4 | 13,3 | 2 | 6,6 | 1 | 3,3 | 2 | 6,7 | 1 | 3,4 |
| Задовільний | 20 | 66,7 | 23 | 76,7 | 3 | 10 | 19 | 63,4 | 21 | 70 | 2 | 13,4 |
| Незадовільний | 8 | 26,6 | 1 | 3,3 | -7 | -23,3 | 9 | 30 | 5 | 16,6 | -4 | -13,4 |

При повторному зрізі кількість майбутніх учителів експериментальної групи з високим рівнем Я-концепції збільшилась з 6,7% до 13,3%; з'явилися досліджувані (6,7%) із дуже високим рівнем Я-концепції (на початку експерименту така група була відсутня). Кількість досліджуваних студентів групи із задовільним рівнем Я-концепції збільшилась з 66,7% до 76,7%. Це зумовлено тим, що 7% студентів-майбутніх учителів підвищили свій незадовільний рівень до задовільного, високого та дуже високого.

Із наведених у табл. 3.4 показників бачимо, що серед досліджуваних контрольної вибірки значних змін не відбулося.

Відмінності у показниках рівнів Я-концепції майбутніх учителів експериментальної групи до і після експерименту є статистично значущими (t=0,00) на високому рівні статистичної значущості p=0,001, і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось (t=142,00), статистично значущі зв'язки не виявлені p=0,1.

Отже, запропоновані нами вправи на підвищення рівня (розвиток) Я-концепції майбутніх учителів виявились ефективними, про що свідчать

експериментальні дані.

У результаті роботи, спрямованої на розвиток мотивації досягнення як одного з основних структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів, виявляються істотні зміни розвитку цього психологічного феномену (див. табл. 3.5).

**Таблиця 3.5**

**Показники рівня мотивації досягнення майбутніх учителів до та після формувального впливу**

**N=60**

| Рівень Мотивації досягнення | Експериментальна група | | | | | | Контрольна група | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | |
| | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % |
| Дуже високий | 2 | 6,7 | 8 | 26,7 | 6 | 20 | 2 | 6,7 | 2 | 6,7 | 0 | 0 |
| Високий | 3 | 10 | 10 | 33,3 | 7 | 23,3 | 2 | 6,7 | 4 | 13,3 | 2 | 6,6 |
| Задовільний | 23 | 76,6 | 12 | 40 | -11 | -36,6 | 18 | 60 | 21 | 70 | 3 | 10 |
| Незадовільний | 2 | 6,7 | 0 | 0 | -2 | -6,7 | 8 | 26,6 | 3 | 10 | -5 | -16,6 |

Після формувального впливу збільшилась група досліджуваних студентів, у яких виявляється високий (на 23,3%) та дуже високий (на 20%) рівень мотивації досягнення. Це пояснюється тим, що значно зменшується група досліджуваних із задовільним рівнем мотивації досягнення (на 36,6%) та група – з незадовільним рівнем на 6,7%. Слід зазначити, що після формувального впливу у студентів експериментальної групи відсутній незадовільний рівень мотивації досягнення.

Серед досліджуваних контрольної групи збільшуються задовільний (на

10%) та високий (на 6,6%) рівні мотивації досягнення. Це пояснюється тим, що зменшується група студентів із незодавільним рівнем на 16,6%, але ці зміни відбуваються не так швидко, як у експериментальній групі.

Відмінності в експериментальній групі у показниках рівнів мотивації досягнення до і після експерименту виявилися статистично значущими (t=35,00) на високому рівні статистичної значущості p=0,001 і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось (t=117,00), p=0,1 – статистичних зв'язків не виявлено.

Професійно значущим компонентом у структурі особистісної зрілості майбутніх учителів є здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

Дані, отримані після формувального впливу, демонструють результативність проведеної роботи (див. табл. 3.6).

**Таблиця 3.6**

**Показники рівнів здатності до психологічної близькості з іншими людьми майбутніх учителів до та після формувального впливу**

**N=60**

| Рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми | Експериментальна група | | | | | | Контрольна група | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | | До експ-ту | | Після експ-ту | | Різниця | |
| | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % | К-сть | % |
| Дуже високий | 7 | 23,3 | 10 | 33,3 | 3 | 10 | 5 | 16,7 | 7 | 23,3 | 2 | 6,7 |
| Високий | 9 | 30 | 12 | 40 | 3 | 10 | 7 | 23,3 | 9 | 30 | 2 | 6,7 |
| Задовільний | 14 | 46,7 | 8 | 26,7 | -6 | -20 | 14 | 46,7 | 12 | 40 | -2 | -6,7 |
| Незадовільний | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 13,3 | 2 | 6,7 | -2 | -6,7 |

При повторному зрізі кількість студентів-майбутніх учителів експериментальної групи з високим та дуже високим рівнем здатності до психологічної близькозьті з іншими людьми збільшилось з 23,3% до 33,3% (дуже високий рівень) та з 30% до 40% (високий рівень), ці зміни зумовлені, підвищенням у 20% студентів незадовільного рівня до високого та дуже високого.

Серед досліджуваних контрольної групи значних змін не відбулося (див. табл. 3.6).

Відмінності у показниках рівнів здатності до психологічної близькості з іншими людьми майбутніх учителів експериментальної групи до і після формувального впливу є статистично значущими t=0,00 на рівні високої статистичної значущості p=0,01, тоді, як у контрольній групі відмінності у рівнях здатності до психологічної близькості з іншими людьми студентів-майбутніх учителів до і після експерименту не є статистично значущі t=86,00 на високому рівні статистичної значущості p=0,01.

Отже, запропоновані нами вправи на розвиток емпатії та довіри майбутніх учителів є ефективними, що засвідчують дані експериментального дослідження та розвиток рівнів здатності до психологічної близькьзті з іншими людьми.

Таким чином, порівняльний аналіз показників статусів професійної ідентичності, рівнів професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості, а також рівнів розвитку Я-концепції, мотивації досягнення та здатності до психологічної близькості з іншими людьми виявляють інтенсивну динаміку змін у результатах до і після формувального впливу. Отримані результати стали підтвердженням того, що розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів можливий за умови цілеспрямованого впливу на основні чинники її розвитку – професійно-педагогічну спрямованість та особистісну зрілість. Також це вказує на ефективність авторської тренінгової програми.

По закінчені тренінгової програми студенти складали самозвіти, у яких

також відзначили зміни у власній поведінці, у ставленні до навчання, майбутньої професії та життя, що можна розглядати, як зміни та розвиток статусів їх професійної ідентичності.

“Завдяки тренінгу я по-новому поглянув на свою майбутню професію та на себе самого. Я зрозумів, що професія вчителя досить складна. Тренінг допоміг мені накреслити для себе подальші цілі професійного розвитку. Я зрозумів, що хочу працювати у школі” (Вадим М.).

“Після тренінгу я стала більш упевненою, задоволеною собою, активною. Змогла зрозуміти, які професійні якості вчителя в мене вже є, а над якими треба ще працювати” (Юлія К.).

“Стала більш чутливою, уважною до людей. З’явилась зацікавленість навчанням. Я змогла остаточно визначитись з подальшою професією та визначила, яким повино бути місце моєї роботи” (Ана А.).

“Тренінг дав змогу побачити себе з різних сторін. Я зрозумів себе. Знаю, чого хочу від життя та у першу чергу від себе та для себе” (Дмитро Л.).

“Спочатку я хотіла просто дізнатися, що таке тренінг, і вправи спочатку сприймались досить не серйозно. Ну, що вони мені можуть дати? А після закінчення тренінгу я зрозуміла, що стала почувати себе більш вільно серед незнайомих людей, почала більше довіряти людям. Намітила, чого повина досягти через п’ять років у професійному та особистому житті” (Ксенія К.).

Самозвіти учасників тренінгової групи ще раз підкреслюють ефективність проведеної роботи, метою якої був розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів.

**Висновки до третього розділу**

1. Розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів реалізується у двох аспектах: 1) безпосередній розвиток основних структурних компонентів

професійної ідентичності, які мають першочергове значення для успішної педагогічної діяльності, але розвинені недостатньо (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний); 2) розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів засобами формування їх особистісної зрілості та професійно-педагогічної спрямованості.

2. Ефективним засобом розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів та профілактики професійного маргіналізму є соціально-психологічний тренінг, який дозволяє удосконалити ті структурні компоненти та чинників розвитку професійної ідентичності, що об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу та є професійно-значущими для особистості майбутніх учителів –розвиток основних компонентів особистісної зрілості: Я-концепція, мотивація досягнення та здатність до психологічної близькості з іншими людьми та розвиток самооцінки, ціннісних орієнтацій, професійних домагань для формування професійно-педагогічної спрямованості.

3. "Тренінг розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів" має проводитись за напрямками з розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів, що мають бути спрямовані на формування цілісної системи знань про особливості професійної ідентичності, розвитку Я-концепції, психологічної близькості з іншими людьми, мотивації досягнення, розвиток педагогічних та комунікативних здібностей та формування професійно-педагогічної спрямованості.

4. Результатом упровадження тренінгової програми стало підвищення рівнів основних чинників розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів – професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості, а також основних структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх учителв – Я-концепції, мотивації досягнення та здатність до психологічної близькості з іншими людьми, що у свою чергу призвело до підвищення статусів

професійної ідентичності та підтвердило висунуту нами гіпотезу і продемонструвало ефективність запропонованої програми, спрямованої на розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі їх професійно-педагогічної підготовки.

**Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:**

1. Кочкурова О.В. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів як необхідної складової успішної професійної діяльності / О.В. Кочкурова // Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, тенденції, перспективи: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у м. Донецьку, 2 листопада 2010 року: російською та українською мовами. – У 2-х томах. – Том 1. – Донецьк: Витоки, 2010. – С. 227 – 231.

# ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження проблеми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки, що полягало у виявленні статусів розвитку та динаміки професійної ідентичності майбутніх учителів упродовж навчання у вищому педагогічному закладі, у дослідженні особливостей прояву структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх учителів (когнітивного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-практичного та емоційно-вольового), у виявленні зв'язку між професійною ідентичністю майбутніх учителів з їх професійно-педагогічною спрямованістю та особистісною зрілістю, а також між окремими структурними компонентами особистісної зріості – Я-концепцією, мотивацію досягнення та здатністю до психологічної близькості з іншими людьми; в обґрунтуванні, розробці та апробації програми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів.

1. Ідентичність - відчуття самототожності, особистісної цілісності, своєї цінності, приналежності світу та іншим людям. Це ядро, що забезпечує постійність особистості при змінах у навколишньому світі та при зміні власних поглядів, установок і можливостей. Механізмом формування ідентичності є ідентифікація як процес емоційного, раціонального та діяльнісного ототожнення себе з іншою людиною чи групою. Через ідентифікацію індивід засвоює певну систему цінностей та норм, зразки поведінки та соціальні ролі. Ідентифікація – багаторівневий та багатоаспектний феномен, що зумовлює динаміку розвитку особистості. Ідентичність виступає як результат виокремлення особистістю самої себе із оточення та виявляється як відчуття цілісності, самототожності. Ідентичність формується у взаємодії з іншими людьми та у діяльності на основі ідентифікації з цінностями, що існують у суспільстві. Узгоджена система ціннісних орієнтацій особистості визначає пріоритетні напрямки самореалізації та життєві плани, а також сприяє становленню адекватної ідентичності. Зміст ідентичності визначається двома

важливими аспектами: особистісна та соціальна ідентичність, що відображають усвідомлення власної автономності, унікальності та відчуття приналежності до соціальної групи. Гармонійна взаємодія та взаємодоповнення цих аспектів забезпечує всебічний особистісний розвиток. Становлення ідентичності – індивідуальний процес, що визначається біогенетичними факторами; властивостями та якостями особистості; впливом соціального оточення; конкретними обставинами життя. Розвиток ідентичності відбувається послідовно упродовж усього життя людини.

2. Професійна ідентичність – складний інтеграційний феномен, що по'єднує уявлення людини про своє місце у професійній групі та відповідно у суспільстві і ставлення до своєї професійної приналежності. Це поняття постає також у вигляді складного взаємозв'язку особистісних характеристик та властивостей, здатних забезпечити орієнтацію у світі професій, спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору і, що важливо, реалізувати власний потенціал в обраній професійній діяльності. Професійна ідентичність виконує стабілізуючу та перетворювальну функції. Становлення професійної ідентичності відбуається кількома етапами, а саме: адаптаційним, стабілізуючим та уточнювальним. Основними компонентамии професійної ідентичності є когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний.

3. Професійно-педагогічна ідентичність майбутніх учителів - це усвідомлення своєї приналежності до професії педагога, уявлення про свою відповідність певним вимогам професії (певні якості особистості, знання та вміння) та усвідомлення своєї відповідності професійному образу. Професійна ідентичність педагога - динамічна система, що починає формуватись у процесі професійної підготовки (освіти) та набуває подальшого розвитку у професійній діяльності. Модель формування професійно-педагогічної ідентичності майбутніх учителів включає суб'єктивні, об'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні фактори. Основними компонентамии професійно-педагогічної ідентичності є

когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний. Професійно-педагогічна ідентичність має різні джерела розвитку: це сама особистість майбутнього учителя, його професійний потенціал, спеціальні знання, вміння та навички, засвоєні у процесі професійно-педагогічної підготовки, проходження педагогічної практики, самооцінка, Я-конценція студентів.

4. Професійний маргіналізм майбутнього педагога, на нашу думку, – це несформованість професійної ідентичності або ж її втрата, байдужість, або відсутність інтересу до професії учителя, а іноді і зміна її; характеризується відсутністю чітких професійних цілей, цінностей, переконань та небажанням активно їх формувати, недостатньою спрямованістю, слабкою мотивацією; нездатністю вирішувати проблеми; а також такими негативними станами, як песимізм, апатія, злість, відчуження, тривожність тощо.

5. На початковому етапі навчання майже половина майбутніх учителів має статус сформованої професійної ідентичності, однак майже такаж кількість майбутніх педагогів характеризується наявністю у них стану мораторію професійної ідентичності. Значна кількість першокурсників має нав’язану та невизначену професійну ідентичність, що співвідноситься із професійним маргіналізмом. Для більшості студентів третього курсу характерним є стан мораторію та сформована професійна ідентичність. Для студентів випускного курсу характерним є майже рівномірний розподіл на стан мораторію та сформовану професійну ідентичність. Також проведене дослідження засвідчує, що для більшості майбутніх учителів властивим є стан мораторію професійної ідентичності. Цей факт свідчить про необхідність психологічного супроводу становлення професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей упродовж навчання у вищому закладі. Динаміка розвитку професійної ідентичності студентів – майбутніх учителів педагогічних спеціальностей та з доданою для престижності отримуваної професії додатковою спеціалізацією “практична психологія” суттєво відрізняються. Зокрема, лише половина

студентів першого курсу педагогічних спеціальностей та більше половини студентів додаткової спеціалізації "практичний психолог" характеризується сформованою професійною ідентичністю. І все ж таки цей показник для студентів першого курсу педагогічної спеціальності нижчий. Для значної більшості студентів третього курсу педагогічної спеціальності характерний стан мораторію, тоді, як для студентів третього курсу з додатковою психологічною спеціалізацією характерний майже рівномірний розподіл на стан мораторію та сформовану професійну ідентичність. Стан мораторію має більше половини студентів педагогічних спеціальностей, тоді, як для студентів із додатковою психологічною спеціалізацією стан мораторію залишається майже незмінним упродовж усіх років навчання. У студентів п'ятого курсу педагогічної спеціальності відбувається рівномірний розподіл на статуси сформованої ідентичності та мораторію, тоді, як більше половини студентів п'ятого курсу спеціальності "педагог-психолог" має сформовану професійну ідентичність. Це вказує на те, що становлення професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є специфічним, кризовим та потребує особливої уваги.

Статуси професійної ідентичності майбутніх учителів характеризуються певними особливостями.

Статус *сформованої професійної ідентичності* характеризується наявністю певної системи значущих цілей, цінностей, життєвою визначеністю; наявністю професійного та об'єктивного спрямування Я-образу; високим та середнім рівнем осмисленості життя; гуманістично-екзистенціалістичною спрямованістю особистості; усвідомленим ставленням до життя; індексом задоволеності обраною професією середнім та нижчим за середній; високим рівнем пізнавальних потреб та креативності; фігура "Педагога-професіонала" виступає орієнтиром для подальшого розвитку; високим та середнім рівнем професійно-педагогічної спрямованості; дуже високим та високим рівнем особистісної зрілості; доброю та відмінною академічною успішністю.

Статус *мораторію професійної ідентичності* характеризується тим, що вже минув період кризи і сформувалась певна система значущих цілей, цінностей. Для стану мораторію професійної ідентичності характерний емоційний та об'єктивний компоненти Я-образу; середній та низький рівень осмисленості життя; прагматично-егоцентричний тип спрямованості особистості; у професійному самовизначенні переважає усвідомлене ставлення до життя, а не до професійної діяльності; індекс задоволеності обраною професією – нижчий за середній та середній; фігура "Педагога-професіонала" виступає орієнтиром для подальшого розвитку; високим та середнім рівнем професійно-педагогічної спрямованості; задовільним та незадовільним рівнем особистісної зрілості, доброю академічною успішністю.

Статус *нав'язаної професійної ідентичності* засвідчує, що вибір професії здійснювався значущими іншими (батьками, знайомими, друзями). Такий статус професійної ідентичності характеризується переважанням емоційного та об'єктивного компонентів Я-образу, низьким рівнем осмисленості життям та мотивації, професійно сприятливим типом спрямованості особистості – гуманізмом-екзистенціалізмом; дуже низьким індексом задоволеності обраною професією; високим рівнем креативності та низьким рівнем пізнавальних потреб; орієнтиром для подальшого розвитку виступає фігура "Педагог-професіонал"; низьким рівнем професійно-педагогічної спрямованості та задовільним рівнем особистісної зрілості, задовільною академічною успішністю.

*Невизначена професійна ідентичність*, що відповідає *професійному маргіналізму*, характеризується відсутністю професійної та особистісної спрямованості, схильністю "плисти за течією"; переважанням емоційного та об'єктивного компонентів Я-образу; низьким рівнем осмисленості життя та мотивації; екзистенційним типом спрямованості особистості; індексом задоволеності обраною професією нижчим за середній; високим рівнем креативності, але низьким рівнем пізнавальних потреб; фігура "Я в

майбутньому" виступає орієнтиром для подальшого розвитку; низьким рівнем професійно-педагогічної спрямованості та задовільним рівнем особистісної зрілості; задовільною академічною успішністю.

6. Статус професійної ідентичності пов'язаний із рівнем професійно-педагогічної спрямованості, загальним рівнем розвитку особистісної зрілості та структурними компонентами особистісної зрілості (Я-концепцією, мотивацією досягнення, здатністю до психологічної близькості з іншими людьми). Це дає підстави розглядати професійно-педагогічну спрямованість та особистісну зрілість майбутніх учителів як показники професійної ідентичності. Тому важливими чинниками розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів та запобігання їх професійного маргіналізму є формування їх професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості, зокрема, таких її структурних компонентів, як Я-концепція, мотивація досягнення та здатність до психологічної близькості з іншими людьми.

7. Розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів реалізується у двох аспектах: 1) безпосередній розвиток основних структурних компонентів професійної ідентичності, які мають першочергове значення для успішної педагогічної діяльності, але розвинені недостатньо (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісну-практичний); 2) розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів засобами формування їх особистісної зрілості та професійно-педагогічної спрямованості.

Ефективним засобом розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів та профілактики професійного маргіналізму є соціально-психологічний тренінг, який дозволяє удосконалити ті структурні компоненти та механізми розвитку професійної ідентичності, що об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий час та є професійно-значущими для особистості майбутніх учителів –розвиток основних компонентів особистісної зрілості: Я-концепція, мотивація досягнення та здатність до психологічної близькості з іншими людьми та розвиток самооцінки, ціннісних орієнтацій,

професійних домагань для формування професійно-педагогічної спрямованості.

“Тренінг розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів” спрямований на формування цілісної системи знань про особливості професійної ідентичності, розвитку Я-концепції, психологічної близькості з іншими людьми, мотивації досягнення, а також розвиток педагогічних, комунікативних здібностей та формування професійно-педагогічної спрямованості.

Результатом упровадження тренінгової програми стало підвищення рівнів основних чинників розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів – професійно-педагогічної спрямованості та особистісної зрілості, а також основних структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів – Я-концепції, мотивації досягнення та здатність до психологічної близькості з іншими людьми, що у свою чергу призвело до підвищення статусів професійної ідентичності та підтвердило висунуту нами гіпотезу і продемонструвало ефективність запропонованої програми, спрямованої на розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів у процесі їх професійно-педагогічної підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів. Подальшого вивчення потребують питання щодо зв’язку професійної ідентичності майбутніх вчителів із іншими особистісними характеристиками, виявлення значущості різних чинників та умов у становленні професійної ідентичності фахівця.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

## Методика “Вивчення статусів професійної ідентичності” А.А. Азбель, А.Г. Грецової [165, с. 67-75]

*Інструкція.* Для визначення статусу професійної ідентичності необхідно із 20 пунктів опитувальника, по кожному з яких дано чотири варіанти відповіді – а, б, в, г, обрати той варіант, який найкраще виражає Вашу точку зору. Відповідь запишіть у таблицю.

*1. Чи турбує Вас професійне майбутнє?*

а) ні, ще не час вирішувати, де мені далі навчатись або працювати;

б) ні, я певен, що мої батьки допоможуть мені у моєму професійному майбутньому;

в) ні, бо я вже давно все вирішив з приводу свого професійного майбутнього та не маю занепокоєння;

г) так, про майбутнє треба думати зараз, оскільки потім може бути пізно.

*2. Чи важко Вам прийняти рішення про те, куди піти працювати після закінчення університету?*

а) так, бо я ще не вирішив, чи буду працювати за спеціальністю;

б) так, тому я краще буду прислухатися до думки авторитетної людини (батьків, друзів, знайомих та ін.);

в) ні, я вже прийняв рішення, де буду працювати у майбутньому;

г) ні, я ще не думав про це.

*3. Чи регулярно Ви вивчаєте попит на представників своєї спеціальності?*

а) так, від попиту на ринку праці залежить, чи зможу я знайти роботу за спеціальністю;

б) ні, бо мої батьки допоможуть мені знайти гарну роботу;

в) ні, час аналізувати попит ще не настав;

г) ні, я вже вирішив, що все одно буду працювати за спеціальністю, яку отримаю у ВНЗ.

*4. Чи обговорювали Ви з батьками свої професійні плани?*

а) ні, мої батьки вже давно вирішили, ким я буду, і зі мною не радились;

б) так, мої батьки постійно обговорюють зі мною мої професійні плани;

в) ні, у нас в родині не прийнято обговорювати мої професійні плани;

г) так, ми з батьками давно все обговорили і я прийняв рішення стосовно своєї майбутньої роботи.

*5. Майбутню спеціальність Вам обрали батьки?*

а) так, і треба сказати, що вони краще за мене розуміються у цьому;

б) ні, але ми досить часто обговорюємо питання моєї майбутньої спеціальності;

в) ні, оскільки батьки не втручаються у мої справи з вибором професії;

г) ні, тому що вибір спеціальності був моїм самостійним рішенням.

*6. Вам зрозумілі ваші майбутні професійні плани?*

а) так, оскільки побудувати їх мені допомогли батьки, які є спеціалістами в цій професії;

б) так, оскільки я будував їх самостійно, враховуючи свій життєвий досвід;

в) ні, тому, що в мене поки відсутні професійні плани;

г) ні, але зараз я намагаюсь побудувати свої професійні плани.

*7. Чи впливає думка батьків на Ваші професійні цілі?*

а) ні, у моїх батьків ніколи не було бажання ставити мені професійні цілі;

б) так, оскільки мої батьки з дитинства говорили мені, ким я повинен стати;

**Продовження додатка А**

в) цілі сформовані ще досить слабо, але остаточне рішення буду приймати я;

г) батьки, звичайно, брали участь в обговорені цього питання, але рішення вже прийняте мною самостійно.

*8. Чи вважаєте Ви, що ще зарано замислюватись над побудовою власної кар'єри?*

а) так, оскільки моя кар'єра буде все одно залежати від рішення моєї родини;

б) так, мені і раніше не доводилося думати про кар'єру;

в) ні, вже настав той момент, коли потрібно обирати шлях своєї подальшої кар'єри;

г) ні, я вже давно і правільно вирішив, як я буду будувати кар'єру.

*9. Ви вже вирішили, де будете працювати після закінчення ВНЗ?*

а) ні, я ще думаю про те, де, ким та за якою спеціальністю я буду працювати;

б) так, я приблизно знаю місце своєї роботи;

в) так, оскільки мої батьки вже потурбувались про те, де я буду працювати після закінчення ВНЗ;

г) ні, мені важко сказати, де я буду працювати.

*10. Ваші друзі дають вам поради стосовно того, яка освіта краща?*

а) так, ми часто обговорюємо з ними це питання, але свої професійні плани я будую самостійно;

б) так, я разом із друзями здобуваю освіту та прислухаюся до їхньої думки;

в) ні, я не замислююся над власною кар'єрою, у мене є багато інших цікавих справ;

г) ні, я вже прийняв рішення стосовно свого майбутнього без допомоги

друзів.

*11. Для Вас не принципово, де саме працювати у майбутньому?*

а) так, тому, що для мене важливо працювати за спеціальністю, а не у якомусь конкретному місці;

б) так, оскільки впевен, що батьки все одно влаштують мене на хорошу роботу після навчання;

в) так, оскільки робота неголовне у житті;

г) ні, від вибору місця роботи залежить якість мого життя.

*12. Ви боїтесь без поради ваших батьків приймати відповідальні рішення стосовно вашої подальшої професійної діяльності?*

а) так, я роблю спроби зорієнтуватись у професійному житті, але поки мені важко обрати конкретне місце роботи;

б) ні, оскільки мої батьки не хочуть та не можуть мені щось порадити;

в) так, оскільки мої батьки з дитинства допомагають мені, контролюють багато подій у житті, у тому числі і вибір професії;

г) ні, свої рішення з цього приводу я вже прийняв абсолютно самостійно.

*13. Ви не часто замислюєтесь про своє професійне майбутнє?*

а) ні, над цією проблемою я думаю досить часто;

б) так, тому, що я знаю, мої батьки зроблять так, щоб у мене в житті все склалось чудово;

в) так, думаю, мені ще рано над цим замислюватись;

г) так, оскільки я вже все вирішив і зараз концентрую свою увагу на інших проблемах.

*14. У Вас вже є декілька варіантів, куди можна піти працювати?*

а) ні, мої батьки вже знайшли мені відповідну роботу;

б) ні, я хочу працювати в одному визначеному місці;

в) так, я саме зараз обираю одне з них;

**Продовження додатка А**

г) ні, інколи мені здається, що я сам не знаю, чого я хочу від майбутнього.

*15. Чи вважаєте Ви, що ніякі життєві проблеми не зможуть завадити вам досягти поставлених професійних цілей?*

а) так, оскільки знаю, що мої батьки зроблять все, щоб ці цілі були досягнуті;

б) ні, в мене ще немає конкретних професійних цілей;

в) так, я дуже добре усвідомлюю свої професійні цілі;

г) ні, я ще не до кінця розумію, в чому вони полягають.

*16. Чи часто у Вас вдома відбуваються дискусії з приводу вашої майбутньої кар'єри?*

а) ні, оскільки мої батьки з приводу цього питання вже все вирішили;

б) ні, тому, що мої батьки не цікавляться питаннями моєї кар'єри;

в) ні, з приводу своєї кар'єри я вже все вирішив сам, і сперечатися зі мною безглуздо;

г) так, я раджуся з батьками, хоча іноді наші погляди відносно мого майбутнього можуть не збігатися.

*17. Вас мало цікавить інформація про те, як будувати кар'єру у різних професійних сферах?*

а) так, тому, що мої батьки вже обрали для мене майбутню сферу діяльності і у мене немає необхідності збирати додаткову інформація;

б) так, тому, що я вже прийняв рішення про те, ким я буду і де я буду працювати;

в) ні, я саме зараз активно аналізую можливості кар'єрного розвитку в різних сферах діяльності;

г) так, мене мало цікавить інформація про те, де та як можна будувати кар'єру.

*18. Чи є у Вас на прикметі декілька професійних цілей?*

**Продовження додатка А**

а) так, але вони були визначені моїми батьками;

б) ні, у мене всього одна професійна ціль;

в) ні, я про них ще не думав;

г) так, таких цілей декілька, і я не вирішив, яка з них для мене основна.

*19. Ви добре уявляєте свій подальший кар'єрний розвиток?*

а) ні, поки моє професійне майбутнє – це багато альтернативних варіантів вибору;

б) ні, але я певен, що мої батьки влаштують мене на добру роботу, де кар'єра мені буде забезпечена;

в) ні, тому, що я не дуже хочу думати, яка кар'єра підходить саме мені, у мене є більш важливі проблеми;

г) так, і я вже можу назвати основні кроки мого професійного життя.

*20. Ваші батьки надали Вам можливість самостійно зробити професійний вибір?*

а) ні, тому, що вони взагалі не брали участь у моєму професійному виборі;

б) так, але ми все ще обговорюємо мій професійний вибір;

в) ні, тому, що батьки вважають, що при самостійному виборі я міг би помилитись;

г) так, я вже зробив свій професійний вибір самостійно.

Бали за окремими питаннями виставляються відповідно до наведеного *ключа*:

| **Номер питання** | **Статус професійної ідентичності** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Невизначена** | **Нав'язана** | **Мораторій** | **Сформована** |
| 1 | А-2 | Б-1 | Г-1 | В-1 |
| 2 | Г-1 | Б-1 | А-2 | В-1 |

**Продовження додатка А**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | В-1 | Б-1 | А-2 | Г-1 |
| 4 | В-1 | А-2 | Б-1 | Г-1 |
| 5 | В-1 | А-2 | Б-1 | Г-1 |
| 6 | В-1 | А-1 | Г-1 | Б-2 |
| 7 | А-1 | Б-2 | В-1 | Г-1 |
| 8 | Б-1 | А-1 | В-1 | Г-1 |
| 9 | А-1 | В-1 | Г-1 | Б-2 |
| 10 | В-1 | Б-2 | А-1 | Г-1 |
| 11 | В-2 | Б-1 | Г-1 | А-1 |
| 12 | Б-1 | В-2 | А-1 | Г-1 |
| 13 | В-2 | Б-1 | А-1 | Г-1 |
| 14 | Г-1 | А-1 | В-2 | Б-1 |
| 15 | Б-1 | А-1 | Г-1 | В-2 |
| 16 | Б-1 | А-1 | Г-2 | В-1 |
| 17 | Г-2 | А-1 | В-1 | Б-1 |
| 18 | В-1 | А-1 | Г-2 | Б-1 |
| 19 | В-1 | Б-1 | А-1 | Г-2 |
| 20 | А-1 | В-1 | Б-1 | Г-2 |
| **Сума** | | | | |

## Додаток Б

## Тест-опитувальник особистісної зрілості

## Ю.З. Гільбуха [41]

*Інструкція:* Вам пропонуються запитання та варіанти відповідей на них. Відповідно до кожного запитання фіксується лише одна із запропонованих готових відповідей, індекс якої виписується на окремому аркуші. Відповіді на запитання мають бути максимально правдивими та щирими.

*1. Спосіб, у який більшість моїх викладачів спілкується зі мною, такий, що вони:*

а) намагаються постійними зауваженнями зробити моє життя нестерпним;

б) виявляють тенденцію критикувати мене скрізь, де тільки це можливо;

в) виявляють байдужість до мене до того часу, доки я підкоряюся встановленим ними правилам та виконую роботу задовільно;

г) недостатньо вимогливі до моєї роботи;

д) мало винагороджують мене за сумлінне виконання обов'язків;

е) вказують на мої недоліки та винагороджують, коли я на це заслуговую;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*2. Граючи в шахи, шашки та інші ігри, я, зазвичай, на програш реагую так:*

а) намагаюся виявити причини неуспіху, щоб удосконалити свої уміння;

б) захоплююсь майстерністю супротивника, це почуття "забиває" усі інші переживання;

в) переживаю почуття власної неповноцінності відносно супротивника;

г) усвідомлюю, що натомість я кращий за інших у інших справах і, таким чином, за бажання зможу досягти успіху і в цій грі;

д) усвідомлюю відносну незначущість поразки або перемоги у таких видах ігор і швидко про це забуваю;

е) прагну будь що досягти реваншу;

ж) не можу відповісти на це запитання.

**Продовження додатка Б**

3. *Коли змушений відмовитися від якогось плану або домагань (наприклад, перемогти на олімпіаді, розбагатіти, стати кращим студентом групи, вирушити у закордонну подорож тощо), я гадаю, що:*

а) буду нещасним до кінця життя;

б) маю стільки інших інтересів, що швидко знайду щось натомість;

в) сповнений рішучості досягти здійснення свого плану за будь-яку ціну, навіть, якщо на це знадобиться усе життя;

г) намагаюся отримати із невдачі якнайбільше життєвих уроків;

д) ні на що інше не міг сподіватися;

е) буду нещасним упродовж певного часу, але здолаю цей стан;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*4. Міра, якою люди мені подобаються за своїм характером:*

а) або дуже висока, або нульова;

б) при першому знайомстві люди можуть мені подобатись, але не на стільки, щоб я одразу ж захотів стати їх найкращим другом;

в) кожна людина начебто подобається мені при першій зустрічі, але потім я часто переживаю розчарування;

г) люди мені подобаються тільки у тому випадку, якщо я їх знаю дуже гарно;

д) мені ніхто не подобається;

е) багато хто мені певною мірою подобається;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*5. Я схильний повідомляти про свої невдачі, промахи малознайомим людям у такий спосіб:*

а) розповідаю про них, коли здається, що це викликає у когось щирий інтерес;

б) ніби ненароком розповідаю про свої невдачі і тільки тоді, коли це доречно у процесі розмови;

**Продовження додатка Б**

в) інколи згадую про свої невдачі з метою вилити душу та викликати співчуття у співрозмовника;

г) як правило, не згадую про свої невдачі, щоб не створювати проблем для співрозмовника;

д) часто не можу втриматися від бажання пожалітися на свої невдачі;

е) свої невдачі намагаюсь видати за успіхи;

ж) не можу відповісти на це запитання.

6. *Люди, чия думка відрізняється від моєї:*

а) інколи мають рацію;

б) зазвичай є достатньо підготовленими і тому впевненими у собі;

в) просто недостатньо досвідчені;

г) знаходять для себе задоволення у тому, що мають власну думку;

д) висловлюють іншу думку з певного питання, щоб суперечити;

е) нерідко компетентніші та інтелектуально розвиненіші за мене;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*7. Я надаю перевагу у грі або змаганні такому супротивнику, який:*

а) є майстром і виявляє кращі уміння, оскільки тоді у мене буде більше шансів удосконалити свої уміння;

б) дещо вміліший за мене; у цьому випадку випробування більше стимулює мене;

в) є рівним мені за силою; у цьому випадку обидва супротивники показують свій максимум і мають рівні шанси отримати перемогу;

г) слабший за мене і я знаю, що можу у нього виграти;

д) буде сам намагатися, щоб я виграв і зберіг віру у свої сили;

е) дещо слабший за мене, і у мене буде шанс виграти;

ж) не можу відповісти на це запитання.

**Продовження додатка Б**

*8. Для мене життя варте чогось лише, якщо я можу тією мірою, в якій я можу:*

а) досягти успіхів у всій своїх починаннях;

б) повністю реалізувати свій творчий потенціал;

в) отримати у своє розпорядження усі необхідні матеріальні блага у готовому вигляді і займатися лише хобі;

г) мати можливість знаходити засоби для свого власного розвитку;

д) мати можливість для порівняно спокійного життя;

е) вести забезпечений, безтурботний спосіб життя;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*9. Моя тенденція дискутувати з одногрупниками виявляється у тому, що:*

а) мені важко утриматися від суперечки з будь-якого питання;

б) зазвичай я беру участь у дискусіях, якщо тема мене цікавить;

в) я рідко сперечаюсь будь з ким, тому що зазвичай диспутанти прагнуть не до істини, а до визнання своєї точки зору;

г) не люблю втягуватися у дискусії через їх сумбурність;

д) не люблю дискусії, тому що рідко виходжу із них переможцем;

е) уникаю участі в дискусіях через свою сором’язливість;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*10. Коли хтось із членів моєї родини критикує мене, то моєю звичною реакцією є:*

а) проаналізувати причини та мотиви критики;

б) поцікавитися у автора критики її обґрунтуванням та врахувати помилки у своїх наступних діях;

в) нічого не сказати, забути про неї;

**Продовження додатка Б**

г) при нагоді самому покритикувати опонента;

д) за впевненості у своїй правоті захистити себе;

е) нічого не сказавши, затаїти проти критика “зуб”;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*11. У своїх намаганнях досягти успіху у житті я покладаюся, у першу чергу, на:*

а) допомогу сім’ї, батьків;

б) власні зусилля та наполегливість;

в) відсутність могутніх ворогів;

г) везіння;

д) наявність упливових знайомих;

е) наявність вірних друзів;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*12. Стосовно довіри до людей я дотримуюсь того принципу, що:*

а) потрібно людям довіряти, але при цьому усіх без винятку перевіряти;

б) довіряти не можна нікому, навіть самому собі;

в) певною мірою довіряти потрібно кожній людині;

г) усе залежить від конкретної людини: одній можна довіряти повністю, іншій – зовсім не можна довіряти;

д) люди зазвичай не виправдовують нашої довіри;

е) надмірна довірливість – мій найбільший недолік;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*13. Моя реакція на думку про власну смерть полягає:*

а) у повному відкиданні цієї думки;

б) у тому, що я думаю про смерть і мрію, щоб вона була миттєвою;

в) у тому, що я приймаю це як належне чого уникнути неможливо, і часто про це не думаю;

г) у тому, що я часто про це роздумую, мріючи мати сильну волю для

**Продовження додатка Б**

гідної зустрічі зі смертю;

д) у тому, що я боюся смерті, але не часто говорю про це з іншими;

е) думаю про смерть і боюся її лише під безпосереднім враженням від звістки про чиюсь смерть;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*14. Міра, якою я намагаюся скласти сприятливе враження на інших людей, виявляється у тому, що я:*

а) будую з цього приводу певні плани та віддаю цьому багато часу;

б) рідко заздалегідь планую робити це, але, якщо з'являється можливість, намагаюся скласти хороше враження;

в) присвячую цьому мало часу;

г) не люблю цієї тенденції в інших і ніколи не роблю цього сам;

д) дуже глибоко та довго страждаю, якщо виявляється, що про мене склалось неприємне враження серед людей, яких я поважаю;

е) переживаю приємне відчуття, якщо виявляється, що про мене склалось сприятливе враження;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*15. Стикаючись із незвичною проблемою в особистих справах, я:*

а) ніколи не вагаюсь, щоб одразу ж звернутися за допомогою до когось, хто знає про це більше, ніж я;

б) якщо є можливість, одразу же прошу когось із друзів допомогти мені;

в) дуже рідко турбую когось із друзів проханням допомогти мені;

г) ніколи не звертаюсь за допомогою до сторонніх;

д) докладаю всіх зусиль для її вирішення перш ніж звернутися до когось за допомогою;

е) після деяких вагань звертаюся до друзів за допомогою;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*16. Моє ставлення до родичів і друзів таке, що я:*

**Продовження додатка Б**

а) ціную тих, хто є для мене близькими за своїми духовними інтересами;

б) ціную тих, хто стимулює мене в інтелектуальному плані;

в) мені потрібно більше друзів і родичів, ніж я маю на сьогоднішній день;

г) тієї кількості друзів та родичів, яку я зараз маю, мені достатньо;

д) вони не є необхідними для мого щастя;

е) ціную тих, хто, як і я, цікавляться, в основному, матеріальними речами;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*17. Коли хтось із членів моєї родини несправедливо, як мені здається, критикує мене або просто чіпляється до мене, моєю звичайною реакцією є:*

а) обурюватися, але нічого не говорити у відповідь;

б) підтримувати мир у сім'ї, погоджуючись із критиком і улещуючи його;

в) нічого не говорити, але намагатися згодом звести рахунки;

г) намагатися зрозуміти, чому мене критикують, і, виявляючи витримку, гідно захистити себе;

д) не брати почуте близько до серця, тому що згодом усе владнається;

е) розсердившись, почати сперечатись;

ж) не можу відповісти на це запитання.

18. *Спосіб, у який я реагую на релігію, полягає у тому, що я:*

а) не потребую ніякої релігії, але думаю, що для більшості людей вона необхідна;

б) читаю і роблю висновки у зв'язку з різними релігіями і в результаті згодом вирішу для себе це питання;

в) займаюся пошуком власної релігії, яка, як я сподіваюся, згодом буде мене влаштовувати;

г) маю релігію, яка мене задовольняє;

д) вважаю релігію моїх батьків найприйнятнішою для мене;

е) приймаю релігію моїх батьків, хоч вона мене й не задовольняє;

ж) не можу відповісти на це запитання.

**Продовження додатка Б**

*19. Міра, якою я читаю та вивчаю інформацію про соціально-політичні та економічні зміни в інших країнах, виявляється в тому, що я:*

а) абсолютно не цікавлюсь такою інформацією;

б) надто зайнятий вирішенням власних проблем, щоб багато думати про проблеми, які існують в інших частинах світу;

в) роблю це дуже рідко і за випадкових обставин;

г) виявляю до неї мінімальний інтерес;

д) роблю це із задоволенням, але без якихось конкретних висновків для своєї країни;

е) прагну вивчити умови в інших частинах світу, щоб порівняти з ними становище у власній країні та мріяти про його поліпшення;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*20. Вимушений публічно виступати, я вважаю, що:*

а) це надзвичайно важко і я починаю ніяковіти та заїкатися;

б) це важко, але я можу опанувати себе без видимих ознаках ніяковості;

в) це надзвичайно важко, але, оскільки під питанням моя самоповага, не намагаюсь ухилитися;

г) зазвичай я можу говорити без особливих зусиль;

д) я часто переживаю задоволення, висловлюючись публічно;

е) це важко, оскільки я не відчуваю впевненості у благонадійності аудиторії;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*21. Міра, якою я читаю і вивчаю інформацію про соціальні, політичні або економічні зміни у власній країні виявляється у тому, що я:*

а) читаю багато з того, що стосується цієї проблеми, тому що мене глибоко хвилюють події, які відбуваються у нашому суспільстві;

б) читаю таку інформацію тільки тоді, коли більше нічого читати або коли я вимушений це робити;

в) читаю таку інформацію відносно систематично;

**Продовження додатка Б**

г) вважаю це заняття безглуздим, оскільки пересічна людина все рівно ні на що впливати не може;

д) читаю таку інформацію тільки для того, щоб за нагоди бути здатним взяти участь у її обговоренні;

е) глибоко байдужий до всього, що виходить за межі моїх особистих справ;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*22. Моєю реакцією на позитивну публікацію у пресі мого імені або імені когось із моїх рідних та близьких є:*

а) я переживаю задоволення і часто з гордістю показую відповідне місце своїм друзям та знайомим;

б) у душі переживаю приємне почуття, але утримуюсь від будь-яких його проявів;

в) при виявленні свого імені у пресі не відчуваю ніякого радісного хвилювання, оскільки розумію нікчемність цієї події;

г) спочатку переживаю приємне почуття, але одразу ж забуваю про цю подію;

д) переживаю приємне почуття, хоч і вважаю, що це вияв душевного марнославства;

е) упродовж певного часу переживаю приємне почуття, про яке можу стримано розповісти рідним та близьким;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*23. Моє ставлення до передбачень, прикмет, передчуттів виявляється у тому, що:*

а) на своєму життєвому досвіді я впевнився: вони майже завжди знаменують успіх або невдачу у якійсь діяльності;

б) вони зазвичай знаменують успіх або невдачу у якійсь діяльності;

в) я не можу вирішити, чи це випадковість, чи вони дійсно знаменують певні події;

г) я не вірю, що вони щось знаменують, і тому не запам’ятовую їх;

**Продовження додатка Б**

д) я розумію, що вони хибні, але ловлю себе на увазі до них;

е) долаючи їх вплив на мене, дію всупереч їм;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*24. Міра моєї активності у групі характеризується тим, що я:*

а) завжди прагну грати провідну роль у дискусіях;

б) інколи встряю у дискусію, навіть, коли не досить компетентний в обговорюваному питанні;

в) не беру участі у дискусіях, якщо не впевнений в істинності та цінності того, про що збираюся сказати;

г) ніколи не беру участі у дискусіях, оскільки не вірю у їх користь;

д) беру участь, якщо потрібно підтримати дискусію, але не керувати нею;

е) завжди беру участь у дискусіях, хоч і не прагну до лідерства;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*25. Міра, якою я звертаюсь до провидців, виявляється у тому, що вони:*

а) можуть бути корисними тільки тоді, коли трапляється складна проблема і не знаєш, яке прийняти рішення;

б) інколи можна звернутися і до них – коли знаєш, що друзі також збираються це зробити (заради розваги);

в) заслуговують на те, щоб консультуватися у них за кожної нагоди;

г) ніколи не варто їх відвідувати, тому що вони шахраї;

д) володіють дивовижною інтуїцією, яка дозволяє їм інколи правільно передбачати долю людини;

е) непогані психологи;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*26. Міра, якою я йду на фінансовий ризик, виявляється у тому, що я:*

а) часто дуже ризикую, тому що, якщо виграю, я виграю багато;

б) йду на серйозний ризик тільки тоді, коли баланс очевидно на мою користь;

в) не допускаю серйозного ризику і у випадку програшу не підпадаю під

**Продовження додатка Б**

владу ніякого азарту;

г) використовую навіть невеликі шанси, тому що за цих умов на випадок програшу зможу продовжувати свої спроби;

д) не покладаюсь ні на який випадок; надаю перевагу стовідсотковій гарантії;

е) не можу жити без постійного ризику;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*27. Моє ставлення до світу у цілому виявляється у тому, що:*

а) він переповнений злом, і я не чекаю від нього нічого радісного;

б) він має багато принад, тому важко комусь залишитися безгрішним, але все рівно прагнути цього потрібно;

в) світ є цікавою панорамою; я прагну докласти всіх своїх зусиль для його удосконалення;

г) світ може бути гарним, якщо життя людей буде наповнене гідністю та істинною добротою; потрібно докладати всіх своїх зусиль для цього;

д) я живу тільки один раз, тому маю намір насолоджуватися життям, а не мріяти про благо усього людства;

е) я є частиною світу, хороший він чи поганий, тому приймаю його таким, який він є;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*28. Враховуючи, що кожна людина хоче мати багато грошей для задоволення своїх потреб, я також хочу більше грошей для того, щоб:*

а) жити, ні в чому собі не відмовляючи, мати найкращий дім, найкращий автомобіль, багато красивого та модного одягу тощо;

б) здійснити свої життєві плани, такі, як удосконалення свого бізнесу або професійних здібностей, здобуття високоякісної освіти тощо;

в) мати можливість купувати лотерейні білети, жетони для ігрових автоматів тощо;

**Продовження додатка Б**

г) мати можливість допомагати родичам та близьким людям, які цього потребують;

д) застрахувати своє життя;

е) щоб у мене була можливість робити те, чого бажаю;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*29. Читаючи щоденні газети, моє ставлення до матеріалів, що стосуються моєї майбутньої професії, виявляється у тому, що:*

а) завжди уважно прочитую такі матеріали;

б) читаю тільки ті матеріали, які особливо мені цікаві;

в) дуже рідко читаю щось про свою професію; мені вистачає того, що я маю у навчанні;

г) рідко читаю матеріали про свою професію;

д) не читаю такі матеріали, тому що вони видаються мені нудними;

е) ненавиджу такі матеріали, тому що не люблю свою професію;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*30. Як би ви вчинили, якщо б керівництво наполегливо стало пропонувати посаду, для отримання якої у вас, як ви самі розумієте, немає достатніх даних, але яку вам дуже б хотілося обійняти:*

а) рішуче б відмовилися, пояснюючи відмову невідповідністю вашої кандидатури пропонованій посаді;

б) погодилися б, боячись викликати своєю відмовою невдоволеність;

в) погодилися б, але тільки за умови, що буде наданий тривалий випробний термін, за час якого ви докладете максимум зусиль для заповнення тих прогалин, які у вас є;

г) одразу погодилися б, діючи за принципом "не святі горшки ліплять";

д) погодилися б після деяких вагань, виходячи з того, що люди, які обіймають схожі посади, нічим не кращі за вас;

е) погодилися б, але тільки тимчасово виконуючим обов'язки – ніби

**Продовження додатка Б**

допомогти справі;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*31. У будинку відпочинку ви жили в одному номері з людиною, з якою у вас виявилось багато спільного. На прощання обмінялися номерами телефонів. Яка вірогідність того, що у майбутньому ви першим намагатиметесь поновити контакт:*

а) 100%; б) 80%; в) 60%; г) 40%; д) 20%; е) 0%; ж) не можу відповісти на це запитання.

*32. Якщо б у вас були для цього необмежені можливості, то як часто ви зустрічалися б для сокровенних розмов зі своїми близькими друзями, цікавлячись їх проблемами, намірами:*

а) щоденно;

б) приблизно 3 рази на тиждень;

в) приблизно 2 рази на тиждень;

г) 1 раз на тиждень;

д) 1 раз на 2 тижні;

е) 1 раз на місяць;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*33. ч. (Варіант для юнаків). Як би ви повелися в ситуації нерозділеного кохання за наявності щасливого суперника, щодо достоїнств якого ви маєте великий сумнів:*

а) дали б цій парі спокій і намагалися б якнайшвидше загасити своє почуття, шукаючи заміну серед інших дівчат;

б) доклали б усіх зусиль для дискредитації конкурента в очах вашої обраниці;

в) зберігали б і не приховували б своє почуття, але, маючи власну гідність, ніяк би його не нав’язували;

г) погодилися б із роллю відданого друга, якому ваша обраниця жаліється на те, що їй не відповідають взаємністю (робили б це з надією на її прозріння);

**Продовження додатка Б**

д) намагалися б стати для цієї пари відданим другом, щоб мати можливість частіше зустрічатися зі своєю коханою;

е) мовчки і безсило б страждали від горя;

ж) не можу відповісти на це запитання.

*33. ж. (Варіант для дівчат). Як би ви повелися в ситуації нерозділеного кохання за наявності щасливої суперниці, щодо достоїнств якої ви маєте великий сумнів:*

а) дали б цій парі спокій і намагалися б якнайшвидше загасити своє почуття, переключивши увагу на спілкування з іншими людьми;

б) доклали б усіх зусиль для дискредитації конкурентки в очах вашого обранця;

в) зберігали б і не приховували своє почуття, але, маючи власну гідність, ніяк би його не нав'язували;

г) мовчки і безсило б страждали від горя;

д) доклали б усіх зусиль для того, щоб виключити можливість навіть випадкових зустрічей зі своїм обранцем;

е) зберігали б своє почуття, але, маючи власну гідність, у той же час, намагалися б звернути увагу вашого обранця на внутрішні і зовнішні достоїнства, якими ви володієте;

ж) не можу відповісти на це запитання.

Бали за окремими запитаннями виставляються відповідно до наведеного *ключа*:

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **11** | **12** | **13** | **14** | **15** | **16** | **17** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| а | -3 | 3 | -3 | -2 | 2 | 1 | 3 | 3 | -1 | 2 | 1 | 1 | -3 | -2 | -3 | 3 | -1 |
| б | -2 | -1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | -2 | -1 | 1 | -2 | 2 | -2 |
| в | -1 | -3 | -2 | -1 | -2 | -3 | 1 | -1 | 1 | -2 | -2 | -1 | 2 | 2 | 1 | 1 | -3 |
| г | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | -1 | -2 | 1 | 2 | -1 | -3 | 3 | 3 | 3 | 2 | -1 | 3 |
| д | 1 | -2 | 1 | -3 | -3 | -2 | -3 | -2 | -2 | 2 | -1 | 2 | -2 | -3 | 3 | -3 | 2 |
| е | 2 | 2 | -1 | 1 | -1 | 3 | -1 | -3 | -3 | -3 | 2 | -3 | 1 | -1 | -1 | -2 | 1 |

**Продовження додатка Б**

| ж | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **18** | **19** | **20** | **21** | **22** | **23** | **24** | **25** | **26** | **27** | **28** | **29** | **30** | **31** | **32** | **33 ч** | **33 ж** |
| а | -1 | -3 | -3 | 3 | -3 | -3 | -3 | -2 | -2 | -2 | -3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | -2 |
| б | 1 | -2 | -1 | 1 | 2 | -2 | -2 | -1 | -1 | 1 | 2 | 2 | -1 | 2 | 2 | -3 | -3 |
| в | 2 | -1 | -2 | 2 | -2 | -1 | 3 | -3 | 3 | 2 | -1 | -1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| г | 3 | 1 | 2 | -2 | -1 | 3 | -1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | -3 | -1 | -1 | 2 | -1 |
| д | -2 | 2 | 3 | -1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | -3 | 1 | -2 | -2 | -2 | -2 | -1 | 1 |
| е | -3 | 3 | 1 | -3 | 3 | 2 | 1 | 1 | -3 | -1 | -2 | -3 | 2 | -3 | -3 | -2 | 3 |
| ж | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Оцінкою особистісної зрілості слугує алгебраїчна сума балів, набраних за всіма 33 запитаннями тесту.

Рівневі оцінки *особистісної зрілості*:

*99-75 балів* – дуже високий рівень;

*74-50 балів* – високий рівень;

*49-25 балів* – задовільний рівень;

*менше 25 балів* – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *мотивації досягнення* (запитання 2, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 26, 27, 29, 30):

*33-24 бали* – дуже високий рівень;

*23-15 балів* – високий рівень;

*14-7 балів* – задовільний рівень;

*менше 7 балів* – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *ставлення до свого Я (Я-концепції)* (запитання 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 30):

**Продовження додатка Б**

*54-42 бали* – дуже високий рівень;

*41-30 балів* – високий рівень;

*29-20 балів* – задовільний рівень;

*менше 20 балів* – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *почуття громадянського обов'язку* (запитання 9, 16, 19, 21, 24, 28):

*18-12 балів* – дуже високий рівень;

*11-7 балів* – високий рівень;

*6-4 бали* – задовільний рівень;

*менше 4 балів* – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *життєвої установки* (запитання 3, 4, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 26, 27, 28):

*36-27 балів* – дуже високий рівень;

*26-19 балів* – високий рівень;

*18-11 балів* – задовільний рівень;

*менше 11 балів* – незадовільний рівень.

Рівневі оцінки *здатності до психологічної близькості з іншими людьми* (запитання 4, 5, 15, 16, 31, 32, 33ч або 33ж):

*21-15 балів* – дуже високий рівень;

*14-10 балів* – високий рівень;

*9-7 балів* – задовільний рівень;

*менше 7 балів* – незадовільний рівень.

## Додаток В

## Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів Т.Д. Дубовицької [57]

*Інструкція.* Вам пропонується двадцять тверджень з приводу Вашого професійного вибору та професійних намірів.

Просимо Вас щиро висловити свою думку на даний момент. Виберіть один із варіантів відповідей, який найповніше відображає Вашу позицію.

*1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка їй подобається, відповідає її інтересам та здібностям:*

- правильно;
- напевне, правильно;
- напевне, неправильно;
- неправильно.

*2. Якби я мав(ла) можливість почати навчатися заново, то вибрав(ла) би ту ж професію, за якою зараз навчаюсь:*

- правильно;
- напевне, правильно;
- напевне, неправильно;
- неправильно.

*3. Мій професійний вибір зумовлений не стільки бажанням отримати дану професію, скільки певними обставинами:*

- правильно;
- напевне, правильно;
- напевне, неправильно;
- неправильно.

*4. Моє бажання отримати дану професію є досить стійким та обґрунтованим:*

- правильно;
- напевне, правильно;
- напевне, неправильно;
- неправильно.

*5. Навчаюся, перш за все, для того, щоб здобути вищу освіту, отримувана професія мене мало цікавить:*

- правильно;
- напевне, правильно;
- напевне, неправильно;
- неправильно.

*6. В обраній професії я бачу мало хорошого для себе:*

**Продовження додатка В**

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*7. Мої захоплення та заняття у вільний час пов'язані певним чином із обраною професією:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*8. У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*9. Із власної ініціативи я читаю додаткову літературу, шукаю інформацію, що стосується моєї майбутньої професії:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*10. Після закінчення навчання в університеті буду і надалі удосконалювати та підвищувати кваліфікацію з отримуваної зараз спеціальності, щоб працювати ще продуктивніше:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*11. Обрана професія та робота за фахом навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*12. Намагатимусь вжити всіх заходів, щоб не працювати за отримуваною спеціальністю:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

**Продовження додатка В**

*13. Навіть, якщо це буде важко, після закінчення навчання прагнутиму знайти роботу (і працювати) за обраною спеціальністю:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*14. У цей час працюю (або хочу працювати) паралельно з навчанням за обраною спеціальністю:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*15. У мене немає бажання у майбутньому працювати за обраною спеціальністю:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*16. За будь-якої нагоди прагну познайомитися із досвідом спеціалістів у галузі моєї майбутньої професії:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*17. Якщо я й буду у майбутньому працювати за обраною професією, то недовго:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*18. Робота за обраною професією дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити себе, свої здібності:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*19. Після закінчення навчання набуду іншої спеціальності і буду працювати за нею:*

– правильно;
– напевне, правильно;

**Продовження додатка В**

– напевне, неправильно;
– неправильно.

*20. У житті людини не все залежить від неї самої, тому їй доводиться інколи зважати на обставини:*

– правильно;
– напевне, правильно;
– напевне, неправильно;
– неправильно.

*Опрацювання результатів*

Підрахунок показників опитувальника проводиться у відповідності з ключем, де “Так” означає позитивні відповіді (правильно; напевне, правильно), а “Ні” - негативні (напевне, неправильно; неправильно).

*Ключ:*

| | |
|---|---|
| Так | 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18 |
| Ні | 3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19 |

*Аналіз результатів*

0-4 бали – низький рівень професійної спрямованості;

5-13 балів – середній рівень професійної спрямованості;

14-18 балів – високий рівень професійної спрямованості.

## Додаток Г

### Методика “Незавершених речень” у модифікації О.Н. Кошелевої [138, с. 321-323]

*Інструкція.* Перед Вами початок речень. Уважно прочитайте речення та доповніть їх так, щоб отримати завершену думку. Відповідайте швидко та щиро. Дякуємо!

1. Моє життя…
2. У майбутньому я…
3. У наш час…
4. Найголовнішим в житті зараз…
5. Через кілька років…
6. Для мене важливо…
7. Робота для мене…
8. Планувати кар’єру…
9. Професія для людини…
10. Успіх…
11. Безробіття – це…
12. Бути безробітним…

# Додаток Д

## Додаток Д 1

**Таблиця Д 1.1**

### Особливості образу-Я відповідно статусів професійної ідентичності студентів-майбутніх учителів

**N=180**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | Компонент Я-образу | У % | Абс. к-сть |
|---|---|---|---|---|---|---|
| І курс | Сформована | 41,7 | 25 | Професійний | 33,3 | 20 |
| | | | | Об’єктивний | 8,3 | 5 |
| | Мораторій | 45 | 27 | Емоційний | 23,3 | 14 |
| | | | | Об’єктивний | 21,7 | 13 |
| | Дифузія | 10 | 6 | Емоційний | 6,7 | 4 |
| | | | | Об’єктивний | 3,3 | 2 |
| | Нав’язана | 3,3 | 2 | Емоційний | 1,7 | 1 |
| | | | | Об’єктивний | 1,7 | 1 |
| ІІІ курс | Сформована | 36,7 | 22 | Професійний | 11,7 | 7 |
| | | | | Об’єктивний | 25 | 15 |
| | Мораторій | 63,3 | 38 | Емоційний | 45 | 27 |
| | | | | Об’єктивний | 18,3 | 11 |

**Продовження додатка Д 1**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| V курс | Сформована | 50 | 30 | Професійний | 13,3 | 8 |
| | | | | Об’єктивний | 36,7 | 22 |
| | Мораторій | 50 | 30 | Емоційний | 31,7 | 19 |
| | | | | Об’єктивний | 18,3 | 11 |

# Додаток Д 2

**Таблиця Д 2.1**

## Рівень вираженості показників смисложиттєвих орієнтацій у студентів-майбутніх учителів (у %)

**N=180**

| № | Субшкали | Рівні вираженості | Кількість | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 курс | 3 курс | 5 курс |
| 1 | Цілі в житті | Високий | 13 | 27 | 8 |
| | | Середній | 81 | 57 | 61 |
| | | Низький | 6 | 15 | 31 |
| 2 | Процес життя | Високий | 21 | 30 | 19 |
| | | Середній | 71 | 62 | 55 |
| | | Низький | 8 | 8 | 26 |
| 3 | Результативність життя | Високий | 32 | 25 | 19 |
| | | Середній | 52 | 65 | 67 |
| | | Низький | 16 | 10 | 14 |
| 4 | Локус контролю-Я | Високий | 23 | 30 | 26 |
| | | Середній | 60 | 64 | 47 |
| | | Низький | 17 | 6 | 27 |
| 5 | Локус контролю-життя | Високий | 10 | 12 | 12 |
| | | Середній | 75 | 75 | 73 |
| | | Низький | 15 | 13 | 15 |
| 6 | Загальний показник осмисленості життя | Високий | 11,7 | 30 | 40 |
| | | Середній | 58,3 | 65 | 50 |
| | | Низький | 30 | 5 | 10 |

## Додаток Д 3

**Таблиця Д 3.1**

### Статуси професійної ідентичності та фактори семантичного диференціалу студентів-майбутніх учителів

**N=180**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | Я в теперішньому у % | | Я в майбутньому у % | | Педагог-професіонал у % | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | У % | Абс. к-сть | У % | Абс. к-сть | У % | Абс. к-сть |
| І курс | Сформована | 42 | 25 | 0 | 0 | 20 | 12 | 21,7 | 13 |
| | Мораторій | 45 | 27 | 0 | 0 | 15 | 9 | 30 | 18 |
| | Невизначена | 10 | 6 | 0 | 0 | 6,7 | 4 | 3,3 | 2 |
| | Нав’язана | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,3 | 2 |
| ІІІ курс | Сформована | 37 | 22 | 8,3 | 5 | 28,3 | 17 | 0 | 0 |
| | Мораторій | 63 | 38 | 11,7 | 7 | 51,7 | 31 | 0 | 0 |
| V курс | Сформована | 50 | 30 | 16,7 | 10 | 18,3 | 11 | 15 | 9 |
| | Мораторій | 50 | 30 | 16,7 | 10 | 20 | 12 | 13,3 | 8 |

# Додаток Д 4

**Таблиця Д 4.1**

## Статуси професійної ідентичності та шкали самоактуалізації “пізнавальні потреби” та “креативність” майбутніх учителів

**N=180**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | Пізнавальні потреби | | | Креативність | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Рівень розвитку | У % | Абс. к-сть | Рівень розвитку | У % | Абс. к-сть |
| I | Сформована | 41,7 | 25 | Високий | 41,7 | 25 | Високий | 26,7 | 16 |
| | | | | Низький | 0 | 0 | Низький | 15 | 9 |
| | Мораторій | 45 | 27 | Високий | 38,3 | 23 | Високий | 45 | 27 |
| | | | | Низький | 6,7 | 4 | Низький | 0 | 0 |
| | Невизначена | 10 | 6 | Високий | 1,7 | 1 | Високий | 10 | 6 |
| | | | | Низький | 8,3 | 5 | Низький | 0 | 0 |
| | Нав’язана | 3,3 | 2 | Високий | 0 | 0 | Високий | 3,3 | 2 |
| | | | | Низький | 3,3 | 2 | Низький | 0 | 0 |
| III | Сформована | 36,7 | 22 | Високий | 16,7 | 10 | Високий | 36,7 | 22 |
| | | | | Низький | 20 | 12 | Низький | 0 | 0 |
| | Мораторій | 63,3 | 38 | Високий | 33,3 | 20 | Високий | 63,3 | 38 |
| | | | | Низький | 30 | 18 | Низький | 0 | 0 |
| V | Сформована | 50 | 30 | Високий | 36,7 | 22 | Високий | 50 | 30 |
| | | | | Низький | 13,3 | 8 | Низький | 0 | 0 |
| | Мораторій | 50 | 30 | Високий | 35 | 21 | Високий | 50 | 30 |

# Додаток Д 5

## Таблиця Д 5.1

## Особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів

| Статуси професійної ідентичності | Структурні компоненти професійної ідентичності | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Когнітивний | Мотиваційно-ціннісний | Емоційно-вольовий | Діяльнісно-практичний |
| Сформована | Усвідомлення своїх професійних інтересів, здібностей, образу професії та її вимог до людини, своєї відповідності цим вимогам, побудова планів професійної кар'єри; переважання професійного компоненту Я-образу; Я в майбутньому виступає орієнтиром для подальшого розвитку | Висока потреба в отримані професійних знань, навичок, висока мотивація до навчально-професійної діяльності, успішна навчальна діяльність, обрана професія є особистісною та соціальною цінністю, сформованість позитивного ідеалу майбутньої професії, переважає гуманістичний тип спрямованості особистості, усвідомлене ставлення до життя | Позитивно забарвлене ставлення до професійної освіти та кар'єри, адекватна оцінка себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності, навчальна активність та самостійність, середній рівень задоволеності обраною професією, високий рівень пізнавальних потреб та орієнтація на майбутнє | Сформованість професійних умінь, позитивне ставлення до професійної діяльності під час проходження практики, висока креативність, прагнення до самовдосконалення, відмінна та добра академічна успішність |
| Мораторій | Професійні інтереси, | Висока потреба в отриманні | Середній рівень | Орієнтація на творчість у |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | здібності, образ професії, її вимоги до людини професійні плани до кінця не усвідомлені, переважання емоційного компоненту Я-образу, образ Я в майбутньому є орієнтиром для подальшого життя | необхідної інформації стосовно професії, пошук ідеалу, середній показник осмисленості життя, усвідомлене ставлення до життя, переважання прагматичного типу спрямованості особистості, при якому особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, що визначають її цінність та значущість | задоволеності обраною професією, високий рівень пізнавальних потреб, орієнтація на майбутнє, наполегливість у професійній підготовці, навчальна активність та самостійність у навчанні | навчально-професійній діяльності, самоаналіз, самоосвіта, добра академічна успішність |
| Невизначена | Відсутність усвідомлення своїх професійних інтересів, здібностей, образу професії та її вимог до людини, своєї відповідності цим вимогам, немає професійних планів, переважає емоційний компонент Я- | Низька потреба в отримані професійних знань, навичок, відсутність мотивації до навчально-професійної діяльностіі, обрана професія не є особистісною та соціальною цінністю, переважає екзистенційний тип спрямованості | Немає позитивно забарвленого ставлення до професійної освіти та кар’єри, адекватної оцінки себе як суб’єкта навчально-професійної діяльності, відсутність навчальної активності та самостійності, рівень | Не сформованість професійних вмінь, негативне ставлення до професійної діяльності під час проходження практики, висока креативність, задовільна академічна успішність |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | образу, Я в майбутньому є орієнтиром у подальшому розвитку | особистості та усвідомлене ставлення до життя | задоволеності обраною професією нижчий за середній, низький рівень пізнавальних потреб, орієнтація на майбутнє | |
| Нав'язана | Відсутність усвідомлення своїх професійних інтересів, здібностей, образу професії та її вимог, своєї відповідності вимогам професії, професійні плани відсутні, переважає емоційний та об'єктивний компонент Я-образу, орієнтиром для подальшого розвитку є Я в майбутньому | Потреба в отримані професійних знань, навичок, мотивація до навчально-професійної діяльності, обрана професія є не особистісною цінністю, сформований позитивний ідеал майбутньої професії, переважає гуманістично-екзистенційний тип спрямованості особистості, усвідомлене ставлення до життя | Позитивно забарвлене ставлення до професійної освіти та кар'єри з'являється під впливом інших, немає адекватної оцінки себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності, навчальна активність та самостійність, рівнь задоволеності обраною професією нижчий за середній та дуже низький, низький рівень пізнавальних потреб, образ педагога-професіонала є орієнтиром для подальшого розвитку | Формування професійних вмінь, негативне ставлення до професійної діяльності під час проходження практики, висока креативність, задовільна академічна успішність |

# Додаток Д 6

**Таблиця Д 6.1**

## Статуси професійної ідентичності та професійно-педагогічна спрямованість студентів педагогічного вищого навчального закладу

**N=165**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | Рівень професійно-педагогічної спрямованості | У % | Абс. к-сть |
|---|---|---|---|---|---|---|
| І курс | Сформована | 49,1 | 27 | Високий | 49,1 | 27 |
| | Мораторій | 34,5 | 19 | Високий | 5,5 | 3 |
| | | | | Середній | 30,9 | 17 |
| | Дифузія | 10,9 | 6 | Низький | 10,9 | 6 |
| | Нав’язана | 5,5 | 3 | Низький | 5,5 | 3 |
| ІІІ курс | Сформована | 34,5 | 19 | Високий | 30,9 | 17 |
| | | | | Середній | 3,6 | 2 |
| | Мораторій | 65,5 | 36 | Середній | 65,5 | 36 |
| V курс | Сформована | 50,9 | 28 | Високий | 43,6 | 24 |
| | | | | Середній | 7,3 | 4 |
| | Мораторій | 47,3 | 26 | Високий | 14,5 | 8 |
| | | | | Середній | 32,7 | 18 |
| | Невизначена | 1,8 | 1 | Низький | 1,8 | 1 |

# Додаток Д 7

## Таблицяя Д 7.1

## Розподіл майбутніх учителів за статусами професійної ідентичності та рівнями особистісної зрілості

**N=165**

| Курс | Статус професійної ідентичності | У % | Абс. к-сть | Рівень особистісної зрілості | У % | Абс. к-сть |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I курс | Сформована | 49,1 | 27 | Дуже високий | 3,6 | 2 |
| | | | | Високий | 14,5 | 8 |
| | | | | Задовільний | 30,9 | 17 |
| | Дифузія | 10,9 | 6 | Високий | 1,8 | 1 |
| | | | | Задовільний | 9,1 | 5 |
| | Нав’язана | 5,5 | 3 | Високий | 1,8 | 1 |
| | | | | Задовільний | 3,6 | 2 |
| | Мораторій | 34,5 | 19 | Незадовільний | 23,6 | 13 |
| | | | | Задовільний | 10,9 | 6 |
| III курс | Сформована | 34,5 | 19 | Високий | 14,5 | 8 |
| | | | | Задовільний | 20 | 11 |
| | Мораторій | 65,5 | 36 | Незадовільний | 34,5 | 19 |
| | | | | Задовільний | 30,9 | 17 |
| V курс | Сформована | 50,9 | 28 | Дуже високий | 7,3 | 4 |
| | | | | Високий | 21,8 | 12 |

**Продовження додатка Д 7**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Задовільний | 21,8 | 12 |
| | Мораторій | 47,3 | 26 | Незадовільний | 21,8 | 12 |
| | | | | Задовільний | 25,5 | 14 |
| | Невизначена | 1,8 | 1 | Задовільний | 1,8 | 1 |

## Додаток Е

## Зміст “Тренінгу розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів”

### Зміст першого заняття тренінгової програми

### Тема 1. Цілі тренінгу. Формування групи.

**Мета:** знайомство з учасниками групи. Створення теплої довірливої атмосфери, психологічної захищеності, ознайомлення учасників з метою тренінгу, з основними правилами та принципами роботи у групі.

**Структура:**

1. Знайомство тренера з групою, повідомлення змісту і основних цілей тренінгу, правил та принципів роботи у групі.
2. Вправа “Привітання” [121].
3. Вступна лекція на тему: “Поняття професійної ідентичності та професійного маргіналізму педагога”.
4. Вправа “Самопрезентація” [20].
5. Вправа “Мої цілі” [21].
6. Вправа “Предмет розповідає про власника” [222].
7. Вправа “Лист до себе” [227].
8. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
9. Домашнє завдання.

**Тривалість заняття – 3 год.**

**Продовження додатка Е**

## Зміст другого та третього заняття тренінгової програми

### Тема 2. Я-концепція.

**Мета:** розвиток Я-концепції, корекція самооцінки, розвиток позитивного ставлення до себе та один до одного, розвиток навичок самоаналізу та самопізнання, підвищення рівня особистісної зрілості.

**Структура:**

1. Вправа “Сонце” [78].
2. Психологічна просвіта. Лекція на тему: “Структура, ґенеза та умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів”.
3. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
4. Вправа “Парадокси” [144].
5. Вправа “Проекція Я-образу” [223].
6. Вправа “Знайди відмінності” [162].
7. Вправа “Хто Я? Який Я?” [223].
8. Вправа “Ідентифікація” [222].
9. Вправа “Чарівний кошик” [21].
10. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
11. Домашнє завдання.

**Тривалість заняття – 3,5 год.**

**Продовження додатка Е**

## Зміст четвертого та п’ятого заняття тренінгової програми

### Тема 3. Емпатія.

**Мета:** розвиток уміння бачити та розуміти внутрішній світ іншої людини, ставити себе на її місце, вміти адекватно оцінювати її психоемоційні стани, думати за неї, співпереживати їй; підвищення рівня особистісної зрілості.

### Структура:

1. Психологічна просвіта. Лекція на тему: “Професійна спрямованість та особистісна зрілість майбутніх педагогів як механізми формування їх професійної ідентичності”.
2. Вправа “Автобус” [20].
3. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
4. Вправа “Розвідка” [21].
5. Вправа “Емпатія” [222].
6. Вправа “Емпатійність” [223].
7. Вправа “Зосередся на сусідові” [222].
8. Вправа “Один для одного” [153].
9. Вправа “Емоційний ланцюг” [223].
10. Вправа “Емоції” [222].
11. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
12. Домашнє завдання. **Тривалість заняття – 3,5 год.**

**Продовження додатка Е**

## Зміст шостого та сьомого заняття тренінгової програми

### Тема 4. Довіра.

**Мета:** усвідомити важливість довіри у педагогічній взаємодії, виявлення розуміння довіри у стосунках та способів встановлення довіри між людьми, формування навичок вияву та встановлення довіри, підвищення рівня особистісної зрілості.

### Структура:

1. Психологічна просвіта. Лекція на тему: “Основні шляхи розвитку професійної ідентичності та профілактика професійного маргіналізму майбутніх учителів”.
2. Вправа “Таємниця” [153].
3. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
4. Вправа “Падіння” [21].
5. Вправа “Поводир та сліпець” [222].
6. Вправа “Дилема в’язня” [124].
7. Вправа “Встановлення довіри” [223].
8. Вправа “Підтримка” [21].
9. Вправа “Рівень довіри” [222].
10. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
11. Домашнє завдання. **Тривалість заняття – 3,5 год.**

**Продовження додатка Е**

## Зміст восьмого та дев'ятого заняття тренінгової програми

### Тема 5. Мотивація.

**Мета:** розвиток професійних мотивів, мотивації досягнення, актуальних мотивів професійного навчання та власного життя, усвідомлення та побудова влоасних цілей та мотивів, розвиток особистісної зрілості.

**Структура:**

1. Вправа "Вогники, що бігають" [222].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Вправа "Мотиви життя" [72].
4. Дискусія на тему: "Я навчаюсь тому, що…".
5. Вправа "Цінності сучасного вчителя" [196].
6. Вправа "Придумай власний девіз" [223].
7. Вправа "Мої цілі" [21].
8. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
9. Домашнє завдання.

**Тривалість заняття – 3 год.**

**Продовження додатка Е**

## Зміст десятого заняття тренінгової програми

## Тема 6. Педагогічні та комунікативні здібності.

**Мета:** розвиток педагогічних та комунікативних здібностей, формування професійних вмінь, інтересів, здібностей та спрямованості, усвідомленя власних професійних цілей, розвиток професійно-педагогічної спрямованості.

### Структура:

1. Вправа “Плутанина” [227].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Вправа “Професійні здібності вчителя” [223].
4. Вправа “Невербальне спілкування” [222].
5. Вправа “Діалог” [46].
6. Вправа “Розповідь” [21].
7. Вправа “Чи вмієте Ви слухати?” [222].
8. Розв’язання педагогічних ситуацій.
9. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
10. Домашнє завдання.

**Тривалість заняття – 3 год.**

**Продовження додатка Е**

## Зміст одинадцятого заняття тренінгової програми

## Тема 7. Ціннісні орієнтації та вольова регуляція.

**Мета:** усвідомлення власних вольових якостей та цінностей, розвиток саморегуляції, самовладання, формування основ рефлексії.

### Структура:

1. Вправа “Я тебе знаю” [21].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Вправа “Основні цінності сучасного вчителя” [119].
4. Вправа “Мої цінності” [227].
5. Вправа “Емоційний струм” [223].
6. Дискусія на тему: “Мої вольові якості” [72].
7. Вправа “Дзеркало” [222].
8. Написання міні-твору на тему: “Я через 5 років” [120].
9. Вправа “Скульптор” [223].
10. Обмін досвідом, набутим під час заняття.
11. Домашнє завдання.

**Тривалість заняття – 3 год.**

**Продовження додатка Е**

## Зміст дванадцятого заняття тренінгової програми

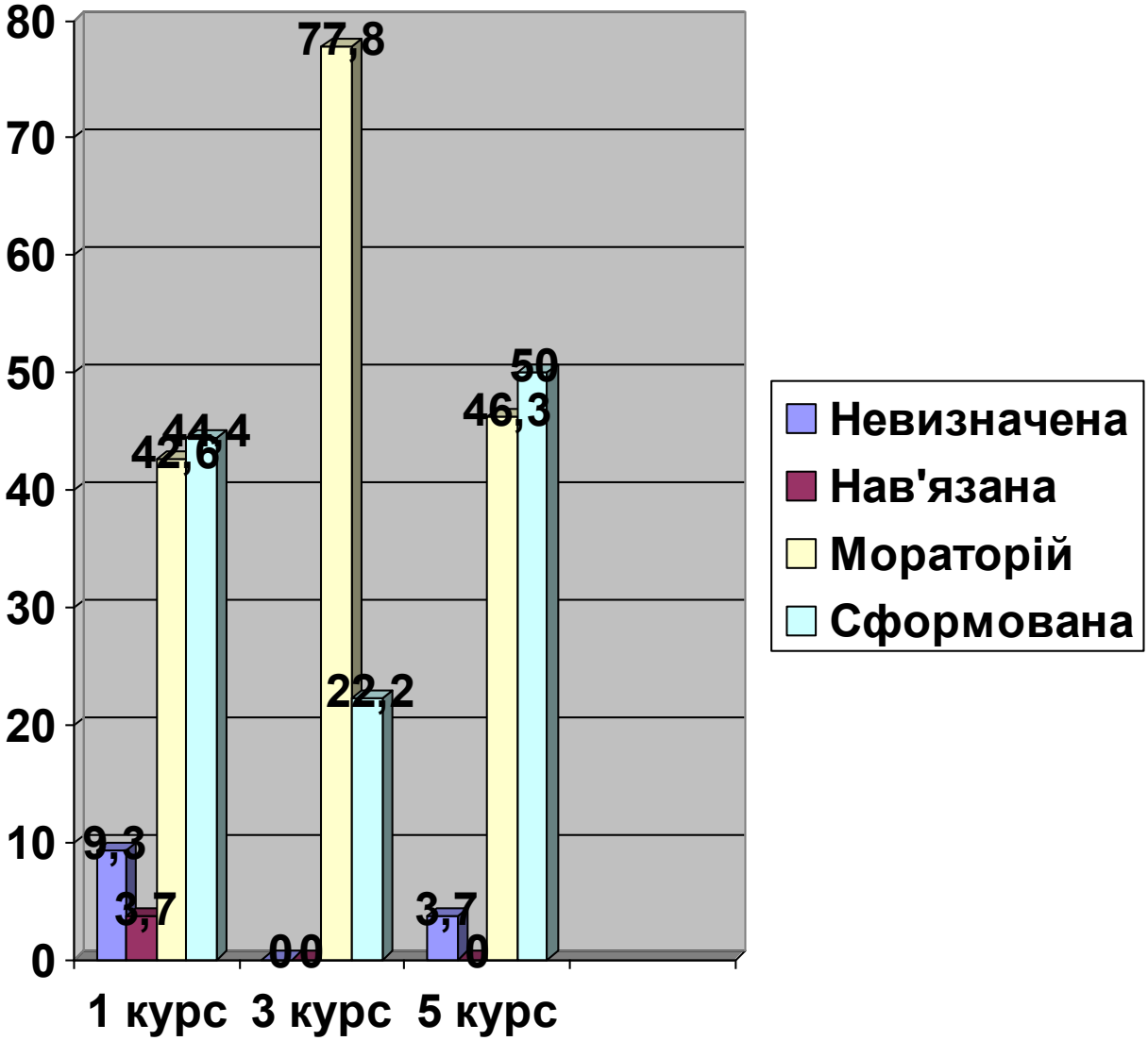
### Тема 7. Заключне заняття.

**Мета:** уточнення особистісно-професійних планів учасників, усвідомлення учасниками тренінгу шляхів і засобів професійного розвитку та самовдосконалення, підбиття підсумків тренінгу.

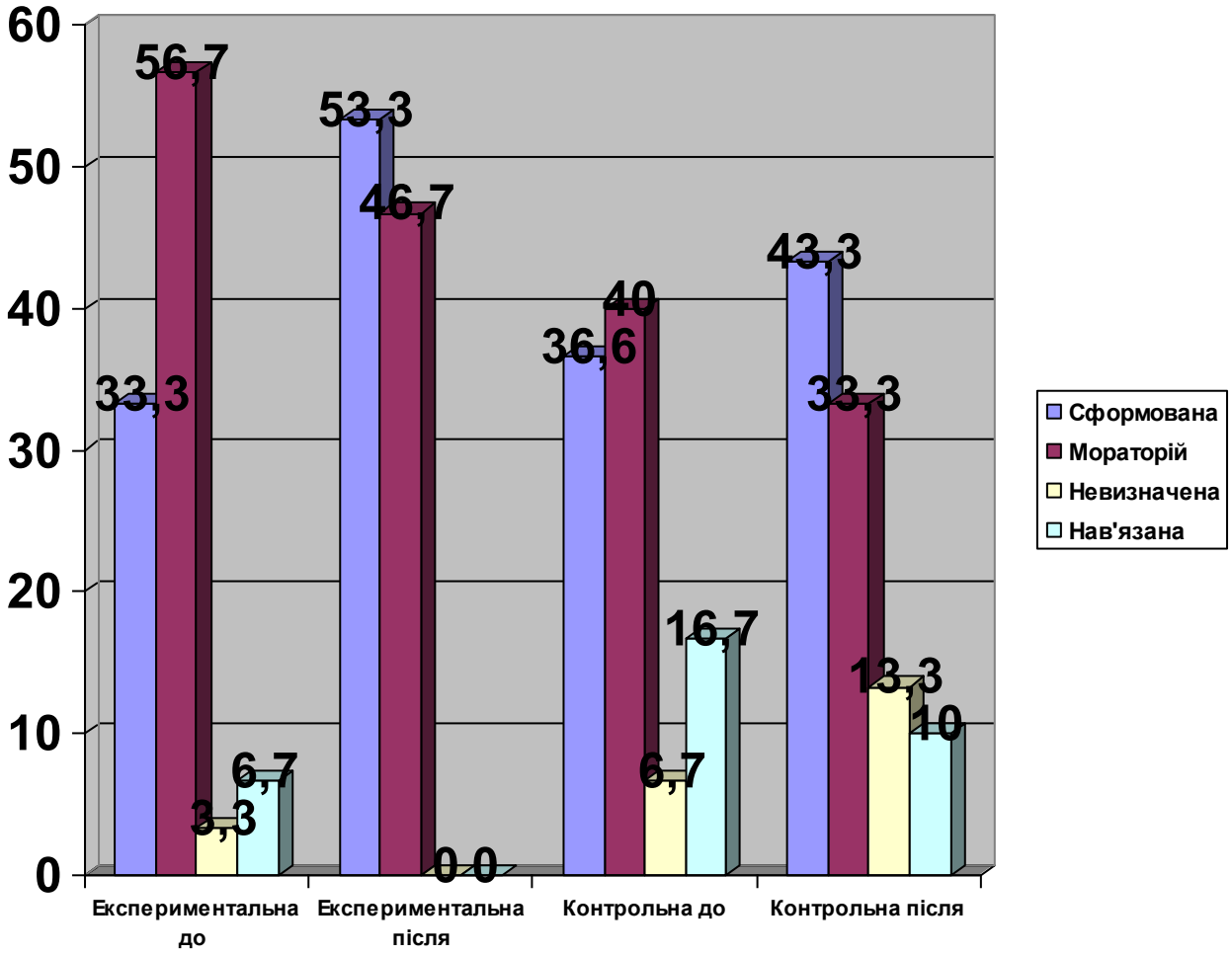
**Структура:**

1. Вправа “Магніт” [20].
2. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.
3. Вправа “Аплодисменти” [21].
4. Вправа “Збираємо валізу” [20].
5. Вправа “Лист із минулого” [227].
6. Вправа “Подорож у майбутнє” [223].
7. Вправа “Подарунки” [144].

**Тривалість заняття – 3 год.**




**Додаток Ж Динаміка розвитку статусів професійної ідентичності майбутніх учителів**




**Додаток З Зміни показників статусів професійної ідентичності майбутніх учителів до та після формувального впливу**

# СПИСОК ВИКОРИСТАННИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдукаримов М.Ж. Роль профессиональной идентичности при формировании Я-концепции личности в процессе самопознания / М.Ж. Абдукаримов // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М. – 2005. – С. 15 – 16.

2. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический поход / М.М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. - № 2. – С. 86 – 95.

3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1993. – 324 с.

6. Александрова Т.Л. Методологические проблемы социализации профессий / Т.Л. Александрова // Социологическое исследование. – 2000. - № 8. – С. 11 – 17.

7. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 363 с.

8. Андрійчук І.П. Психолого-педагогічні умови становлення позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів / І.П. Андрійчук // Психологія: зб.наук. пр. – Вип. 15. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – С. 273 - 282.

9. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. - № 6. – С. 23 – 30.

10. Антонова Н.О. Особливості професійної ідентичності студентів психологічного факультету / Н.О. Антонова // Проблеми загальної та

педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. XI, част. 4. – К., 2009. – С. 16 – 28.

11. Асадуллина С.Х. Влияние самооценки на формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1986. – 16 с.

12. Ассоджоли Р. Психосинтез / Р. Ассоджоли. – М.: Рефл-бук: К.: Ваклер, 1997. – 320 с.

13. Асташова Н.А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технология развития: дисс. … д-ра. пед.наук: 13.00.01 / Асташова Надежда Александровна. – Брянск, 2001. – 498 с.

14. Бадюл О.С. Професійний маргіналізм в освітньому процесі / О.С. Бадюл // Південноукраїнський правний часопис Одеського державного університету внутрішніх справ. – Випуск № 1. – 2008. – С. 190 – 193.

15. Балицкая Н.Н. Формирование самоидентичности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки / Н.Н. Балицкая // ПостМетодика. Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях XXI століття. – 2002. - № 7 - 8 (45 - 46). – С. 241 – 244.

16. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е.П. Белинская // Мир психологии. – 1999. - № 3. - с. 40 – 46.

17. Белозерова Л.И. Формирование профессионально-педагогического самосознания в процессе обучения студента в вузе / Л.И. Белозерова / Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в ВУЗе / [Ред. Г.В. Акопов и др.]. – Куйбышев: Куйбышевский государственный педагогический институт имени В.В. Куйбышева, 1989. - С. 38 - 39.

18. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. - № 7. – С. 24 – 27.

19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 453 с.

20. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р. Битянова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.

21. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В.Ю. Большаков. – СПб, 1994. – 316 с.

22. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості : [учб. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів] / О.Ф. Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.

23. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О.Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - № 4. – С. 8 – 11.

24. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дисс. … доктора психол. наук: 19.00.07 / Борисова Елена Михайловна. – М., 1995. - 482 с.

25. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: автореф. дисс. … на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / В.Д. Брагина. – М., 1976. – 21 с.

26. Борисюк А.С. До проблеми професійної ідентичності майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / А.С. Борисюк. – Режим доступу: www.buk.med/borusuk.dok.

27. Борисюк А.С. Професійна ідентичність і маргінальність фахівця / А.С. Борисюк // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського

національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2. С. – 26 – 33.

28. Буякас Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами / Т.М. Буякас // Вопросы психологии. – 2000. - № 1. – С. 96 – 109.

29. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т.М. Буякас // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2000. - № 1.- С. 56 – 62.

30. Васильченко О.М. Проблеми формування національної ідентичності української молоді / О.М. Васильченко // Духовність як основа консолідації суспільства. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників. Міжвідомчий науковий збірник. – К.: Науково-дослідний інститут “Проблеми людини”, 1999. – Т. 16. – С. 102 – 105.

31. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В. Вачков. – М.: Издательство “Ось-89”, 2003. – 224 с.

32. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога: дис. … доктора психол. наук: 19.00.01 / Вірна Жанна Петрівна. – Луцьк, 2004.- 438 с.

33. Водяха А.А. Исследование ценностно-смысловых компонентов как фактор сформированности профессиональной идентичности личности врача [Электронный ресурс] / А.А. Водяха. – Режим доступа: www.newconf.kemsu.ru.

34. Волкова О.А. Социологическая модель социальной работы в сфере профессиональной идентификации в современном Российском обществе: автореф. дисс. …на соискание ученой степени д-ра социол. наук: спец. 22.00.01. “Теория, методология и история социологии” / О.А. Волкова. – С.-Пб., 2007. – 42 с.

35. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 385 с.

36. Винославська О., Зливков В. Нормовідповідність і самоідентифікація в структурі ідентичності педагога / О. Винославська, В. Зливков // Соціальна психологія. – 2006. - № 4. – С. 113 – 119.

37. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (исторический обзор и современное состояние проблемы) / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. - № 2. – С. 147 - 158.

38. Галян І.М., Попіль М.І. Психологічні умови становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер [Електронний ресурс] / І.М. Галян, М.І. Попіль. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvldu/2008_2/Galjanim.pdf.

39. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Гарбузова Галина Владимировна. – Ярославль, 2009. – 163 с.

40. Гарбузова Г.В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г.В. Гарбузова // Управление общественных и экономических систем: многопредметный научный журнал / Орловский государственный технический университет. – Орел: ОрелГТУ, 2007. - № 1. – С. 15 – 25.

41. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю.З. Гильбух. - К.: Научно-практический центр “Психодиагностика и дифференцированное обучение”, 1994. - 23 с.

42. Гиниатуллина Е.И. Кризис профессиональной идентичности выпускников ВУЗа / Е.И. Гиниатуллина // Материалы научно-практических конгрессов III Всероссийского форума “Здоровье нации – основна процветания России”, Том 3, часть 2, раздел “Психология в междисциплинарном поле наук” (Материалы XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых “Ломоносов-2007”. Серия “Психология”). – М.: МГУ, 2007. – С. 569 – 570.

43. Гиниатуллина Е.И. Сформированность профессиональной идентичности и послевузовская профессиональная адаптация психологов / Е.И. Гиниатуллина // Психологический журнал. – 2009. – Т.30, № 2. – С. 57 – 66.

44. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Идентичность: философский и психологический анализ / П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко. - К.: 1996. – 466 с.

45. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Головаха Е.И. – К.: Наукова думка, 1988. – 143 с.

46. Гріньова О.М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Гріньова Ольга Михайлівна. – К., 2008. – 315 с.

47. Грига І. Професійна ідентичність у соціальній роботі / І. Грига // Наукові записки. – 2000.- Том 18.- № 8. – С. 44 – 48.

48. Григорян Э.А. Развитие уровня профессиональных притязаний студентов в процессе обучения в педвузе: дисс. … канд. психол.наук: 19.00.07 / Григорян Эрванд Арменакович – М., 1986. – 172 с.

49. Дементий Л.И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии (на примере получения второго высшего психологического образования) / Л.И. Дементий // Педагогика и психология. – 2009. - № 2. – С. 48 – 53.

50. Данилова Т.М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога: автореф. … дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія»” / Т.М. Данилова. – К., 2003. – 20 с.

51. Джеймс У. Психология / У. Джеймс [под ред. Л.А. Петровской]. - М.: Педагогика, 1991.- 367 с.

52. Долинська Л.В. Особливості професійного самовизначення студентів педвузу подвійних спеціальностей / Л.В. Долинська // Психологія. Зб. наук. праць. – 2000. - Вип. 2(9). – Частина ІІ. – С. 148-154.

53. Дружиніна І.А. Місце професійної ідентичності та ідентифікації у професійному просторі практичного психолога / І.А. Дружиніна // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 37. – С. 99 – 108.

54. Дружиніна І.А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І.А. Дружиніна. – К., 2009. – 23 с.

55. Дружиніна І.А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Дружиніна Інна Анатоліївна. – К., 2009. – 252 с.

56. Дубовина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И.В. Дубовина. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.

57. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование, 2004. - № 2. – С. 82 - 86.

58. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.

59. Евтешина Н.В. Динамические аспекты профессионального компонента идентичности психолога / Н.В. Евтешина // Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры. – 2007. – Выпуск 22, № 52. – С. 223 – 231.

60. Емельянова О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности / О.Я.

Емельянова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: экономика и управление. – 2005. - № 2. – С. 153 – 156.

61. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Ю.И. Емельянова. – Л.: ЛГУ, 1985. – 168 с.

62. Ермакова З.В. Профессиональная идентичность социального педагога: автореф. дис. … на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.03 “Психология труда, инженерная психология, эргономика” / З.В. Ермакова. – Хабаровск, - 2007. – 23 с.

63. Ермакова З.В. Формирование профессиональной идентичности на стадии адепта как залог успешной профессионализации (на примере социальных педагогов) [Электронный ресурс] / З. В. Ермакова. – Режим дступа: www.lomonosov/2007/ermakova.doc.

64. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. - № 4. – С. 80 – 87.

65. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (Статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. - № 4. – С. 51 – 59.

66. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – М., 1998. – № 2. – С. 34 – 39.

67. Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (Статья вторая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. - № 5. – С. 69 – 78.

68. Ермолаева Е.П. Теневые функции должностной роли в структуре профессионального маргинализма / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. - № 3. – С. 56 – 65.

69. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. – М.: “Флинта”, 2003. – 336 с.

70. Жданов Р.П. Воспитание профессиональной направленности в учащихся техникумов / Р.П. Жданов // Исследования по педагогике и психологии / [Отв. ред. В.А. Трояновский]. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический институт. – 1972. – Вып. 4. – С. 47 - 57.

71. Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога / Н. Жигинас // Высшее образование в России. – 2007. - № 8. – С. 121 – 122.

72. Жирун О.А. Компетенції викладача в умовах формування професійної ідентичності [Електронний ресурс] / О.А. Жирун. – Режим доступу: www.novyn.kpi.ua/2009-3-1/06_Girun.pdf.

73. Заворин А.В. Об устойчивости процессов маргинализации / А.В. Заворин // Современные проблемы гуманитарных дисциплин. Сборник статей молодых ученых. – Вып. 2. – Кемеров: Кузбассвузиздат, 1996. – С. 40 – 42.

74. Зайнобиддинов Ж. Особенности влияния идентификации на формирование профессионально-педагогической направленности студентов / Ж. Зайнобиддинов. – Изд-во ЦКФЛРАО, 1989. – 148 с.

75. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. – 196 с.

76. Запорожець А.В. Основные проблемы онтогенеза психики / А.В. Запорожець // Избранные психологические труды. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – С. 223–257.

77. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза / Л.Н. Захарова // Вопросы психологии. – 1991. - № 2. – С. 60 – 66.

78. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.

79. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. - № 6. – С. 35 – 44.

80. Зливков В.Л. Професійна ідентичність педагога як основа його комунікативної позиції [Електронний ресурс] / В.Л. Зливков. – режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Go/2010_2/Zlivkov.pdf.

81. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л. Зливков. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.

82. Іванова І.Ф. Індивідуальні психологічні особливості студентів-психологів: вплив на формування професійної ідентичності та успішність навчальної діяльності / І.Ф. Іванова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 6. – Миколаїв: МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – С. 125 – 128.

83. Иванова Н.Л. Идентичность и толерантность: соотношение этнических и профессиональных стереотипов / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. - № 6. – С. 54 – 63.

84. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. - № 1. – С. 89 – 100.

85. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичности и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологи. – 2004. - № 2. – С. 148 – 156.

86. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа: / Н.Л. Иванова // Психологический журнал.- 2004. - Т. 25. – № 1. - С. 52 – 60.

87. Иващенко А.В. Методики исследования Я-концепции личности: [учебное пособие] / А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова. – М.: МГСА, 2000. – 265 с.

88. Идетичность: хрестоматия / [сост. Л.Б. Шнейдер]. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 272 с.

89. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.М. Ічанська. – К., 2002. – 19 с.

90. Казанская А. В. Поговорим о себе / А. В. Казанская // Московский психотерапевтический журнал. – 1998. - № 2. – С. 67 – 85.

91. Казанцева Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 6. – С. 51 – 59.

92. Качикеев Т.Ж. Динамика профессиональной направленности выпускника педвуза в процессе работы в школе: автореф. дисс…канд. психол.наук: спец. 19.00.07 “Возрастная и педагогическая психология” / Т.Ж. Качикеев. – М., 1990. – 16 с.

93. Кирьянова Е. “Культурный шок”, или Почему мы выбираем похожих сотрудников? / Е. Кирьянова // Управление персоналом. – 2000. - № 3. – С. 34 – 38.

94. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – С. 9 - 37.

95. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя /И.С. Кон. -М: Просвещение, 1989. - 255 с.

96. Коропецька О.М. Професійна ідентичність як психолого-педагогічна проблема вузівської підготовки майбутнього фахівця / О.М. Коропецька // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2.- С. 143 – 149.

97. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Наукова думка, 1989. – С. 134 – 194.

98. Кравець Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитальном процессе вуза: дисс.…канд.пед.наук: 13.00.01 / Кравець Галина Юрьевна. – Иркутск: ГОУ ВПО “Иркутский государственный педагогический университет”, 2005. – 182 с.

99. Краткий словарь по социологии / Под. общ. ред. Д.М.Гвишиани, Н.И.Лапина; Сост. Є.М. Коржева, Н.Ф.Наумова. – Политиздат, 1989. – 479 с.

100. Кривоконь Н.І. Роль професійної ідентифікації в процесі підготовки соціальних працівників / Н.І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [ред. С.Д. Максименко]. – К.: НЕВТЕС, 2001. – Т. 3, ч. 1 – С. 123 – 126.

101. Крутецкий В.А., Недбаева С.В. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование /В.А. Крутецкий, С.В. Недбаева // Психологические проблемы формирования педагогических способностей: Сб.научн.тр. [Под. ред. В.А. Крутецкого]. – М.: МГПИ, 1979. – С. 92 - 100.

102. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., ЛГУ, 1967. – 273 с.

103. Кулезнева И.Н. Динамика развития профессиональной идентичности студентов среднего специального учебного заведения [Электронный ресурс] / И.Н. Кулезнева. – Режим доступа: www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagogika/39.6/htm.

104. Кулезнева И.Н. Развитие профессиональной идентичности студентов в условиях среднего профессионального образования: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Кулезнева Ирина Николаевна. – Ярославль, 2008. – 216 с.

105. Кумырина Ю.А. Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Кумырина Юлия Александровна. – Ярославль, 2005. – 171 с.

106. Кухарчук А.М. Профессиональное самоопределение учащихся / А.М. Кухарчук, А. Б. Ценципер. – Минск: Народная Асвета, 1976. – 126 с.

107. Кучеренко Є.В. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема / Є.В. Кучеренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. - № 22 (46). – С. 230 – 237.

108. Лапкин М.М., Яковлева М.В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вуза / М.М. Лапкин, М.В. Яковлева // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. - № 4. – С. 134 – 140.

109. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. - № 3. – С. 48 – 58.

110. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: “СМЫСЛ”, 1992. – 16 с.

111. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1989. – С. 52.

112. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986. – С. 120 – 126.

113. Ложкін Г., Волянюк Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб’єкта / Г. Ложкін, Н. Волянюк // Соціальна психологія. – 2008.- № 3.- С 123 – 130.

114. Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ Сценарии формирования профессиональной идентичности [Электронный ресурс] / Г.В. Ложкин, А.Н. Плющ. – Режим доступа: www. nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/FPP/2009-3-2/04_Logkin.pdf.

115. Лукіянчук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А. М. Лукіянчук // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана

Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології. / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. – К., 2010. – С. 370 – 380.

116. Лукіянчук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю [Електронний ресурс] / А.М. Лукіянчук. – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm.

117. Лук'янчук А.А. Формування професійної ідентичності у майбутніх учителів початкової школи / А.А. Лук'янчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. - № 5. – С. 28 - 34.

118. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. - 1994. – N 3. - С. 4 - 10.

119. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Максимчук Наталія Петрівна. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – 221 с.

120. Максимчук Н.П. Ціннісні орієнтації та формування особистості майбутнього педагога / Н.П. Максимчук // Психологія: зб. н. пр.. – Вип. І. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 33 - 36.

121. Макшанов С.И. Профессиональный тренинг / С.И. Макшанов // Психология профессиональной подготовки / [под ред. Г.С. Никифорова]. – СПб., 1993. – С. 44 – 81.

122. Макшанов С.И. Психология тренинга / С.И. Машанов. – СПб., 1997. – 169 с.

123. Маралова Т.П. Пути оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности у будущих психологов / Т.П. Маралова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2005. - № 1. – С. 152 – 157.

124. Марасанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г.И. Марасанов. – Киров, 1995. – 152 с.

125. Маргинал. Материал из Википедии. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki.

126. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. О-во России, 2001. – С. 27 – 42.

127. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство: з точки зору соціального біхевіоризму / Дж. Г. Мід ; [пер. з англ.]. – К.: Український Центр духовної культури, 2000. – 374 с.

128. Міненко О.О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.О. Міненко – К., 2004. – 20 с.

129. Минюрова С.А., Плеханова Л.Л. Особенности проспективной идентичности при жизненном самоопределении выпускников вуза / С.А. Минюрова, Л.Л. Плеханова // Вопросы психологии. – 2007. - № 3. – С. 52 – 58.

130. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 2003. – 181 с.

131. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: автореф. дисс. … на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Т.В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 23 с.

132. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: дисс. … канд. психологических наук: 19.00.07 / Мищенко Татьяна Владимировна. – Ярославль, 2005. – 179 с.

133. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих / А.В. Мудрик. – М., Просвещение, 1990. – 178 с.

134. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина. – М., 1985. – С. 84 – 89.

135. Микитюк Г.Ю. Вплив взаємин викладача і студентів на формування професійної ідентичності майбутнього вчителя / Г.Ю. Микитюк // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, Випуск 20, 2003. – С. 255 – 260.

136. Навджавонов Н.О. Проблема маргинальной личности: постановка задачи и определение подходов / Н.О. Навджавонов // Социальная философия в конце XX века. – М., 1991. – С. 111.

137. Нагорна Л. Поняття "національна ідентичність" і "національна ідея" в Українському термінологічному просторі / Л. Нагорна // Політичний менеджмент. – 2003. - № 2. – С. 14 – 30.

138. Назыров А.С. Соотношение профессиональной идентичности и педагогической направленности студентов педвузов: дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Назыров Анвар Сарваретдинович. – М., 1999. – 173 с.

139. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.

140. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; СПб.: Сова, 2008. – 671 с.

141. Науменко Е.А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности (на материале студентов ин-та физкультуры): автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Возрастная и педагогическая психология" / Е.А. Науменко. – М., 1987. – 23 с.

142. Наумова І.І. Поняття "профідентичність" як складова становлення майбутнього вчителя в умовах модернізації вищої школи в Україні / І.І.

Наумова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. Приватний класичний університет. – 2009. – Випуск 4. – С. 329 – 332.

143. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

144. Нестерова Е.А. Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников: дисс. …канд. психол. наук.: 19.00.07 / Нестерова Евгения Александровна. – Курган: Курганский государственный университет, 2005. – 219 с.

145. Никиреев Е.М. Структура профессионального самосознания будущего учителя / Е.М. Никиреев // Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в Вузе // [Ред. Г.В. Акопова и др.]. – Куйбышев: Куйбышевский государственный педагогический институт имени В.В. Куйбышева, 1989. – 124 с.

146. Олейник Л.Д. Индивидуальное самосознание и пути его формирования: автореф. дисс. … на стискание ученой степени канд. философ. Наук / Л.Д. Олейник. - Л ., 1975. – 176 с.

147. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф. Орлов // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005. - № 1. - С. 42 – 51.

148. Оруджев З.А. Формирование позиции учителя у практиканта как основа профессиональной адаптации / З.А. Оруджев. – Ереван, 1980. – С. 80 – 98.

149. Павлюк М.М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / М.М. Павлюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Проблеми

загольної та педагогічної психології / За ред. С.Д. Максименка. Т. XI, част. 6. – К., 2009. – С. 318 - 327.

150. Павлюх В.В. Особливості дослідження професійної ідентичності у майбутніх практичних психологів / В.В. Павлюх // Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка. – 2009. –Вип. 11. – С. 190 – 200.

151. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

152. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.

153. Петрушин С.В. Игротека для взрослых (200 упражнений СПТ): методические рекомендации / С.В. Петрушин. – Москва-Казань.: НМЦ, 1989. – 70 с.

154. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

155. Поваренков Ю.П. Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. -1999.- № 1 - 2. – С. 79 – 85.

156. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - № 6 – 7. – С. 3 – 6.

157. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.

158. Попіль М.І. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності майбутніх медсестер дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Попіль Марія Іванівна. – Івано-Франківськ, 2009. – 234 с.

159. Потапчук Л.В. Вплив особистісної зрілості на готовність старшокласників до педагогічної діяльності / Л.В. Потапчук // Психолого-

педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства // Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції до 80-ї річниці НПУ імені М.П.Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. – Вип. 2. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – С. 150 – 159.

160. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості в різних умовах соціалізації / Л.В. Потапчук // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. Праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т.2. – Ч. 6. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2000. – С. 37 - 41.

161. Профессиональная педагогика / [под ред. С. Я. Батышева]. – М.: Ассоц. “Профессиональное образование”, 1999. – С. 505 – 576.

162. Прутченков А.С. Тренинг личностного роста: Методические разработки занятий социально-психологического тренинга / А.С. Прутченков. – М., 1993. – 47 с.

163. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140 с.

164. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 256 с.

165. Пряжников Н.С. Профориентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 87 с.

166. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: “Речь”, Институт тренинга, 2001. – 256 с.

167. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – М.: Изд-во “Бахрам”, 2000. - С. 67 – 75.

168. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией / А.А. Реан // Вопросы психологи. – 1988. - № 1. – С. 83 – 88.

169. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан.- М.: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

170. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Регуш Наталия Львовна. – Санкт-Петербург, 2002. – 167 с.

171. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – 269 с.

172. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс.- М., 1994. – 378 с.

173. Родичкина И.И. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов / И.И. Родичкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2008. - № 1. – С. 116 – 123.

174. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов-будущих психологов: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Родыгина Ульяна Сергеевна. – Киров, 2007. – 215 с.

175. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. - № 4. – С. 39 – 51.

176. Романишина Л.М. Професійна ідентичність фахівця: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Л.М. Романишина, В.О. Дундюк. - Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2010-1/10rlmfta.pdf.

177. Ромек В.Г. Тренинг уверености в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2002. – 175 с.

178. Россохин А.В. Психоанализ в России: развитие профессиональной идентичности психоаналитиков / А.В. Россохин // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. - № 4. – С. 66 – 71.

179. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

180. Румянцева Т.В. Особенности структуры идентичности студентов второго курса медицинского вуза / Т.В. Румянцева // Ярославский психологический вестник. – Ярославль, 2005. – Вып. 16.– С. 73 – 75.

181. Рыднова А.А. Особенности становления профессионального самосознания будущих педагогов на этапе профессионального обучения / А.А. Рыднова // Психология обучения. – 2006. - № 12. – С. 60 – 65.

182. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: Ассоциация авторов и издателей “ТАНДЭМ”; ЭКМОС, 1999. – 352 с.

183. Сафин В.Ф., Абдрашитов Ф.Г. Идентификация как механизм осознания студентами себя в качестве субъекта педагогической деятельности / В.Ф. Сафин, Ф.Г. Абдрашитов. – В кн.: Формирование личности учителя в системи учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. - М., 1980. – С. 125 – 127.

184. Сафин В.Ф. Роль самооценки в осознании себя студентами как субъекта педагогической деятельности / В.Ф. Сафин. – В кн.: Формирование личности учителя в системи учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. - М., 1980. – С. 104 – 106.

185. Середницька І. Проблема формування ідентичності як механізму соціалізації особистості / І. Середницька // Наука і освіта.- 2004. - № 4 - 5. – С. 57 – 61.

186. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологи / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.

187. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2002. – С. 486 – 561.

188. Сміт Е. Національна ідентичність / Е. Сміт. – К.: “Основи”, 1994. – 536 с.

189. Сосновская А.М. Профессиональная идентичность журналиста / А.М. Сосновская // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т. 7. - № 3. – С. 116 – 138.

190. Спасенников В.В. Анализ и проектирование групповой деятельности в прикладных психологических исследованиях / В.В. Спасенников. – М.: Институт психологии РАН, - 1992. – 202 с.

191. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., 1972. – 285 с.

192. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.

193. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин .- М., 1983. – 197 с.

194. Темрук О.В. Особистісна зрілість як механізм соціалізації в юнацькому віці / О.В. Темрук // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. - Т. VIII. – Вип. 2. – К.: “Гнозіс”, 2006. – С. 326 -3 31.

195. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.В. Темрук. – К., 2006. – 23 с.

196. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Темрук Олена Василівна. – К., 2006. – 288 с.

197. Терлецька Л.Г. Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога: автореф. дис. … на здобуття

наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Л.Г. Терлецька. – К., 1997. – 20 с.

198. Ткачук Л.В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Вікова та педагогічна психологія” / Л.В. Ткачук. – К., 2003. – 20 с.

199. Федотова Т.В. Професійна ідентичність як якісна характеристика особистості [Електронний ресурс] / Т.В. Федотова. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tippp/2010_1/fedotova.pdf.

200. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М., 1997. – 479 с.

201. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд; [пер. с нем.]. – Минск: Беларусь, 1991. – 604 с.

202. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 447 с.

203. Фрейд З. Я и Оно / З. Фрейд. – М., 1990. – 56 с.

204. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд; [пер. с нем.]. – М.: Педагогика-пресс, 1993. – 144 с.

205. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм; [пер. Э.М. Телятникова]. – М.: ООО Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. – 670 с.

206. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Мн.: “Коллегия”, 1992. – 253 с.

207. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта / И.Ю. Хамитова // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. - № 1. – С. 64 – 75.

208. Чепелева Н.В. Личностная подготовка практического психолога в условиях вуза / Н.В. Чепелева // Психолого-педагогические основы личностно ориентированного образования в МДЦ “Артек”. – Ялта.: Артек, ГИА. – 2001. – С. 33 – 41.

209. Черных А.П. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов: автореф. дисс…. на соискание ученой степени канд. пед наук / А.П. Черных. – Рязань, 1976. – 20 с.

210. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е.В. Черний // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - № 8. – С. 36 – 39.

211. Чернышева Н.С. Проблемы психологической подготовки студентов педвуза / Н.С. Чернышева // Мир психологии. - № 4 (32). – 2002. – С. 222 - 234.

212. Черткова А.Е. Профессионально-педагогическая направленность в структуре личности воспитателя / А.Е. Черткова // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе: Сб. научных трудов. – К.: КГПИ имени А.М. Горького, 1984. – С. 20 - 25.

213. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

214. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. – М.: ООО “Издательство АСТ”; Харьков “Торсинг”, 2004. – 734 с.

215. Шатохин А.А. Профессиональное самоопределение как составляющая профессиональной идентификации / А.А. Шатохин // Актуальные проблемы современной науки. – 2004. - № 3. – С. 71 – 87.

216. Шевченко О.В. Формування національної ідентичності як компоненту Я-образу особистості / О.В. Шевченко // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / [за ред. С.Д. Максименка, В.Т. Циби, Ю.Ж. Шайгородського та ін.]. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 409 – 420.

217. Шефер Б., Шледер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения / Б. Шефер, Б. Шледер // Иностранная психология, 1993. – Т. 1. - № 1. – С. 28 – 34.

218. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М., 1969. – 475 с.

219. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

220. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л.Б. Шнейдер // Мир психологии. – 2001. - № 1. – С. 64 – 78.

221. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичности: структура, генезис и условия становления: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.13 / Шнейдер Лидия Бернгардовна. – М., 2001. – 43 с.

222. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2004. – 600 с.

223. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2004. – 208 с.

224. Штепа О.С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – № 1. – 2005. – С. 53 - 57.

225. Штепа О.С. Тренінг “Актуалізація особистісної зрілості” / О.С. Штепа // Соціальна робота та практична психологія. - № 2. – 2005. – С. 42 – 46.

226. Штепа О.С. Тренінг “Актуалізація особистісної зрілості” / О.С. Штепа // Соціальна робота та практична психологія. - № 3. – 2005. – С. 48 – 62.

227. Штепа О.С. Тренінг “Актуалізація особистісної зрілості” / О.С. Штепа // Соціальна робота та практична психологія. - № 4. – 2005. – С. 22 – 36.

228. Штепа О. Формування особистісної зрілості у підлітковому і юнацькому віці / О. Штепа // Соціальна психологія. - № 1(15). – 2006. – С. 129 - 146.

229. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 416 с.

230. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 634 с.

231. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М., 1994. – 534 с.

232. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В.А. Ядов // Социальная идентичность личности. – М.: ИС РАН, 1993. – Вып. 1. – С. 7 – 23.

233. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

234. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориенторованным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 64 – 77.

235. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: [монографія] / В.М. Ямницький. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П., 2006. – 362 с.

236. Яремчук С.В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя / С.В. Яремчук // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2001. - № 1. – С. 89 – 96.

237. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М., 1994. – 346 с.

238. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: [навчальний посібник] / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

239. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – Київ: Вища школа, 1987. – 110 с.

240. Adamek R.L. Social Strukture. Identification and Charqe in Ireatment – Oriented Institution – In : Socialization / R.L. Adamek, E.Z. Daqer. – Chicaqo, 1971. – P. 162 – 188.

241. Allport Q.W. Personality: A psycholoqiical interpretation / Q.W. Allport. – New York: Holt, 1967. – 135 p.

242. Argyle M. The social psychology of work / M. Argyle. - L.: Allen Lane, 1972. – 281 p.

243. Bandura A. Social-learning Theory of Identificatory Processes / A. Bandura // Handbook of Socialization Theory and Research. – Chicaqo, 1969. – P. 213 – 262.

244. Breakwell G.M. Integration, paradigms, methodological implication / G.M. Breakwell, D.V. Center // Empirica approaches to social representation. – Oxford, 1993. – P. 180 – 201.

245. Deaux K. Social Identification / K. Deaux // Social Psychology. – New York. – 1996. – P. 777 – 798.

246. Doise W. Social representations in Personal Identity / W. Doise // Social Identity: International Perspective / [ed. by S. Worchel, J.F. Morales, D. Paez, J. Deschamps]. – Sage Publications, 1998. – P. 13 – 25.

247. Finchman R., Rhodes P. The individual, work, and organization: Behavioural studies for business and management / R. Finchman, P. Rhodes. - Oxford; N.Y.: oxford University Press, 1994. – 352 p.

248. Fogelson R.D. Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects / R.D. Fogelson // Psycho-social theories of self / [ed. by B. Lee]. – N.Y.,L.: PlenumPress, 1982. – P. 115 – 132.

249. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity – Engleewood Cliffs / E. Goffman. – New York: Prentice-Hall. – 1963. – 147 p.

250. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life / E. Goffman. – N.Y., 1959. – 125 p.

251. Herbert M. Emotional Problems of Development in Children / M. Herbert. – N.Y., 1974. – P. 21 – 54.

252. Jaromowic M. Self-We-Others Schemata and Social Identifications / M. Jaromowic // Social Identity: International perspective / [ed. by S. Worchel, J.F. Morales, D. Paez, J. Deschamps]. – Sage Publications, 1998. – P. 44 – 52.

253. Jenkins R. Social identy / R. Jenkins. – Rontledge, 1996. – P. 15 – 32.

254. Josel S.R. Work, identity, and legal status at Rome / S.R. Josel. - Oklahoma: University of Oklahoma Pess, 1992. – P. 25 – 61.

255. Kerckhoff A. and McCormick Th. Marginal Status and Marginal Personality / A. Kerckhoff, Th. McCormick //. - Social Forces, 1955, Vol. 34, № 1. – P. 55.

256. Lazowik L. On the nature of Identification / L. Lazowik // J. Abnorm and Social Phychology. – 1955. – M – 51. – P. 175 – 183.

257. Lloyd T.C., Mullen P.B. Lake Erie fishermen: Work, identity, and tradition / T.C. Lloyd, P.B. Mullen. - Urbana, IL: University of Illinios Press, 1990. – 366 p.

258. Marcia J.E. Ego-identity status : Relationship to change in Self-esteem, “general maladjustment” and authoritarism. Journal of Personality / J.E. Marcia. – 1970. – V. 38, № 2. – P. 249 – 268.

259. Marsia J.E. Identity in adolescence / J.E. Marsia / [ed. by J. Adelson Handbook of adolescent psychology]. – N.Y.: John wiley, 1980. – P. 213 – 231.

260. Mcgowen K.R., Hart L.E. Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation / K.R. Mcgowen, L.E. Hart // Professional Psychology: Research and Practice. 1991. - N 21. - P. 118 - 123.

261. Mead G.H. Mind, Self and Society / G.H. Mead / [ed. by C.W. Morris]. – Chicago: Univ. Of Chicago Press, 1975. – 248 p.

262. Moskovici S. Notes towards a description of Social Representation / S. Moskovici // European Journal of Social Psychology. – 1988. – V. 18, № 3. – P. 211–250.

263. Peiro J.M. Work and organizational psychology: European contributions of the nineties proceedings of the Sixth European Congress of Work and Organizational Psychology/ J.M. Peiro. - Hove: Erlbaum, 1995. – 339 p.

264. Sonnenfeld J.A. Managing career systems: Channeling the flow of executive careers / J.A. Sonnenfeld. - Homewood, III.: Irwin, 1984. – 942 p.

265. Stryker S. Identity theory: Developments and extensions. In: Self and Identity: Psychological Perspectives / S. Stryker / [ed. by K. Yardley, T. Honess]. – New York: Willey, 1987. – 89 p.

266. Super D.E. Occupational psychology / D.E. Super, M.Y. Bahn. – L.: Tavistock, 1971. – 209 p.

267. Tajfel H. Social identity of intergroup relations / H. Tajfel. –Ann. Rev. of Psychol. Cambridge Univ. Press, 1982. –V. 33. – P. 1 – 39.

268. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. C. Turner // Psychology of intergroup relations / [ed. by S. Worchel, W.G. Austin]. – Chicago: Nelson-Hall, 1986. – P. 7 – 24.

269. Turner J.C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior / J.C. Turner // Advances in group process: Theory and research. – V. 2 – Greenwich, CT: JAI Press, 1985. – P. 77 – 122.

270. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research / A.S. Waterman // Development psychology. – 1982. – V. 18, № 3. – P. 341 – 358.

271. Waterman A.S. Identity formation: Discovery or creation? / A.S. Waterman // Journal of Early Adolescence. – 1984. – № 4. – P. 329 – 341.