

**В. М. Галузяк, К. В. Добровольська**

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ  
САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ**

**Вінниця – 2015**

УДК 316.37  
ББК 88.5  
Г71

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського від 24 червня 2015 р.  
(протокол №15)

Рецензенти:

*Зарубінська І.Б.*, доктор педагогічних наук, професор  
*Шахов В.І.*, доктор педагогічних наук, професор

**Галузяк В. М., Добровольська К. В.**

Г71      Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих  
навчальних закладів: Монографія. – Вінниця: ТОВ «Нілан-  
ЛТД», 2015. – 256 с.

ISBN 978-966-924-186-3

У монографії розкривається проблематика формування професійної самосвідомості студентської молоді: сутність, особливості і структура професійної самосвідомості, етапи і психологічні механізми її розвитку. Визначено педагогічні умови формування професійної самосвідомості студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Представлено методику педагогічної підтримки становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців.

Для наукових працівників, викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів.

**УДК 316.37**  
**ББК 88.5**

ISBN 978-966-924-186-3    © Галузяк В.М., Добровольська К.В., 2015

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	4
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	8
Самосвідомість як філософське і психологічне поняття .....	8
Сутність та особливості професійної самосвідомості особистості .....	15
Професійне самовизначення і професійна ідентичність особистості .....	24
Структура професійної самосвідомості .....	35
Динаміка розвитку професійної самосвідомості особистості .....	52
Особливості професійної самосвідомості фахівців різного профілю .....	58
Професійна самосвідомість учителя .....	59
Професійна самосвідомість психолога .....	73
Професійна самосвідомість лікаря .....	85
Професійна самосвідомість фахівця економічного профілю .....	96
Психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості студентів .....	100
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ (на прикладі майбутніх економістів) .....	113
Особливості становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців на різних етапах підготовки .....	113
Освітньо-виховне середовище ВНЗ як чинник формування професійної самосвідомості студентів .....	140
Організація навчального процесу на засадах контекстного підходу .....	147
Активізація особистісно-професійної рефлексії студентів .....	153
Педагогічна підтримка розвитку професійної самосвідомості студентів .....	161
Методика розвитку професійної самосвідомості студентів .....	167
Тренінг розвитку професійної самосвідомості студентів .....	192
Оцінка ефективності методики педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців .....	206
ПІСЛЯМОВА .....	224
ЛІТЕРАТУРА .....	229

## ПЕРЕДМОВА

Соціально-економічні перетворення в країні, інформатизація суспільства, розвиток наукомістких технологій, посилення конкуренції на ринку праці вимагають удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, формування у них ціннісного ставлення до професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації. Випускникам ВНЗ у наш час недостатньо володіти певним запасом знань і професійних умінь. Сучасною економікою затребуваний конкурентоспроможний, соціально та професійно мобільний, ініціативний, відповідальний фахівець, здатний активно й творчо будувати свої відносини з людьми, адекватно оцінювати себе як професіонала, готовий до постійного професійного розвитку, подальшої самоосвіти і самореалізації у професійній діяльності. Саме тому в системі вищої освіти актуальними стають ідеї педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців, розвитку їх творчого та суб'єктного потенціалу.

Важливе місце у структурі професійної готовності майбутнього фахівця належить професійній самосвідомості, яка є одним із визначальних особистісних чинників регулювання як поточної діяльності, так і професійного розвитку суб'єкта в цілому. Сформована професійна самосвідомість виступає передумовою становлення активної життєвої позиції особистості, успішності її професійної діяльності. Від професійної самосвідомості значною мірою залежить успішність оволодіння професією, входження в професійну спільноту, рівень професійних досягнень, задоволеність виконуваною роботою, емоційне самопочуття, прагнення до професійного самовдосконалення (Є.О. Клімов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мітіна, А.О. Деркач, О.В. Москаленко, Л.І. Шутенко та ін.). Гармонійно розвинена, несуперечлива професійна самосвідомість дозволяє фахівцеві бути успішним у професії і відчувати повноту самореалізації, зріло вирішувати об'єктивні суперечності, створюючи умови для власного особистісного і професійного зростання.

Від сучасного фахівця будь-якого профілю вимагається не тільки здатність працювати в кризових умовах, аналізувати власні дії, знаходити ефективні рішення професійних проблем, але й розвинута професійна самосвідомість, особистісна включеність у професію, ціннісне ставлення до неї, бажання і вміння займатися постійним професійним самовдосконаленням.

Період професійної підготовки, входження в професійну діяльність є одним з найважливіших етапів формування особистості і характеризується не лише активним оволодінням професійними знаннями, вміннями, навичками, але й істотними змінами у сфері самосвідомості. Як встановлено в дослідженнях К.А. Абульханової-Славської, Є.О. Климова, Т. В. Кудрявцева, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, на вузівському етапі професійного становлення відбуваються суттєві трансформації в структурі Я-образу суб'єкта діяльності. Спостерігається і зворотна тенденція: зміна в самооцінці себе як професіонала впливає на успішність професійного навчання і ефективність професійної діяльності. Цим зумовлюється важливість теоретичних і практичних досліджень проблеми формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що існуюча система професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах недостатньо уваги приділяє особистісному розвитку студентів і практично не розглядає самосвідомість як важливий ресурс їх професійного становлення. Основна увага зазвичай зосереджується на формуванні фахової компетентності майбутніх фахівців, засвоєнні ними спеціальних знань та умінь. При цьому становлення їх професійної самосвідомості здебільшого відбувається стихійно, внаслідок чого уявлення та ставлення студентів до себе як до суб'єктів професійної діяльності виявляються недостатньо або неадекватно сформованими, що суттєво гальмує й ускладнює професійну самореалізацію. І навпаки, сформована професійна самосвідомість дає змогу суб'єктові адекватно оцінити відповідність своїх особистісних якостей вимогам професії, породжує внутрішнє прагнення до професійного саморозвитку, сприяє формуванню індивідуального стилю діяльності, досягненню вищого рівня професійної зрілості.

Враховуючи важливість підготовки майбутніх фахівців до успішної професійної адаптації та самореалізації у трудовій діяльності, розвиток їх професійної самосвідомості на етапі підготовки у вищому навчальному закладі набуває особливої актуальності. Існує потреба в активізації зусиль, спрямованих на дослідження теоретичних засад і розробку практичних шляхів психолого-педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців на різних етапах їх становлення у вищому навчальному закладі.

Проблема розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців вивчалася багатьма дослідниками. Філософсько-методологічні та історико-культурні аспекти самосвідомості розкриті у працях І.С. Кона, О.Г. Спіркіна, М.О. Гарнцева. Психологічні аспекти становлення самосвідомості розглядалися С.Л. Рубінштейном, В.В. Століним, І.І. Чесноковою, О.В. Шороховою та ін. Різні аспекти розвитку професійної самосвідомості досліджувалися у контексті загальної проблематики професійного самовизначення і становлення особистості фахівця, формування професійно важливих якостей (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, О.В. Мельник, М.С. Пряжников, В.О. Сластьонін, П.А. Шавір, В.Д. Шадріков, В.О. Якунін та ін.).

Вагому цінність для розуміння особливостей становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців мають дослідження професійної ідентичності особистості (О.В. Денисова, О. П. Єрмолаєва, Т.П. Маралова, У.С. Родигіна, О.Є. Трандіна, Л.Б. Шнейдер та ін.), професійного самовизначення (Є.О. Клімов, Т.В. Кудрявцев, М.С. Пряжников, О.В. Сухарев та ін.). З'ясовані особливості становлення професійної ідентичності студентів у процесі соціалізації у ВНЗ (Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер, А.К. Маркова, Т. С. Березіна, І. Є. Григорович та ін.). Низка досліджень присвячена аналізу процесу професійної соціалізації (І.В. Воробйова, Б.Г. Неміровський, В. Я. Нечаєв, Н.А. Перінська, М.С. Пряжников, О.С. Студенікіна, Ю.К. Чернова та ін.). Внаслідок психолого-педагогічних досліджень розкриті закономірності й етапи становлення професійної ідентичності, особливості її розвитку та кризові явища в період навчання у ВНЗ, вплив академічної студентської групи на її формування та ін.

Низка психолого-педагогічних досліджень присвячена з'ясуванню особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців різного профілю: педагогів (І.В. Вачков, С.В. Васьковська, Н.І. Гусякова, Л.М. Мітіна, Л.В. Римар, В.О. Сластьонін, А.І. Смоляр, Г.С. Сухобська та ін.), психологів (Є.Г. Єфремов, Т.П. Маралова, М.П. Лекарева, Т.К. Піддубна, І.І. Родічкіна, У.С. Родигіна, О.О.Шарапов та ін.), лікарів (Ж.В. Бадуліна, О.Г. Васюк, Г.А. Мкртичян), юристів (Л.В. Андрєєва, М.А. Смірнов, В.Б. Тепликов), менеджерів (Н.Є. Горська, О.М. Молдаванова), профконсультантів (О.Ю. Пряжникова), військовослужбовців (С.А. Головка, М.І. Томчук).

У психологічній і педагогічній науках накопичений значний обсяг матеріалів щодо особливостей формування професійної самосвідомості фахівців різного профілю. Проте, попри різноманіття емпіричних досліджень, можна констатувати певну однобічність у вивченні цієї проблеми: найбільш повно досліджені різні аспекти розвитку професійної самосвідомості представників соціономічних професій – педагогів і психологів. Водночас огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників до питань формування професійної самосвідомості фахівців іншого профілю.

Крім того, як відзначає В.С. Агапов, «у вітчизняній психологічній науці склалася диспропорція досліджень самосвідомості, образу-Я і самовизначення на різних етапах онтогенезу особистості. Існує велика кількість досліджень вказаних проблем у дошкільному, молодшому шкільному і підлітковому віці. Мало робіт, що розкривають становлення Я-концепції в молодості, зрілості і старості» [5, с. 4].

Загалом можна стверджувати, що проблематика розвитку професійної самосвідомості залишається відкритою для подальших наукових пошуків. Існує потреба, зокрема, в уточненні уявлень щодо змісту та особливостей професійної самосвідомості фахівців різного профілю, дослідженні етапів і психологічних механізмів її розвитку, а також обґрунтуванні педагогічних умов її цілеспрямованого формування у студентів вищих навчальних закладів.

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### Самосвідомість як філософське і психологічне поняття

Розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців у процесі їх підготовки у вищих навчальних закладах є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки і психології. У нашій країні проблема розвитку професійної самосвідомості, психолого-педагогічних умов її формування з особливою гостротою постала саме сьогодні у зв'язку з новими соціально-економічними умовами, інноваціями у галузі освіти, а також потребою у зміні ставлення суб'єкта праці до своєї діяльності.

Розглядаючи проблему розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців, необхідно спиратися на результати численних досліджень становлення загальної самосвідомості особистості. Самосвідомість як складний різноаспектний феномен є предметом дослідження багатьох наук. Перш за все варто розглянути загальні підходи до розуміння сутності цього феномену у філософії та психології.

У філософії «самосвідомість» визначається як компонент «свідомості», що має «соціальну природу» і полягає у «ставленні суб'єкта до самого себе» [292, с. 622]. Самосвідомість «стає можливою завдяки здатності співвідносити свої установки і орієнтації з життєвими позиціями інших людей, умінню встати на ці позиції в процесі спілкування» [292, с. 622]. За визначенням О.Г. Спіркіна, «самосвідомість передбачає виокремлення і відрізнєння людиною самої себе, свого «я», від того, що її оточує. Самосвідомість – це усвідомлення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого становища в суспільстві» [274, с. 140]. Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи й інших людей. Самосвідомість є вінцем розвитку вищих психічних функцій, вона дає змогу людині не лише відображати зовнішній світ, але, виділивши себе у ньому, пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і певним чином ставитися до себе. Усвідомлення себе як окремого індивіда передбачає внутрішню цілісність, стійкість особистості, яка незалежно від мінливих ситуацій здатна залишатися сама собою.



Схоже до наведеного вище визначення самосвідомості пропонує М.А. Гарнцев: «... самосвідомість особистості, будучи її динамічним відношенням до власного світу, включає як один з найважливіших компонентів формування й усвідомлення нею комплексу її ставлень до простору і часу, що визнаються формами існування зовнішнього, а з деякими обмовками, і внутрішнього світу» [70, с. 12].

Отже, самосвідомість осмислюється філософами як особлива сфера духовної життєдіяльності людини. Це найголовніша якість, що відрізняє людську психіку від психіки розвинених тварин, оскільки вона є найважливішим компонентом у розумінні особистістю свого «Я», що виокремлює й оцінює власну виняткову роль у бутті світу. Самосвідомість кожної окремої особистості проявляється в усвідомленні нею своїх можливостей, місця і ролі в загальному потоці життя, в оцінці особистої гідності. Стан самосвідомості фактично проявляється в здатності освоєння й оцінювання людиною різних форм суспільної свідомості.

На рівні філософського розуміння «Я» самосвідомість нерідко розглядається як рефлексія, тобто унікальна здатність особистості мислити себе як творця чогось нового, як «знання самого себе» на відміну від свідомості – знання інших. Під рефлексією розуміється також принцип функціонування людської свідомості, що «орієнтує її (людину) на осмислення власних духовних процесів, нерідко критичний аналіз духовного і душевних станів в їх суперечності, спрямованості почуттів, спонукань і думок; роздуми над прийомами своєї думки й їх соціальної значущості» [274, с. 141].

У соціології розвиток самосвідомості розглядається як важливий компонент процесу соціалізації людини. І.С. Кон відзначає, що процес соціалізації є становленням в людині образу її «Я»: «образ «Я» не виникає у людини відразу, а складається упродовж її життя під впливом численних соціальних впливів» [142, с. 101].

Психологічний аспект проблеми самосвідомості представлений у працях Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, М.Г. Громкової, І.С. Кона, О.М. Леонтьєва, В.С. Мерліна, В.В. Петренка, С.Л. Рубінштейна, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової.

Згідно з поглядами С.Л. Рубінштейна, самосвідомість слід розглядати як складну, інтеграційну, прижиттєво сформовану властивість особистості, усвідомлення нею своїх дій і їх

результатів, думок, почуттів, моральних переконань, інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісну оцінку себе і свого місця в житті. Самосвідомість є відносно пізнім продуктом розвитку свідомості, пов'язаним з реальним становленням особистості як практичного суб'єкта. С.Л. Рубінштейн розглядає самосвідомість як частину структури особистості, а її формування – як невід'ємний елемент становлення людської особистості: «Розвиток в особистості самосвідомості здійснюється в самому процесі становлення і розвитку самостійності індивіда як реального суб'єкта діяльності. Самосвідомість не надбудовується зовні над особистістю, а включається в неї; самосвідомість не має, тому, самостійного шляху розвитку, окремого від розвитку особистості, вона включається в цей процес розвитку особистості як реального суб'єкта як його момент, сторона, компонент» [246, с. 635-636].

Л.І. Божович також пов'язує формування самосвідомості з процесом виділення особистості як самостійного суб'єкта, як наслідок розвитку його свідомості [34].

Серед дослідників існують певні розбіжності стосовно часу формування самосвідомості людини і в розумінні стадіальності її розвитку. Водночас більшість з них визнає, що кожна стадія розвитку самосвідомості детермінована способом життя особистості, її діяльністю та спілкуванням.

Л.Д. Столяренко виокремлює низку критеріїв виникнення самосвідомості особистості:

- 1) виділення себе з середовища;
- 2) усвідомлення своєї активності;
- 3) усвідомлення себе «через іншого»;
- 4) наявність рефлексії – усвідомлення свого суб'єктивного досвіду [279].

Дослідники зазначають, що розвиток самосвідомості проходить ті ж стадії, що і пізнання об'єктивного світу, – від елементарного самовідчуття до самосприяття, самоуявлень, думок і понять про себе. В.Ф. Петренко підкреслює, що самосвідомість не є самостійним процесом, який існує поряд або паралельно з свідомістю [210]. Вироблення певної позиції передбачає розвиток самосвідомості, що проявляється в тій або іншій самооцінці і обумовлених нею домаганнях особистості.

Результатом самосвідомості є знання особистістю себе. Якщо свідомість є суб'єктивною умовою орієнтування людини у навколишньому світі, то самосвідомість – умовою орієнтування у

внутрішньому світі власної особистості. І.С. Кон вважає, що «життєва функція самосвідомості – не просто дати достовірні відомості про себе, а допомогти виробленню ефективної життєвої орієнтації, включаючи почуття своєї онтологічної прийнятності, цілісності і самоповаги» [141, с. 252].

Окрім функції саморегуляції самосвідомість, на думку Л.І. Анцифорової, виконує важливу мотиваційну функцію. «Самосвідомість володіє значним, а іноді навіть потужним мотиваційним потенціалом і породжує процеси самоперетворення, розвитку особистості, зміни нею свого життєвого шляху. ... Усвідомлення особистістю власних здібностей виступає як зняття бар'єру між актуальним і потенційним в її психологічній організації» [12, с. 16].

З психологічного погляду самосвідомість – це усвідомлення людиною себе, своїх психологічних якостей і властивостей. Структура самосвідомості містить фізичний образ «Я» (знання людини про свої фізичні якості), психологічний образ «Я» (знання про свої психологічні особливості), самооцінка, рівень домагань. Самооцінка має два головні джерела формування: самоспостереження (самоаналіз) людини і оцінки (думки) навколишніх людей. Через самоспостереження особистість отримує безпосередні знання про себе, які часто бувають не зовсім точними і всебічними. Оцінки з боку інших людей коригують і доповнюють результати самоспостереження. Самосвідомість в її вищих проявах заснована на наявності у людини особливої здатності – рефлексії [196, с. 200].

В.І. Слободчиков і Є.І. Ісаєв розглядають самосвідомість як процес пізнання власного «Я» [268]. У трактаті В.І. Слободчикова, самосвідомість є націленістю людини на пізнання своїх фізичних, душевних, духовних можливостей і якостей, на усвідомлення свого місця серед інших людей. На думку автора, самопізнання здійснюється, по-перше, шляхом аналізу результатів власної діяльності, своєї поведінки; по-друге, шляхом усвідомлення ставлення інших людей до особистості (оцінка результатів її діяльності, вчинків, рис характеру, рівня розвитку здібностей, особистісних якостей), по-третє, самопізнання здійснюється шляхом самоспостереження за своїми станами, думками, аналізу мотивів і вчинків.

І.І. Чеснокова вважає, що самосвідомість є «складним психічним процесом, суть якого полягає в сприйнятті особистістю численних «образів» самої себе в різних ситуаціях діяльності і

поведінки, в усіх формах взаємодії з людьми і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім і поняття власного Я. ... У структурному відношенні самосвідомість є єдністю трьох сторін – пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самоствлення) і дієво-вольової, регулятивної» [299, с.29-30]. На думку дослідниці, самосвідомість з одного боку «мов би фіксує підсумок психічного розвитку особистості на певних етапах, передусім для неї самої; з іншого – як внутрішній регулятор поведінки впливає на подальший розвиток особистості, будучи однією з необхідних внутрішніх умов безперервного розвитку особистості, що встановлює рівновагу між зовнішніми впливами, внутрішнім станом особистості і формами її поведінки» [299, с.48].

Дослідниками висловлюються різноманітні погляди стосовно того, що є об'єктом самосвідомості [246, 275 та ін.]. Зокрема, самосвідомість розуміється як процес, спрямований на усвідомлення: себе, як суб'єкта свідомості, спілкування, діяльності (О.Г. Спіркін); себе як суб'єкта практичної і теоретичної діяльності; як суб'єкта діяльності усвідомлення (С.Л. Рубінштейн); своїх ставлень до зовнішнього світу, до самого себе (П.Р. Чамата); своєї особистості як фізичного, духовного і соціального індивіда (Н.Є. Анкудінова). Отже, об'єктом самосвідомості є особистість як суб'єкт пізнання, спілкування і діяльності.

Для дослідження самосвідомості важливе значення має розуміння її структури. Найчастіше психологи дотримуються уявлення про трикомпонентну структуру самосвідомості з незначними варіаціями (Л.М. Мітіна, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.).

Серед зарубіжних дослідників, що розглядали проблематику самосвідомості, слід згадати У. Джеймса, який запропонував розрізняти рефлексивне «Я» (те, що пізнає) і емпіричне «Я» (пізнаване) як процес і результат самопізнання. Як результат процесу самоусвідомлення він розглядає систему уявлень індивіда про себе, тобто «Я-концепцію» [91].

У психологічному словнику самосвідомість також трактується як «Я-концепція»: «цілісний, хоча не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного «Я», що виступає як установка по відношенню до самого себе і містить компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості тощо (самоусвідомлення); емоційний – самоповага, себелюбство, самоприниження тощо; оцінно-

вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо» [232, с. 475].

Р. Бернс, визначаючи «Я-концепцію» як сукупність установок особистості, спрямованих на себе, виділяє в ній три елементи:

- 1) «образ Я» – уявлення індивіда про самого себе;
- 2) самооцінку – афективну оцінку цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси «образу Я» можуть викликати більш або менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або засудженням;
- 3) потенційну поведінкову реакцію, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані «образом Я» і самооцінкою [21].

Багато психологів дотримуються думки про багаторівневу будову самосвідомості. Зокрема, І.С. Кон виокремлює такі рівні самосвідомості: «... нижній її поверх становлять неусвідомлені, представлені тільки в переживанні установки, що традиційно асоціюються в психології з «самопочуттям» і емоційним ставленням до себе; вище розташовані усвідомлені і самооцінка окремих властивостей і якостей; потім, ці часткові самооцінки складаються у відносно цілісний образ; і, нарешті, сам цей «образ Я» вписується в загальну систему ціннісних орієнтації особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для досягнення цих цілей» [142, с. 279].

У сучасній психологічній літературі існує декілька підходів до розуміння «образу Я» як підсумкового продукту самосвідомості. Це питання конкретизується, передусім, як пошук видів і класифікацій «Образів-Я» (К. Роджерс, І.С. Кон, В.А. Петровський та ін.), або як пошук вимірів (тобто змістових параметрів) образу Я (Ю. Козелецький та ін.). У.Джеймс свого часу виокремив «матеріальне Я», «соціальне Я» і «духовне Я» [91]. Детальніша класифікація була запропонована М. Розенбергом: «актуальне Я», «динамічне Я», «фактичне Я», «вірогідне Я», «ідеалізоване Я».

І.С. Кон вважає, що «образ Я» – це не сума часткових характеристик, а цілісний образ: складна багатокомпонентна структура, що включає знання про себе у даний момент життя («актуальне Я»), уявлення про себе по відношенню до початкових етапів життєдіяльності («ретроспективне Я»), уявлення про те, яким індивід повинен стати («ідеальне Я»), знання про те, як його сприймає оточення («рефлексивне Я») [142].

На думку М.І. Боришевського, «образ Я» не є специфічним, окремим компонентом структури самосвідомості, а формується як результат самопізнання, що виражається в узагальненому понятті людини про себе. Це рівень самосвідомості, за якого людина досягає найбільш зрілого усвідомлення суті своєї особистості. «Образ Я» можна розглядати як результат апробації особистістю своїх самооцінок, домагань і соціально-психологічних очікувань у процесі життєдіяльності [41].

Уявлення людини про себе багатопланові, можуть стосуватися різних аспектів життєдіяльності і диференціюватися за сферою прояву («екзистенціальне Я», «соціальне Я», «професійне Я» тощо), за відповідністю реальності («реальне Я», «ідеальне Я»), за часовим критерієм («Я у минулому», «Я зараз», «Я в майбутньому») або за іншими ознаками. Число таких «Я-образів» і їх зміст визначається, виходячи з теоретичної позиції дослідника.

Таким чином, у психології самосвідомість досліджується як один з найважливіших компонентів структури особистості. Водночас можна констатувати відсутність сталого тезаурусу і поняттєвої визначеності у галузі психологічної проблематики самосвідомості. Найбільш поширеною є думка, що самосвідомість є підструктурою особистості, сутність якої полягає:

– *по-перше*, в усвідомленні особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – Я-образ;

– *по-друге*, в емоційно-ціннісному ставленні до себе як особистості, що формується в результаті співвідношення уявлень про власне реальне й ідеальне Я;

– *по-третє*, в регуляції власної поведінки і діяльності на основі сформованого Я-образу та ставлення до себе.

Теоретичні погляди на сутність самосвідомості особистості безперервно розвивалися, розширюючи своє проблемне поле, видозмінюючись і трансформуючись відповідно до соціально-економічних і науково-технологічних перетворень у суспільстві. З часом це привело до диференціації досліджень цього феномену. Так, з другої половини ХХ ст. психологи і педагоги звертаються до вивчення самосвідомості залежно від конкретних сфер життєдіяльності особистості, зокрема, до дослідження феномену професійної самосвідомості.

## Сутність та особливості професійної самосвідомості особистості

Професія є одним з найважливіших засобів самовизначення особистості, пов'язаним із вибором способу життя: ким бути, до якої соціальної групи належати, де і з ким працювати, який стиль життя обрати [184, 198, 226]. Професійний вибір можна розглядати як спробу особистості реалізувати або підтвердити власну «Я-концепцію». Людина навіть підсвідомо прагне отримати професію, вимоги якої відповідають її уявленням про себе [198, с.72]. В.Ф. Петренко показав, що образ Я включається в образ обраної професії: «Образ Я поширюється, генералізується на сфери, особистісно значущі для людини, в тому числі і на її професію, інакше кажучи, образ професії передбачає частинку характеру, здібностей, інтересів людини. Можливість ідентифікації припускає наявність психологічної близькості. ... Людина має свободу вибору тих професій, які відповідають її психологічним нахилам» [211, с. 102]. Процес професійного самовизначення охоплює собою розвиток самосвідомості особистості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала [184, с.28].

На відміну від особистісної самосвідомості, професійна самосвідомість специфічна за своїм змістом: вона стосується сфери професійної діяльності і особистості фахівця як її суб'єкта. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з навколишніми людьми і є результатом пізнання особистістю себе, своїх дій, психічних якостей і здібностей, то професійна самосвідомість – це проекція усіх структурних компонентів самосвідомості на сферу професійної діяльності. Професійна самосвідомість містить усвідомлення особистістю передусім тих власних якостей і властивостей, які потрібні для успішного виконання певних професійних функцій. Для різних професій ці якості і властивості будуть різними, але міра їх усвідомлення справляє помітний вплив на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на упевненість фахівця в собі [115, с. 252].

Вирішуючи питання про місце професійної самосвідомості в загальній структурі самосвідомості особистості, дослідники враховують такі критерії, як місце діяльності в житті особистості, місце особистості в цій діяльності, роль особистості у власній життєдіяльності, місце професійного самовизначення в

життєвому самовизначенні. Так, наприклад, О.В. Прокоп'єва розглядає класифікацію професійних Я-концепцій, побудовану на підставі різних варіантів співвідношення професійної і загальної самосвідомості особистості:

1) особистість «ширша» за свою професію, її професійна Я-концепція наближається до загальної Я-концепції;

2) особистість «дорівнює» своїй професії, її загальна Я-концепція звужена до професійної Я-концепції;

3) особистість «вужча» за свою професію, в її загальній і професійній Я-концепціях представлені лише окремі сторони професії.

Дослідниця зазначає, що напрям, в якому змінюється особистість у процесі професіоналізації, і рух особистості до більш загальних життєвих цілей і смислів повинні збігатися. Лише в цьому випадку індивід може досягти найвищого рівня особистісного розвитку і професійної самореалізації.

Поняття професійної самосвідомості докладно розглядається в працях В.Ф. Петренка, Д.В. Ронзіна, Г.А. Цукермана та ін. Більшість дослідників схильні розглядати цей феномен як усвідомлення особистістю себе в ході професійної діяльності. Професійна самосвідомість – це, з одного боку, процес, за допомогою якого людина пізнає себе і відноситься до себе як до представника відповідної професії, з іншого боку, – це результат самоусвідомлення – сформований відносно стійкий комплекс уявлень про себе як фахівця, професійна «Я-концепція».

Професійна самосвідомість, на думку Г.А. Цукерман, містить уявлення професіонала про себе і свої цінності. Сутність професійної самосвідомості дослідник характеризує як:

1) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти;

2) знання про міру своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних ролей;

3) знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи вдосконалення, вірогідні сфери успіхів і невдач;

4) уявлення про себе і свою діяльність у майбутньому. Професійна самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією, із зверненням до свого внутрішнього світу, з оцінкою тих процесів, які відбуваються в ньому [298].

До основних чинників, що впливають на становлення професійної самосвідомості особистості, дослідники відносять:



1) особистісну схильність людини до певного типу діяльності (В.Г. Залевський, О.О. Сапогова, А.В. Смірнов);

2) вплив колективу, професійного середовища (О.Ю. Артем'єва, М.Р. Бітянова, Р.М. Грановська, Є.Г. Єфремов, А.К. Маркова);

3) спеціальну роботу з формування професійної самосвідомості (Л.М. Мітіна, С.Г. Косарецький, М.І.Кряхтунов). Відзначається, що, незважаючи на всю необхідність і важливість такої роботи, часто професійна самосвідомість особистості складається стихійно.

Як свідчать дослідження, розвиток професійної самосвідомості тісно пов'язаний з якістю професійної підготовки, професійним становленням фахівця, з оволодінням професійною майстерністю. Наявні в літературі дані свідчать, що існує тісний зв'язок між успішністю професіонала у будь-якому виді діяльності, якістю професійної підготовки і рівнем професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість виступає важливими чинником розвитку і регулювання поточної діяльності, професійного становлення суб'єкта в цілому [50, 136, 168, 181, 283].

Підкреслюючи значення професійної самосвідомості, Є.О.Климов зауважує, що розвинена самосвідомість є однією з умов «... формування індивідуального стилю..., однією з необхідних умов знаходження людиною найбільш відповідного для неї місця... у професійній спільноті, а також умовою планування і побудови особистих професійних планів на етапі вибору професії, це також важливий критерій підготовленості фахівця» [132, с.43]. Звідси випливає, що одне з головних завдань професійної педагогіки полягає у вивченні структури професійної самосвідомості як важливого регулятора діяльності і побудови професійних життєвих шляхів, «кар'єр», «трудоих доль» людей [132, с.43].

Сформованість професійної самосвідомості цілком можна розглядати як один із критеріїв професіоналізму особистості. Ю.П. Поваренков виокремлює три узагальнені критерії професіоналізму, два з яких безпосередньо стосуються професійної самосвідомості:

1) *критерій професійної продуктивності* характеризує міру відповідності діяльності та її результатів соціально-професійним вимогам; виявляється в таких об'єктивних показниках, як

кількість і якість продукції, продуктивність, надійність, ефективність діяльності тощо;

2) *критерій професійної ідентичності* характеризує значущість для людини професії і діяльності як засобу задоволення потреб і розвитку індивідуального потенціалу; оцінюється на основі суб'єктивних показників: задоволеність діяльністю, професією, кар'єрою, собою. Професійна ідентичність передбачає прийняття людиною певних ідей, переконань, правил поведінки, що поділяються членами професійного співтовариства. За відсутності професійної ідентичності має місце професійний маргіналізм, коли зовнішня формальна причетність до професії поєднується з внутрішнім неприйняттям професійної етики і цінностей як у плані самосвідомості, так і у сфері поведінки;

3) *критерій професійної зрілості* характеризує здатність індивіда співвідносити свої професійні можливості і потреби з професійними вимогами, які до нього пред'являються; показниками тут виступають професійна самооцінка, рівень домагань, здатність до саморегуляції та ін. У структурі професійної самооцінки виділяють операційно-діяльнісний і особистісний аспекти [234]. Діяльнісний аспект пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності і виражається в самооцінці рівня професійної вмілості (сформованості умінь і навичок) і професійної компетентності (системи знань). Особистісний аспект виражається в оцінці своїх особистісних якостей у співвідношенні з ідеальним зразком («Я-ідеальне») професійної Я-концепції.

Під час аналізу професійної самооцінки варто розрізняти самооцінку результату (відображає задоволеність досягненнями) і самооцінку потенціалу (впевненість у своїх силах). Низька самооцінка результату не обов'язково свідчить про професійну незрілість або про «комплекс професійної неповноцінності»: у поєднанні з високою оцінкою індивідуального потенціалу розвитку така самооцінка є важливим чинником професійного саморозвитку особистості [237].

Професійна самосвідомість є особистісним ресурсом, що значною мірою визначає ефективність професійної діяльності, успішність планування, контролю, перетворення професійної діяльності та себе як її суб'єкта [201].

Отже, дослідники одноставно наголошують на важливій ролі професійної самосвідомості як фактору особистісно-професійного розвитку особистості як у період професійної підготовки, так і на етапі самостійної професійної діяльності.

Водночас теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про різноманітність поглядів на сутність і структуру професійної самосвідомості особистості. Цей феномен розглядається як усвідомлення людиною своєї приналежності до професійної групи [207]; як процес аналізу людиною самої себе у рамках професійної діяльності [154]; як діяльність особистості по усвідомленню своєї власної відповідності обраній професії [82]; як вибірккову діяльність самосвідомості, спрямовану на професійне самовизначення, усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності [301]; як усвідомлення і цілісну оцінку фахівцем себе, процесу і результату своєї професійної діяльності [149]; як засіб саморегуляції особистості, що виражається в усвідомленні власних психічних особливостей, аналізі себе як суб'єкта професійної діяльності, усвідомленні і оцінці системи стосунків [290].

Т.Л. Миронова розглядає професійну самосвідомість як різновид соціально специфічної самосвідомості, що формується під впливом професійного середовища та активної участі людини у професійній діяльності [181].

На думку А.К. Маркової, професійна самосвідомість – це розуміння людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей [177]. У професійній самосвідомості відображаються основи професійного світогляду, суб'єктивної концепції професійної діяльності, усвідомлення професійно значущих якостей професіоналів, інших людей, порівняння себе з якимось абстрактним ідеалом чи конкретним колегою; знання оцінки себе як професіонала з боку колег; самооцінка суб'єктом своїх якостей – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення до себе. Професійна самосвідомість «спирається ... на професійну самооцінку – потенційну (Я як професіонал завтра), ретроспективну (Я як професіонал у минулому), актуальну (Я як професіонал сьогодні), ідеальну (Я як професіонал у далекому майбутньому)» [177, с. 89]. На думку дослідниці, в індивідів з сформованою професійною самосвідомістю підвищується ефективність роботи, задоволеність своєю професією, зростає прагнення до самореалізації, підвищується впевненість у собі.

П.Л. Шавір трактує досліджуваний феномен як вибірккову діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану завданням професійного самовизначення, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності. Тут на перший план виходить така характеристика, як вибіркковість професійної самосвідомості.

Причому П.Л. Шавір підкреслює, що критерієм такої вибірковості, який відрізняє професійну самосвідомість від загальної самосвідомості особистості, є професійна діяльність та окремі її компоненти (мета, засоби, способи і прийоми) [301].

О.Ю. Пряжникова визначає сутність професійної самосвідомості як системи ставлень фахівця до себе як особистості і професіонала, а також ставлення до себе як до представника професії, що реалізується через професійну рефлексію своєї діяльності та особистісного розвитку [229]. Структура професійної самосвідомості, на думку дослідниці, містить: уявлення про смисли своєї праці, конкретні цілі і завдання професійної діяльності, її методи та організацію, про свій формальний і реальний посадовий статус, про себе як члена трудового колективу, про перспективи свого професійного та особистісного розвитку, а також про свої реальні та ідеальні професійні якості. О.Ю. Пряжникова аналізує функції професійної самосвідомості: когнітивну, спрямовану на самопізнання і пізнання особистістю себе в просторі соціуму; емоційну, на основі якої вибудовуються відносини з іншими людьми і з собою, переживаються виникаючі при цьому проблеми; поведінкову, що дає змогу реалізовувати свої професійні та особистісні перспективи розвитку.

С.В. Васьковська акцентує увагу на функціональному значенні професійної самосвідомості, визначаючи її як «особливий психічний феномен, основною функцією якого є саморегуляція особистістю своїх дій у професійній сфері на основі знання професійних вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта конкретної професійної діяльності» [50, с.44]. За такого підходу до структури професійної самосвідомості включаються не лише уявлення особистості про себе, але й знання вимог, яким повинен відповідати суб'єкт професійної діяльності.

О.Ю. Демченко виокремлює особливості професійної самосвідомості:

- професійна самосвідомість є частиною самосвідомості особистості;

- сферою професійної самосвідомості виступає усвідомлення фахівцем себе як суб'єкта професійної діяльності і усвідомлення особливостей своєї професійної діяльності;

- найважливішим компонентом професійної самосвідомості є цілісна оцінка себе як професіонала;

– професійна самосвідомість виконує регулюючу функцію в процесі професійної діяльності [84].

З акмеологічних позицій розглядає розвиток професійної самосвідомості О.В. Москаленко [191]. У дослідженнях, виконаних під її керівництвом, доведена провідна роль професійної самосвідомості у становленні таких важливих феноменів особистісно-професійного розвитку, як: професійна мотивація, ціннісні орієнтації, психологічна готовність до професійної діяльності, професійне самоствердження, самовираження, кар'єрний ріст, професійна творчість [191; 192]. На думку О.В. Москаленко, професійна самосвідомість характеризується діалектичною тривимірністю складових (особистісної, процесуальної, результативної) і є джерелом творчої зрілості фахівця [168]. Дослідниця, слідом за Є.О. Климовим, розглядає професійну самосвідомість як особистісне утворення, що синтезує в собі: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання про ступінь своєї відповідності професійним еталонам; знання про ступінь свого визнання у професійній групі; знання про власні слабкі і сильні сторони та шляхи самовдосконалення, знання своїх індивідуальних способів успішної діяльності, індивідуального стилю, нероздільну єдність предметно-змістовного і операціонального компонентів діяльності, ставлення до себе як до особистості, суб'єкта життєдіяльності, професіонала; уявлення про своє майбутнє у професії; контроль за власними інтелектуальними, емоційними і поведінковими реакціями.

Різні інтерпретації поняття «професійна самосвідомість» не суперечать одна одній, а швидше взаємодоповнюють і розвивають його зміст, відображаючи різні аспекти цього складного багатовимірного феномену. З процесуального погляду, професійна самосвідомість – це специфічна вибіркова, диференційовальна й інтегрувальна діяльність свідомості, що виступає як підсистема загальної самосвідомості і проявляється в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності та самовизначенні в соціально-професійному середовищі.

Ми розглядаємо професійну самосвідомість як відносно стабільну підструктуру самосвідомості особистості, що забезпечує саморегуляцію дій у професійній сфері на основі усвідомлення професійних вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності. Високий рівень розвитку професійної самосвідомості, адекватна

професійна Я-концепція у комплексі з адекватним образом професійної діяльності забезпечують конструктивну професійну поведінку, що дозволяє фахівцям успішно долати проблеми особистісно-професійного становлення та досягати успіхів у діяльності.

Сформована професійна самосвідомість є одним із визначальних чинників успішності діяльності фахівців, що підтверджується результатами емпіричних досліджень [321; 322]. Так, вивчення чинників кар'єрного зростання показало, що досягати успіху у бізнесі можуть ті підприємці, які розуміють, що означає бути професіоналом у своїй справі, адаптувалися до вимог професії та професійної спільноти [321]. Професійна самосвідомість при цьому виступає внутрішньою схемою, в якій відображаються уявлення фахівця про те, яким він має бути, що вміти робити і як поводитися в професійному співтоваристві для того, щоб успішно самореалізуватися в діяльності та бути затребуваним у професії.

Позитивне оцінювання себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив зумовлює позитивну Я-концепцію. Як свідчать дослідження, у будь-якого фахівця, незалежно від професії, позитивне самосприйняття підвищує впевненість у собі, задоволеність своєю діяльністю, ефективність роботи, прагнення до самореалізації [26; 177].

Дослідники професійної самосвідомості відзначають, що вона формується на основі загальної самосвідомості особистості і містить три взаємодоповнюючі підструктури: когнітивну, афективну і поведінкову (А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін.). Специфіка професійної самосвідомості вбачається в її більш вузькій спрямованості, обмеженості сферою професійної діяльності. Професійна самосвідомість розглядається як складова «Я-образу» особистості (Є.О. Климов). Наголошується, що професійна самосвідомість – утворення динамічне, здатне розвиватися, змінюватися, уточнюватися, розширюватися.

За аналогією з Я-концепцією особистості в Я-концепції професіонала розрізняють Я-ідеальне, Я-можливе, Я-реальне [184]. Л.М. Мітіна відзначає, що формування професійної Я-концепції залежить від міри узгодженості Я-ідеального і Я-реального образу професії.

Професійна самосвідомість містить систему уявлень особистості про себе як про члена професійної спільноти, носія професійної культури, у тому числі відповідних професійних

норм, цінностей і традицій. Важливою складовою цієї системи є уявлення про власні індивідуально-психологічні характеристики, що визначають успішність професійної діяльності: професійно важливі індивідуально-психологічні якості і ставлення. До індивідуально-психологічних належать сенсорні, перцептивні, аттенційні, мнемічні, розумові, мовленнєві, емоційні, вольові, комунікативні властивості особистості. Комплекс ставлень складається з: ставлення до професії; до себе як до суб'єкта професійної діяльності у галузі економіки; до інших суб'єктів професійної діяльності (колег, керівництва, замовників тощо); до об'єкта праці; до предмета праці; до засобів праці; до умов праці.

Узагальнення поглядів на сутність і зміст професійної самосвідомості дає підстави зробити певні висновки:

- професійна самосвідомість є підсистемою загальної самосвідомості, яка конкретизується і проявляється у сфері майбутньої професійної діяльності: це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості особистості на професійну діяльність;

- професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням особистістю себе в ролі суб'єкта професійної діяльності: її зміст утворює комплекс уявлень про професійні вимоги до суб'єкта діяльності, професійно важливі якості фахівця, власну відповідність вимогам професії, ідентифікація з цінностями та стандартами професійного співтовариства, співвідношення між реальним і ідеальним професійним Я-образом, оцінка своєї реальної та потенційної успішності в діяльності, усвідомлення перспектив професійного зростання і кар'єри;

- зберігаючи в цілому структурну організацію, функції і механізми загальної самосвідомості особистості, професійна самосвідомість має низку специфічних ознак: за функцією – регулює професійну поведінку і відносини суб'єкта; за змістом когнітивного компонента – характеризується комплексом уявлень індивіда про себе як представника певної професійної спільноти; за механізмами самооцінки – якщо загальна самооцінка спирається переважно на морально-етичні норми та цінності особистості і ситуативні критерії оцінки поведінки, то професійна самооцінка ґрунтується на більш формалізованих і операціоналізованих критеріях оцінки фахівця;

- професійна самосвідомість характеризується динамічним виміром і проявляється в різних модусах: Я-ретроспективне («Я як

фахівець у минулому»), Я-актуальне («Я як фахівець сьогодні»), Я-ідеальне («Я як фахівець, яким хочу бути»);

– професійна самосвідомість виступає критерієм особистісно-професійного розвитку і свідчить про якісні та кількісні особливості сприйняття індивідом себе як професіонала, професійної діяльності як способу особистісної самореалізації, системи цінностей і норм, характерних для професійної спільноти фахівців відповідної галузі;

– професійна самосвідомість є важливим особистісним чинником особистісно-професійного становлення, що значною мірою визначає успішність професійної підготовки та ефективність діяльності;

– розвиток професійної самосвідомості є складним, тривалим і динамічним процесом, який триває протягом усього періоду професійної підготовки і трудової діяльності та проходить через ряд послідовних стадій: професійне самовизначення, професійна підготовка, професійна адаптація, професійна самореалізація.

## **Професійне самовизначення і професійна ідентичність особистості**

У контексті досліджень проблематики професійної самосвідомості особистості поряд з терміном «професійна самосвідомість» у психології та педагогіці часто вживають інші аналогічні чи близькі за значенням поняття: професійна Я-концепція, професійний Я-образ, професійна репрезентація, професійна самооцінка, професійна ідентичність, професійне самовизначення та ін.

У дослідженнях різних аспектів професіоналізації особистості широко вживається поняття «професійне самовизначення» [155]. В розумінні його змісту Т.В. Кудрявцев спирається на праці С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Є.О. Климова та виділяє важливу особливість цього феномену: вихід за рамки одиничного вибору професії, трактування професійного самовизначення як одного із аспектів загального становлення особистості. Професійне самовизначення, за Т.В. Кудрявцевим, – це сформованість ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності, тобто своєрідна Я-включеність у професію [155]. Центральним показником



професійного самовизначення є формування в структурі самосвідомості «Образу-Я як суб'єкта професійної діяльності».

Очевидно, що запропоноване Т.А. Кудрявцевим поняття «професійне самовизначення» практично тотожне за своїм змістом поняттю «професійна самосвідомість». Водночас Є.Г. Єфремов розводить ці поняття, вважаючи перше із них (професійна самосвідомість) родовим щодо другого (професійне самовизначення). На погляд дослідника, професійне самовизначення – це механізм становлення професійної самосвідомості, який полягає в пошуку і знаходженні співвідношень між зовнішніми і внутрішніми реаліями в процесі діяльності (ресурсами, умовами, нормами). Результатом такого пошуку є знаходження життєвого сенсу професійної діяльності [108].

Л.М. Мітіна вважає, що процес професійного самовизначення охоплює собою розвиток самосвідомості особистості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала [184, с.28]. Отже, професійну самосвідомість можна розглядати як відносно стабільний результат процесу професійного самовизначення особистості.

О.А. Семенова досліджує «професійну репрезентацію», під якою розуміє інтегральне особистісне утворення, що містить сукупність образів, які виконують мотивуючу, регулюючу і прогностичну функції [258]. У структурі професійних репрезентацій дослідниця виокремлює три взаємообумовлені компоненти: репрезентації професії і особистості професіонала (узагальнений образ тієї або іншої спеціальності, домінуючий у буденній свідомості і своєрідно відображений суб'єктом, доповнений його власними враженнями про неї, а також образ ідеального професіонала); репрезентації себе як майбутнього професіонала («образ Я», «ідентифікований» з цією спеціальністю і особою професіонала); репрезентації можливого професійного майбутнього (образ вірогідного майбутнього, пов'язаний з прогнозованим матеріальним, соціальним становищем, кар'єрним зростанням, можливістю професійного і особового розвитку тощо). Ці підструктури є динамічними утвореннями, що розвиваються в процесі життєдіяльності суб'єкта.

Очевидно, що поняття професійної репрезентації у трактуванні О.А. Семенової близьке за змістом до поняття професійна самосвідомість.

Протягом останніх років все більшу увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників привертає феномен професійної ідентичності [24; 106; 118; 120; 187; 216; 295; 312]. Поняття ідентичності виникло в руслі соціально-психологічних досліджень. Статус самостійного наукового поняття воно отримало в працях Е. Еріксона, який розглядав ідентичність як результат розв'язання суперечності між особистістю і вимогами до неї з боку соціального середовища [316]. Особистісна ідентичність є відчуттям людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, власної цілісності і тотожності в часі. Е. Еріксон, узагальнивши результати своїх багаторічних досліджень, трактує ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості, що існує в контексті безперервного розвитку і виконує адаптаційні функції. Ідентичність – це динамічне утворення, що змінюється впродовж усього життя людини. Вона забезпечує можливість бачити своє життя в аспекті його безперервності, органічно переплітаючи минуле і майбутнє, і включаючи їх у переживання теперішнього, адаптуючись до змін життєвої ситуації.

Пізніше Дж. Мід, Х. Теджфел і Дж. Тернер поряд із особистісною (персональною) ідентичністю виокремили соціальну ідентичність як результат усвідомлення людиною своєї приналежності до певної соціальної групи (раси, статі, професії тощо) і прийняття типових для цієї групи рис, цінностей, норм [216]. Отже, професійну ідентичність можна розглядати як одну із форм соціальної ідентичності, що визначається усвідомленням особистістю власної приналежності до певної професійної спільноти.

Ю.П. Поваренков вважає, що поява у науковому обігу поняття професійної ідентичності стала можливою завдяки його відокремленню від близьких за змістом конструктів «професійна Я-концепція», «професійні установки і переконання» [216]. Варто зазначити, що у вітчизняній психології та педагогіці поняття професійної ідентичності почало використовуватися порівняно недавно. Частіше для позначення феноменів, пов'язаних з пошуком особистістю своєї професійної ніші і формуванням смислотворюючих мотивів, використовувався конструкт «професійна самосвідомість» (С.Л. Рубінштейн, К.А. Абульханова-Славська та ін.).

Професійна ідентичність належить до понять, які виражають концептуальне уявлення особистості про своє місце в

професійній групі або спільноті. Це уявлення містить певні ціннісні орієнтири, а також суб'єктивне переживання (позитивне або негативне) своєї професійної приналежності.

Сутність професійної ідентичності визначається дослідниками по-різному. Так, наприклад, Л.Б. Шнейдер виокремлює механізм усвідомлення як центральний компонент професійної ідентичності, визначаючи її як «психологічну категорію, що стосується усвідомлення своєї приналежності до певної професії і певного професійного співтовариства» [312, с. 113]. Професійна ідентичність є результатом процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певній мірі ототожнення-диференціації себе з професією. Професійна ідентичність проявляється у відповідних когнітивних емоційно-поведінкових само описах Я.

На думку Л.Б. Шнейдер, професійна ідентичність – по суті, аспект специфічної інтеграції особистісної і соціальної ідентичності в професійній реальності. Професійна ідентичність – це об'єктивна і суб'єктивна (тобто представлена в переживанні) єдність з професійною групою, яка обумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей і статусів) особистості. Зворотний процес, пов'язаний з об'єктивним і суб'єктивним запереченням цієї єдності і відособленням професійних характеристик особистості, є професійним відчуженням.

Е.Ф. Зеєр професійну ідентичність визначає через поняття професійного «Я-образу», який містить професійні стереотипи і унікальність власного «Я», усвідомлення своєї тотожності з професійним образом «Я» [118].

Г.М. Белокрилова під ідентифікацією особистості з професією розуміє таке злиття життя людини з її професійною діяльністю, за якого набуті нею професійні риси починають проявлятися в усіх сферах життєдіяльності і визначають її ставлення до дійсності [24].

Ю.П. Поваренков акцентує увагу на ціннісному самовизначенні особистості, розглядаючи професійну ідентичність як прийняття індивідом на соціальному та психологічному рівнях професійних ціннісних позицій, нормативних для певного професійного співтовариства. У цьому ракурсі він справедливо розглядає ідентичність як суб'єктивний критерій професійного розвитку [216]. Така позиція узгоджується

з думкою Е. Еріксона, який трактував професійну ідентичність як результат розв'язання базових суперечностей між соціально-професійними вимогами до людини та її бажаннями і можливостями [316].

На думку деяких авторів, під професійною ідентичністю слід розуміти характеристику суб'єкта, який обирає і реалізовує спосіб професійної взаємодії з навколишнім світом та самоствердження через виконання відповідної діяльності. Професійна ідентичність передбачає функціональну і екзистенційну єдність людини і професії, розуміння своєї професії, прийняття себе в професії, уміння успішно і з користю для інших виконувати свої професійні функції [187].

Професійна ідентичність – це не лише усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, але й її позитивна оцінка, почуття значущості членства в ній, професійні цінності, своєрідна ментальність, відчуття своєї професійної компетентності, самостійності і самоєфективності, тобто переживання своєї професійної цілісності і визначеності.

Цікавий підхід до аналізу професійної ідентичності пропонує О.П. Єрмолаєва, яка вважає, що в самосвідомості суб'єкта професійна ідентичність виступає як якісно своєрідна і стійка професійна позиція, необхідний компонент особистісної і соціальної ідентичності [106]. Дослідниця визначає професійну ідентичність як характеристику відповідності суб'єкта і діяльності. Авторський підхід до аналізу професійної ідентичності ґрунтується на теоретичному моделюванні різних її аспектів, що позначаються як етапний, орієнтаційний, структурно-функціональний, динамічний, регуляторний, ментальний, позиційний.

1. Модель етапної зміни психологічних підстав ідентичності в професіогенезі передбачає, що професійний шлях людини укладається в певну схему розвитку, яка відображає часову і змістову динаміку основ діяльності. Поняття професійної ідентичності відноситься до трьох етапів: компетентність, майстерність і критицизм. Компетентність означає володіння всіма прийомами професійної діяльності, це період зростаючої продуктивності. На етапі майстерності професія зливається з менталітетом, виникає професійний світогляд, формується професійна особистість. Етап критицизму характеризується переоцінкою цінностей, професії, що виражається в позитивній або негативній критиці.

2. Модель зовнішньої – внутрішньої орієнтації описує специфіку професійної ідентичності. Зовнішня ідентичність – це необхідна міра відповідності індивідуальних характеристик і якостей особистості набору вимог, пов'язаних з тією або іншою професією. Внутрішню ідентичність утворюють три контури, що центруються на суб'єктові: контур особистості (тотожність самому собі як професіоналові), контур соціуму (тотожність своїй професійній ролі) і контур діяльності (володіння всіма внутрішніми засобами професійної діяльності). Вона задає діапазон динаміки, міру варіативності психологічних характеристик і способів діяльності, які забезпечують ефективність професійної діяльності, що задовольняє суб'єкта і є соціально прийнятною. Характеристика ідентичності за параметром «зовнішня – внутрішня» відображає адаптаційний резерв професіонала і стійкість професійних стереотипів до змін ситуації.

3. Структурно-функціональна модель ідентичності відображає модальність і діадність психологічних основ ідентифікації як чинників адаптації суб'єкта до професії: нормативність – креативність, раціональність – емотивність і т. д. Нормативно-креативна характеристика ідентичності задає її якісний рівень і етапність. Раціональність (когнітивність) – ірраціональність (емотивність) визначають провідний тип реагування на складну ситуацію.

4. Динамічна модель ідентичності описує регулюючу функцію професійної ідентичності як встановлення допустимих меж застосування старих еталонів і прийомів при зміні ситуації. У рамках цієї моделі професійна ідентичність розрізняється за параметром «жорсткість-гнучкість», який виступає як чинник адаптації або як чинник збереження ідентичності в кризових ситуаціях.

5. Ментальна модель ідентичності пов'язана з самосвідомістю і системою цінностей особистості та відображає тотожність суб'єкта самому собі як професіоналові. Цей обов'язковий компонент особистісної ідентичності може бути ведучим або другорядним залежно від того, наскільки глибоко особистісно людина включена в професію, яке місце посідає професія в її житті, наскільки вона ототожнює себе з нею, наскільки самореалізується в ній.

6. Позиційна модель професійної ідентичності описує позиційні стосунки особистості всередині своєї групи і ставлення

до інших професійних груп. Для характеристики позиційних стосунків усередині референтного професійного співтовариства використовується параметр «консолідація – відстороненість». Людина може більшою чи меншою мірою ототожнювати себе з представниками своєї професійної групи або тією чи іншою мірою відсторонитися від неї. При цьому вона може відчувати себе в центрі або на периферії свого професійного співтовариства.

Кожна з розглянутих моделей дає змогу визначити той або інший параметр професійної ідентичності в рамках одного виміру. На базі вказаних теоретичних моделей професійної ідентичності О.П. Єрмолаєва виділила декілька біполярних параметрів її оцінювання: зовнішня – внутрішня; нормативна – креативна; вузька – широка; жорстка – гнучка; когнітивна – емотивна; нейтральна – значуща; консолідована – відсторонена.

Розглядаючи феномен професійної ідентичності у контексті системи «людина – професія – суспільство», дослідниця трактує його як сутнісну психосоціальну структуру, в якій сфокусовані основні ставлення професіонала у вказаній системі. Така дослідницька позиція дає підстави О.П. Єрмолаєвій заявити про професійну ідентичність як про системну характеристику суб'єктно-соціально-діяльній відповідності, тобто трактувати її не просто як прийняття професійних цінностей, а як гармонійну ідентифікацію з професійною діяльністю (інструментальна ідентичність), соціумом (зовнішня ідентичність) і самим собою (внутрішня ідентичність).

Аналіз літературних джерел свідчить, що для дослідників спірним є питання про місце професійної ідентичності в загальній структурі особистості професіонала. Оскільки ідентичність – це особистісне утворення, деякі дослідники вважають, що професійна ідентичність є складовою особистісної ідентичності. Зокрема, Ю.П. Поваренков визначає професійну ідентичність як один з критеріїв становлення професіонала, який характеризує значущість для індивіда професії і професіоналізації в цілому як засобу задоволення своїх потреб і інтересів, самореалізації, розвитку потенціалу [215]. Професійна ідентичність оцінюється на основі суб'єктивних показників, включаючи задоволеність працею, професією, кар'єрою, професійну самооцінку, індекси самореалізації і самоактуалізації особистості.

Поняття «професійна ідентичність» розглядається як конкретизація поняття «особистісна ідентичність» стосовно змісту і умов професійного становлення особистості. Необхідність

введення поняття «професійна ідентичність» викликана тим, що професійне становлення особистості є провідною формою набуття (формування) ідентичності [215, 216].

Н.Л. Іванова вважає, що професійна ідентичність є різновидом соціальної ідентичності, що характеризується її загальними ознаками і закономірностями формування [120]. У такому разі професійна ідентичність має всі основні якості соціальної ідентичності, пов'язані з самовизначенням у соціальній групі, прийняттям групового членства, позитивним ставленням до нього, процесами категоризації і порівняння, наслідками міжгрупової дискримінації і т. д. Професійна ідентичність, будучи підвидом соціальної ідентичності, водночас є особистісною якістю, тому що з'являється в ході особистісного і професійного становлення і справляє вплив на різні аспекти життя людини.

Більш конкретно з'ясувати сутність і значення професійної ідентичності дає змогу аналіз її функцій. Л.Б. Шнейдер вбачає основні функції професійної самосвідомості в ідентифікації себе з позитивно оцінюваною професійною групою, розкритті свого функціонального потенціалу, самореалізації [312].

О.П. Єрмолаєва виокремлює аналогічні функції професійної ідентичності: стабілізуючу (забезпечення професійного центризму та стійкої професійно-ментальної позиції з параметрами константності) і реалізаційну (перетворюючий потенціал особистості в професії) [106].

До суб'єктивних показників професійної ідентичності дослідники відносять:

- 1) ступінь отождоження себе з професійною роллю або ідеальним фахівцем;
- 2) прийняття професійних норм і цінностей;
- 3) емоційне ставлення до професії;
- 4) рівень самореалізації в професії і усвідомлення факту самореалізації;
- 5) сформованість професійної мотиваційної сфери [108, с. 116].

І.Ю. Хамітова розрізняє шість стадій у становленні професійної ідентичності фахівця, а ідентифікацію розглядає як одну з них [295]. Для досягнення повної ідентичності необхідно також пройти стадії відділення, індивідуалізації та диференціації – до виникнення почуття внутрішньої єдності і формування здатності діяти «добре» відповідно до власних стандартів і стандартів значущих осіб. Професійну ідентичність дослідниця

вважає однією з найважливіших складових образу Я і зазначає, що її розвиток сприяє досягненням в сфері особистої ідентичності і Я-концепції [295, с. 98].

Варто розрізнити ідентифікацію як процес, і ідентичність – як результат цього процесу. Почуття ідентичності стабілізує «Я-концепцію» особистості, забезпечує її цілісність і стійкість [173].

Ідентифікація як механізм формування ідентичності – це «процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом чи групою на основі усталених зв'язків, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей, стандартів ...» [232, с. 130]. Є.Г. Єфремов визначає професійну ідентифікацію як процес самоототожнення і ототожнення себе з іншими представниками професійного середовища (реальними й ідеальними) на підставі усталеного емоційного зв'язку, що забезпечує стабілізацію професійної діяльності та професійний розвиток [108].

Професійна ідентифікація розглядається як механізм вrostання особистості в професію. Розрізняють два рівні професійної ідентифікації: особистісний, який забезпечує професійну самототожність індивіда як суб'єкта професійної діяльності, і соціальний, який за рахунок ототожнення і розмежування з іншими соціальними суб'єктами або групами дає змогу сформувати соціальну та професійну позицію.

Є.Г. Єфремов зазначає, що професійна ідентифікація (особистісна і соціальна) реалізує три функції:

- 1) формування і забезпечення стабільності професійного Я індивіда;
- 2) професійний розвиток людини і її професійну соціалізацію;
- 3) регуляцію її професійної поведінки [108, с. 116].

Нормальний перебіг процесу ідентифікації забезпечує оптимальне поєднання параметрів стійкості і мінливості «Я» особистості [243]. За надмірної мінливості «Я» характеризується як дискретне, невизначене, що у підсумку не може забезпечити продуктивної активності особистості.

Шляхом професійної ідентифікації відбувається формування різних модальностей «Я-концепції» («Я-професіонал», «Я-особистість», «Моя професія»), створює умови для реалізації свого життєвого і професійного потенціалу, самоактуалізації, саморозвитку. На думку Т.М. Буякас, ідентичність лежить в основі професійного і особистісного становлення студентів [45]. Професійна ідентичність за Л.Б. Шнейдер передбачає



функціональне і екзистенціальне поєднання людини і професії: розуміння своєї професії, прийняття себе в професії, уміння добре і з користю для інших виконувати свої професійні функції [311].

Розрізняють два рівні професійної ідентифікації: особистісний, який забезпечує професійну самототожність індивіда як суб'єкта професійної діяльності, і соціальний, який за рахунок ототожнення і розмежування з соціальними групами забезпечує формування професійної позиції.

У психолого-педагогічних дослідженнях вживається також термін «професійна Я-концепція» [16, 91]. С.Т. Джанер'ян визначає його як систему пов'язаних з оцінками уявлень людини про себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і як особистості, осмислену як суб'єктна сторона – цінність, мета або засіб – у контексті того чи іншого реалізованого нею ціннісно-смыслового ставлення до професійної діяльності. Підсистемами професійної Я-концепції виступають відображені в її змісті особистісні і суб'єктно-діяльнісні властивості людини. Тим самим професійна Я-концепція не обмежується тільки контекстом професійно важливих якостей і обслуговуванням «ізолюваної» від життя людини її професійної діяльності. Професійна Я-концепція є системою різної міри усвідомленості, значущості, часової представленості суб'єктно-діяльнісних і особистісних властивостей, що конкретизуються в різнорідних за змістом і функціями інтенційних, інструментальних і експресивних рисах.

О.М. Ріккель також оперує поняттям професійна Я-концепція, під якою розуміє «фінальну точку вектора розвитку професійно релевантного самоствавлення (емоційний компонент) і акумулюючий результат для синтезу професійних уявлень про себе (когнітивний компонент)» [240].

Становить інтерес проблема співвідношення змісту понять «професійна самосвідомість», «професійна Я-концепція» і «професійна ідентичність». Серед дослідників немає єдності в цьому питанні. Деякі автори вказують на взаємопов'язаність згаданих понять, не конкретизуючи характеру зв'язків між ними. Так, О.Я. Ємельянова наголошує на важливій ролі конструктів «професійна Я-концепція» і «професійна ідентичність» у досягненні відповідності між емоційним ставленням особистості до себе та власними переконаннями стосовно себе ж [105].

Інші автори намагаються більш конкретно окреслити співвідношення між поняттями. За О.П. Єрмолаєвою, поняття професійної ідентичності ширше професійної Я-концепції,

оскільки останнє не охоплює собою аспект соціальної відповідності, тобто соціального «Я» [107]. Такий підхід автора впливає з широкого розуміння професійної ідентичності як інтегральної характеристики відповідності суб'єкта, діяльності і середовища.

О.М. Ріккель вважає надмірно широким і загальним таке трактування конструкту професійної ідентичності, оскільки в ньому не виділяються конкретні параметри і шкали. На відміну від професійної Я-концепції, яка представлена єдністю операціоналізованих і конкретних характеристик професійної самосвідомості, професійна ідентичність у трактуванні О.П. Єрмолаєвої виглядає всеосяжним конструктом, який по суті підміняє інші поняття досліджуваного семантичного поля [240].

Професійна Я-концепція, на думку О.М. Ріккеля, є складним інтеграційним конструктом, що містить великий обсяг змінних і шкал, кожна з яких робить свій внесок в уявлення про самосвідомість особистості. Професійна ідентичність сама по собі є глобальною змінною у будь-якій з концепцій і не підлягає подальшому «дробленню». Саме тому, робить висновок автор, з дослідницького погляду професійна ідентичність і професійна Я-концепція не можуть розглядатися як взаємозамінні, а лише як взаємодоповнюючі параметри.

На наш погляд, дискусії навколо співвідношення змісту понять професійна самосвідомість, професійна Я-концепція, професійна ідентичність хоча й не позбавлені певного теоретичного інтересу, значною мірою мають споглядально-схоластичний характер. Якщо не брати до уваги певні семантичні відтінки, всі перераховані поняття позначають фактично одну й ту ж феноменологічну реальність: комплекс відносно стійких уявлень особистості про себе як суб'єкта певної професійної діяльності, що в єдності з професійною самооцінкою визначають готовність до відповідної поведінки та діяльності. Синонімічність конструктів професійна самосвідомість, професійна Я-концепція, професійна ідентичність стає ще більш очевидною, коли справа доходить до їх операціоналізації, необхідної для проведення емпіричних досліджень. Попри певні розбіжності в концептуальних підходах, більшість авторів з незначними варіаціями виокремлюють в їх структурі три базові компоненти (когнітивний, емоційний, поведінковий), що репрезентують відповідні аспекти сфери «Я» особистості.

## Структура професійної самосвідомості

Різноманіття поглядів на сутність професійної самосвідомості спричинило різноплановість уявлень про її структурні компоненти. На думку Є.О. Климова, професійна самосвідомість містить: усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти, знання про ступінь своєї відповідності професійному еталону, про своє місце в системі професійних «ролей»; знання про ступінь визнання особистості в професійній групі; знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, ймовірні зони успіхів і невдач; уявлення про себе та свою роботу в майбутньому [132].

Найчастіше дослідники у структурі професійної самосвідомості виокремлюють три компоненти, які відображають різні її аспекти. Так, наприклад, С.А. Головка, досліджуючи розвиток професійної самосвідомості майбутніх офіцерів, розрізняє в її структурі гностичний (знання змісту і вимог до людини майбутньої професійної діяльності, своїх здібностей і можливостей), аксіологічний (оцінка своїх знань, умінь, здібностей, можливостей, їх відповідності майбутній діяльності, оцінка себе іншими) і регулятивний (ставлення до себе як до професіонала, рівень і адекватність домагань, ставлення до себе інших професіоналів) компоненти [72].

О.О. Шарапов, розуміючи професійну самосвідомість як усвідомлення студентами себе в просторі своєї майбутньої професії і професійної діяльності, виділяє в її структурі когнітивний компонент (професійні «Я – образи», які утворюють професійну «Я-концепцію»), оцінно-емоційний (переживання, що виражають, певне ставлення особистості до себе як суб'єкта професійної діяльності і утворюють «глобальне самовідношення») і регуляційний (поведінкові реакції, що виражають способи реалізації афективно-когнітивного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності і становлять аспект саморегуляції) [306]. Кожний компонент розглядається з динамічного погляду – перебігу і розгортання процесу, і результативного – поява і наявність певного результату. У когнітивному компоненті професійної самосвідомості дослідник розрізняє процес самопізнання і його результат – систему знань про себе, що індукуються в «образ Я»: знання про себе як майбутнього фахівця, знання про себе як особистість, знання про майбутню професію. Емоційно-оцінний компонент професійної самосвідомості характеризується сукупністю таких видів ставлень: ставлення до

себе як до майбутнього фахівця, ставлення до себе як особистості, ставлення до майбутньої професії. Регулятивний компонент характеризується мірою готовності студентів до професійних дій стосовно об'єкта майбутньої професійної діяльності.

Аналогічної позиції дотримуються О. Савіна, М. Гуткін, В. Луніна, які також виокремлюють компоненти, що репрезентують когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти професійної самосвідомості та проявляються у формах самопізнання, самооцінки та саморегуляції професійної діяльності.

Частина дослідників відходить від традиційної трикомпонентної структури професійної спрямованості, виділяючи в ній чотири або більше складових. Зокрема, Т. Чупшева, досліджуючи акмеологічні особливості розвитку професійної самосвідомості менеджерів по роботі з персоналом, визначила чотири компоненти: когнітивний, емоційний, мотиваційно-цільовий і операціональний. Н. Скрипникова також веде мову про чотири компоненти професійної самосвідомості: когнітивний, емоційний, мотиваційний і творчий. Варто зазначити, що дослідниця, виділяючи творчий компонент, водночас залишає поза увагою поведінковий аспект професійної самосвідомості.

Т.К. Піддубна характеризує структуру професійної самосвідомості за аналогією зі структурою загальної самосвідомості особистості:

1) усвідомлення професійної моралі (активізує або гальмує виконання соціальних ролей у колективі; проявляється в гуманістичному ставленні до людей праці, турботі про підвищення продуктивності праці, блага суспільства і колективу);

2) усвідомлення професійної моральності (характеризується дієвістю морального розуміння, моральних принципів у діяльності; проявляється у виборі відповідних способів і засобів для виконання професійної діяльності відповідно до норм суспільства);

3) усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності (усвідомлення своєї відповідальності і своєї ролі в постановці завдань, у формуванні цілей, у виборі засобів виконання діяльності, в отриманні кінцевого продукту, в усвідомленні своєї індивідуальності у виконанні діяльності; усвідомлення своїх професійно-важливих якостей);

4) усвідомлення і оцінка ставлень (усвідомлення і оцінка себе як фахівця, ставлення до колег по професії, ставлення до своєї професійної діяльності, ставлення інших до себе);

5) усвідомлення власного розвитку в часовому аспекті (розвиток за такими ознаками, як зростання професійної майстерності, просування по службі, підвищення авторитету, зміцнення соціального статусу, постановка цілей і контроль за їх здійсненням) [217].

А.А. Деркач розрізняє чотири компоненти професійної самосвідомості:

1) когнітивний (самопізнання, пізнання інших і порівняння себе з іншими; як критерії розглядаються моральні установки особистості);

2) емоційний (самоствлення, самоприйняття, самоповага, загальне емоційне ставлення до себе і власне оцінне ставлення);

3) мотиваційно-цільовий (самоактуалізація, реалізація життєвого потенціалу, самовдосконалення, саморозвиток; у професійній самосвідомості розглядається як аналог особистісної зрілості);

4) операціональний (саморегуляція, здатність до управління собою) [88].

Подібні складові виокремлює І.К.Тардинава у структурі професійної самосвідомості студентів: когнітивний, описовий, оцінний і поведінковий [283]. Когнітивний репрезентує професійний світогляд, виражений через осмислення змісту і структури майбутньої професійної діяльності (усвідомлення цілей, предмету, засобів, загальне уявлення про систему прав і обов'язків, а також умов праці) як еталонів для усвідомлення своїх якостей. Описовий компонент – актуалізація себе як професіонала, виражена шляхом визначення місця професії в особистому життєвому контексті і наявності в структурі самосвідомості майбутнього фахівця аспектів життя, пов'язаних з різними сторонами професійної діяльності та осмислених за допомогою різноманітних характеристик образу «Я-професіонал». Оцінний компонент характеризує оцінку свого образу «Я-професіонал» і відображає ступінь його узгодженості з різними аспектами Я (фізичним, соціальним, духовним і психічним). Поведінковий компонент відображає ставлення до навчальної діяльності як до засобу досягнення певного рівня професійного розвитку, що визначається через ціннісні орієнтації, смислові установки і виражається в конкретних діях та вчинках. Зазначимо, що таке трактування поведінкового компоненту надто звужує поведінкові прояви професійної самосвідомості, які далеко не обмежуються ставленням до навчальної діяльності. Недостатньо обґрунтованою видається також доцільність виокремлення описового компоненту професійної самосвідомості.

Нерідко дослідники надто розширено трактують зміст професійної самосвідомості, виокремлюючи в її складі компоненти, що виходять за межі досліджуваного феномену. Так, наприклад, А.С. Колбінцева визначає п'ять компонентів професійної самосвідомості студента: мотиваційно-ціннісний (професійні інтереси і установки, прагнення займатися обраним видом професійної діяльності), когнітивний (різнобічні загальні і професійно-необхідні знання, пізнавальні уміння), емоційно-оцінний (адекватна оцінка своїх професійних якостей і рівня професійної підготовленості, ставлення до себе як до майбутнього професіонала), операційно-діяльнісний (уміння обґрунтовано визначати і раціонально застосовувати шляхи і способи найбільш ефективного розв'язання професійних ситуацій), регулятивний (ставлення до підготовки до майбутньої професійної діяльності) [139]. Очевидно, що когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти в такому трактуванні стосуються не стільки змісту професійної самосвідомості майбутніх фахівців, скільки їх загальної професійної компетентності.

М.А. Смірнов розробив теоретичну модель професійної самосвідомості майбутніх юристів, яка також містить чотири компоненти: мотиваційний (система потреб і інтересів, ідейних і практичних установок, орієнтацій на соціальне просування, продуктивну професійну діяльність тощо); когнітивний (особливості мислення, необхідні для адекватного виконання професійної діяльності і реалізації професійних завдань, – поінформованість, знання, оригінальність, широта, глибина, самостійність, критичність, логічність, евристичність, рефлексивність мислення); афективно-вольовий (стійкість до протидії, уміння мобілізувати свої внутрішні ресурси на вирішення професійних завдань); комунікативний (уміння встановлювати психологічний контакт, вільне володіння вербальними і невербальними прийомами та способами спілкування, уміння вирішувати конфліктні ситуації) [270]. Дослідник надто широко трактує зміст професійної самосвідомості, включаючи до її складу компоненти, які виходять за межі цієї підструктури особистості: здібності, професійні знання, уміння, комунікативна компетентність. За такого підходу поняття «професійна самосвідомість» втрачає якісну визначеність і за змістом наближається до понять «професійна готовність», «професійна компетентність». Водночас у пропонованій автором моделі недостатньою мірою представлений специфічний для

професійної самосвідомості аспект усвідомлення особистістю себе як представника відповідної професії.

У контексті аналізу структури професійної самосвідомості майбутніх фахівців, на наш погляд, важливе значення має думка Л.М. Мітіної щодо доцільності виокремлення у структурі цього складного феномену двох аспектів: динамічного – перебігу й розгортання процесу та результативного – появи певного результату. Так, у когнітивному компоненті дослідниця розрізняє процес самопізнання і його результат – систему знань про себе, що утворюється в результаті процесів усвідомлення себе в трьох взаємодоповнюючих системах: у системі професійної діяльності, у системі професійного спілкування і в системі особистісного розвитку. На думку Л.М. Мітіної, «образ Я» має переважно когнітивний характер і є в структурі професійної самосвідомості провідним. Афективний компонент професійної самосвідомості характеризується сукупністю трьох видів ставлень: 1) ставленням до системи своїх професійних дій, до цілей і завдань, які суб'єкт ставить перед собою у професійній діяльності, до засобів і способів досягнення цих цілей, до результатів своєї роботи; 2) ставленням до системи міжособистісних стосунків; 3) ставленням до своїх професійно значущих якостей і, в цілому, до себе як фахівця, оцінкою рівня своєї особистісної і професійної компетентності та відповідності своєму власному ідеальному «Я-образу» професіонала. Два попередні компоненти (когнітивний – знання про себе, про свої особисті і професійні якості, адекватна оцінка своєї професійної компетентності, уміння налагоджувати ефективну міжособистісну взаємодію, а також афективний – емоційно-ціннісне ставлення до себе) детермінують поведінковий компонент професійної самосвідомості, основним механізмом якої є задоволеність собою і своєю професійною діяльністю [183].

Оригінальний підхід до розуміння сутності та структури професійної самосвідомості студентів запропонував С.А. Подосинников [218]. Модель професійної самосвідомості розглядається ним як взаємозв'язок структурних (когнітивний, мотиваційний, емоційний, операціональний) і функціональних (самопізнання, самоактуалізація, саморозуміння, самореалізація) компонентів. Самосвідомість трактується як багатовимірна підструктура особистості, що має подвійну суб'єкт-об'єктну природу: суб'єктний аспект характеризується функціонуванням процесів рефлексії і внутрішнього діалогу, що знаходить вияв у формуванні

професійної «Я-концепції», яка, у свою чергу, виступає об'єктом самоставлення, самоперетворення і саморозуміння.

Окремі дослідники, характеризуючи зміст професійної самосвідомості, беруть до уваги переважно її когнітивний аспект – структуру й динаміку уявлень особистості про себе як представника відповідної професії. Так, наприклад, А.В. Прудило розкриває структуру професійної самосвідомості через низку суб'єктивних образів особистості:

1. «Образ Я» – саморозуміння, визначення себе у власних цінностях і сенсах, потребах і мотивах, особистісних особливостях.

2. «Образ професії» – розуміння професії, усвідомлення її різних сторін.

3. «Образ Я в професії» – усвідомлення себе в професії, готовність зробити цей вибір і докласти зусиль для його реалізації [225].

С.В. Кошелева також пропонує для аналізу компоненти професійної самосвідомості майбутніх керівників, які характеризують переважно її когнітивний аспект: 1) уявлення про себе, 2) уявлення про зміст професійної діяльності, 3) уявлення про умови діяльності (соціально-психологічні чинники), 4) уявлення про цілі і засоби професійної діяльності [149].

Аналогічної позиції дотримується О.І. Сутович, яка під професійною самосвідомістю майбутніх фахівців розуміє «уявлення індивіда, що змінюються в часі, про самого себе як про суб'єкта навчально-професійної діяльності, на основі яких він формує образ «Я – ідеальний фахівець» і будує перспективний шлях професійного саморозвитку» [281]. На думку дослідниці, формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців – це процес і результат усвідомлення особистістю себе як майбутнього суб'єкта праці і динаміки власного професійного розвитку. У структурі професійної самосвідомості виокремлюються такі компоненти: образ «Я – реальний адепт»; образ «Я – реальний фахівець»; образ «Я – ідеальний фахівець». Образ «Я – реальний адепт» – це уявлення індивіда про себе як про майбутнього суб'єкта праці, людину, що входить у професію, перебуває на етапі підготовки і навчання професії. Залежно від етапу навчання цей образ диференціюється на образи «Я – студент» і «Я – випускник». Під образом «Я – реальний фахівець» розуміється уявлення індивіда про себе як представника обраної професії, людину, що вже володіє певним рівнем професійної готовності. Образ «Я – ідеальний фахівець» – уявлення індивіда про себе як



про людину, яка має всі професійні якості і здібності, необхідні для успішної майбутньої професійної самореалізації та саморозвитку.

Ми погоджуємося з думкою О.І. Сутович щодо важливої ролі динаміки професійних Я-образів у процесі становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Наші спостереження свідчать, що процес первинної професіоналізації студентів ВНЗ залежить від етапу професійної підготовки і характеризується мінливістю уявлень про себе як про майбутніх суб'єктів професійної діяльності. Кожен етап професійного навчання характеризується сформованістю Я-образів («Я – студент», «Я – випускник», «Я – фахівець», «Я – професіонал»), ставлення до них, готовністю до професійного становлення, а послідовність розвитку Я-образів характеризує формування професійної самосвідомості особистості. Уявлення студентів про становлення себе як фахівців, розвиток професійно значущих якостей і саморозвиток з метою відповідності вимогам, що пред'являються професією, визначають динаміку їх особистісно-професійного зростання.

Важливого значення образам об'єкта і суб'єкта професійної діяльності у структурі її регуляції надавав Є.О. Климов [136]. Звертаючись до проблеми професійної самосвідомості, дослідник виокремив три основні суб'єктивні регулятори праці: образ об'єкта праці (чуттєвий образ, репрезентативний конкретний образ, репрезентативний абстрактний образ); образ суб'єкта праці (актуальний «Я-образ»; узагальнений «Я-образ»); образ суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних стосунків (усвідомлення своїх потреб; усвідомлення своїх емоцій і емоційних стосунків; усвідомлення свого характеру; усвідомлення своєї особистісної спрямованості і світогляду в ході взаємодії з іншими людьми в трудовому процесі). Як зазначає Є.О.Климов, усі вказані регулятори професійної діяльності належать до категорії «суб'єктний образ». На наш погляд, у структурі професійної самосвідомості майбутніх фахівців важливе значення відіграють усі визначені дослідником суб'єктивні регулятори трудової діяльності, однак пріоритетна роль належить усвідомленню себе суб'єктом професійної діяльності та образу суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних відношень.

Образи професійної самосвідомості майбутніх фахівців – необхідна основа доцільної регуляції, саморегуляції їх трудової діяльності і взаємодії з навколишніми людьми, оскільки ця

взаємодія суттєво залежить від того, як вони розуміють своє місце серед людей, «за кого себе приймають», що думають про те, як виглядають «в очах» оточення. О.Ю. Пряжникова наголошує на тому, що «образ світу» є істотною складовою і важливим регулятором трудової діяльності професіоналів, який у представників різних професій складається по-різному і по-різному впливає на їх світовідчуття та самоідентифікацію [228, с.138].

На думку Т.Л. Миронової, змістова сторона професійної самосвідомості майбутніх фахівців розкривається у прийнятті професійних вимог, в усвідомленні суб'єктом професійних мотивів, цілей, завдань, умов здійснення професійної діяльності, істотних зв'язків і відносин, що складаються в ході діяльності та обумовлюються професійним профілем і етапом професійного розвитку [181].

Отже, вивчення професійної самосвідомості майбутніх фахівців передбачає дослідження їх професійного Я-образу, професійної самооцінки, ставлення до власного професійного становлення і самовдосконалення. Професійний Я-образ майбутніх фахівців – це динамічна система їх уявлень про себе як про суб'єктів професійної діяльності, що складається з характеристик, пов'язаних з виконанням професійної ролі, а також обумовлених специфікою професійних цінностей. Усвідомлення і адекватна оцінка свого «Я» забезпечує стійкість і стабільність функціонування людини як суб'єкта діяльності, конструктивність і дієвість професійної самосвідомості.

Особливий підхід до розгляду структури професійної самосвідомості запропонував М.І. Кряхтунов [154]. На його думку, структуру професійної самосвідомості утворюють так звані предмети, рамки і рівні. При цьому предметом професійної самосвідомості є думки, почуття і дії. Під рамкою дослідник розуміє позицію, з якої проводиться аналіз, оцінка, порівняння та інші операції самосвідомості. Так, наприклад, до професійної самосвідомості вчителя належать такі рамки: якість предметного змісту (предметна рамка), повнота структури діяльності (структурна рамка), динаміка особистісного розвитку (особистісна рамка). У професійній самосвідомості виділяються такі рівні: фіксація – пасивне відображення думок, почуттів, дій; дослідження – розуміння причинно-наслідкових зв'язків і структури взаємодії учасників ситуації; осмислення – проекція ситуацій і своєї поведінки в них.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що серед дослідників немає єдності в розумінні структури професійної самосвідомості майбутніх фахівців різного профілю. Пропонуються різні підстави для виокремлення структурних компонентів, кількість яких також варіюється. Поряд з трьома інваріантними компонентами (когнітивним, емоційним і поведінковим) дослідники нерідко визначають інші (описовий, комунікативний, творчий), доцільність яких не завжди достатньою мірою обґрунтовується.

Більшість дослідників (О.М. Васильєва, В.Н. Козієв, Л.М. Мітіна) вважають, що професійна самосвідомість має характер установки особистості на себе в професійно-трудої сфері. Як будь-яка інша установка, професійна самосвідомість містить когнітивний, афективний і поведінковий компоненти (Я-розуміння, Я-ставлення, Я-поведінка). Зокрема, Є.Г. Єфремов у структурі професійної самосвідомості виокремлює складові, які характеризують когнітивний, афективний, поведінковий рівні і процеси професійної ідентифікації як ключові механізми інтеграції «професійного Я» [108].

Аналогічної позиції дотримується І.І. Чеснокова, яка розглядає структуру самосвідомості особистості як єдність трьох сторін: пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самовідношення) і дієво-вольової (саморегуляція) [299].

Визначаючи структуру професійної самосвідомості майбутніх фахівців, доцільно орієнтуватися на позицію дослідників (І.В. Вачков, Л.М. Мітіна, О.Ю. Пряжнікова та ін.), котрі виокремлюють у структурі цього феномену три взаємопов'язані компоненти, що характеризують різні аспекти ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності: когнітивний, афективний і поведінковий. Когнітивний компонент репрезентує комплекс уявлень майбутніх фахівців про себе як про суб'єктів професійної діяльності, професійно важливі якості та власну відповідність вимогам професії. Афективний компонент містить кілька видів емоційних ставлень: до системи своїх професійних дій; до системи міжособистісних відносин у сфері професійної діяльності; до своїх професійних якостей і в цілому до своєї особистості. Поведінковий компонент професійної самосвідомості характеризується готовністю до саморегуляції діяльності та поведінки відповідно до змісту професійного Я-образу та професійної самооцінки.

Як свідчить огляд психологічних і педагогічних джерел, найбільшу увагу дослідників привертає когнітивний компонент професійної самосвідомості, дещо меншу – емоційний. Найменш дослідженим залишається поведінковий аспект професійної самосвідомості. Причому перші два компоненти часто розглядаються окремо від поведінкового.

Когнітивна складова, що розуміється як знання або уявлення особистості про себе, Я-розуміння, виступає пріоритетною під час вивчення професійної самосвідомості. Вона відіграє важливу роль в обумовленні саморозвитку особистості у професійній діяльності, а її динаміка відображає особливості процесу професіоналізації і є одним з критеріїв його успішності [184; 217]. На зміст когнітивного компонента самосвідомості впливають професійна приналежність, стать, етап професіоналізації, стаж і характер включеності в професію, ставлення до професії [91; 240].

До складу когнітивного компонента професійної самосвідомості відносять уявлення про наявність і вираженість в особистості професійно важливих якостей, а також про процес, результат, предмет, умови, засоби, оплату праці, норми, правила, моделі професії, що виступають еталоном для усвідомлення людиною власних якостей [177; 181].

До когнітивного компонента включають не лише уявлення про свої професійно релевантні якості, але й професійну самоефективність (впевненість індивіда в тому, що він здатний демонструвати таку поведінку, яка дозволить йому досягти бажаного результату в професії), уявлення про професійні орієнтації (уявлення про свої здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, що стосуються розвитку у професійній діяльності), уявлення про кар'єру і працю (потреби у побудові кар'єри, кар'єрні цілі і стратегії, наявність схильності до управління своєю кар'єрою, а також виявлення критеріїв успішної кар'єри) [248].

Є.Г. Єфремов на основі узагальнення результатів аналізу теоретичних джерел виокремлює такі основні компоненти когнітивної складової професійної самосвідомості:

– узагальнений образ реального себе як суб'єкта професійної діяльності;

– професійні Образи-Я (за часовим критерієм – минулого, сьогодення, майбутнього себе як професіонала; за критерієм реального, ідеального і можливого);

- ситуативні образи себе як суб'єкта професійної діяльності;
- образ себе як професіонала в очах оточення (колег і клієнтів);
- професійні еталони як критерії оцінки професійної поведінки і професійних результатів;
- образ професії і критерійна система оцінки професійної поведінки [108].

Окрім розглянутих вище структурних елементів, дослідники виділяють також деякі функціональні характеристики когнітивної складової професійної самосвідомості.

*Когнітивна складність – когнітивна простота.* О.М. Васильєва когнітивну складність професійного самопізнання розглядає як змістову характеристику усвідомлення студентами своїх здібностей [48]. Критеріями для характеристики когнітивної складності є: а) диференційованість (міра категоріальної розчленованості) – усвідомлення проявів здібностей і міри їх розвитку у себе; б) розмірність – кількість названих професійних проявів (якостей, знань, умінь, станів); в) адекватність самопізнання здібностей – відповідність суб'єктивного образу об'єктивному змісту.

*Диференційованість – злитість особистісних і професійних якостей* (О.С.Камикова, К.В. Романець, К.В. Ягнюк). Диференційованість «Образу-Я» розуміється як розрізнення у собі професійних і особистих якостей, диференціація різних сторін «Я», позицій, ролей.

*Усвідомленість – неусвідомленість професійного Я-образу.*

*Конгруентність (інтегрованість) – суперечливість* «образу професійного Я». Таку характеристику вводить Т.В. Кудрявцев і Т.К. Піддубна. Зокрема, Т.К. Піддубна аналізує у студентів рівень інтеграції різних Я-образів, міру їх суперечливості («Я-як особистість», «Я-як фахівець», «Я-як фахівець у майбутньому») [217].

*Домінантність* того або іншого структурного компонента (А.Ш. Тхостов, Д.А. Степанович).

Під емоційним (афективним) компонентом професійної самосвідомості розуміють професійну самооцінку, тобто оцінку особистістю себе як професіонала. Окремі дослідники до цього компонента відносять також відчуття суб'єктом професійної затребуваності (суб'єктивне ставлення особистості до себе як до «значущої для Інших») [253].

Загалом емоційний аспект професійної самосвідомості фахівця полягає в певному ставленні не просто до себе як

особистості, а як до носія різних професійно важливих якостей. Такими якостями можуть бути: професійні здібності, теоретична і практична компетентність, особисті професійно значущі якості, професійна ефективність. Крім того, оскільки професійна самосвідомість є підструктурою самосвідомості особистості, то можна припустити, що вона зберігає основні характеристики афективного рівня, визначені В.В. Століним: 1) симпатія – антипатія; 2) повага – неповага; 3) близькість – віддаленість [278].

Є.Г. Єфремов виокремлює набір істотних компонентів афективного рівня професійної самосвідомості:

- загальна професійна самооцінка (рівень позитивності самооцінки у порівнянні себе з ідеальним образом професіонала);
- самооцінка своїх професійних здібностей;
- самооцінка професійної теоретичної і практичної компетентності;
- самооцінка своїх особистих професійно важливих якостей (оцінка достоїнств і недоліків по відношенню до професійної діяльності);
- рівень професійної самоефективності (віра у свою професійну ефективність у майбутньому);
- рівень самоповаги і прийняття себе як професіонала;
- рівень професійних домагань [108].

Професійна самооцінка – це оцінка особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності, своїх можливостей, якостей і місця серед інших фахівців, цінність, що приписується особистості загалом або окремим її професійним якостям. Основними функціями професійної самооцінки є: регуляторна, на основі якої відбувається вирішення завдань особистісно-професійного вибору; захисна, що забезпечує відносну стабільність і незалежність особистості.

На думку А.А. Реана, професійну самооцінку слід розглядати як найважливіший елемент в структурі професійної Я-концепції особистості [237]. У професійній самооцінці виділяється операціонально-діяльнісний і особистісний аспекти. Перший пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності і виражається в оцінці свого професійного рівня (сформованості умінь і навичок) і рівня компетентності (системи знань). Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці своїх особистісних якостей у порівнянні з ідеалом професійного Я-образу.

Професійна самооцінка належить до ядра особистості і виступає важливим регулятором діяльності та поведінки. Від неї

залежать взаємовідносини людини з оточенням, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності і подальший професійний розвиток особистості.

Дослідження свідчать про суттєвий вплив професійної самооцінки на ефективність навчальної і професійної діяльності (Є.О. Климов, А.А. Реан, Н.С. Андреева). Результати досліджень О.І. Степанової, В.П. Саврасова, Л.Н. Корнеєвої, що вивчали психологічні особливості професійного становлення студентів, дають підстави виділити дві групи чинників, що визначають професійну самооцінку. Першу групу становлять соціальні, «зовнішні» чинники: думка інших людей, соціальні норми тощо. До другої групи належать чинники, що визначають успішність виконання індивідом професійної діяльності. Це, передусім, індивідуальні здібності, які значною мірою залежать від психофізіологічної організації, індивідуальних особливостей людини.

Роль самооцінки як механізму саморегуляції професійної діяльності досліджувалася Л.Н. Корнеєвою [145]. Саморегуляція професійної діяльності розглядається нею як процес активного, цілеспрямованого, довільного впливу професіонала на виконувану діяльність, що охоплює собою «постановку професійних цілей, складання і корекцію програм дій, що відповідають цим цілям, умовам діяльності і власним можливостям, оцінку результатів діяльності» [145, с. 91]. Самооцінка професійної діяльності полягає у визначенні індивідом своїх можливостей щодо виконання реально здійснюваної або майбутньої діяльності. Виділяються такі види самооцінки діяльності: прогностична, що формується до початку виконання діяльності; коригуюча, що формується і змінюється в ході діяльності; ретроспективна, що полягає в оцінці результатів після закінчення діяльності. На професійну діяльність фахівця суттєво впливає параметр адекватності самооцінки. Від висоти самооцінки залежить рівень цілей і широта професійних планів суб'єкта. Адекватна самооцінка фахівця визначає міру розбіжності між рівнем його домагань і реальною якістю виконання діяльності, точність постановки цілей, адекватну емоційну реакцію на результати діяльності. Завищена самооцінка зумовлює постановку цілей, що не відповідають можливостям індивіда: він орієнтований на успіх, нехтує необхідною інформацією, не докладає значних зусиль для досягнення своїх цілей. Занижена самооцінка призводить до пасивності, боязні відповідальності, до схильності фахівця ставити легкі завдання, до

очікування невдачі. Неадекватна самооцінка не дає змоги особистості повністю реалізувати свої можливості в професійній діяльності.

Поведінковий компонент професійної самосвідомості визначається як сукупність дій і установок щодо особистості та її професійного становлення. Він безпосередньо формується на основі когнітивного і емоційного компонентів. На думку І.В. Афанасенко, поведінковий компонент представлений стратегіями побудови професійної кар'єри і є специфічною системою дій, призначених для адаптації або розвитку кар'єри і особистості в ній [230].

Л.М. Мітїна вважає основним механізмом поведінкового компонента в структурі професійної самосвідомості задоволеність індивіда собою і своєю діяльністю. Під задоволеністю вона розуміє співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості і можливістю успішної діяльності в реалізації провідних мотивів. Незадоволення собою в професійній діяльності породжує регулюючі дії, у тому числі по відношенню до себе.

До змісту поведінкового компонента професійної самосвідомості відносять також:

1. Професійне самовизначення як формування професійних цілей, програм, планів і перспективи в кар'єрі. Професійне самовизначення полягає в пошуку співвідношень між різними зовнішніми і внутрішніми реаліями в процесі діяльності (ресурсами, умовами, нормами). Результатом такого пошуку є знаходження життєвого сенсу професійної діяльності для індивіда, який, власне, і виконує регулюючу роль.

2. Професійну позицію як сукупний підсумок професійної саморегуляції та самовизначення. Професійна позиція є стійкою системою ставлень, що виражає самооцінку індивіда, його рівень домагань, мотивованість діяльності і розуміння свого призначення. Професійна позиція суб'єкта діяльності виступає як сукупна детермінанта його професійної активності [108].

Зазвичай професійна самосвідомість вивчається за допомогою запропонованих дослідником тверджень, опитувальників, списків якостей, самоописів. Отримані таким чином дані дають змогу розкрити в структурному плані когнітивний і емоційний компоненти професійної самосвідомості. Методи для дослідження поведінкового компонента в літературі практично не представлені. Його інтенційний аспект лише побічно відображається під час досліджень самоставлення на рівні



внутрішніх дій стосовно себе або готовності до таких дій. Інші аспекти поведінкового компонента (власне поведінка і саморегуляція) вивчаються поза рамками професійної самосвідомості. Загалом спостерігається дефіцит досліджень поведінкового компонента професійної самосвідомості [16].

Отже, узагальнення наявних підходів до аналізу структури професійної самосвідомості фахівців різного профілю дає підстави виокремити в складі професійної самосвідомості студентів ВНЗ три компоненти: когнітивний, афективний і конативний (поведінковий). Вказані компоненти відображають різні аспекти професійної самосвідомості майбутніх фахівців: усвідомлення особливостей, характеристик професійної діяльності й власної відповідності її вимогам, позитивне ставлення до майбутньої професії, прийняття її цінностей і стандартів, стійкість професійних намірів, сформованість мотивації навчально-пізнавальної і навчально-професійної діяльності, прагнення до оволодіння професійними знаннями й уміннями, сформованість потреби в професійному самовдосконаленні. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців знаходить інтегральне вираження в рівні сформованості кожного компонента. Високий рівень розвитку професійної самосвідомості, адекватна і стійка «Я-концепція» у комплексі з адекватним образом професійної діяльності забезпечують конструктивну професійну поведінку, що дозволяє фахівцям успішно долати проблеми особистісно-професійного становлення.

Професійна самосвідомість містить уявлення особистості про себе як про члена певної професійної спільноти, носія професійної культури, зокрема певних професійних норм, правил і традицій. Серед цих уявлень є також характеристики людини, які визначають успішність її діяльності: професійно важливі якості, індивідуально-психологічні властивості і ставлення особистості. До індивідуально-психологічних належать різноманітні властивості особистості: сенсорні, перцептивні, аттенційні, мнемічні, розумові, мовленнєві, емоційні, вольові, моторні, комунікативні. Ставлення особистості містять: ставлення до професії; до себе як до суб'єкта діяльності; до інших людей (колег, керівництва, клієнтів); до об'єкта праці; до предмета праці; до засобів праці; до умов праці [103].

У професійній самосвідомості акумулюються динамічні уявлення майбутніх фахівців про себе як про суб'єктів навчально-професійної діяльності, на основі яких формується образ «Я – ідеальний фахівець» і вибудовується перспективний шлях професійного розвитку. З динамічного погляду у структурі

професійної самосвідомості студентів можна виокремити три суб'єктивні образи, які послідовно змінюються у процесі професійної підготовки: «Я – майбутній фахівець», «Я – реальний фахівець», «Я – ідеальний фахівець». Образ «Я – майбутній фахівець» репрезентує суб'єктивні уявлення особистості про себе як про майбутнього суб'єкта професійної діяльності, що входить в професію і перебуває на етапі підготовки. Тривалість професійної підготовки дозволяє диференціювати даний образ у залежності від етапу навчання на образи «Я-студент» і «Я-випускник». Образ «Я – реальний фахівець» є комплексом уявлень особистості про себе як представника відповідної професії, що володіє певною професійною компетентністю. Образ «Я – ідеальний фахівець» – уявлення особистості про себе як про людину, що володіє професійно важливими якостями, необхідними для майбутньої успішної професійної самореалізації і саморозвитку.

Варто зазначити, що процес первинної професіоналізації характеризується мінливістю уявлень студентів про себе як про майбутніх фахівців, що знаходить відображення у динаміці їх Я-образів («Я-студент», «Я-випускник», «Я-фахівець», «Я-професіонал»). На основі зіставлення образу професії з Я-образом у студентів формується професійна «Я-концепція» і виникає усвідомлення своєї відповідності професійним вимогам, формується ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної і майбутньої професійної діяльності.

Отже, когнітивний аспект професійної самосвідомості студентів характеризується знаннями про майбутню професійну діяльність, уявленнями про себе як суб'єкта цієї діяльності, інтегрованістю образу «Я-професіонал» в загальну «Я-концепцію» особистості. В афективному аспекті професійна самосвідомість – це емоційне ставлення до себе, модальність і адекватність професійної самооцінки. Конативний аспект характеризується наявністю мотиву професійної самоактуалізації, прагнення до професійного саморозвитку. Виконуючи функції детермінації і регуляції навчально-професійної діяльності, спонукання до професійного самовдосконалення, професійна самосвідомість виступає важливим внутрішнім чинником успішності професійного становлення майбутніх фахівців.

Відповідно до виокремлених компонентів можна визначити критерії сформованості професійної самосвідомості майбутніх фахівців: пізнавально-інформаційний, емоційно-оцінний і регуляційно-поведінковий. Пізнавально-інформаційний критерій

відображає комплекс уявлень майбутніх фахівців про себе як про суб'єктів професійної діяльності; емоційно-оцінний – ставлення до себе як до фахівця й самооцінка рівня своєї професійної компетентності; регуляційно-поведінковий – тенденція поводитися відповідно до професійного Я-образу і самооцінки, реальні дії, спрямовані на регуляцію навчально-професійної діяльності, професійного самовдосконалення і саморозвитку.

Кожен критерій конкретизується у комплексі детальних показників, які дають змогу оцінити рівень розвитку відповідних аспектів професійної самосвідомості майбутніх фахівців.

Показниками пізнавально-інформаційного критерію сформованості професійної самосвідомості майбутніх фахівців є: обізнаність з характеристиками, специфікою, функціями і завданнями професійної діяльності, її соціальною важливістю; знання про професійно важливі якості фахівця відповідного профілю; усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності; адекватність уявлень про образ професіонала та власну відповідність йому; розуміння цінностей, норм і стандартів професії; уявлення про перспективи професійної самореалізації.

Показники емоційно-оцінного критерію професійної самосвідомості: професійна самооцінка; задоволеність обраною професією; інтерес і схильність до професійної діяльності; ставлення до професійної підготовки; мотивація навчально-професійної діяльності.

Показники регуляційно-поведінкового критерію професійної самосвідомості: очікування щодо власної успішності в сфері професійної діяльності; пізнавальна активність у процесі професійної підготовки; зорієнтованість на оволодіння професійними уміннями і навичками під час виробничої практики та науково-дослідної діяльності; інтенсивність зусиль, спрямованих на професійне самовдосконалення; стабільність професійних планів і намірів.

Виокремлені критерії та показники сформованості професійної самосвідомості майбутніх фахівців не претендують на абсолютну повноту і довершеність. Водночас вони достатньо всебічно репрезентують структуру професійної самосвідомості майбутніх фахівців і дають змогу оцінити рівень її сформованості. Означені критерії та показники можуть використовуватися з метою діагностування вихідного стану сформованості професійної самосвідомості студентів і з'ясування особливостей її становлення на різних етапах підготовки у вищому навчальному закладі.

## **Динаміка розвитку професійної самосвідомості особистості**

Професійна самосвідомість – динамічне утворення. Вона розвивається, змінюється, розширюється, конкретизується у процесі професійного становлення особистості [136, 177, 183].

Професійне становлення охоплює не лише період навчання в навчальному закладі, воно – тривалий, динамічний, багаторівневий процес, що складається з чотирьох основних стадій [155]. Перехід до кожної наступної стадії закладається в ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта ряду суперечностей і криз. Загалом у розвитку особистості фахівця як складному і багатоступінчастому процесі можна виокремити такі стадії:

1 стадія – виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку, первинне орієнтування і участь у різних видах праці в загальноосвітній школі. На цьому етапі здійснюється соціально і психологічно обґрунтований вибір професії.

2 стадія – власне професійне навчання, цілеспрямована підготовка до обраної професійної діяльності. У цей період відбувається активне формування адекватних професійній діяльності мотивів, компетентності, здібностей, професійно важливих якостей особистості.

3 стадія – процес входження в професію. Вона характеризується професійною адаптацією, активним оволодінням професією і знаходженням свого особливого місця в системі трудового колективу.

4 стадія – повна реалізація особистості в самостійній професійній діяльності.

Період професійного навчання є вирішальним у формуванні професійної самосвідомості, оскільки саме в цей час відбуваються кардинальні зміни в мотиваційно-смісловій сфері особистості, формуються цінності, установки і всі компоненти самосвідомості, адекватні характеру і змісту майбутньої професійної діяльності.

У контексті аналізу динаміки формування професійної самосвідомості студентів важливо розглянути загальні вікові особливості розвитку самосвідомості особистості в період юності і ранньої дорослості, оскільки саме в цьому віці відбувається професійна підготовка у ВНЗ.

На думку І.С. Кона, в період ранньої дорослості відбувається низка важливих змін у сфері самосвідомості особистості.

1. Стабілізація основних психічних структур, ціннісних орієнтацій і рівня домагань супроводжується підвищенням стабільності і внутрішньої послідовності «образу Я». Проте співвідношення і міра значущості компонентів цього образу залежать, передусім, від ієрархії видів діяльності, в яких індивід убачає основну сферу самореалізації. Дорослішаючи, людина змінює їх структуру (навчальна діяльність, спілкування, спорт, праця тощо). Відповідно змінюється і зміст «образу Я». Для дорослої людини цей зміст визначається двома основними життєвими питаннями: Що людина робить і як вона ставиться до своєї діяльності? Якими є її взаємостосунки з навколишніми людьми? Але співвідношення і значущість цих сфер життя неоднакові у різних індивідів на різних стадіях їх життя.

2. Перехід від юності до дорослості у більшості випадків супроводжується зміцненням, кристалізацією почуття особистої ідентичності. Але це залежить не стільки від віку, скільки від соціального статусу людей. Проблема власної ідентичності хвилює більше тих, хто ще не визначився з професією [141, с. 209].

Аналізуючи особливості самооцінки у студентів, Л.В. Бороздіна і О.М. Молчанова роблять такі висновки. Період першої зрілості (перехідний від юності до дорослості, ранньої дорослості 20-30 років) характеризується в дослідженнях дуже суперечливо. Одні автори цей вік оцінюють як «кращий час», «найщасливіший період», інші висловлюють думку, що висока частота значущих подій у цей період посилює стрес [43].

За результатами дослідження Л.В.Бороздіної і О.М. Молчанової можна зробити висновки, що:

- рівень самооцінки у молоді виявляє тенденцію до підвищення, вектор індексу самоприйняття спрямований вгору;
- змістовно самооцінка наповнена усвідомленням можливостей, переживанням перспектив, майбутнього, чим, власне, зумовлюється її суперечливість: з одного боку самооцінка досить висока, з іншого – критичність і незадоволення досягнутим;
- у дівчат самооцінка має тенденцію до заниження, у юнаків – до завищення;
- ключові об'єкти самоаналізу в цьому віці: робота, дружба, міжособистісні стосунки, любов і шлюб.

Результати дослідження О.І. Донцова і Г.М. Белокрилової, отримані за допомогою опитувальника самовідношення, свідчать,

що студентам-психологам властиві: 1) позитивна оцінка себе в цілому, своїх якостей і перспектив, що приводить до позитивної Я-концепції; 2) прийнятний рівень внутрішньої чесності і відкритості перед собою й іншими; 3) усвідомлення норм, правил як еталонів для оцінки своїх якостей; 4) здатність до управління власними емоціями, бажаннями і переживаннями; 5) прагнення до саморозвитку при середньо вираженій самокритичності і рефлексивності.

Результати, отримані за допомогою методики смисложиттєвих орієнтацій, свідчать: 1) загальна усвідомленість життя і його окремі аспекти оцінюються високо (у юнаків дещо вище, ніж у дівчат); 2) спостерігається певна тенденція в динаміці показників за час навчання: у старшокурсників підвищується «загальна усвідомленість» життя, а також показники за субшкалами «мета життя» і «локус контролю Я» [98].

І.С. Кон вказує на такі загальні тенденції динаміки самосвідомості у процесі дорослішання:

1) образи-Я стають більш диференційованими, багатокомпонентними;

2) образи-Я також стають більш узагальненими, переходячи від фіксації випадкових, зовнішніх ознак до ширших поведінкових характеристик і, нарешті, до глибоких внутрішніх диспозицій;

3) образи-Я стають більш індивідуальними і психологічними, підкреслюють приховані детермінанти і мотиви поведінки, а також відмінності від інших людей;

4) власне «Я» усвідомлюється як більш стійке;

5) виникає і поступово посилюється розбіжність між наявним і ідеальним «Я» (бажаним і належним);

6) змінюється питома вага і значущість усвідомлюваних компонентів і властивостей самості [141, с. 189].

Вказані вікові особливості, безперечно, впливають і на формування професійної самосвідомості студентської молоді. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців відбувається за рахунок включення нових ознак у комплекс уявлень про себе та професію. «Розширення професійної самосвідомості виражається в зростанні числа ознак професійної діяльності, що відображаються у свідомості фахівця, в подоланні стереотипів образу професіонала, в цілісному баченні себе у контексті всієї професійної діяльності» [177, с.89].

Л.М. Мітїна зазначає, що формування професійної самосвідомості залежить від міри узгодженості Я-ідеального і Я-

реального, а також ідеального і реального образів професії. До інших чинників, що впливають на становлення Я-концепції професіонала, відносять: особистісну схильність до певного типу діяльності; вплив колективу, професійного середовища (реакція професійного середовища на поведінку особистості дозволяє зорієнтуватися, наскільки ще великий розрив між Я-професійним реальним і Я-професійним ідеальним); спеціальна робота по формуванню і розвитку професійної самосвідомості [177]. Незважаючи на всю важливість такої роботи, досить часто професійна самосвідомість майбутніх фахівців формується стихійно.

Щодо динаміки розвитку професійної самосвідомості, дослідники сходяться на тому, що її становлення має стадіальний характер і відбувається шляхом переходу від загальних, мало диференційованих уявлень до більш точних, конкретних і адекватних професійних Я-образів, які у комплексі утворюють професійну Я-концепцію фахівця.

Л.Б. Шнейдер виокремлює чотири стадії формування професійної ідентичності особистості:

1) усвідомлення ближніх і дальніх професійних цілей (на цій стадії поки що відсутній професійний досвід, професійне спілкування, що робить ідентичність невираженою);

2) засвоєння професійних знань, усвідомлення власних можливостей, набуття досвіду (ідентичність виражена, але пасивна);

3) практична реалізація обраних професійних цілей, становлення індивідуального стилю, формування професійних контактів (активна ідентичність);

4) вільне виконання професійної діяльності, підвищення рівня домагань, професійне вдосконалення, відчуття значущості своєї діяльності, формування потреби у передачі власного досвіду (стійка ідентичність) [312].

У процесі свого розвитку професійна самосвідомість характеризується певними статусами. О.П. Єрмолаєва виводить їх з вираженості з'єднуючих сил у системі «людина – професія – суспільство» і описує сім різних варіантів співвідношення таких зв'язків, починаючи від досягнутої автентичності (повна тотожність суб'єкта, діяльності та соціуму) до професійного маргіналізму (несформованої або зруйнованої відповідності зазначеної системи зв'язків). Професійний маргіналізм О.П. Єрмолаєва визначає як явище псевдопрофесіоналізму, коли в

модну та актуальну професію приходять люди, які не володіють належною компетентністю, але при цьому об'єктивних критеріїв оцінки такої діяльності в суспільстві не існує. В умовах так званого суспільства споживання часто домінує прагнення використовувати свою професію не за прямим призначенням, а для досягнення максимальної особистої вигоди, що, природно, не сприяє реалізації потреби в професійній самоактуалізації особистості [106]. Л.Б. Шнейдер описує схожий феномен помилкової ідентичності, побудованої на основі престижу і елітарності професії, що залишає не задіяними внутрішні ресурси професійної самосвідомості, натомість підвищує значущість зовнішніх аспектів професії.

Л.Б. Шнейдер услід за Дж. Марсія розрізняє п'ять статусів професійної ідентичності:

1) *досягнута ідентичність* – статус, що сформувався на основі сукупності особистісно значущих цілей, цінностей і переконань: проявляється в позитивному ставленні до себе як професіонала і позитивному оцінюванні власних якостей і зв'язків із суспільством;

2) *мораторій* – статус кризи ідентичності, який характеризується підвищеною особистісною тривожністю і більш високим рівнем розвиненості інтелекту та життєвих інтересів, на відміну від менш розвинених статусів ідентичності;

3) *передчасна ідентичність* – статус, який характеризується відсутністю самостійних професійних пріоритетів і, як наслідок, відсутністю усвідомлення професійної ідентичності (варіант нав'язаної ідентичності);

4) *дифузна ідентичність* – статус, для якого характерна відсутність чітких професійних цілей, цінностей і переконань, а також спроб їх формування. Людина на цій стадії може перейти до «мораторію», а пізніше – до «зрілої ідентичності», а може назавжди залишитися на стадії дифузії. Таку стадію характеризує середній ступінь незадоволеності собою (сумніви в цінності своєї особистості), що граничить з байдужістю до власного «Я», ригідністю Я-концепції, внутрішніми конфліктами, заниженою самооцінкою тощо;

5) *псевдоідентичність* – стабільне заперечення своєї унікальності або її амбітне підкреслення в бік гіпертрофованості, що поєднується з ригідністю Я-концепції, неприйняттям критики на свою адресу, низькою здатністю до рефлексії [312].

Аналіз досліджень, присвячених вивченню особливостей професійного навчання [118, 215 та ін.], дає змогу зробити



висновок, що на етапі професіоналізації відбувається, по-перше, адаптація майбутнього фахівця до системи освіти, професійного способу мислення і дій; по-друге, формування готовності до професійної діяльності, ідентифікація з професією, особистісно-професійний розвиток. В основі професійного розвитку особистості лежать процеси ідентифікації з професією, в яких відбувається становлення такого особистісного компонента, як професійна ідентичність або «професійне Я» фахівця. Цей підхід знайшов своє відображення в дослідженнях О.П. Єрмолаєвої [106], Є.Г. Єфремова [108], С.В. Кошелевої [149], Т.В. Миронової [181], Л.Б. Шнейдер [312] і інших авторів. В його основі лежить положення, що досягнута ідентичність – це, по-перше, необхідна умова ефективного функціонування індивіда в системі суспільних відносин, по-друге, показник зрілої особистості, що саморозвивається.

До моменту закінчення навчання у ВНЗ професійна самосвідомість не є повністю сформованою, її розвиток триває і на пізніших стадіях професіоналізації.

Становлення професійної самосвідомості молодого фахівця в період його адаптації до професійної діяльності – це процес, в основі якого лежить зняття суперечностей у системі «людина – професія». Змістом цього процесу є подолання труднощів, пов'язаних з високим рівнем невизначеності у професійній діяльності, за допомогою рефлексивних процесів. Результатом цього виступають новоутворення:

- у когнітивній сфері професійної самосвідомості: усвідомлення фахівцем ціннісних орієнтацій у рамках професії, мотивів, цілей, предметів, способів, засобів, умінь професійної діяльності, входження в рольову структуру професійної групи, становлення способів професійної самореалізації;

- в афективній сфері: зміна ставлення до себе як представника професійної спільноти;

- у поведінковій сфері: задоволеність собою і своєю професійною діяльністю [125, с. 9].

Професійна самосвідомість є динамічним утворенням, яке проявляється і формується в практичній діяльності. Тому кожен компонент необхідно розглядати з динамічного погляду (перебіг і розгортання процесу) і результативного (наявність і прояв певного результату).

## Особливості професійної самосвідомості фахівців різного профілю

Професія суттєво впливає на розвиток особистості фахівця, його сприйняття і розуміння світу та самого себе (О.Ю. Артем'єва, О.О. Бодальов та ін.). На думку О.Ю. Артем'євої і Ю.К. Стрелкова, світ професій є груповим інваріантом суб'єктивного ставлення людини до дійсності і невід'ємною складовою суб'єктивної моделі образу світу у професіоналів. Люди, які сприймають свою професію як спосіб життя, відображають об'єктивну дійсність і себе крізь призму професійної самосвідомості.

Між професійною самосвідомістю і діяльністю існує двостороння залежність. З одного боку, самосвідомість формується в певному професійному контексті, з іншого, вона впливає на процес професійної адаптації, особистісного і соціального становлення особистості.

А.А. Деркач підкреслює, що «професіонали сприймають навколишній світ і себе в ньому крізь призму світу своєї професії» [89, с. 152]. О.О. Бодальов висунув припущення про «вплив професії людини на сприйняття і розуміння інших людей, а також на формування у неї образу самої себе в професії і розуміння власної особистості» [32, с. 25]. В експерименті брали участь актори і інженери. Аналіз словесних портретів показав, що актори як під час пізнання інших людей, так і під час пізнання самих себе, в порівнянні з інженерами, більш диференційовано, деталізовано відображають особливості зовнішнього вигляду і експресивно-динамічні особливості (мовлення, міміку), намагаються дати цілісну оцінку особистості. Концепція О.О. Бодальова становить інтерес у тому відношенні, що в ній показаний вплив професії на формування професійної самосвідомості особистості. Проведене дослідження підтвердило факт відображення в самосвідомості осіб, що займаються певним видом професійної діяльності, передусім тих характеристик власного Я, найбільшому прояву і розвитку яких сприяє ця діяльність.

Кожна професія сприяє формуванню в її суб'єктів певних схожих інтересів, звичок, установок, манер поведінки, рис особистості. Це дає підстави говорити про ідентифікацію особистості з професією, засвоєння і відображення в самосвідомості особливостей конкретної професійної діяльності (наприклад, акуратність, педантичність бухгалтера, сміливість, рішучість співробітника правоохоронних органів, співчуття і

турботливість педагога тощо). Такий процес відбувається найінтенсивніше в осіб, які більшою мірою відповідають вимогам професії, виявляють до неї підвищений інтерес, відчувають задоволення від її освоєння і практичної діяльності у цій сфері. Таким чином, кожна професія накладає певний відбиток на формування професійної самосвідомості її суб'єкта.

Як зазначалося, професійна самосвідомість є проекцією змісту професійної діяльності на всі структурні компоненти самосвідомості особистості. Її зміст становить усвідомлення особистістю передусім тих власних якостей і властивостей, які потрібні для успішного виконання певних професійних функцій. Для різних професій ці якості і властивості будуть різними, що дає підстави говорити про специфічні особливості професійної самосвідомості фахівців різного профілю.

## **Професійна самосвідомість учителя**

Фундаментальною умовою професійної успішності фахівців, які працюють з людьми, є адекватне розуміння своєї особистості, власних достоїнств і недоліків, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості. Складність, різносторонність і емоційна насиченість педагогічної діяльності вимагають від учителя адекватного розуміння себе як особистості і професіонала. В процесі самопізнання відбувається не лише усвідомлення тих або інших професійно важливих якостей, але й формується самооцінка, виникає певне емоційне ставлення до себе, почуття задоволеності або незадоволеності своєю діяльністю, емоційне переживання відповідності «Я-образу» ідеальним уявленням про себе як педагога. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя, вихователя, особистість відкриває для себе можливість активного професійного саморозвитку, формування у себе професійно важливих якостей і вдосконалення педагогічної майстерності. Будучи інтегральною характеристикою особистості, професійна самосвідомість виступає важливою передумовою особистісно-професійного розвитку вчителя. У зв'язку з цим проблема професійної самосвідомості педагога інтенсивно досліджується в сучасній педагогіці, соціальній психології, психології особистості, педагогічній психології, психології професійної діяльності та акмеології. Робляться спроби визначити структуру, фактори, психологічні механізми й етапи розвитку професійної

самосвідомості вчителя, з'ясувати критерії, показники та рівні її сформованості. При цьому більшість дослідників вказують на тісний взаємозв'язок між професійною самосвідомістю педагога і успішністю його діяльності.

Проблематика професійної самосвідомості знайшла відображення у ряді психолого-педагогічних досліджень, присвячених різним аспектам особистісно-професійного становлення вчителя. Вона розглядається, зокрема, в контексті:

- професійного становлення особистості вчителя (І.Д. Бех, Г.А. Бордовський, І.Ф. Ісаєв, Є.А. Гришін, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін, В.Д. Шадриков і ін.);

- формування педагогічного мислення (О.С. Анісімов, Б.З. Вульфів, В.В. Давидов, М.М. Кашапов, Ю.М. Кулюткін, А.А. Орлов, М.М. Поташник, Л.Ф. Спирін, Г.С. Сухобська та ін.);

- структури педагогічної діяльності (С.І. Архангельський, В.І. Загвязинський, А.К. Маркова, О.П. Морозова та ін.);

- розвитку суб'єктності і професійно-педагогічної рефлексії (Г.І. Аксьонова, А.С. Белкін, В.Ф. Моргун, Т. А. Колишева, Л.В. Яковлева та ін.);

- самоактуалізації, самовідношення, самопізнання, самооцінки, професійного самовиховання вчителя (Є.В. Андрієнко, Р. Бернс, Є.Н. Волкова, С. Б. Єлканов, Н.І. Ісаєва, С.В. Васьковська, В. Н. Козієв, Ю.М. Орлов, Л.І. Рувинський та ін.);

- педагогічної і професійної свідомості (Г.В. Акопов, Л.А. Беляєва, С.А. Днепров, С.Г. Косарецький, В.Н. Філіпов та ін.);

- становлення індивідуальності вчителя (Н.Є. Мажар, В.В. Грачов та ін.).

Теоретичні аспекти становлення професійної самосвідомості вчителя розглядаються в контексті загальної проблематики розвитку особистості (Н.Р. Бітянова, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьонін та ін.), психології професії (А.К. Маркова, Є.О. Климов та ін.) і професійного самовизначення педагога (Н.Н. Нікітіна, І.Г. Шамсутдінова та ін.).

До окремого напрямку можна віднести дослідження, присвячені питанням становлення і формування самосвідомості майбутнього вчителя в період навчання у ВНЗ: особливості розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя (О.М. Гріньова, Л.В. Римар, В.П. Саврасов), динаміка взаємозв'язку самосвідомості, професійної спрямованості і ціннісних орієнтацій студентів (В.Г. Калашніков), зміст і методи формування педагогічної самосвідомості (Є.А. Тімакіна); роль

самооцінки в процесі професійного самовизначення (С.Є. Рескіна), професійна ідентифікація як механізм розвитку самосвідомості студентів (В.О. Сластьонін, А.В. Гузь та ін.); розвиток професійної самосвідомості у контексті становлення особистісної зрілості майбутніх учителів (В.М. Галузяк).

Вивчаючи професійну самосвідомість учителя на етапі його самостійної професійної діяльності, дослідники (І.В. Вачков, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, А.І. Шутенко, В.О. Сластьонін, Ю.М. Кулюткін, І.М. Юсупов та ін.) характеризують її зміст, будову, механізми і умови розвитку. Психологічний аналіз професійної самосвідомості вчителя здійснений В.Н. Козієвим, В.А. Якуніним.

Варто зазначити, що оскільки для поняття професійної самосвідомості родовим є поняття самосвідомості особистості, то більшість дослідників дотримуються думки про подібність структури, властивостей і характеристик цих двох категорій. Професійна самосвідомість учителя при цьому розглядається як окремий випадок самосвідомості особистості. У зв'язку з цим у наявних підходах до розуміння сутності професійної самосвідомості вчителя часто недостатньо враховується специфіка його професійної діяльності. Водночас професійна самосвідомість фахівців різного профілю має свої особливості, зумовлені змістом і функціями професійної діяльності.

У психологічних і педагогічних дослідженнях категорія професійної самосвідомості вчителя описується за допомогою різних термінів: педагогічна рефлексія, ідентичність, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, професійна відповідальність, образ Я, самооцінка, Я-концепція тощо. Більшість науковців наголошує на важливій ролі розвитку професійної самосвідомості вчителя як невід'ємної складової його професіоналізму і компетентності, педагогічної культури, творчості і майстерності.

У працях вітчизняних дослідників професійна самосвідомість учителя трактується як «пусковий механізм» саморозвитку особистості, центральний елемент педагогічної майстерності (В.А. Якунін); результат відображення позиції педагога як суб'єкта управління в процесі навчання і виховання (В.П. Саврасов); результат усвідомлення учителем професійно значущих якостей свого «Я» (С.Л. Белих); результат усвідомлення себе в системі професійної діяльності, педагогічного спілкування і в системі власної особистості (Л.М. Мітіна); сутнісне утворення особистості вчителя, що виражає його мотиваційно-ціннісне ставлення до себе

і власного досвіду педагогічної діяльності (В.О. Сластьонін, А.І. Шутенко).

У дослідженні А.І. Шутенко професійна самосвідомість учителя трактується як сутнісне утворення його особистості, що виражає мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду педагогічної діяльності з погляду особистісного внеску в розвиток і становлення особистості учня [313]. Її змістом виступає процес усвідомлення і переживання вчителем суб'єктивної значущості особистісного зростання учня як вирішальної умови власної самореалізації в професії.

На думку В.Н. Козієва, професійна самосвідомість виконує регулюючу функцію в діяльності вчителя, сприяє саморозвитку, формуванню професійно значущих якостей, професійної майстерності [138]. У структурі самосвідомості вчителя дослідник розрізняє чотири компоненти: «актуальне Я», «ретроспективне Я», «ідеальне Я», «рефлексивне Я». При цьому диференціація вказаних компонентів здійснюється у трьох перспективах: часовій, ціннісній і соціальній. У часовій перспективі «актуальне Я» (Я зараз) співвідноситься з «ретроспективним Я» (Я в минулому), в ціннісній перспективі – з «ідеальним Я» (яким Я хочу бути), в соціальній перспективі – з рефлексивним Я (яким, на мій погляд, мене бачать інші люди). «Ретроспективне Я» по відношенню до «актуального Я» відображає прогрес досягнень учителя в особистісно-професійному розвитку. «Ідеальне Я» задає ціннісні перспективи подальшого саморозвитку особистості в професійній сфері, а «рефлексивне Я» дає змогу враховувати ставлення до вчителя з боку інших людей (учнів, батьків, колег).

У дослідженні В.Н. Козієва показано, що педагоги, які більш диференційовано усвідомлюють себе по відношенню до свого минулого і сьогодення, більшою мірою орієнтовані на саморозвиток і на самовдосконалення. Виявлений також зв'язок між особливостями професійної самосвідомості вчителя і рівнем його професійної майстерності. Дослідник робить висновок про необхідність цілеспрямованого формування професійної самосвідомості вчителя. З цією метою потрібно розвивати самосвідомість («актуальне Я») в єдності з формуванням здатності дивитися на себе очима узагальненого іншого («рефлексивного Я») і формуванням певної системи ціннісних орієнтацій («ідеального Я»).

Аналогічного підходу до розуміння структури професійної самосвідомості вчителя дотримуються Г.С. Сухобська і

Ю.М. Кулюткін [169]. Професійна самосвідомість вчителя, на їхню думку, є інстанцією, в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напряму саморозвитку, його реалізація і т. д. Тільки в тому випадку, коли педагог знає, з одного боку, якими якостями він повинен володіти, а з іншого – усвідомлює, якою мірою у нього розвинені ці якості, він може свідомо займатися самовдосконаленням. Ця ідея покладена в основу визначення структури педагогічної самосвідомості, в якій автори виділяють:

– «актуальне Я»: яким себе бачить і оцінює вчитель на даний час (центральний елемент професійної самосвідомості вчителя);

– «ретроспективне Я»: яким себе бачить учитель по відношенню до початкових етапів роботи у школі;

– «ідеальне Я»: яким би хотів стати вчитель (ціннісна перспектива особистості, яка обумовлює саморозвиток у професійній сфері);

– «дзеркальне Я»: яким, з погляду вчителя, його бачать і як його оцінюють інші люди: колеги, учні, батьки.

Професійна самосвідомість учителя є результатом відображення його позиції як суб'єкта управління в процесі навчання і виховання школярів, усвідомлення ним професійно значущих якостей свого «Я». Причому самосвідомість розглядається як результат і одночасно як умова активного освоєння вчителем професійної діяльності. Результати емпіричних досліджень доводять, що міра усвідомлення педагогом властивостей і особливостей власного Я пов'язана з успішністю його професійної діяльності [249].

Л.М. Мітіна розглядає професійну самосвідомість як усвідомлення педагогом себе у контексті трьох складових простору педагогічної праці: в системі професійної діяльності, в системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості [184]. При цьому кожна складова самосвідомості розглядається на рівні трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової.

Когнітивна підструктура (Я-розуміння) містить розуміння себе в системі педагогічної діяльності, в системі педагогічного спілкування, в системі особистісного розвитку. Все це складається в образ «Я-педагог», який є «узагальненою системою уявлень суб'єкта про себе, що формується в результаті процесів усвідомлення себе в трьох системах», які взаємодоповнюються і перетинаються.

Афективна підструктура (Я-ставлення) самосвідомості вчителя характеризується сукупністю трьох видів ставлень:

– ставленням до системи своїх педагогічних дій, до цілей, засобів і способів реалізації завдань;

– ставленням до системи міжособистісних стосунків з учнями, емоційною оцінкою того, як він реалізує основні функції педагогічного спілкування;

– ставленням до своїх професійно значущих якостей і до своєї особистості загалом, оцінкою своєї особистісної і професійної компетентності та відповідності власному ідеальному Я-образу педагога. Загальним підсумком такої самооцінки є формування глобального самовідношення [184, с. 107].

Характеризуючи поведінковий компонент професійної самосвідомості вчителя, Л.М. Мітіна акцентує увагу на його задоволеності собою і своєю діяльністю, яка розуміється як «співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя і можливістю успіху діяльності по реалізації провідних мотивів» [184, с. 67]. Водночас дослідниця не вказує на конкретні процесуальні і результативні характеристики поведінкової складової самосвідомості вчителя.

Ідеї Л.М. Мітіної щодо структури професійної самосвідомості вчителя знайшли розвиток у дослідженнях В.І. Вачкова [52]. Професійна самосвідомість розглядається ним як усвідомлення вчителем свого положення в контексті трьох взаємопов'язаних просторів педагогічної праці: педагогічної діяльності, спілкування і особистості вчителя. Вказані простори, у свою чергу, задаються «фундаментальними характеристиками» педагогічної праці, до яких В.І. Вачков відносить: способи виконання педагогічних дій, систему стосунків і міру творчості вчителя. Подібно до Л.М. Мітіної дослідник виокремлює три компоненти професійної самосвідомості вчителя: когнітивний (Я-розуміння), афективний (Я-ставлення) і поведінковий (Я-поведінка). Когнітивний компонент професійної самосвідомості вчителя пов'язаний з процесами самопізнання і формуванням на цій основі комплексу уявлень про себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Афективний компонент базується на самооцінці, самовідношенні, самоприйнятті. Самоприйняття виражається в специфічних внутрішніх оцінках, таких як самосхвалення, аутосимпатія, самоповага. Самовідношення – комплекс емоційно-ціннісних установок вчителя щодо власного «Я», що проявляється у вигляді глобального почуття «за» або «проти» самого себе.



Самооцінка – судження про наявність у себе або відсутність чи слабкість тих або інших професійно важливих якостей, властивостей порівняно з їх еталоном. Поведінковий компонент професійної самосвідомості вчителя пов'язаний з такими характеристиками особистості, як суб'єктність, активність, самостійність, індивідуальний стиль діяльності. Ключова характеристика цього компонента – суб'єктна і відповідальна організація своєї професійної діяльності.

Аналіз підходів до розуміння структури професійної самосвідомості вчителя свідчить, що більшість дослідників дотримуються класичної трьохкомпонентної схеми, виокремлюючи такі взаємопов'язані підструктури, як когнітивна, афективна і поведінкова.

Когнітивна підструктура містить усвідомлення вчителем себе в системі педагогічної діяльності, детермінованих нею міжособистісних відносин і в системі його особистісного розвитку. Поступово у вчителя на основі уявлення про себе в окремих педагогічних ситуаціях, на основі врахування думки учнів і колег складається стійка Я-концепція, що надає йому відчуття професійної впевненості або невпевненості.

В афективній підструктурі розрізняють оцінку вчителем своїх сьогоdnішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про нього інші (рефлексивна самооцінка).

Поведінковий аспект професійної самосвідомості вчителя стосується його здатності діяти на основі знань про себе і ставлення до себе.

Деякі дослідники виділяють «сутнісні характеристики» професійної самосвідомості вчителя, які відображають специфіку педагогічної діяльності:

1) система активних, «домінуючих» ціннісно-сміслових ставлень педагога до професійної діяльності, до дитини, до самого себе, як представника цієї діяльності;

2) здатність бачити особистісний сенс професійної діяльності, потреба в творчому самовираженні і професійно-особистісній самореалізації;

3) рефлексивність як здатність вивчати, аналізувати, осмислювати себе як професіонала за допомогою переживання, порівняння себе з іншими;

4) діалогічність, завдяки якій у самосвідомості педагога відображаються реакції його учнів і колег, виникає можливість «відкриття людини в людині»;

5) емпатійність як здатність розуміти свій внутрішній світ, почуття та переживання учня, брати участь в його емоційному житті; здатність до такого «включення» в життєвий світ вихованця, яке веде до перетворення і розвитку системи його ставлень до світу, до людей і до самого себе;

6) усвідомлення необхідності професійного самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення як внутрішнього джерела й імпульсу розвитку учня, як умови залучення школярів до самовдосконалення [271].

Активність професійної самосвідомості як динамічної системи проявляється у функціях, які вона виконує в структурі особистості й діяльності вчителя. Можна виокремити декілька функцій професійної самосвідомості, які характеризують її роль у становленні особистості вчителя та реалізації завдань педагогічної діяльності. Передусім варто звернути увагу на функцію *самовизначення*, яка забезпечує формування професійних цілей, програм, планів і перспектив діяльності вчителя. Розвинена професійна самосвідомість пов'язана з ціннісним самовизначенням у професії, формуванням смислової системи, в якій поєднуються уявлення вчителя про професію і про самого себе. Роль професійної самосвідомості у самовизначенні вчителя проявляється в усвідомленні професійних цінностей, мотивів і цілей професійної діяльності, в співвіднесенні власних ціннісних орієнтацій з професійними цінностями, в суб'єктивному переосмисленні всіх компонентів професійної діяльності: її завдань, предмета, способів, засобів, результатів. Професійне самовизначення вчителя полягає в пошуку і знаходженні особистісного смислу професійної діяльності, результатом чого стає формування професійної позиції – стійкої системи ставлень до свого місця і своєї ролі в педагогічному процесі, до своїх учнів і колег як до суб'єктів професійної взаємодії. У професійній позиції відображається складна система поглядів і установок вчителя, що визначає вибір способів професійної діяльності та організації взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу. Під час визначення своєї професійної позиції вчитель ставить перед собою питання на зразок: ким я є для своїх учнів і вихованців? для чого я йду до них? ким мої учні і вихованці є для мене? Таким чином, професійна позиція – це, передусім, ставлення педагога до

своєї місії в школі, до своїх вихованців, яке визначає стиль його педагогічного спілкування.

Професійна самосвідомість, забезпечуючи самовизначення в педагогічній діяльності, дає змогу вчителеві самостійно ставити навчально-виховні завдання, обирати адекватні засоби їх досягнення, а також усвідомлювати конкретні цілі і способи професійного самовдосконалення. В реалізації цієї функції особливу роль відіграє рефлексія вчителем своїх якостей і адекватна самооцінка професійних дій. Саме професійна рефлексія забезпечує усвідомлення і подолання педагогом стереотипів особистого досвіду за допомогою їх переосмислення, розв'язання проблемних ситуацій у педагогічному процесі.

У дослідженні Н.В. Кузьміної показано, що успішні педагоги відрізняються адекватною самооцінкою, особливою чутливістю до власних достоїнств і недоліків, умінням розуміти причини своїх успіхів і невдач, аналізувати і узагальнювати результати власної професійної діяльності, порівнювати її з роботою інших учителів [161].

Професійна самосвідомість учителя не вичерпується лише комплексом пізнавальних уявлень про власні якості і здібності. Порівняння власного Я-образу з ідеальним образом педагога, усвідомлення наявності або відсутності у себе тих або інших професійно значущих якостей викликає у вчителя певне емоційне ставлення до себе, переживання задоволеності або невдоволення своєю діяльністю. Такі процеси характеризують *самооцінювальну* функцію професійної самосвідомості вчителя. В самооцінці учителя можна виокремити два аспекти: операційно-діяльнісний і особистісний. Перший пов'язаний з оцінкою вчителем себе як суб'єкта діяльності, власної професійної компетентності (сформованості знань, умінь і навичок). Особистісний аспект професійної самооцінки вчителя виражається в оцінці своїх особистісних якостей у контексті уявлень про ідеальний образ «Я-професійного». Самооцінка за цими двома аспектами не обов'язково збігається. Як свідчать дослідження, розбіжність самооцінки за операційно-діялісним і особистісним аспектами впливає на професійну адаптацію, успішність і професійний розвиток учителя [236].

У структурі професійної самооцінки вчителя доцільно також розрізняти самооцінку результатів діяльності і власного професійного потенціалу. Самооцінка результатів пов'язана з оцінкою досягнутого рівня розвитку і відображає задоволеність

або незадоволеність власними досягненнями. Самооцінка потенціалу стосується оцінки своїх професійних можливостей і відображає віру в себе та впевненість у власних силах. Низька самооцінка результатів не обов'язково свідчить про комплекс професійної неповноцінності учителя. Навпаки, низька самооцінка результатів у поєднанні з високою самооцінкою власного потенціалу є важливим чинником професійного саморозвитку. Таке співвідношення самооцінок лежить в основі позитивної мотивації професійного саморозвитку та корелює з соціальним і професійним успіхом учителя.

На думку А.К. Маркової, якщо актуальна самооцінка педагога вища за ретроспективну, а ідеальна вища за актуальну, то це свідчить про конструктивний розвиток професійної самосвідомості [178]. Найбільше значення для педагога має формування загальної позитивної самооцінки. У вчителя, який позитивно сприймає себе, підвищується впевненість у собі, задоволеність своєю професією, ефективність діяльності в цілому. Особливо важливим є той факт, що позитивна Я-концепція педагога сприяє формуванню позитивної Я-концепції в його учнів.

Професійна самосвідомість виконує важливу *стабілізуючу* функцію, яка полягає у забезпеченні стабільності і наступності «професійного Я» вчителя, формуванні його професійної ідентичності – стійкої професійно-ментальної системи уявлень про себе і самовідчуттів, параметрами якої є константність (здатність до опору змінам) і адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів). Самосвідомість відіграє також важливу роль у *самовдосконаленні* вчителя. Усвідомлюючи себе в контексті професійної діяльності, педагог уточнює уявлення про ступінь своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних «ролей», про свої сильні і слабкі сторони. Завдяки цьому вчитель усвідомлює власну самоцінність, смисл професійно-педагогічної діяльності, уточнює уявлення про свої професійні можливості, опановує засоби професійного самовдосконалення. Функція професійного самовдосконалення реалізується через самоконтроль і саморегуляцію професійного розвитку, сприяючи тим самим інтеграції особистості вчителя. Роль цієї функції у професійному становленні педагога конкретизується у процесі вирішення комплексу професійних завдань, пов'язаних з формуванням професійної самооцінки, професійних ідеалів і професійної ідентичності. Учитель здатний контролювати і

регулювати свої дії тоді, коли має адекватні уявлення про себе як професіонала і певним чином ставиться до себе. Професійна самооцінка і ідентифікація як ключові елементи самосвідомості вчителя виступають критерієм самоконтролю за ефективністю професійного саморозвитку.

Професійну самосвідомість учителя можна розглядати як один із особистісних чинників професійної адаптації, пристосування професії до себе і себе до професії, перетворення професійного досвіду і себе, що дає підстави говорити про її *креативну* функцію. Вона полягає у рефлексивному ставленні вчителя до себе як представника педагогічної професії, до своїх професійних можливостей і обмежень. Таке ставлення перебудовує мислення педагога, створює умови для розвитку його творчого потенціалу, який проявляється в тому, що вчитель привносить у професійну діяльність щось своє, нове, оригінальне, самостійно визначає завдання професійної діяльності і знаходить нестандартні способи їх реалізації. Креативна функція професійної самосвідомості проявляється в здатності вчителя співвідносити свій індивідуальний досвід з інноваційним досвідом педагогічної діяльності, усвідомлювати власну творчу індивідуальність, ефективно використовувати внутрішні ресурси та можливості своєї особистості у навчально-виховному процесі. Усвідомлення рівня власної творчості виступає умовою професійного самовдосконалення педагога, його переходу на рівень оптимізації своєї діяльності. На цьому рівні вчитель уміло обирає і доцільно поєднує зміст, методи і форми навчання та виховання, проявляє такі якості, як критичність мислення, здатність до самооцінних дій, знаходження раціональних способів вирішення педагогічних завдань.

Професійна самосвідомість дає змогу педагогові, усвідомлюючи власний стиль спілкування і діяльності, порівнюючи особливості поведінки в ситуаціях, що мали місце раніше, із способами поведінки в нових умовах, пристосовувати, змінювати або освоювати нові стратегії професійної діяльності та спілкування. Креативна функція самосвідомості знаходить яскраве вираження тоді, наприклад, коли вчитель, аналізуючи емоційний настрій, рівень сприйняття навчального матеріалу і пізнавальну активність учнів, оцінюючи свою діяльність, освоює нові форми, прийоми, методи і засоби навчання та виховання, які не використовувалися раніше. Постійне, не завжди адекватне педагогічній ситуації використання напрацьованих форм, методів

і засобів діяльності є свідченням недостатньої розвиненості професійної самосвідомості вчителя і ригідності його особистості.

Самосвідомість учителя виконує також *аксіологічну* функцію, яка проявляється в ціннісній регуляції педагогічної діяльності, зіставленні педагогічних дій з особистісними установками, внутрішньою позицією, власною системою професійних ціннісних орієнтирів. Ця функція своєрідно відображається у поглядах учителя на професійно значущі якості, на своє професійне майбутнє, в його професійних ідеалах. Професійний ідеал як одна із складових професійної самосвідомості педагога набуває аксіологічного сенсу, коли в ньому фіксуються загальнолюдські та професійно-педагогічні цінності. Аксіологічна функція самосвідомості вчителя проявляється в тому, що він визначає свою суб'єктивну ціннісно-смыслову систему, осмислюючи себе в просторі професійної діяльності з позиції педагогічних цінностей. Таким чином відбувається регуляція його вчинків, стосунків і дій на основі професійних ціннісних орієнтирів, що визначають гуманістичний підхід до виховання.

Професійна самосвідомість педагога, формуючись у процесі професійного становлення його особистості в педагогічній діяльності і в процесі підготовки до неї, у свою чергу, стає важливим чинником, що детермінує та регулює професійні дії, значною мірою визначаючи їх ефективність.

С.В. Васьковська визначає показники зрілості професійної самосвідомості вчителя вважає, які впливають на успішність його діяльності: 1) усвідомлення невідповідності (суперечності) між реальним і бажаним станом справ; 2) обсяг і міру диференційованості знань учителем своїх достоїнств і недоліків; 3) усвідомлення труднощів у роботі; 4) міру адекватності самооцінки різних сторін свого професіоналізму [50].

Р. Бернс акцентує увагу на важливості валентності Я-концепції вчителя: від того, як загалом оцінює себе вчитель – позитивно чи негативно, – залежить характер його взаємодії з учнями і ефективність діяльності в цілому. Учителі з позитивною Я-концепцією, впевнені в собі, налаштовані на активне спілкування, характеризуються емоційною стабільністю частіше, ніж учителі з негативною Я-концепцією, невпевнені в собі, схильні уникати активних соціальних контактів. Перші створюють доброзичливу обстановку, більш сприятливу для навчально-виховного процесу. Учителі, які відчувають особистісну або

професійну неадекватність, поведуться більш жорстко, авторитарно, намагаючись захиститися від учнів своєю агресивністю або, навпаки, виявляють пасивність, байдужість до навчання і його результатів. Екстремальні установки і уявлення про себе породжують екстремальні форми поведінки: від ворожих до запобігливо-услесливих, від неприйняття ідей учнів до звички в усьому потурати їм. Низька самооцінка вчителя супроводжується установкою на негативне сприйняття учнів, що, у свою чергу, впливає на формування їх Я-концепції. Позитивне самосприйняття вчителя пов'язане з більш позитивними Я-концепціями школярів. На думку Р.Бернса, виникнення в учителів почуття незахищеності, низької самооцінки, недовіри зумовлюється ідентифікацією в дитинстві з авторитарними ролями (насамперед із занадто авторитарними батьками) [26].

Окрему проблему психолого-педагогічних досліджень становить вивчення психологічних закономірностей і умов формування професійної самосвідомості вчителя. А.І.Шутенко стверджує, що формування професійної самосвідомості вчителя відбувається внаслідок виявлення якостей і властивостей свого Я та оцінки їх впливу на особистісний розвиток учнів [313]. Цей процес обумовлений особистісною активністю педагога, яка: виходить з мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності як до сфери самореалізації; спрямовується на цілісне самовиявлення та самовираження у професійній діяльності; пов'язана з реалізацією педагогічного сенсу діяльності – розвитком сутнісних сил особистості учня.

Згідно з І.В. Вачковим, процес розвитку професійної самосвідомості вчителя запускається зіткненням з труднощами в професійній діяльності, які долаються шляхом самоаналізу і рефлексії; через пошук способу подолання труднощів і оцінку результатів педагогічної праці; через співвіднесення останньої з судженнями колег, адміністрації, учнів і батьків про вчителя [52].

Розвиток професійної самосвідомості вчителя, на думку С.В. Васьковської, можливий за таких психологічних умов: зверненість свідомості вчителя на себе як на суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; постановка суб'єктно-орієнтованих цілей, пов'язаних з саморозвитком; засвоєння професійно-наукової термінології; інтеріоризація еталонних характеристик педагогічної діяльності; здатність до рефлексії; усвідомлення труднощів у педагогічній роботі; використання колективних форм діяльності; залучення учителів до професійно-нормативних

стосунків; організація вичерпного і своєчасного зворотного зв'язку; наявність правильного оцінного ставлення до себе [50].

Більшість дослідників погоджується з тим, що психологічною умовою розвитку професійної самосвідомості учителя є конструктивне подолання ним труднощів, перешкод у діяльності, поведінці, самореалізації [178; 184]. Це положення узгоджується з ідеєю В.В. Століна про те, що усвідомлення і оцінка суб'єктом своїх соціально-індивідних і особистісних властивостей, як правило, відбувається тоді, коли вони виступають як перешкоди на шляху вибору однієї з життєвих альтернатив у здійсненні вчинку [278]. Механізмом такого розвитку є професійна рефлексія.

А.К. Маркова визначає п'ять основних чинників, які зумовлюють формування професійної самосвідомості вчителя:

1) усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення власних якостей;

2) усвідомлення відповідних якостей в інших людей, порівняння себе з деяким професіоналом як абстрактним, так і конкретним;

3) врахування оцінки себе як професіонала з боку інших людей – учнів, колег, керівництва;

4) самооцінювання своїх окремих сторін в когнітивному, емоційному і поведінковому аспектах;

5) позитивне оцінювання себе в цілому, формування позитивної Я-концепції [178].

Л.М. Мітіна зосереджує увагу на двох найбільш значущих, на її думку, групах факторів розвитку професійної самосвідомості педагога:

1) очікування й оцінні судження безпосереднього соціального оточення (колег, адміністрації, учнів), інтеріоризовані в процесі соціальної взаємодії та спілкування;

2) власні мотиваційно-ціннісні орієнтації та очікування від самого себе як професіонала, що впливають з його практичної діяльності [184].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці професійної самосвідомості вчителя, дає підстави для певних висновків. Сутність професійної самосвідомості вчителя більшість дослідників вбачає в усвідомленні ним особистісного смислу професійно-педагогічної діяльності, переживанні ціннісного ставлення до педагогічної професії і до себе як її суб'єкта. Професійна самосвідомість розглядається як умова



самовизначення і самореалізації вчителя в педагогічній діяльності.

Професійна самосвідомість педагога є складним системно-динамічним утворенням, підструктури якого (когнітивна, афективна, поведінкова) утворюють єдність, характеризуються тісним взаємозв'язком і взаємозалежністю. Вона поєднує в собі усвідомлення і переживання професійно-педагогічних цінностей, мотивів, особистісних смислів, що відкривають суб'єктові сенс професійного «Я».

Як складна динамічна система самосвідомість учителя виконує низку важливих функцій, що стосуються особистісно-професійного розвитку і регуляції педагогічної діяльності: професійне самовизначення, самооцінювання, саморегуляція, стабілізація професійного Я, професійне самовдосконалення, творчий саморозвиток, формування аксіологічної основи професійної діяльності.

## **Професійна самосвідомість психолога**

Діяльність психолога є однією з найскладніших за функціями і характером. Аналіз її особливостей, специфіки професіоналізму практичних психологів представлений у працях Г. С. Абрамової, О. С. Анісімова, О.Г. Асмолова, М.Р. Бітянкової, С.Л. Братченка, Б.С. Братуся, Ф.Є. Василюка, В.М. Дружиніна, І.В. Дубровіної, Е.Ф. Зеєра, В.П. Зінченка, Н.І.Ісаєвої, Д.О. Леонтєва, Н.В. Морозової, Р.В. Овчарової, А.Б. Орлова, Н.С. Пряжнікова, В.В. Рубцова, Н.В. Самоукіної, Н.Ю. Синягіної, А.П. Ситнікова та ін.

Одним з найважливіших критеріїв професійного розвитку практичного психолога, на думку дослідників, є його здатність знаходити особистісний сенс у професійній діяльності, самостійно проектувати і творити своє професійне життя. Виявлено, що практичні психологи з високим рівнем професіоналізму відрізняються розвинутою самосвідомістю, осмисленим ставленням до життя і професійної діяльності [1; 148]. Психолог, стаючи суб'єктом особистісно-професійного розвитку, набуває екзистенціальної основи для вибору професійної позиції і творчої самореалізації. Професіоналізм практичного психолога проявляється не стільки в оволодінні професійними знаннями, скільки в здатності до самоорганізації, самоактуалізації,

суб'єктності, що значною мірою визначається особливостями його самосвідомості. Усвідомлення сенсу і цінностей своєї діяльності є ядром професіоналізму і лежить в основі дій практичного психолога як суб'єкта регуляції діяльності, поведінки, подолання виникаючих суперечностей і криз, створює можливість для коригування мотивів діяльності, актуалізує потребу в професійному самовдосконаленні.

У низці публікацій розглядаються моделі ефективного професіонала в психологічній практиці [1; 148; 252]. Такі моделі певною мірою репрезентують поширені у психологічному співтоваристві уявлення про Я-ідеальне психолога-професіонала. Наприклад, Р. Кочюнас серед якостей, необхідних ефективному психологові-консультантові, називає автентичність, відкритість власному досвіду, прагнення до самопізнання, силу особистості, толерантність до невизначеності, прийняття особистої відповідальності, емпатійність та ін. [148].

Аналізуючи діяльність психологів-консультантів, Т.І. Абрамова виокремлює десять основних показників, які відображають її специфіку і відрізняють кваліфікованих психологів від некваліфікованих:

- 1) міра орієнтації на мету клієнта;
- 2) наявність здатності і можливості до прояву різних стилів поведінки, способів реагування під час роботи з клієнтом;
- 3) рівень розуміння і орієнтації в різних психологічних концепціях і підходах;
- 4) можливість виходу за рамки однієї культури (субкультури) і прийняття інших культур;
- 5) прийняття відповідальності і дотримання етичних норм;
- 6) рівень рефлексії по відношенню до своїх професійних і особистісних обмежень;
- 7) відкритість до впливу з боку клієнта;
- 8) прийняття цінності людської гідності;
- 9) наявність узагальненої теорії;
- 10) здатність співвідносити свою узагальнену теорію з іншими теоріями [1].

Т.В. Сікорська аналізує рівень розвитку професіоналізму практичних психологів на основі таких критеріїв:

– відповідальність (усвідомлення ситуації і вибору, уміння прогнозувати і приймати рішення, реалізовувати рішення, загальна інтернальність, самостійність);

– активність (усвідомлення «здорової напруги» між актуальним і потенційним рівнями розвитку, потреба в саморозвитку і самоактуалізації, відкритість новому досвіду, ініціативність, домагання і задоволеність результатами);

– саморегуляція (усвідомлення власного актуального стану і ситуації розвитку, співвідношення можливостей з потребами, здатність дистанціюватися);

– автентичність (щирість, відкритість, прагнення до достовірності в почуттях і поведінці, конгруентність, гармонійність, узгодженість внутрішнього і зовнішнього світу);

– самотрансцендентність (універсалізм, доброта, орієнтація на загальнолюдські, вищі цінності, духовність) [261].

Н.А. Амінов і М.В. Молоканов вважають, що в технологічному плані вся різноманітна практика психологів може бути зведена до двох провідних форм послуг: 1) експертне обслуговування; 2) корекційне обслуговування (втручання з метою зміни функціонування) [7]. Відповідно до цього, психологія як професія вимагає від психологів прояву інтерперсональних здібностей, тобто якостей, які забезпечують успішну взаємодію з іншими людьми, розуміння людей і ефективний вплив на них, встановлення контактів, організацію спільних дій. Услід за Г. Олпортом дослідники виокремлюють два провідні компоненти психологічної діяльності: 1) соціальний інтелект – швидкість і точність розпізнавання змін у поведінці людини; 2) соціальна фасилітативність – сила впливу психолога на поведінку людини.

Узагальнення поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців дає змогу визначити низку специфічних особливостей професійної діяльності практичного психолога:

– спрямованість на оптимальну реалізацію можливостей інших людей як у сфері їх діяльності, так і в повсякденному житті;

– завдання професійної діяльності психолога обумовлені соціальним замовленням;

– різноманітність завдань визначає поліфункціональний характер професійної діяльності практичного психолога;

– недостатня регламентованість соціально-правової, функціональної і організаційно-методичної бази професійної діяльності;

– висока варіативність умов діяльності;

– необхідність відповідності (конгруентності) професійних завдань індивідуальним можливостям і потребам практичного психолога;

– високий рівень творчості у вирішенні професійних завдань.

Особливості професійної діяльності практичного психолога визначають специфіку його професійної самосвідомості.

Основне завдання психолога в роботі з клієнтами полягає в створенні умов для усвідомлення ними своїх справжніх почуттів і потреб, корекції стереотипів поведінки, більш повного прийняття себе і самовдосконалення. Але щоб психолог міг створювати такі умови, він сам повинен володіти Я-концепцією, що ґрунтується на прийнятті власних почуттів і відсутності відчужуваних частин власного «Я». Він також повинен уміти слухати внутрішній голос, довіряти своїм почуттям і реалізовувати свої потенційні здібності. Якщо ж Я-концепція психолога містить спотворений Я-образ, а сам він схильний заперечувати свої справжні почуття й уникати самоаналізу, то ефективність його діяльності суттєво знижується.

Практично всі психотерапевтичні школи акцентують увагу на важливості для психологів-професіоналів роботи над собою з метою усвідомлення і формування адекватної Я-концепції. Практика проходження психологами індивідуальної терапії або тренінгу особистісного зростання існує в системі професійної підготовки більшості європейських країн.

К. Шнайдер виокремлює дві передумови кваліфікованого психологічного консультування і психотерапії: 1) особистісна зрілість психолога, що виявляється у здатності успішно вирішувати свої життєві проблеми, відвертості, терпимості, об'єктивності у ставленні до себе; 2) соціальна зрілість – здатність допомагати людям ефективно вирішувати їх проблеми, відвертість, терпимість і об'єктивність у ставленні до клієнтів [323]. До тих пір, поки психолог або психотерапевт не може усвідомити і прийняти свої витіснені почуття, інтегрувати частини свого «Я», доти він не зможе створити умови, в яких його клієнт буде здатний зробити подібне [165, с. 52].

Формальне освоєння професії психолога при недостатній усвідомленості своїх індивідуальних особливостей, як правило, зумовлює неможливість успішного виконання діяльності, орієнтованої на неповторність особистості, її унікальність. Психологічна «неопрацьованість» особистості самого психолога, на думку О.О. Сапогової, може призвести до своєрідної деформації, яка знаходить відображення у відсутності професійної ментальності, несформованості особистісних смислів професії,

втраті внутрішньої мотивації до професійної діяльності, в нездатності вирішувати власні внутрішні проблеми [252].

Важливим у цьому контексті виступає положення про те, що компетентний психолог повинен, передусім, бути здатним до вирішення власних психологічних проблем, звільнення від внутрішніх суперечностей і комплексів. Така суб'єктна позиція не може бути сформована ззовні, оскільки «головним інструментом її створення» є сам психолог через усвідомлення власної індивідуальності [100]. Для надання допомоги в цьому психологія володіє значними ресурсами, які, передусім, мають бути використані самими психологами для формування певного рівня компетентності у діагностуванні та розвитку особистості не лише інших людей, але себе.

Формування самосвідомості психолога, фундаментом якої виступають гуманістичні цінності, передбачає поряд з яскраво вираженою гуманістичною орієнтацією на іншу людину, також цінність власного «Я», його рефлексії і саморозвитку [150]. У зв'язку з цим особливі вимоги до фахівця в галузі психології повинні поширюватися на сферу його самосвідомості, функції якої спрямовані на формування адекватного образу себе, у тому числі як професіонала.

Характеризуючи специфіку професійної самосвідомості практичного психолога, В.М. Просекова орієнтується на підхід, запропонований Л.М. Мітіною у контексті аналізу професійної самосвідомості вчителя. Критерієм тут виступає усвідомлення фахівцем себе в ключових системах взаємовідносин. Для психолога ключовими системами взаємовідносин є: взаємовідносини із клієнтом; взаємовідносини з колегами-професіоналами; взаємовідносини в системі «Я». Відповідно, можна виокремити три ключові професійні Образи-Я:

- 1) професійний Образ-Я очима клієнта;
- 2) професійний Образ-Я очима колег-психологів;
- 3) професійний Образ-Я власними очима (у минулому, зараз і у майбутньому) [222].

У дослідженнях О.І. Донцова і Г.М. Белокрилової виявлено, що структура професійних уявлень психологів містить:

- 1) уявлення про суб'єкта професійної діяльності, у тому числі мотиви, професійно-важливі якості і здібності психолога, його зовнішній вигляд тощо;

- 2) уявлення про зміст діяльності, зокрема про її об'єкт, мету, засоби. При цьому у професійній свідомості варто розрізняти

щонайменше два рівні: поверховий, який містить варіативні уявлення, і глибинний – стійке репрезентативне «ядро» [98].

Професійні уявлення психолога виконують низку важливих функцій:

- інструменту пізнання (опис, класифікація і пояснення феноменів психічного);

- адаптаційну (асиміляція нових фактів і уявлень в систему значень);

- самовираження (відчуття себе унікальним фахівцем, носієм особливих знань, що сприяє зміцненню Я-концепції);

- соціальної ідентифікації (усвідомлення і відчуття причетності до професійної спільноти психологів).

Професійна самосвідомість практичного психолога характеризується певними особливостями, зумовленими специфікою його діяльності:

- самосвідомість психолога є важливим чинником і своєрідним інструментом його діяльності; через неї відбувається більш глибоке розуміння психологічної сфери клієнта, його поглядів і переживань;

- рефлексія, самоаналіз є необхідною ланкою успішної професійної діяльності психолога, оскільки забезпечує самоконтроль і сприяє професійному самовдосконаленню, подоланню внутрішніх суперечностей і комплексів;

- оскільки діяльність практичного психолога є високоваріативною, малорегламентованою, творчою, то підвищується значення професійного самовизначення (формування чіткої, усвідомлюваної професійної позиції), професійної самооцінки, яка має бути більш високою і стабільною, ніж у представників багатьох інших професій;

- у структуру професійної самосвідомості психолога включаються «Образ-Я очима колег» і «Образ-Я очима клієнта», що зумовлено значущістю колег і клієнтів як суб'єктів професійного простору.

Отже, проблематика розвитку професійної самосвідомості психолога викликає підвищений інтерес у різних авторів, які розглядають її як з позиції психологів-практиків, так і дослідників. Узагальнюючи результати вивчення цієї сфери професійно важливих якостей, можна зробити висновок, що компетентний фахівець психологічного профілю повинен мати здатність проникати в підсвідомі рівні власної психіки, усвідомлювати особливості своєї особистості і поведінки [148],

володіти адекватною самооцінкою [114], позитивною Я-концепцією, відчуттям самоцінності [220], здатністю до рефлексії, прийняття себе, самоповаги і готовністю до самоперетворення [242], прагненням до усвідомлення і звільнення від власних комплексів [195], відвертістю, терпимістю і щирістю по відношенню до себе [323].

І.А. Дружиніна дійшла висновку, що професійна ідентичність студента-психолога характеризується прийняттям індивідом провідних професійних ролей, ціннісних позицій і норм, сприяє конструюванню свого професійного майбутнього та постає багатокомпонентним і багаторівневим утворенням, структура якого є єдністю трьох компонентів: когнітивного (установки, професійні знання і переконання); емоційного (емоційно-оцінне ставлення до професійних переконань і знань, до самого себе); поведінкового (відповідні реакції, що виражаються в поведінці) [101].

Як свідчать дослідження, професійна самосвідомість психологів суттєво змінюється у процесі професійної підготовки. Е.Г. Єфремов з'ясував, що формування професійної самосвідомості психологів розпочинається під час навчання у ВНЗ, однак цей процес має свої особливості, які проявляються на різних стадіях професійної підготовки [109].

На ранніх стадіях навчання студенти-психологи вже мають професійну самосвідомість, що виявляється у факті усвідомлення своїх професійних здібностей, можливостей і перспектив. Однак їх уявлення про специфіку професійної діяльності недостатньо конкретні, «розмиті». При цьому спостерігається тенденція до завищення професійної самооцінки та рівня домагань.

На другій стадії навчання відбувається істотна корекція уявлень про професійну діяльність, яка зумовлює зміну професійного образу і уточнення професійної самооцінки. Ці зміни відбуваються на тлі переживання емоційного дискомфорту.

На подальших стадіях формування професійної самосвідомості відбувається поглиблення уявлень студентів-психологів про професійну діяльність, формується адекватна система критеріїв професіоналізму, підвищується самооцінка, стає більш адекватним професійний Я-образ, в якому виокремлюються професійно важливі якості.

На останньому курсі навчання відбувається повторне зниження професійної самооцінки студентів, в уявленнях яких про себе виділяються передусім ділові, а не професійно важливі

якості. На думку дослідника, це зумовлюється тим, що студенти переходять від одного виду діяльності – навчальної, до іншого – професійно-трудової. При цьому у свідомості студентів виникає суперечність між тим, що вони отримали в результаті професійного навчання, і вимогами, які пред'являє реальна практика професійної діяльності.

Серед безпосередніх причин зниження професійної ідентичності у студентів 5-го курсу Е.Г.Єфремов називає:

- зростання складності і диференційованості уявлень про свої професійно важливі якості і обмеження;
- усвідомлення недостатньої практичної підготовки;
- невпевненість у своїх професійних здібностях;
- відсутність досвіду взаємодії з агентами практичної діяльності (замовником, клієнтом, керівником організації, в якій планує працювати молодий фахівець);
- невизначеність професійного майбутнього;
- велика відповідальність за прийняття рішення щодо місця роботи.

Загалом дослідження свідчать, що остання стадія навчання є важливим переламним етапом у професійно-особистісному становленні студентів.

Відмінності на різних стадіях навчання спостерігаються не лише в розвитку когнітивної та афективної складових професійної самосвідомості, але й у професійній ідентифікації студентів. Першокурсники вже значною мірою ідентифікують себе з професійною роллю, а особливості процесу професійної ідентифікації на подальших стадіях відповідають динаміці когнітивного і афективного компонентів професійної самосвідомості: знижується професійна самооцінка і, відповідно, знижується ідентичність; підвищується самооцінка – посилюється ідентичність.

На основі узагальнення виявлених особливостей розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів на різних етапах професійного навчання, Є.Г.Єфремов виділяє чотири стадії формування професійної самосвідомості:

- стадія формальної професійної ідентифікації (вступ до вузу і навчання на 1 курсі), коли студент на основі формальних показників ототожнює себе з професійною роллю;
- стадія первинної кризи професійної самосвідомості (2-й курс), коли відбувається формування основних уявлень про



професійну діяльність і переживається неузгодженість уявлень про себе та професійні вимоги;

– стадія вирівнювання (3 і 4-й курси), коли відбувається корекція професійних уявлень і самооцінки;

– стадія вторинної кризи професійної самосвідомості (5-й курс), коли відбувається перехід від навчально-професійної до професійно-практичної діяльності та усвідомлюються нові вимоги до особистості.

На думку В.М. Пресекової, загальна тенденція динаміки професійної самосвідомості на етапі професійної підготовки практичних психологів проявляється в якісному і кількісному ускладненні когнітивних, афективних і поведінкових підструктур [222]. Ці зміни відбуваються в різні періоди навчання з різною інтенсивністю. Найбільш виражені трансформації в структурі професійної самосвідомості відбуваються на першому етапі навчання (кінець першого і другий курс), а також на випускному курсі. Ці етапи характеризуються як кризові, оскільки тут спостерігаються прояви глибоких суперечностей у структурі професійної самосвідомості студентів.

Результати, отримані у дослідженні О.О. Шарапова, свідчать, що психологічними умовами розвитку самосвідомості практичного психолога є певні якісні і кількісні характеристики її структурних компонентів. На емоційно-оцінному рівні такими характеристиками є: позитивне ставлення до модальностей «Я – психолог», «Я-особистість», упевненість у собі, відповідальність за себе, високий рівень прийняття «інших», позитивне ставлення до отримуваної професії; на когнітивному рівні – високий рівень диференціації й інтеграції модальностей «Я – психолог», «Я-особистість», «Моя професія»; на регулятивному рівні – високий рівень управління модальностями «Я – психолог», «Я-особистість», володіння процесом самотворення [305].

Т.К. Піддубна вважає, що розвиток професійної самосвідомості практичних психологів на етапі навчання детермінований загальними закономірностями підготовки фахівців психологічного профілю, але має й свої особливості, пов'язані з формуванням когнітивних компонентів в її структурі [217]. Дослідження цих особливостей розкриває процесуальний аспект персоналізації професійних знань, розпредмечування моделі професійної діяльності, що задається в процесі навчання, сходження від «Я – не цілком сформована особистість, не професіонал» до «Я – початкуючий фахівець». Усвідомлення

особливостей професійної самосвідомості студентами, розвиваючи їх рефлексивні здібності, сприяє формуванню конгруентності особистісного і професійного компонентів у структурі самосвідомості майбутніх психологів.

Когнітивну підструктуру професійної самосвідомості Т.К. Піддубна розглядає як складну багатофункціональну систему, характеристики якої відображають особливості і динамічні тенденції становлення самосвідомості майбутніх психологів, процес персоналізації професійних знань у навчанні. У когнітивній підструктурі професійної самосвідомості найбільш важливими є диспозиції «Я – Психолог», «Я – Клієнт», «Я – Особистість». Структурно-функціональний розвиток цих диспозицій взаємозв'язаний, проте має свої особливості. Диспозиція «Я – Клієнт» є найменш динамічною і більшою мірою відображає особливості не стільки професійного, скільки особистісного становлення студентів-психологів у процесі навчання.

Структура образу «Я» у студентів різних курсів має різну представленість і змістову наповненість, відображаючи етап освоєння навчально-професійної діяльності, рівень особистісного і професійного розвитку, особливості процесу навчання. За критерієм «інтегрованість – диференційованість» образу «Я» на першому і другому курсах навчання найбільш представлений варіант частково інтегрованого «Я» за типом «Я – абітурієнт». Однією з визначальних у когнітивній підструктурі образу «Я» є диспозиція «Я – Особистість». Категорія «Особистість» усвідомлюється студентами першого і другого курсу як «майже недосяжна вершина розвитку». Така модель структури образу «Я» обумовлена особливостями адаптаційного періоду в освоєнні навчально-професійної діяльності і характеризує недостатню розробленість образу «Я», у тому числі такого його структурного компонента, як «Я – майбутній фахівець».

На третьому курсі відбувається переструктурування образу «Я» і виражена тенденція до його інтеграції, що у своїй основі презентує реальний поворот у часовому просторі від минулого до майбутнього, формується частково інтегроване «Я» за типом «Я майбутній психолог».

На четвертому курсі триває трансформація системи «Я» і тенденція інтегрованості набуває подальшого розвитку. Найбільш представлений варіант образу максимально інтегрованого «Я».

На п'ятому курсі тенденція інтеграції образу «Я», що намітилася на перших чотирьох курсах, істотно змінюється. Варіант образу частково інтегрованого «Я» за типом «Я абітурієнт» знову, як на перших двох курсах, стає найбільш поширеним. Збільшується кількість студентів з максимально диференційованим «Я», що значною мірою зумовлюється проблемою адаптації до реальної професійної діяльності, зниженням визначеності в соціальному плані ролі «Я майбутній фахівець».

На думку Т.К. Піддубної, найбільш сприятливим у розвитку індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності, виборі наряду можливої спеціалізації є третій курс навчання студентів. Адекватність власного сприйняття, інтегрованість образу «Я» створюють оптимальні умови для формування професійної самосвідомості. Психологічні бар'єри у формі закомплексованості, «недосяжності» образу психолога-професіонала, що характеризують світосприйняття студентів першого і другого курсів, поступаються місцем тотожності образів «Я» і «Особистість», максимальній диференційованості і підвищеній привабливості образу «Я».

Динаміка когнітивних компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів, відображаючи особливості процесу професіоналізації, виступає одним з критеріїв його успішності. Водночас за умови відрефлексованості майбутнім фахівцем когнітивні компоненти професійної самосвідомості стають істотним чинником суб'єктогенезу в умовах навчання у ВНЗ.

Важливе значення для вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів має визначення психолого-педагогічних умов і методів формування їх професійної самосвідомості.

Спираючись на власний досвід і зарубіжну практику, Р. Кочюнас розглядає як основну форму розвитку самосвідомості психологів інтенсивний курс індивідуальної та групової терапії, особливо в групах, орієнтованих на вдосконалення особистості [148]. Цінним також є консультування у колеги-професіонала, оскільки постійні зіткнення з різноманітними проблемами клієнтів нерідко актуалізують власні конфлікти, витіснені почуття.

Якнайповніше проблематика розвитку професійної самосвідомості розроблена в психотерапії, особливо тих її

напрямах, які акцентують увагу на терапевтичних стосунках (психоаналіз, гештальт-підхід, системна сімейна терапія та ін.). У програмі підготовки психотерапевтів обов'язковими є, по-перше, проходження особистої терапії, по-друге, робота з супервізором. І.Ю. Хамітова відзначає важливість для психотерапевта формування професійної ідентичності, що слугує «стабільною системою координат для набуття сенсу в роботі і житті» [295, с. 87].

О.Е. Пятинін серед пропонуванних умов і форм навчання студентів (методологічні семінари, індивідуальні і групові консультації з розвитку професійної рефлексії тощо) робить акцент на створенні умов для особистісного розвитку майбутніх психологів [234]. Г. Ісуріна розглядає розвиток Я-концепції психолога як одне із завдань тренінгу особистісного зростання, в ході якого відбувається «пізнання себе і саморозуміння, розширення сфери самосвідомості, посилення почуття самоідентичності, розвиток особистості, вдосконалення навичок саморегуляції», а також «усвідомлення власних сліпих плям», що є важливим аспектом професійної підготовки психологів у сфері практичної діяльності [122, с. 26-27]. Дослідниця також відмічає, що під час підготовки психологів-практиків зазвичай акцент робиться на техніці і прийомах психологічного впливу і мало уваги приділяється теоретичній підготовці, осмисленню практики в контексті тієї концепції, з якою вона генетично пов'язана. Тому завдання тренінгу мають передбачати передачу студентам знань у галузі психології особистості і групи, формування чітких уявлень про обумовленість психологічної практики відповідними концепціями (когнітивний аспект Я-концепції психолога-практика).

О.Є. Сапогова переконана, що внутрішня установка на себе як на професіонала, відчуття себе психологом, самопізнання, рефлексія можуть розвиватися лише в сократичному діалозі з досвідченим психологом у процесі глибокого внутрішнього спілкування з ним (у майстер-класі або студії), в процесі усної передачі знань [252]. Водночас, зазначає дослідниця, у процесі професійної підготовки психологів у ВНЗ найчастіше апелюють до когнітивних, раціональних структур самосвідомості і мало уваги приділяють особистісному, емоційному розвитку, формуванню позитивного ставлення до себе.

Отже, важливими умовами формування професійної самосвідомості студентів-психологів є: реалізація в процесі

підготовки принципів особистісно-орієнтованого навчання; створення у навчальному процесі ситуацій, що моделюють професійний зміст і контекст майбутньої діяльності; використання проблем особистісного і професійного розвитку студентів для формування досвіду виконання професійних функцій; забезпечення конгруентності особистісного і професійного компонентів самосвідомості.

## **Професійна самосвідомість лікаря**

У зв'язку з модернізацією системи медичної освіти України з новою силою актуалізуються питання особистісно-професійного розвитку майбутнього лікаря, формування його ціннісно-сміслової сфери та морально-етичних якостей. У наш час особистість лікаря розглядається як центральний компонент системи медичної діяльності, що забезпечує її гуманістичну спрямованість (Б.А. Ясько). Фундаментальною умовою розвитку особистості медичного фахівця є підвищення рівня його професійної самосвідомості, становлення його «професійного Я».

Протягом останніх років з'явилася низка досліджень, присвячених як загальним проблемам медичної освіти (В.О. Аверін, Т.Л. Бухаріна, З.С. Кунцевич, І.Н. Косирев та ін.), так і питанням особистісно-професійного розвитку лікарів (Л.Л. Алексеєва, А.Г. Васюк, І.П. Гурвич, М.І. Жукова, В.М. Зайцева, Л.М. Іванов, Г.І. Лернер, С.І. Тихолаз, Н.В. Яковлева, Б.А. Ясько та ін.).

Водночас варто зазначити, що проблема розвитку професійної самосвідомості фахівця-медика вивчена недостатньо, хоча й існує низка досліджень, в яких тією чи іншою мірою розглядається становлення професійної ідентичності лікаря на різних етапах професіоналізації (А.Г. Васюк, О.В. Денисова, М.І. Жукова, Т.В. Румянцева, Н.В. Яковлева). М.І. Жукова вивчала самосвідомість як чинник успішності діяльності лікаря. Для дослідження уявлень про своє «Я» у лікарів з високою і низькою успішністю діяльності вона використовувала методику особистісного диференціалу, що дала змогу отримати дані про суб'єктивні оцінки особистісних якостей за шкалами «активність», «оцінка», «сила» з урахуванням часового аспекту відображення.

А.Г. Васюк досліджував особливості самовідношення лікарів залежно від їх стажу [49].

У професіографічних дослідженнях (І.Г. Климкович, Є.О. Климов, Б.А. Ясько) професійна діяльність лікаря визначається як соціотехнічна, багатofункціональна, високоваріативна, мало регламентована, творча, така, що вимагає глибокого професійного самовизначення фахівця, адекватної і стабільної професійної самооцінки, мотивованості на постійне самовдосконалення в професії, високої професійної моральності. В силу історичних традицій до моральних, громадянських і особистісних якостей лікаря суспільством завжди пред'являлися високі вимоги, що знайшло відображення в системі професійної етики, усвідомлення, прийняття і реалізація якої є важливою складовою підготовки фахівця-медика. Як відзначають Г.С. Абрамова і Ю.А. Юдчиць, різноманіття професійних ситуацій у медичній діяльності переводить моральні моделі поведінки лікаря в категорію об'єктивної необхідності для медичної професії [2].

Аналіз наукових джерел дає змогу визначити основні характеристики професійної діяльності лікаря, а також її особливості, що зумовлюють специфіку змісту його професійної самосвідомості:

- гетерохронний, соціотехнічний характер діяльності, яка постійно ускладнюється і потребує постійного самовдосконалення;

- різноманітність завдань, багатofункціональність професійної діяльності лікаря;

- висока варіативність умов виконання професійних обов'язків і високий рівень невизначеності в ході вирішення професійних проблем обумовлює творчий характер діяльності, необхідність відповідності жорстким вимогам до рівня професіоналізму (діяльнісного і особистісного);

- висока психологічна «ціна» діяльності, яка пов'язана з високою психічною напругою і супроводжується негативними емоційними станами;

- недостатня розробленість критеріїв оцінки ефективності лікарської діяльності;

- високий рівень особистої відповідальності за вирішення складних професійних завдань.

Особливості професійної діяльності лікаря визначають підвищені вимоги до розвитку його професійної самосвідомості,

оскільки, чим більша невизначеність у процесі вирішення професійних завдань, тим більшу роль починають відігравати компоненти професійної самосвідомості, які впливають на визначення ситуативних завдань і способів їх реалізації, відбір професійної інформації, визначення її важливості.

Система професійного спілкування лікаря також характеризується низкою особливостей, які знаходять відображення у його самосвідомості:

- в основі професійного спілкування лікаря лежить ціннісне ставлення до іншої людини, орієнтація на її психологічні особливості, що неможливо без високого рівня розвитку особистості самого лікаря, її цілісності і гармонійності;

- різноманітність функцій професійного спілкування лікаря (інформаційна, психотерапевтична, мотиваційна, організаційна), які визначають високий рівень вимог до комунікативних характеристик фахівця у сфері практичної медицини;

- висока частота контактів з широким колом людей (пацієнтами, сім'єю пацієнтів, колегами, медичним персоналом, керівництвом), необхідність відповідності їх очікуванням і вимогам;

- висока психологічна «цінність» спілкування, висока значущість емоційної складової спілкування як критерію оцінки ефективності діяльності лікаря з боку споживачів медичних послуг.

Важливо зазначити, що для ефективної професійної комунікації необхідно, щоб лікар почував себе психологічно комфортно в процесі спілкування і мав стійку позитивну професійну Я-концепцію. Реалізація гуманістичного підходу до пацієнта, поглиблене розуміння його психологічних особливостей, ставлення до людини як цінності неможливе без високого рівня особистісної зрілості, цілісності, гармонійності і несуперечливості професійної самосвідомості лікаря.

У змісті професійної самосвідомості лікаря особливе значення належить системі професійно значущих морально-етичних якостей. Одним із основних положень медичної етики виступає повага до життя і гідності людини, недоторканості її психологічного і фізичного статусу, що вимагає альтруїстичної спрямованості лікаря, високої міри прийняття ним суб'єктності пацієнта. Від спрямованості і стійкості моральної позиції лікаря залежить також спрямованість його професійної самореалізації як суб'єкта діяльності: у напрямі позитивної самоактуалізації

особистісних ресурсів чи за сценарієм негативного самоствердження і професійної маргіналізації.

Зміст професійної самосвідомості практикуючих лікарів хірургічного профілю розкрито в докторській дисертації Т.Л. Миронової [181]. Результати її дослідження свідчать, що професіоналізація справляє суттєвий вплив на розвиток самосвідомості лікарів. Встановлено, зокрема, що у міру освоєння професії у лікарів зростає повнота, різноманітність уявлень про себе як суб'єктів професійної діяльності. На перший план у професійній самосвідомості хірургів виступають ті властивості, які є визначальними для успішного виконання лікувальної діяльності: професійні дії, професійний досвід (знання), морально-психологічні якості. Для хірургів, що перебувають на різних етапах професійного розвитку, однаково актуальне відображення клінічного мислення, що є базовим для реалізації цілей і завдань лікувальної діяльності.

У структурі Я-образу хірургів знаходять відображення також фізіологічні особливості: стани фізичного самопочуття, які виникають у трудовій діяльності (втоми, стомлення, напруги, тривоги). Об'єктом рефлексії хірургів стають також найважливіші детермінанти професійного розвитку особистості, такі як самовдосконалення, самоосвіта, професійне навчання.

Т.Л. Мироною з'ясовані особливості розвитку професійної самосвідомості лікарів-хірургів у часовому аспекті. У міру професійного розвитку відбуваються зміни в змісті їх ретроспективної та актуальної самохарактеристики. Ретроспективна і актуальна самохарактеристики стають більш конкретними, різнобічними, інформативними. Зміни в змісті самосвідомості відбуваються передусім за рахунок конкретизації уявлень про професію. У самохарактеристику включаються різні компоненти середовища, а також загальні і особливі компоненти трудової ситуації.

Перспективна самохарактеристика стає менш конкретною, різнобічною та інформативною. У міру професіоналізації не відбувається значного збільшення компонентів, що розкривають тему професії. Відображення себе в майбутньому як професіонала відрізняється позитивністю.

Структура ретроспективного і актуального Я-образу хірургів зі стажем 1-9, 10-19 років знаходиться на фазі диференціації, у ній виділяються якісно своєрідні підструктури. У досвідчених хірургів із стажем 20 років і більше структура є високо інтегрованою.



Структура перспективного Я-образу хірургів, що знаходяться на різних етапах професіоналізації, знаходиться на фазі диференціації.

У структурі професійної самосвідомості лікарів відображаються практичні ставлення, в яких можна виокремити базові (початкові) і специфічні (похідні) компоненти. У хірургів базові ставлення змінюються у міру професіоналізації і характеризуються своєрідністю під час відображення себе як суб'єкта праці в ретроспективному, актуальному і перспективному плані. У структурі «актуального Я» базовим є одне з ряду ставлень: в I групі – або до професійних вимог, що пред'являються до хірурга, до лікування ним захворювань, або до професійної діяльності; у II групі – або до вимог, що пред'являються професією до самого суб'єкта, або до оцінки різних сторін професійного «Я»; у III групі – до узагальненої оцінки себе як суб'єкта професійної діяльності.

Залежно від етапу професіоналізації специфічні елементи ставлень у хірургів дуже різноманітні. Специфічні елементи розкривають своєрідність відображення себе як суб'єкта діяльності, своєрідність практичних ставлень суб'єкта. У «ретроспективному Я» специфічні елементи Я-образу хірургів розкривають передусім тему навчання, професійної підготовки, самоосвіти. Своєрідність структури актуального Я-образу хірургів усіх трьох груп розкривається в характеристиці міри градуйованості різних сторін професійного «Я».

У центральній частині структури ретроспективного, актуального Я-образу хірургів знаходяться і перцептивні, і розумові, і емоційні компоненти; перспективного – тільки перцептивні, розумові компоненти.

У хірургів процес відображення себе як суб'єкта професійної діяльності у минулому, сьогодні, майбутньому відбувається в нерозривній єдності двох форм відображення: конкретно-чуттєвої і абстрактно-логічної. В результаті процесу відображення складається своєрідний для лікарів кожної групи Я-образ, обумовлений реальними практичними ставленнями і специфікою професійного становлення, тими цілями і завданнями, які ставляться на певному етапі розвитку професіонала.

Результати дослідження професійної самооцінки хірургів свідчать, що для них характерна висока самоповага, вони приймають себе як особистість, що володіє соціально бажаними характеристиками. У міру професійного розвитку збільшується

позитивність в оцінці моральних властивостей у теперішньому часі. Всі лікарі своє майбутнє пов'язують з більш високим рівнем розвитку морально-психологічних і волевих якостей. У процесі професійного становлення самооцінка стає все більш адекватною, високою. Зі збільшенням професійного стажу хірурги відзначають підвищення рівня розвитку у себе таких якостей, як самовладання, рішучість, клінічне мислення, лікарська інтуїція. Значні зміни, що відбуваються в когнітивній самооцінці, свідчать про те, що професіоналізація впливає на розвиток самосвідомості: хірурги починають вище оцінювати ті якості, які є важливими для успішного виконання професійної діяльності.

Суттєве значення мають дослідження особливостей становлення професійної самосвідомості лікарів у період їх професійної підготовки. Навчання у медичному ВНЗ справляє значний вплив на розвиток професійної самосвідомості майбутнього лікаря. У процесі оволодіння професією студенти отримують все більше інформації про майбутню спеціальність, починають більш критично оцінювати свою відповідність професійним вимогам, завдяки чому більш об'єктивно й свідомо оцінюють правильність свого професійного вибору. Під час професійного навчання відбувається порівняння ідеальних уявлень про професію з реальною професійною практикою, внаслідок чого підтверджується або заперечується професійний вибір.

О.В. Денисова вивчала становлення професійної ідентичності студентів-медиків в освітньому процесі ВНЗ [86]. На думку дослідниці, формування професійної ідентичності є однією з найбільш важливих складових професійного розвитку студента-медика. Професійна ідентичність розглядається як «багаторівнева особистісна динамічна структура, яка містить усвідомлювані і неусвідомлювані аспекти, забезпечує внутрішню цілісність, тотожність і визначеність особистості, а також її наступність і стійкість у часі» [86, с. 10]. Професійна ідентичність як соціально-специфічний різновид загальної ідентичності регулює професійну поведінку і стосунки суб'єкта професійної діяльності і складається з структурних компонентів (когнітивного, афективного і поведінкового), що мають професійно обумовлений зміст і визначаються специфікою професійної діяльності та спілкування.

Кожен компонент професійної ідентичності студентів-медиків розглядається О.В. Денисовою з двох поглядів: динамічного (перебіг і розгортання процесу) і результативного

(формування певних особистісних властивостей). Когнітивний компонент розкривається через процеси пізнання (самопізнання) і розуміння (саморозуміння), в результаті яких формуються такі особистісні утворення, як образ професії, образ професіонала і образ себе як професіонала. Афективний компонент представлений процесами оцінювання (самооцінювання) і ставлення (самоставлення), у результаті яких формується мотиваційно-ціннісна сфера фахівця, а також емоційно-ціннісне ставлення до професії і до себе як її представника. Поведінковий компонент розкривається через процеси самопрезентації й саморегуляції, що визначають появу таких утворень, як реальна включеність у професійне співтовариство, професійний імідж, професійна інтернальність

Проведене дослідження засвідчило, що розвиток професійної ідентичності студентів-медиків у період професійного навчання має гетерохронний характер. На етапі професійного навчання розвивається переважно онтогенетично більш ранній соціальний аспект професійної ідентичності. Виявилось, що найбільш суттєві зміни відбуваються в таких показниках соціальної складової ідентичності студентів, як образ професії, образ професіонала (ідеального і типового), прийняття професійних норм і вимог, реальне включення студентів у професійне співтовариство.

Становлять інтерес визначені О.В. Денисовою психологічні і педагогічні умови розвитку професійної ідентичності студентів-медиків в освітньому процесі вищого навчального закладу. Психологічними умовами розвитку професійної ідентичності майбутніх лікарів, на думку дослідниці, є: суб'єктивна значущість професії, емоційно-позитивне ставлення до професії і до себе в ній; професійно-орієнтоване інформаційно-насичене навколишнє середовище; активна взаємодія з носіями (трансляторами) професійних норм, цінностей і моделей поведінки; суб'єктна позиція особистості по відношенню до соціальної реальності. До педагогічних умов становлення професійної ідентичності майбутніх лікарів О.В. Денисова відносить: особистісно-орієнтований зміст освіти; раннє включення в процес професійної (квазіпрофесійної) діяльності і спілкування; використання форм і методів навчання, заснованих на високій активності і особистісній включеності студентів в освітній процес; діалогічний підхід у взаємодії викладача і студента, що забезпечує поєднання емоційно-ціннісного і професійно-особистісного досвіду

викладача і студента; використання групових методів роботи, що забезпечують повноцінний зворотний зв'язок [86, с. 13].

Проведене О.В. Денисовою дослідження засвідчило, що формування професійної ідентичності студентів медичного ВНЗ суттєвим чином залежить від використовуваних в освітньому процесі технологій. Особистісно орієнтовані технології навчання (проекування змісту курсу, тренінгові й ігрові технології, діалогічні методи навчання, технології формування іміджу, моніторинг професійного розвитку) створюють оптимальні психолого-педагогічні умови для становлення професійної ідентичності студента-медика.

Важливою складовою професійної самосвідомості майбутніх медичних фахівців є «образ професії», який містить уявлення про соціально-економічні особливості професії, операційно-технічні і психологічні особливості професійної діяльності та спілкування, а також еталони професійної поведінки, образ об'єкту професійної діяльності і образ професійного середовища, уявлення про шляхи розвитку професії [106, 108, 201, 312 та ін.].

Конструювання «образу професії» має визначальне значення для становлення ідентичності професіонала, оскільки саме через «призму» професії індивід розглядає індивідуальні особливості представників цієї професійної групи, порівнюючи з ними власні якості та здібності. Образи «типового професіонала», «ідеалу професіонала» і «себе як професіонала» є наслідком такого аналізу індивідуальності. У свою чергу, динаміка уявлень про особливості професійної діяльності та спілкування передбачає зміни у відповідних професійних образах.

З метою аналізу динаміки уявлень студентів про професію лікаря на різних етапах професійного навчання було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 98 студентів Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова. Зміст актуальних уявлень студентів про свою майбутню професію вивчався за допомогою методики «Асоціативний ореол професії» Є.О. Климова [136, с. 12]. Студентам пропонувалося самостійно записати професії, які асоціативно пов'язані з професією «лікар» і пояснити, за якими ознаками проявляється спорідненість, асоціативний зв'язок між цими професіями. Отримані результати презентують асоціативний ореол професії «лікар», який є специфічним за своїм змістом і кількістю асоціацій для кожного курсу.

Аналіз використовуваних студентами критеріїв спорідненості професії лікаря з іншими професіями здійснювався за п'ятьма критеріями:

– загальні ознаки професії (допомога людям, комунікація, робота з людьми, зменшення страждань, допомога у збереженні здоров'я, втручання в особисту сферу людини, соціальна значущість, економічний статус тощо);

– ознаки суб'єкта професійної діяльності (доброта, чуйність, витримка, інтелект, аналітичний розум, товариськість, толерантність, уміння зрозуміти іншого, уміння співпереживати, «рятувальник», «знавець людини», «цілитель» тощо);

– ознаки об'єкта професійної діяльності (людина як об'єкт праці, неприємні люди, літні люди тощо);

– операціональні ознаки (етапи роботи, збір анамнезу, діагностичні процедури, лікування, профілактика, реабілітація, відновлення психічних функцій, формування корисних навичок тощо);

– етичні ознаки («не зашкодь», професійна таємниця, клятва Гіппократа, захист інтересів пацієнта, повага до людини тощо).

Отримані результати в цілому узгоджуються з даними О.В. Денисової, яка використовувала аналогічну методику [85].

Загальна тенденція розвитку уявлень майбутніх медичних працівників про професію є такою: під час первинного включення студентів у навчально-професійне середовище відбувається розширення обсягу асоціативного ореолу професій, тобто студенти виокремлюють багато інших професій, що мають спільні ознаки з професією лікаря, проте у міру освоєння спеціальності цей перелік зменшується.

Очевидно, зниження кількості асоціацій з медичною професією є наслідком кращого усвідомлення студентами змісту професійної діяльності та її якісних особливостей, що визначають специфіку і неповторність професійних функцій. Так, на 2 курсі навчання спостерігається збільшення кількості асоціацій, що відображають загальні ознаки професії, ознаки суб'єкта професійної діяльності й етичні ознаки професії. Водночас у студентів старших курсів асоціативний ореол професії містить вже всі можливі ознаки спорідненості професії зі значним переважанням ознак суб'єкта професійної діяльності і операціональних ознак професії. Це свідчить про те, що у міру професійного навчання відбувається поглиблення уявлень

студентів про медичну професію, диференціація істотних її ознак, виділення операціонального аспекту. Разом з тим навіть до кінця навчання не відбувається статистично значущого розширення уявлень про об'єкт праці.

Розглянемо для прикладу декілька конкретних порівнянь студентами різних курсів асоційованих професій з професією лікаря. Вказуючи на професію психолога як споріднену професії лікаря, першокурсники зазначили таку ознаку спорідненості, як «допомога людям». Випускники визначають такі ознаки спорідненості цих професій, як «висока значущість професійного втручання» і «важливість прогнозування наслідків».

Отримані в ході дослідження результати дають підстави зробити висновок, що за час навчання у медичному ВНЗ відбувається статистично значуще розширення уявлень студентів про професію лікаря за усіма групами характеристик професії. При цьому найбільшою мірою усвідомлюються соціально-економічні і операційно-технічні аспекти професії. Уявлення студентів про психологічний супровід професійної діяльності і спілкування розширюються значно менше. Детальний аналіз відповідей респондентів дозволяє виділити певні особливості розширення уявлень студентів про окремі сторони професії лікаря.

Серед соціально-економічних характеристик усвідомлюються переважно такі, як громадська значущість професії лікаря, система професійної освіти і підвищення кваліфікації, можливі спеціалізації, рівень доходів, рівень соціальної захищеності і соціальної відповідальності, історія професії і професійна культура. Значно гірше розширюються уявлення про перспективи професії, професійного розвитку, взаємозв'язки професії з іншими соціальними інститутами, методи оцінки ефективності діяльності лікаря з боку суспільства.

Серед операційно-технічних характеристик усвідомлюються переважно операційно-технічні складові професійної діяльності лікаря (предмет праці, професійні завдання і функції, знаряддя праці, характер і умови праці, режим праці і відпочинку, характер нервово-психічної напруженості, можливі труднощі професійної діяльності, нормативні професійні вимоги і норми безпеки, субординація й ієрархія підпорядкування, посади у рамках професії, технічні засоби комунікації, вимоги професійної етики). Значно гірше розширюються й поглиблюються уявлення про результати праці і критерії їх оцінки, правила оцінки рівня

кваліфікації, ресурси професійної діяльності, права і обов'язки лікаря, а також уявлення про такі операційно-технічні характеристики професійного спілкування, як функції і завдання професійної комунікації, критерії оцінки її ефективності, види і структура професійної комунікації, особливості організації і кооперації праці.

Серед психологічних характеристик професійної діяльності і спілкування усвідомлюються переважно такі, як цінності професії, психологічні особливості пізнавальних процесів і клінічного мислення, загальні професійно важливі особистісні якості, професійна мова, професійні норми і традиції. Значно гірше розширюються уявлення про психологічні завдання діяльності, психологічні характеристики об'єкта праці, професійні дії і спілкування, критерії професійної придатності, прийоми і технології ефективної комунікації, можливі труднощі професійного спілкування і шляхи їх подолання, психологічні критерії ефективності спілкування, професійно важливі комунікативні якості та уміння.

Отримані дані свідчать про те, що навіть на випускному курсі близько половини студентів мають аморфні уявлення про особливості своєї майбутньої професії, що, ймовірно, зумовлюється недостатньою орієнтацією педагогічного процесу на розкриття психологічного аспекту діяльності лікаря і особливостей його професійного спілкування.

Узагальнюючи результати дослідження динаміки уявлень студентів про професію лікаря, можна зробити певні висновки.

Уявлення першокурсників про професійну діяльність лікаря розмиті, абстрактні і близькі до професійних стереотипів, характерних для буденної свідомості. У ході професійної підготовки студентів медичних ВНЗ відбувається позитивна динаміка «образу професії», який поступово розширюється, конкретизується і поглиблюється. До старших курсів образ професії починає містити все більший обсяг диференційованих уявлень про різні аспекти професії лікаря. На 5 і 6 курсах з'являється максимальна кількість понять, що означають специфічні відмінності медичної професії від інших (операційно-технічні характеристики, особливості суб'єкта праці) і максимальну кількість професійних термінів, які приходять на зміну аналогічним буденним термінам (відбувається освоєння професійної мови). Проте, навіть до кінця навчання значна частина студентів недостатньо повно усвідомлює особливості

майбутньої професії, що найбільшою мірою стосується психологічної складової діяльності лікаря. Можна припустити, що це пов'язано з традиційною для медичних ВНЗ домінуючою орієнтацією на формування когнітивних, операційно-технічних складових компетентності студентів і недостатньою увагою до їх особистісно-професійного становлення.

## **Професійна самосвідомість фахівця економічного профілю**

Специфіка економічної діяльності висуває певні вимоги до особистості, що стосуються її загальнокультурної, психолого-педагогічної, спеціальної підготовки, обумовлюючи, таким чином, змістові характеристики професійної самосвідомості фахівців економічного профілю.

Під професійно важливими якостями фахівця економічної сфери розуміють такі якості, які дають змогу якнайповніше проявити себе в пізнанні і перетворенні економічної інформації, забезпечити найбільш ефективну реалізацію себе в професійній діяльності. До них належать: професійно-інтелектуальні (уміння систематизувати, узагальнювати, розвивати і використовувати знання економічного характеру); професійно-комунікативні (здатність вести переговорний процес в процесі економічної діяльності, налагоджувати контакт з клієнтами і партнерами); професійно-поведінкові (уміння працювати з документами економічного характеру, організувати індивідуальну і колективну роботу в процесі економічної діяльності) [20].

Т.Б. Поясок серед якостей, якими має володіти фахівець економічного профілю, називає адаптованість до нових потреб підприємницької діяльності, здатність до впровадження інновацій і постійного самовдосконалення, здатність впевнено працювати за надзвичайних умов і успішно реалізовувати антикризову політику, вміння використовувати у професійній діяльності комп'ютерну техніку, сучасні інформаційні технології та інші нововведення [219, с. 69].

Варто зазначити, що дослідники, характеризуючи вимоги до особистості фахівця економічного профілю, акцентують увагу переважно на спеціальних знаннях, уміннях, компетенціях. І.Б. Зарубінська цілком слушно зауважує, що попри важливість



формування системи економічних знань як центральної складової змісту економічної освіти, не можна погодитися з таким підходом, оскільки він ігнорує завдання формування особистості майбутнього фахівця [113, с. 177].

Водночас окремі науковці згадують про різні аспекти професійної самосвідомості як важливої складової особистості фахівця економічного профілю. Так, наприклад, О.Б. Лисак на основі аналізу наукових досліджень щодо визначення змісту професійної компетентності виокремлює таку структуру професійних компетенцій економістів:

- компетенції у сфері економічної діяльності (системні уявлення про структуру і тенденції розвитку української та світової економік, економічне мислення, знання методів економічного аналізу, принципів прийняття економічних рішень на мікро- та макрорівнях, уміння використовувати економічну інформацію у професійній діяльності і повсякденному житті, уміння проводити економічний, стратегічний аналіз та оцінку фінансово-господарської діяльності підприємств, уміння проводити контроль, аудит, перевірку грошових коштів, основних фондів на підприємствах);

- компетенції в інших сферах професійної діяльності (знання фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту);

- інформаційна компетенція (знання основ комп'ютерної техніки, уміння працювати в мережі Internet, користуватися електронною поштою, працювати з спеціалізованим програмним забезпеченням, використовувати інформаційні технології у професійній діяльності);

- комунікативна компетенція (знання основ ділового етикету, толерантність, готовність до групової взаємодії, позитивна установка щодо себе й оточуючих);

- компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації досягнень, прагнення до неперервної освіти і самовдосконалення);

- виробничо-діяльнісна компетенція (обізнаність з професійними вимогами, функціями, правами, обов'язками) [168].

Визначена дослідницею компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей

безпосередньо стосується професійної самосвідомості фахівців у галузі економіки, зокрема таких її аспектів, як адекватність професійної Я-концепції, стійкість професійних планів, прагнення до професійного самовдосконалення.

Є.В. Максимов виокремив чотири основні критерії підготовленості майбутніх економістів і менеджерів до підприємницької діяльності:

– мотиваційний (наявність відповідних мотивів, потреб і мети; розуміння значущості підприємницької діяльності для самого себе і суспільства; наявність світоглядних поглядів підприємця, його намірів і позитивного ставлення до бізнесу; професійні очікування від підприємницької діяльності; позиція підприємця по відношенню до самого себе (визнання себе як підприємця, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення як майбутнього професіонала тощо);

– когнітивний (міцність і системність знань про соціально-економічну і суспільно-політичну обстановку в країні і в професійній сфері, в тому числі про підприємницьку діяльність, її специфіку, основні тенденції розвитку, завдання, поставлені суспільством і державою перед малим і середнім бізнесом; про вимоги цього виду трудової діяльності до людини що її, обрала; володіння спеціальними знаннями про особливості підприємницької діяльності, психологію взаємодії підприємця з колегами по роботі, клієнтами, інвесторами і т.д., про основи успішності підприємницької діяльності і ефективного керівництва бізнес-процесами, про загальнолюдські цінності, професійно-етичні норми і правила спілкування та поведінки; здатність і готовність до подальшої самоосвіти та ін.);

– операційний (наявність загальнопрофесійних умінь і навичок визначати стратегічні цілі діяльності і організувати їх реалізацію, аналізувати ефективність здійснюваної діяльності, здійснювати розподіл функціональних повноважень і відповідальності, розробляти систему поточного і оперативного контролю, управляти колективом і активізувати персонал у процесі вирішення поставлених завдань, володіти методами і прийомами прогнозування змін у процесах, що відбуваються в зовнішніх і внутрішніх середовищах господарюючого суб'єкта; сформованість спеціальних умінь: використовувати знання механізмів пізнавальних процесів у бізнесі (наприклад, для підвищення ефективності реклами), застосовувати навички ділового спілкування в підприємницькій діяльності, знаходити

оптимальні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, застосовувати навички ефективного цілепокладання під час планування підприємницької діяльності, виділяти в діяльності підприємця основні управлінські функції (планування, організацію, мотивацію і контроль), застосовувати основи тайм- і стрес-менеджменту у своїй діяльності та ін.);

– особистісний (показники інтелектуального, морально-вольового і емоційно-почуттєвого змісту) [172].

Варто відзначити, що Є.В. Максимов, описуючи критерії готовності майбутніх економістів до підприємницької діяльності, чільне місце відводить різним аспектам їх професійної самосвідомості: усвідомлення значущості підприємницької діяльності для себе і суспільства; усвідомлення себе підприємцем, наявність світоглядних поглядів підприємця і позитивного ставлення до бізнесу; професійні очікування щодо підприємницької діяльності; позиція підприємця по відношенню до самого себе, прагнення до професійного самовдосконалення тощо.

Становить інтерес комплекс виокремлених Н.Б. Скрипниковою акмеологічних критеріїв і показників професійної самосвідомості підприємців, що характеризують професіоналізм їх особистості і діяльності [262]. Такими критеріями, на думку дослідниці, є: знання про професійну підприємницьку діяльність, її норми, вимоги, загальне ставлення до діяльності, готовність і потреба в професійній діяльності, мотиви, цілі, цінності професійної діяльності. Акмеологічні критерії розкриваються через систему показників: усвідомлення норм, правил, вимог, образу особистості професіонала, ставлення до обраної діяльності, емоційне відношення до себе як професіонала, задоволеність зробленим вибором, мотиви саморозвитку, потреба в самореалізації у професійній діяльності, досягнення вершин у професійному розвитку, творча активність у ході професійної діяльності.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать про важливе значення періоду навчання у ВНЗ у становленні професійної самосвідомості майбутніх фахівців. У зв'язку з цим існує потреба в активізації зусиль, спрямованих на розробку технологій психолого-педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості студентів на різних етапах навчання у ВНЗ.

## Психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості студентів

Педагогічна підтримка розвитку професійної самосвідомості студентів можлива за умови врахування психологічних механізмів цього складного процесу. Термін «механізм» запозичений з технічних наук і трактується в психології неоднозначно. Так, механізми розглядаються як способи перетворення, організації особистості (Л.І. Анциферова), як закономірний зв'язок чинників, умов і засобів (Л.Н. Антілогова), як сукупність внутрішніх логічних зв'язків і процедур (Л.М. Мітіна). Під психологічним механізмом розуміють також систему психічних явищ, які послідовно змінюються і слугують передумовами формування та регуляції інших психічних процесів, властивостей і станів особистості [212].

У різних аспектах проблема механізмів розвитку професійної свідомості розглядалася в працях О.А. Бессонової, О.В. Калашникової, О.В. Рогуліної та ін. Аналіз досліджень дає підстави зробити висновок, що, по-перше, психологічні механізми не іманентно властиві суб'єктові, а розвиваються в процесі освоєння професійної діяльності з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей і соціальних чинників життєдіяльності; по-друге, кожен механізм якісно специфічний, тобто має певні змістові і динамічні характеристики; по-третє, психологічний механізм є складною інтеграційною психічною реальністю, що може проявлятися у вигляді психічного процесу, психічної властивості або психічного стану.

Механізмами розвитку професійної самосвідомості є психічні явища і процеси, які сприяють усвідомленню індивідом професійних цінностей і мотивів, оцінюванню себе як фахівця і формуванню готовності діяти відповідно до професійного Я-образу та самооцінки.

Становлення професійної самосвідомості відбувається в процесі цілеспрямованої активності суб'єкта професіоналізації під впливом професійної діяльності, професійного спілкування й інформаційно насиченого професійного середовища (Ю.А. Кумиріна, Л.М. Мітіна, Л.Б. Шнейдер). Психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості, ідентичності, Я-концепції диференціюють на підсвідомі і свідомі [86]. На неусвідомлюваному рівні професійна самосвідомість розвивається через механізми ідентифікації – відчуження. Дослідники

підкреслюють, що цілеспрямоване усвідомлене становлення професійної самосвідомості може здійснюватися тільки за умови активної спрямованості особистості на освоєння професійної діяльності, сформованої суб'єктної позиції по відношенню до світу професії (Д.А. Григор'єв, О.П. Єрмолаєва, Л.Б. Шнейдер). Усвідомлювані механізми розвитку професійної самосвідомості на когнітивному рівні представлені пізнанням (самопізнанням, рефлексією), розумінням (саморозумінням); на афективному – оцінюванням (самооцінюванням) і ставленням (самоставленням); на регулятивному – саморегуляцією [86].

Л.Б. Шнейдер розглядає внутрішні джерела становлення професійної ідентичності особистості, до яких відносить: емоційно-позитивний фон, на якому відбувається отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійного співтовариства; успішне засвоєння (привласнення) прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовність фахівця прийняти на себе професійну відповідальність; характер вираженості і самоприйняття екзистенціального й функціонального Я; мотиваційна активність з реалізації себе в обраному професійному просторі [312].

Важливими психологічними умовами розвитку професійної самосвідомості студентів ВНЗ є:

- професійно-орієнтоване інформаційно-насичене освітнє середовище;
- активна взаємодія з носіями професійних норм, цінностей і моделей поведінки в навчальному процесі і під час проходження практик;
- зміцнення суб'єктної позиції в навчальній і професійній діяльності;
- підвищення суб'єктивної значущості професії, емоційно-позитивне ставлення до професії і до себе в професії;
- раннє залучення до професійної діяльності і спілкування;
- актуалізація внутрішніх психологічних механізмів (рефлексії, ідентифікації) методами психологічного впливу [316].

Грунтуючись на працях Н.І. Гусякової, С.Г. Косарецького, О.А. Семенової та ін., можна виокремити декілька важливих психологічних механізмів розвитку професійної самосвідомості студентів ВНЗ. Одним із них є рефлексія як психологічний

чинник, що забезпечує самопізнання, саморегуляцію та самовдосконалення особистості.

На думку більшості дослідників, важливою умовою формування професійної самосвідомості особистості є самопізнання. В процесі самоаналізу індивід з'ясовує відповідність або невідповідність власних характеристик вимогам професії. Результатом професійного самопізнання виступає сформована сукупність Я-образів майбутнього суб'єкта праці, система уявлень про себе як про фахівця, професіонала, а також про свій майбутнє професійний розвиток і самовдосконалення.

Самоаналіз як засіб формування самосвідомості сприяє особистісному і професійному саморозвитку та самовдосконаленню. Усвідомлення своїх здібностей є невід'ємною складовою професійного становлення. Так, С.Л. Богомаз під самоаналізом розуміє психологічний процес виявлення професійно значущих властивостей власної особистості, а також з'ясування значення своєї праці, поведінки і способу життя. «Образ себе, знання себе, своїх можливостей, об'єктивне оцінювання свого «можу» і «не можу» – є результатом самоаналізу як процесу самосвідомості» [31, с. 6].

Проблематика рефлексії посідає важливе місце в загальній тематиці психологічних і педагогічних досліджень. Зокрема, значна увага приділялась вивченню рефлексії в контексті педагогічної діяльності (А. Маркова, Ю. Кулюткін, А. Реан, Г. Сухобська), професійної самосвідомості вчителя (С. Васьковська, Л. Мітіна, В. Саврасов), особистісно-професійного самовдосконалення (А. Бізяєва, Л. Ведерникова, Г. Качан), професійної майстерності (О. Іванов, Л. Кунаковська, І. Лушников, О. Ткач), структури професійних здібностей (І. Семенов, Ю. Степанов, В. Слободчиков, Г. Щедровицький), рефлексивного управління (Т. Давиденко, О. Найн, М. Сайгушев). Низка досліджень присвячена питанням розвитку педагогічної рефлексії (Г. Алексеєв, Л. Борисова, О. Гурєєва, Г. Єрмакова, М. Косова, В. Умнов, О. Шавріна), акмеологічним аспектам педагогічної рефлексії (О. Анісімов, А. Деркач, Н. Кузьміна). Зокрема, у дослідженні О. Гурєєвої розглядається проблема формування рефлексії професійної діяльності педагога. І. Мушкіна і Г. Романова досліджували педагогічну рефлексію як основу вдосконалення професійної майстерності вчителя. Н. Крашенінникова і Ю. Кушеверська з'ясовували роль педагогічної рефлексії у підготовці майбутніх учителів.

Варто зазначити, що у більшості досліджень педагогічна рефлексія розглядається як когнітивний механізм, що забезпечує саморегуляцію педагогічної діяльності. Значно менше вивчений особистісний аспект рефлексії як психологічного чинника розвитку професійної самосвідомості особистості.

Розумінню ролі і значення рефлексії в розвитку професійної самосвідомості може сприяти звернення до визначених С.Л. Рубінштейном двох способів ставлення до життя: перший – дорефлексивний, коли особистість цілком перебуває «всередині життя» і будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, а не до життєдіяльності в цілому; другий – пов'язаний з появою рефлексії, виходом з повної поглиненості безпосереднім процесом життя і посіданням позиції поза ним і над ним [248]. Саме завдяки рефлексії особистість стає незалежною від зовнішніх обставин і набуває здатності самовизначатися стосовно них.

У відповідності із запропонованим С.Л. Рубінштейном підходом можна виокремити дві моделі професійної діяльності: адаптивну, в основі якої лежить перший спосіб існування, і рефлексивну, що ґрунтується на другому способі життєдіяльності. Фахівець, якому властива адаптивна модель, перебуває мов би «всередині» професійної діяльності і усвідомлює лише окремі її фрагменти та характеристики. При цьому домінує тенденція до підпорядкування власних дій зовнішнім обставинам і стандартам, які змушують у кожному конкретному випадку діяти певним чином, виконувати певні нормативи, користуватися шаблонами і стереотипами. На відміну від цього, фахівець, якому притаманна рефлексивна модель професійної діяльності, здатний виходити за межі безперервного потоку повсякденної практики і бачити та оцінювати себе і свою діяльність у цілому. Установка на рефлексію виводить його з актуального часового простору і спонукає звернутися до минулого з метою аналізу ситуації або події з боку, ззовні, з позиції «над ситуацією». Такий підхід дає змогу стати господарем становища, автором, який конструює своє сьогодення і майбутнє, усвідомлює й оцінює професійні труднощі та суперечності, конструктивно розв'язує їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядає труднощі як стимул для подальшого особистісно-професійного розвитку, подолання власних обмежень і професійних деформацій. Усвідомлення своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає до постійного експериментування, пошуку, творчості, самоактуалізації.

Саме рефлексія виринає особистість з безперервного потоку життєдіяльності і дає змогу їй зайняти зовнішню позицію стосовно себе, забезпечує переосмислення стереотипів власного досвіду і виступає однією з головних характеристик творчості. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом управління і набуває здатності до саморозвитку, особистісного зростання. С.Ю. Степанов зазначає, що рефлексія «забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності і результативності» [276].

Психолого-акмеологічні дослідження свідчать про кореляцію рефлексивної організації діяльності і рефлексивної культури суб'єкта праці, розвиток якої активізує інноваційний потенціал особистості, сприяє переосмисленню професійного досвіду, підвищує готовність до професійної творчості, розширює актуальне і потенційне поле рефлексії у професійній діяльності [8, с. 116-117].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про складність і різноплановість феномену рефлексії, в якому найчастіше розрізняють кооперативний, комунікативний, інтелектуальний і особистісний аспекти. Специфіка рефлексивних процесів обумовлена здатністю особистості до осмислення або переосмислення власного досвіду, знань про себе, почуттів, оцінок, думок, ставлень і т. д. Таку рефлексію, пов'язану з дослідженням суб'єктом самого себе, переосмислення себе і своїх стосунків зі світом, називають особистісною (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов).

Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дає змогу особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій, їх співвіднесення з вимогами конкретної ситуації. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом управління: рефлексія як «дзеркало», що відображає всі зміни, які відбуваються в ній, стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання [233].

Рефлексія «над діяльністю», «над собою», «над своїм становищем у соціальному середовищі» – це не тільки і не стільки констатація наявного, скільки передумова розвитку особистості. Рефлексивні паузи, моменти «відходу» від ситуації, «зусилля, спрямовані на те, щоб розібратися в собі», інші подібні феномени



виконують функцію самоаналізу, яка, у свою чергу, спонукає до самовдосконалення. Цим визначається важливе значення рефлексії як психологічного чинника особистісно-професійного становлення і саморозвитку майбутніх фахівців.

У педагогічній літературі доволі часто вживається термін «професійна педагогічна рефлексія». На думку групи авторів (Р.М. Грановської, Ю.С. Крижанської, І.М. Семенова, С.Ю. Степанова, М.Уоллеса і ін.), рефлексія – це здатність до переосмислення стереотипів власної свідомості, мислення, поведінки, спілкування, підстав і засобів діяльності, їх критичного і евристичного аналізу, продукування інновацій. М. Уоллес зазначає, що необхідність у постійній рефлексії зумовлюється специфікою педагогічної діяльності: «Рефлексивний компонент в роботі учителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити універсальний довідник з уже готовими порадами і рекомендаціями на всі випадки життя. Педагогічний процес настільки динамічний, мінливий, що не можна одного разу і назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або навіть непридатним. З цієї причини викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою роботу» [324, с. 5].

Деякі дослідники розглядають рефлексію у контексті педагогічного проектування, яке здійснюється за такими етапами: визначення мети діяльності – рефлексивний аналіз ситуації – вибір, проектування і конструювання засобів діяльності на основі аналізу адекватності цих засобів поставленій меті – реалізація проекту – рефлексія відмінностей між проектом і його реалізацією (метою і результатом) [213]. У цьому випадку рефлексія зводиться до ситуативного механізму саморегуляції діяльності, що, на наш погляд, дещо звужує зміст цього психологічного феномену.

Ширший погляд на зміст рефлексії пропонує М. Боритко, на думку якого, «професійна рефлексія забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів виконання професійних завдань, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного і особистісного досвіду» [44, с. 85]. Отже, рефлексія трактується не лише як ситуативний механізм

саморегуляції діяльності, але й як важливий чинник особистісно-професійного самовдосконалення.

Аналогічної позиції дотримується В. Петровський, який виокремлює низку функцій професійної рефлексії, важливих у контексті особистісного становлення педагога:

– рефлексія дає змогу вчителю усвідомлювати справжні мотиви своєї педагогічної діяльності, своїх «виховних вчинків»; дослідження свідчать, що такі мотиви часто не мають нічого спільного із завданнями виховання, а то й суперечать їм: конкурентні установки, прагнення до самоствердження, домінування, прагматичні інтереси тощо;

– рефлексія дає змогу вчителю відрізнити власні утруднення і проблеми від утруднень і проблем учнів, не вдаючись до різних психологічних ігор і захистів;

– рефлексія визначає здатність педагога до емпатії і децентрації;

– рефлексія допомагає педагогові адекватно оцінювати наслідки власних впливів на учнів, нести відповідальність за розвиток їх особистості;

– брак рефлексивності спричинює схильність педагога нав'язувати учням свій спосіб мислення, що негативно позначається на розвитку індивідуальності і творчих здібностей дітей [208].

На думку багатьох дослідників, формування в особистості рефлексивної позиції по відношенню до своєї діяльності і до себе допомагає долати стереотипи поведінки, спілкування, мислення і діяльності (С. Степанов, Г. Похмелкіна, Т. Колошина, Т. Фролова). Ю. Кулюткін і Г. Сухобська акцентують увагу на тому, що професійна рефлексія проявляється в здатності особистості ставати у дослідницьку позицію стосовно своєї діяльності і себе як її суб'єкта з метою самоаналізу та самовдосконалення.

Рефлексія консолідує Я-концепцію студентів, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її цілісність і стабільність. У випадку заниженої самооцінки, що деструктивно позначається на професійному самопочутті особистості, саме рефлексивний самоаналіз може стати дієвим інструментом корекції [26].

Рефлексія забезпечує «рефлексивний вихід» – усвідомлення, фіксацію та об'єктивацію майбутніми фахівцями ціннісних, когнітивних і поведінкових характеристик власної особистості. Вона «мов би призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі... Свідомість виступає тут

як розрив, як вихід з поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього» [247, с. 351-352]. Першим кроком до рефлексивної свідомості є формування внутрішньої позиції спостерігача, з якої індивід може спостерігати свої почуття, думки, уявлення, ціннісні орієнтації, бажання і дії. Розвитку цієї позиції сприяє зворотний зв'язок «дзеркального» типу, який дає змогу особистості побачити свою поведінку і те, що за нею стоїть, мов би з боку.

Рефлексія в трактуванні А. Бандури – не лише спосіб розуміння дійсності, але й спосіб зміни власної поведінки, спосіб саморозвитку: «рефлексуючи свій багатоманітний досвід і свої знання, люди не тільки досягають розуміння, вони можуть оцінити і змінити своє мислення. Розглядаючи свої уявлення за допомогою рефлексивних засобів, вони виокремлюють їх, здійснюють над ними певні дії, передбачають наслідки, що випливають з них, оцінюють за результатами їх адекватність і змінюють відповідно до цієї оцінки» [276, с.95].

На розвивальному потенціалі рефлексії акцентує увагу також І.С. Кон [141], який зазначає, що рефлексія «допомагає помітити суперечливість, взаємну несумісність деяких своїх думок, вчинків і принципів, що, в свою чергу, активізує внутрішній діалог, перетворюючи самопізнання в самовиховання, у свідоме закріплення нових, бажаних елементів поведінки» [141, с.256].

Рефлексивну культуру можна розглядати як системоутворюючий чинник професіоналізму, що забезпечує переосмислення стереотипів професійної діяльності, пошук інноваційних шляхів вирішення професійних завдань і розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій. За твердженням В.О. Сластьоніна, особистісно орієнтована технологія освітнього процесу ґрунтується на рефлексивних функціях і співвідноситься з такими складовими рефлексивної позиції особистості, як: свідомий аналіз професійної діяльності; критичне ставлення до професійних нормативів; побудова системи особистісних смислів; налаштованість на професійну творчість; вихід за межі нормативної заданості; прагнення до реалізації своїх намірів; виявлення протиріч і невизначеностей, що заважають самоактуалізації особистості в проблемній інноваційній ситуації [266].

Рефлексія, будучи каталізатором професійного зростання, водночас може запобігати негативному впливу професії на особистість. Своєрідним «запобіжником» розвитку професійних

деформацій може бути рефлексивний аналіз індивідом своєї поведінки, настроїв, стосунків з колегами. Рефлексивне спостереження за собою і аналіз власних дій у різних ситуаціях (за формулою рефлексії «Я виконавець – Я контролер») допомагає усвідомити особливості своєї професійно-рольової поведінки.

Узагальнення психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності та проявів рефлексії дає змогу визначити основні характеристики її впливу на формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців:

- здатність до самодистанціювання – зайняття позиції «над» і «поза» власною діяльністю, перетворення себе і власних дій на об'єкт осмислення й аналізу;

- осмислення вихідних засад, провідних ідей, принципів, на яких ґрунтується професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати;

- адекватне, неупереджене оцінювання власних станів, якостей і здібностей;

- усвідомлення впливу своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність та корегування на цій основі власної поведінки, запобігання виникненню професійних деформацій;

- корекція власних дій на основі критичного аналізу їх результатів;

- усвідомлення власних переваг і недоліків, визначення перспектив подальшого особистісного та професійного зростання.

Таким чином, рефлексія виступає важливим механізмом розвитку самосвідомості майбутніх фахівців, забезпечує перехід від безпосередніх форм професійної діяльності до її опосередкованої, свідомої організації та управління нею. Завдяки рефлексії студенти можуть об'єктивувати власні установки, зайнявши таким чином активну, перетворювальну позицію стосовно себе і власної поведінки.

Рефлексія забезпечує суб'єктну позицію студентів у педагогічному процесі, сприяє формуванню адекватного професійного Я-образу, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, замислитися над своїми освітніми потребами в галузі професійної підготовки, поставити перед собою завдання особистісно-професійного самовдосконалення, виробити власну концепцію професійної діяльності. Завдяки цьому рефлексія

виступає важливим чинником розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, на формування професійної самосвідомості особистості суттєвим чином впливає психологічний механізм ідентифікації. З психологічного погляду ідентифікація розуміється як «процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на підставі сталого зв'язку, а також включення в свій внутрішній світ і прийняття як власних норм, цінностей, зразків» [232, с. 130-131]. Психологічний сенс ідентифікації полягає в уподібненні однієї особистості іншій, підсвідомому ототожненні себе з іншою людиною, внаслідок чого наслідуються її установки та особливості поведінки. За допомогою ідентифікації відбувається привласнення цінностей, ставлень, мотивів, властивих людям, яких особистість приймає за зразок і приклад для наслідування. Ідентифікація є універсальним механізмом розвитку особистості, її когнітивних, емоційних, мотиваційних характеристик, самосвідомості, соціально і професійно значущих якостей. Розвиток при цьому відбувається через специфічне наслідувальне засвоєння особистісних смислів [80].

На думку Т.М. Давиденко [83], Н.В. Кузьміної [160], В.С. Мухіної [194], О.А. Семенової [257], одним з механізмів формування «Я-образу» є ідентифікація суб'єкта із значущими іншими. Т.М. Давиденко підкреслює, що ідентифікація, по-перше, зумовлює формування цілісного уявлення особистості про зміст, способи і засоби своєї діяльності; по-друге, дає змогу критично проаналізувати себе і свою діяльність; по-третє, перетворює особистість в суб'єкта своєї активності [83].

Професійна ідентифікація особистості – тривалий, багатовимірний, суперечливий процес, який передбачає:

- 1) накопичення знань про себе;
- 2) усвідомлення нормативів розвитку;
- 3) оцінювання себе на основі цих знань і нормативів;
- 4) прояв перетворювальної функції самосвідомості, що виражається в самовдосконаленні особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності [256, с. 68].

Формуванню здатності до адекватної ідентифікації сприяють такі чинники, як зміна системи відносин; залучення студентів до оцінювання результатів своєї діяльності; знання своїх індивідуально-психологічних особливостей; безпосередня активність особистості.

Дж. Марсія стверджує, що рівень професійного розвитку особистості залежить від того, якою мірою вона ідентифікує себе з наявним в її самосвідомості образом професіонала. При цьому можливі такі типи ідентифікаційних статусів:

- досягнення повної тотожності з еталоном – ідентифікація;
- перенесення особистісної ідентифікації на пізніші терміни – мораторій;
- позбавлення себе можливості ідентифікації;
- неможливість визначитися в якійсь ролі – ідентифікаційно-ролева дифузія [256, с. 68].

Різним образам властиві різні регуляторні можливості: виразний, конкретний і привабливий образ стимулює і направляє активність особистості (ідентифікація); образ, в якому відбиті несприятливі перспективи, труднощі, що уявляються суб'єктові непереборними, загальмовує або повністю блокує професійний розвиток. При суперечності, невизначеності, розпливчатості образу-еталону професійний розвиток особистості здійснюватиметься за типом ідентифікаційно-ролевої дифузії, її активність матиме епізодичний і хаотичний характер.

Як вважає К.К. Платонов, ідентифікації (наслідуванню) належить важлива роль у професійному становленні особистості, розвитку її професійної майстерності [214]. Мається на увазі так зване особистісне знання, яке не усвідомлюється ні викладачем, ні студентом і може передаватися виключно шляхом імітації, безпосереднього наслідування. Спостерігаючи за діями викладача, студенти підсвідомо засвоюють його професійні установки, стратегії поведінки і ціннісне ставлення до медичної діяльності.

О.М. Крилов зазначає, що в юнацькому віці істотно розширюється «образ Я», до складу якого починають входити ідеали. Під впливом ідеалів змінюється характер активності молодих людей. Їхня поведінка більшою мірою будується з урахуванням віддалених перспектив і меншою мірою визначається безпосередньою актуальною ситуацією. Зразком для студентів може стати значущий викладач, який викликає довіру і симпатію, виступає професійним еталоном. О.М. Крилов досліджував проблему впливу різних за своєю якістю ідеалів на професійний розвиток особистості і виявив зміну характеру внутрішнього діалогу під час освоєння професії. Цей діалог формується і розвивається за рахунок інтеріоризації в «Я-образ» «еталонного професіонала» [153].

Таким чином, ідентифікація з носіями еталонних професійних цінностей і стандартів професійної поведінки є одним із важливих чинників розвитку професійної самосвідомості студентів.

Розглядаючи психологічні механізми формування професійної самосвідомості, дослідники звертають увагу на важливу роль в цьому процесі суперечностей як чинника особистісного розвитку. Г.С. Костюк вважав, що особистість розвивається у зв'язку з внутрішніми суперечностями, які виникають у процесі життєдіяльності. До основних суперечностей він відносив розбіжність між новими потребами, що виникають у людини, і наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення; невідповідність між досягнутим рівнем розвитку і займаним місцем у системі суспільних стосунків; суперечність між тенденціями до інертності і стійкості, стереотипізації з одного боку, і до рухливості, мінливості з іншого [147].

Е.Ф. Зеєр вважає, що професійний розвиток особистості детермінується такими основними суперечностями: між вимогами з боку суспільства і сформованими професійно важливими якостями; між творчим характером професійної діяльності і стійкими способами її здійснення; між потребою в самореалізації і рівнем креативності особистості. Вивчаючи особливості впливу цих суперечностей на хід професіоналізації, дослідник помітив, що якщо на початкових стадіях професійного становлення вирішальне значення мають суперечності між особистістю і зовнішніми умовами життєдіяльності, то на подальших провідного значення набувають внутрішні суперечності, обумовлені особистісними конфліктами, невдоволенням своїм професійним рівнем, потребою в подальшій самореалізації [115].

Загальноприйнятим у психологічній літературі є розгляд суперечності між потребою індивіда в професійному самовизначенні і відсутністю необхідних професійних умінь для її реалізації. На різних стадіях професійного становлення виникають й інші суперечності, що лежать в основі механізмів переходу від однієї стадії до іншої. До числа таких суперечностей Т.В. Кудрявцев відносить суперечність між образом «ідеального професіонала», з одного боку, і уявленнями про себе, з іншого [155]. Ця суперечність багато в чому визначає специфіку початкового етапу професійного становлення, але його розв'язання відбувається на подальших стадіях. Слід враховувати, що подолання цієї суперечності може відбуватися не лише у формі

наближення (об'єктивного чи суб'єктивного) реального образу Я до ідеального, але й шляхом трансформації професійного Я-ідеалу. Показником успішності вирішення цієї суперечності слугує рівень професійної самооцінки.

На стадії професійного навчання можуть виникати суперечності між уявленнями і конкретними результатами участі студента в навчально-професійній діяльності, що моделює реальну професійну діяльність. Ця суперечність долається в процесі формування образу Я як суб'єкта навчально-професійної діяльності (Я – студент), що за Т.В. Кудрявцевим виступає критерієм переходу на стадію професійного навчання.

Л.М. Мітіна, не виключаючи впливу на професійний розвиток особистості суперечності між її можливостями і вимогами професійного середовища, основним психологічним механізмом цього процесу вважає внутрішню активність особистості у напрямі самореалізації. Кожна стадія професійного розвитку детермінується, на її думку, особливим видом внутрішніх суперечностей: між мотивами, очікуваннями, установками і необхідністю професійно самовизначитися, утвердити себе в ролі професіонала; між усвідомленим власним рівнем професіоналізації і потребою в самореалізації; між потребою в реалізації себе у професійній діяльності і рівнем креативності особистості. Одним з найсерйозніших приводів для виникнення в особистості внутрішніх суперечностей Л.М. Мітіна вважає емоційний дисонанс між оцінкою своїх особистісних якостей з погляду їх відповідності діяльності – «Я-діюче» і очікуваною оцінкою інших – «Я-відображене» [184].

Розглянуті психологічні механізми в комплексі забезпечують становлення професійної самосвідомості студентів. Її розвиток відбувається не лінійно і проходить через низку кризових етапів. Подолання криз відбувається через вирішення особистістю виникаючих проблем шляхом прийняття відповідальних рішень стосовно себе і свого життя. Це, у свою чергу, впливає на характер функціонування механізмів становлення і розвитку професійної самосвідомості. Причому кожне прийняте рішення з приводу себе і власного професійного майбутнього (самовизначення), стосовно взаємодії і стосунків з іншими людьми (персоналізація) шляхом оформлення певного образу «Я» (самоорганізація) робить важливий внесок у становлення професійної самосвідомості особистості.



## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ (на прикладі майбутніх економістів)**

### **Особливості становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців на різних етапах підготовки**

Вивчення особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців здійснювалося нами за допомогою методу поперечних зрізів, який дав змогу простежити зміни, що відбуваються на різних етапах навчання студентів.

Методологічною основою дослідження слугували ідеї та принципи системного підходу, в контексті якого, вивчення професійної самосвідомості слід розглядати з погляду системності, цілісності, структурності, ієрархічності та динамічності. Для цього в дослідженні використовувалися такі види аналізу:

- компонентний аналіз, що дав змогу виділити структурні компоненти професійної самосвідомості, вивчити їх якісні характеристики і виділити в кожному з них структурні елементи;

- рівневий аналіз, що дозволив вивчити особливості формування професійної самосвідомості на різних етапах розвитку;

- порівняльний аналіз (кількісний, якісний), що дозволив з'ясувати особливості становлення компонентів професійної самосвідомості у студентів з різним рівнем її розвитку.

Для з'ясування специфіки розвитку професійної самосвідомості майбутніх економістів на різних етапах професійного навчання використовувався комплекс взаємодоповнюючих діагностичних методик: методики дослідження когнітивного компонента професійної самосвідомості (методика «Самооцінні еталони», стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму», методика незавершених речень, анкета для виявлення уявлень про різні аспекти отримуваної професії, анкета для визначення уявлень про можливість самореалізації у професії, методика М. Куна – «Хто Я?»); методики дослідження афективного компонента професійної самосвідомості (адаптований варіант методики Н.В. Кузьміної «Задоволеність своєю майбутньою професією», анкета «Мотиви навчальної діяльності», методика «Самооцінні

еталони»); методики дослідження конативного компонента професійної самосвідомості (анкета «Професійне майбутнє»). З метою підвищення достовірності отриманих даних результати діагностичних методик доповнювалися застосуванням методу експертних оцінок.

Розглянемо результати вивчення стану сформованості професійної самосвідомості студентів за пізнавально-інформаційним критерієм. Показниками професійної самосвідомості майбутніх економістів за цим критерієм ми визначили їх обізнаність з характеристиками, специфікою, функціями і завданнями економічної діяльності, її соціальною важливістю, а також знання про професійно важливі якості фахівця-економіста. Для вивчення уявлень студентів про різні аспекти майбутньої професії, її особливості, труднощі і проблеми, вимоги до якостей і здібностей особистості, можливостями професійного зростання нами було проведене спеціальне опитування, результати якого представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Уявлення студентів про різні аспекти професії (у %)**

№	Аспекти професії	1 курс			2 курс			3 курс			4 курс			5 курс		
		широкі	часткові	поверхові	широкі	часткові	поверхові	широкі	часткові	поверхові	широкі	часткові	поверхові	широкі	часткові	поверхові
1.	Завдання і функції економічної діяльності	29	46	25	30	48	22	32	48	20	34	46	20	39	44	17
2.	Суспільне значення економічної професії	34	46	20	35	46	19	36	46	18	38	47	15	40	46	14
3.	Професійні труднощі і проблеми	20	52	28	22	53	25	24	53	23	26	51	23	26	50	24
4.	Оплата праці фахівців економічного профілю	29	46	25	30	48	22	30	49	21	32	49	19	34	51	15
5.	Професійно важливі здібності і якості	19	57	24	20	58	22	21	57	22	25	54	21	26	54	20
6.	Професійні цінності, норми і стандарти	25	47	28	25	48	27	27	47	26	30	46	24	34	46	20
7.	Можливості професійного зростання	29	44	27	29	45	26	30	45	25	31	46	23	33	48	19

Виявилося, що більше третини майбутніх економістів мають достатньо широкі уявлення про різні аспекти майбутньої професії. Найкраще студенти орієнтуються в суспільному значенні професії економіста, питаннях оплати праці та завданнях економічної діяльності. Водночас значний відсоток майбутніх економістів має поверхові уявлення щодо професійних проблем і труднощів, можливостей професійного зростання, професійно важливих якостей і здібностей, професійних цінностей, норм і стандартів.

Аналіз результатів опитування свідчить, що студенти (особливо першокурсники) мають доволі поверхові уявлення про професійно важливі якості і здібності фахівця-економіста. Називаючи якості особистості, необхідні для майбутньої професії, студенти вказують передусім на загальні морально-вольові та інтелектуальні риси, важливі для фахівців будь-якого профілю: компетентність, чесність, порядність, принциповість, відповідальність, наполегливість, цілеспрямованість тощо.

Порівняно незначна частина студентів вказує на те, що для економістів основними є дії, пов'язані з економічним аналізом і плануванням шляхів досягнення певних економічних результатів, складанням планів і звітів, аналізом виробничо-господарської діяльності підприємств. Лише близько чверті студентів серед професійно важливих для економіста назвали такі здібності і якості, як аналітичне мислення, уміння передбачати, аналізувати, робити прогнози, конструювати, планувати, організаторські здібності.

Варто зазначити, що в процесі професійної підготовки спостерігається тенденція до розширення і поглиблення уявлень майбутніх економістів про різні аспекти майбутньої професійної діяльності, однак вони не настільки виражені, як би того хотілося. На випускному курсі чимала кількість студентів (близько 20%) має поверхові уявлення про професійно важливі якості економіста, професійні цінності і норми, професійні труднощі і проблеми, можливості професійного зростання, підвищення кваліфікації, а для близько половини студентів характерні часткові уявлення.

Оцінюючи сформованість професійної самосвідомості майбутніх економістів за пізнавально-інформаційним критерієм, ми брали до уваги також такі показники, як усвідомлення студентами себе у ролі суб'єктів економічної діяльності, адекватність уявлень про образ економіста-професіонала та власну відповідність йому. З цією метою використовувалась

методика «Самооцінні еталони», яка дає змогу визначити змістовну ієрархічну структуру образу себе як фахівця-економіста, а також змістовну структуру образу ідеального економіста. Методика є модифікованим (за схемою О.Ш. Тхостова і Д.О. Степанович) варіантом методики вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейн. Студентам пропонувалося оцінити за 7-бальною шкалою рівень розвитку 15 якостей у себе як економіста, а також в ідеального у їх розумінні фахівця-економіста. Результати, отримані за допомогою методики «Самооцінні еталони», представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Уявлення студентів про себе і образ ідеального фахівця**

№	Якості	Я як фахівець					Ідеальний фахівець				
		1к.	2к.	3к.	4к.	5к.	1к.	2к.	3к.	4к.	5к.
1.	Компетентність	5,4	4,5	4,8	5,8	5,6	7,0	6,9	7,0	6,8	7,0
2.	Пунктуальність	5,5	4,8	4,9	5,5	5,3	6,7	6,5	6,6	6,5	6,6
3.	Передбачливість	5,4	4,9	5,0	5,5	5,4	6,8	6,9	7,0	6,8	6,9
4.	Вимогливість до себе	5,7	5,1	5,4	5,3	5,8	6,6	6,7	6,6	6,5	6,7
5.	Відповідальність	5,2	5,0	4,9	5,4	5,2	6,8	6,7	6,5	6,6	6,7
6.	Підприємливість	5,0	4,6	4,8	5,6	5,3	6,8	6,9	6,8	6,9	7,0
7.	Аналітичність мислення	5,4	4,9	4,9	5,6	5,7	6,4	6,7	6,8	6,8	6,9
8.	Наполегливість	4,9	4,9	5,0	5,2	5,2	6,5	6,6	6,4	6,5	6,9
9.	Комунікабельність	5,3	5,2	5,3	5,5	5,3	6,2	6,4	6,6	6,8	6,9
10.	Розумова працездатність	5,0	4,7	4,9	5,3	5,5	6,4	6,6	6,6	6,5	6,7
11.	Діловитість	4,9	4,5	4,8	5,4	5,4	6,3	6,4	6,3	6,7	6,7
12.	Креативність	4,0	3,8	4,2	4,6	4,4	5,8	5,9	6,0	5,9	5,9
13.	Схильність до ризику	4,2	4,2	4,0	4,1	4,3	5,2	5,4	5,3	5,5	5,2
14.	Організаторські здібності	4,2	3,9	4,4	4,8	5,1	6,5	6,4	6,5	6,4	6,5
15.	Терпеливість	4,1	4,0	4,2	4,4	4,5	6,2	6,3	6,2	6,1	6,3

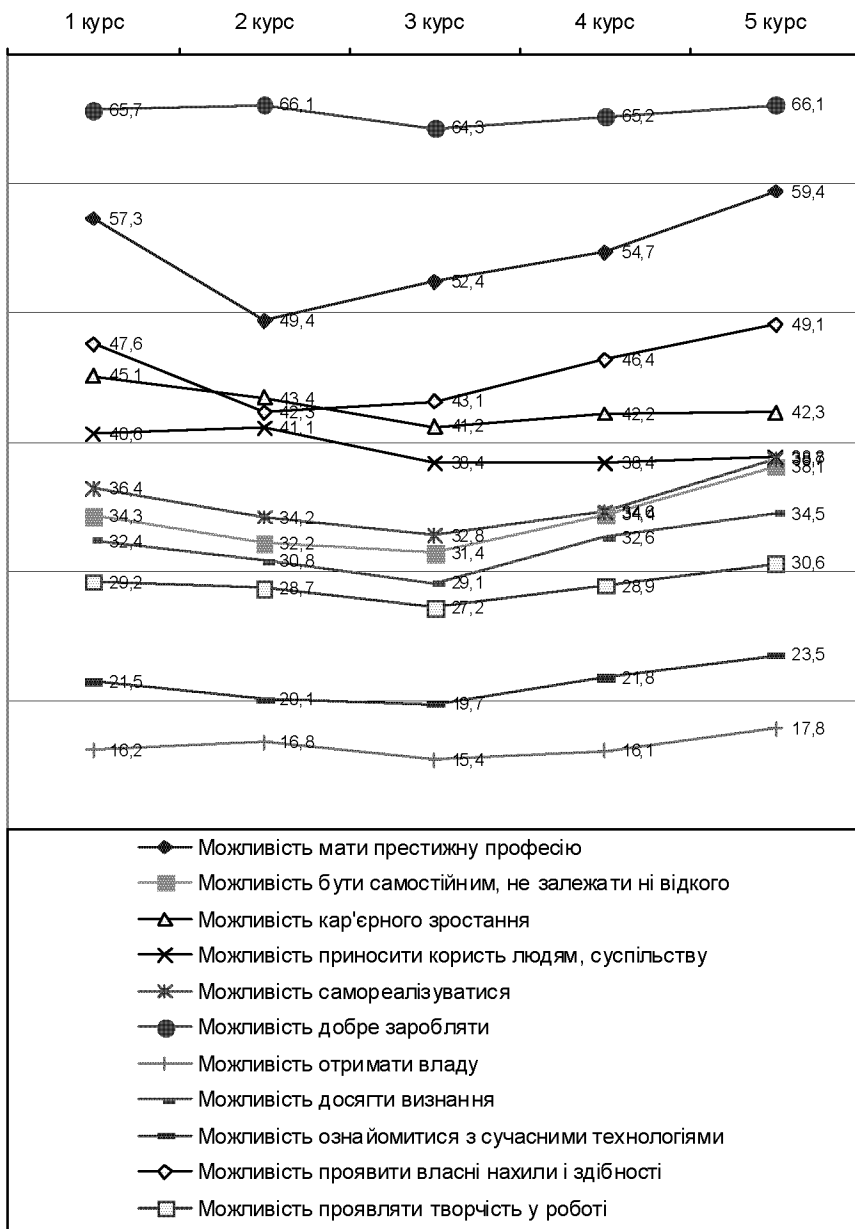
Характеризуючи образ ідеального фахівця-економіста, студенти найбільш високо оцінюють такі його якості, як компетентність, підприємливість, аналітичність мислення, передбачливість, комунікабельність, наполегливість, діловитість, розумова працездатність, відповідальність. Варто звернути увагу

на те, що суб'єктивні уявлення студентів про ідеал фахівця-економіста характеризуються інертністю і практично не змінюються протягом навчання в інституті. Що ж стосується уявлень студентів про себе як фахівця-економіста (професійне Я-реальне), то спостерігається тенденція до поступового незначного підвищення самооцінки студентів. Однак на другому курсі студенти стають більш песимістичними в оцінці себе як фахівця-економіста, що свідчить про певну кризу у формуванні професійної самосвідомості. Незначне зниження професійної самооцінки відбувається також на випускному курсі, що можна пояснити критичною переоцінкою власних здібностей після виробничої практики.

Оцінюючи ступінь сформованості професійної самосвідомості майбутніх економістів за пізнавально-інформаційним критерієм, ми брали до уваги також такий показник, як їхні уявлення про перспективи професійної самореалізації, тобто можливості реалізації у професійній діяльності власних потреб, нахилів та інтересів. Для того, щоб з'ясувати такі уявлення, які опосередковано свідчать про мотивацію професійного самовизначення, ми використали метод анкетування. Майбутнім економістам пропонувалося, зокрема, дати відповідь на питання: «Які можливості ви пов'яжете з майбутньою професійною діяльністю?»

Результати анкетування свідчать, що на перше місце студенти усіх курсів ставлять можливість добре заробляти, отримувати високу матеріальну винагороду за свою працю (в середньому 65,5%) (рис. 1). Для значної частини студентів велике значення має загальна можливість отримати престижну професію (54,6%). Для дещо менше половини респондентів важливе значення має можливість проявити у майбутній професійній діяльності власні нахили і здібності (45,7%).

Четверта за значущістю – можливість кар'єрного зростання (42,8%); п'ята – можливість приносити користь людям, суспільству (39,5%); шоста – можливість самореалізуватися (35,3%); сьома – можливість бути самостійним, не залежати ні від кого (34,1%); восьма – можливість досягти визнання (31,9%); дев'ята – можливість проявляти творчість у роботі (28,9%); десята – можливість ознайомитися з сучасними виробничими технологіями (21,3%). Найменшою мірою студенти пов'язують майбутню професію з можливістю отримати владу (менше 16,5%).



**Рис. 1. Уявлення майбутніх економістів про можливості, пов'язані з майбутньою професією.**

Отже, більшість студентів усіх курсів на перший план ставить можливості, пов'язані з утилітарно-прагматичною цінністю майбутньої професії: можливість добре заробляти, кар'єрний ріст, престижність. Економічну професію вони розглядають головним чином як засіб підвищення у майбутньому рівня власного матеріального благополуччя і соціального статусу. Водночас багато студентів майбутню професію пов'язують з можливостями для самореалізації, вияву своїх нахилів і здібностей. Для них економічна професія – це передусім засіб особистісного самоствердження.

Показово, що уявлення студентів про можливості, пов'язані з майбутньою професією, фактично не змінюються протягом усього періоду навчання. Спостерігається лише незначна позитивна динаміка, що свідчить про недостатню спрямованість традиційної організації професійної підготовки фахівців економічного профілю на формування цього аспекту їх професійної самосвідомості.

Для комплексної оцінки стану сформованості професійної самосвідомості майбутніх економістів за пізнавально-інформаційним критерієм ми використовували метод експертних оцінок. Шістьом попередньо підготовленим експертам, які володіли докладною інформацією щодо особливостей особистісно-професійного становлення студентів (викладачі фахових дисциплін і куратори груп), було запропоновано оцінити студентів за низкою показників:

- 1) обізнаність з характеристиками, специфікою, функціями і завданнями економічної діяльності, її соціальною важливістю;
- 2) знання про професійно важливі якості економіста;
- 3) усвідомлення себе суб'єктом економічної діяльності;
- 4) адекватність уявлень про образ економіста-професіонала та власну відповідність йому;
- 5) розуміння цінностей, норм і стандартів професії економіста;
- 6) визначеність уявлень про перспективи професійної самореалізації.

Вираженість зазначених показників пропонувалося оцінювати за 5-бальною шкалою:

- п'ять балів – показник максимально виражений;
- чотири бали – показник вище середнього рівня;
- три бали – показник на середньому рівні;
- два бали – показник нижче середнього рівня;

один бал – показник не виражений.

Рівень сформованості професійної самосвідомості майбутніх економістів за пізнавально-інформаційним критерієм визначався

за формулою:  $\hat{E}_{i^3} = \frac{n}{m}$ , де:

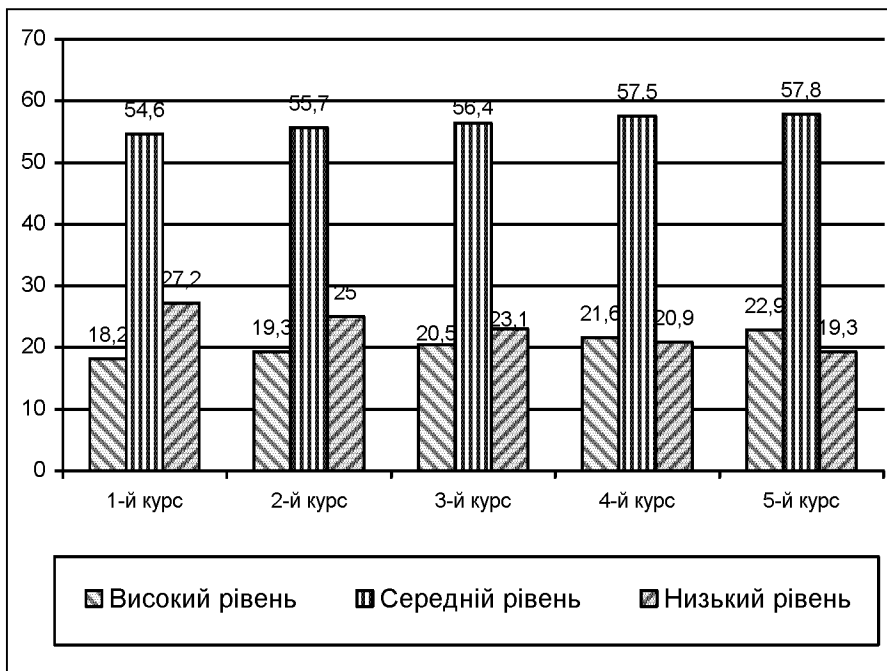
$K_{ni}$  – коефіцієнт розвитку професійної самосвідомості за пізнавально-інформаційним критерієм;

$n$  – набрана студентом сума експертних оцінок;

$m$  – максимально можлива сума балів.

Відповідно до рекомендацій В.П. Безпалька [28], коефіцієнт у проміжку від 1 до 0,75 кваліфікувався як свідчення високого рівня розвитку професійної самосвідомості; від 0,74 до 0,26 – середнього, від 0,25 до 0 – низького.

Результати експертного оцінювання сформованості когнітивного компонента професійної самосвідомості студентів різних курсів представлені на діаграмі (рис. 2).



**Рис. 2. Рівні сформованості когнітивного компонента професійної самосвідомості студентів 1-5 курсів (у %).**



Аналіз отриманих даних свідчить про існування тенденції до поступового підвищення рівня сформованості когнітивного компоненту професійної самосвідомості майбутніх економістів протягом усього періоду їх навчання в інституті. По мірі професійної підготовки уявлення студентів про особливості майбутньої професії та про себе як її суб'єкта стають більш диференційованими і визначеними. Водночас варто зазначити, що такі зміни мають не достатньо інтенсивний характер, свідченням чого є те, що на 5 курсі лише для 22,9% студентів властивий високий рівень сформованості професійної самосвідомості за пізнавально-інформаційним критерієм, а 18,3% характеризуються низьким рівнем.

Розглянемо результати вивчення стану сформованості професійної самосвідомості студентів за емоційно-оцінним критерієм. Одним із показників цього критерію є задоволеність студентів обраною професією. Для діагностування ступеня задоволеності майбутніх економістів обраною професією ми використовували адаптований варіант методики Н.В. Кузьміної «Задоволеність своєю майбутньою професією».

За результатами обробки сирих даних студенти умовно були розділені на шість підгруп залежно від міри задоволеності обраною професією: 1 підгрупа – явно задоволені своєю майбутньою професією, 2 підгрупа – швидше задоволені, ніж незадоволені, 3 підгрупа – з невизначеним ставленням до своєї професії, 4 підгрупа – швидше не задоволені професією, ніж задоволені, 5 підгрупа – явно не задоволені, 6 підгрупа – з суперечливим ставленням до майбутньої професії (табл. 3).

Таблиця 3

### Ставлення студентів різних курсів до отримуваної професії (у %)

Підгрупи	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Середнє знач.
1) явно задоволені	29	45	58	51	41	44,8
2) швидше задоволені	35	25	37	32	30	31,8
3) невизначене ставлення	25	20	5	12	20	16,4
4) швидше не задоволені	7	2	0	1	3	2,6
5) явно не задоволені	0	6	0	1	3	2
6) суперечливе ставлення	4	2	0	3	3	2,4

Для визначення загальної тенденції ставлення студентів різних курсів до отримуваної професії ми згрупували підгрупи у групи з наступними варіантами ставлення: 1) позитивне (1+2 підгрупи), 2) невизначене (3 підгрупа), і 3) негативне (4+5+6 підгрупи) (таблиця 4).

Таблиця 4

**Позиції студентів різних курсів у ставленні до отримуваної професії (у %)**

Позиції	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Середнє знач.
1) позитивне ставлення	64	70	95	83	71	76,6
2) невизначене ставлення	25	20	5	12	20	16,4
3) негативне ставлення	11	10	0	5	9	7

У вибірках першого і другого курсів навчання 64% і 70% студентів відповідно демонструють позитивне ставлення до отримуваної професії. На другому і третьому курсах кількість студентів з позитивним ставленням збільшується від 70% до 95%, на четвертому курсі дещо знижується до 83% і на п'ятому – до 71%. Спостереження за студентами та бесіди з ними дають підстави стверджувати, що така динаміка зумовлюється переоцінкою студентами свого ставлення до професії після виробничої практики, а також тривожністю випускників у зв'язку з передбачуваними труднощами працевлаштування.

На усіх курсах виділяється група студентів з невизначеним ставленням до отримуваної професії. Частка таких студентів у середньому складає 16,4% всієї вибірки. Практично на всіх курсах (окрім третього) виділяються групи студентів, що відчувають негативне ставлення до майбутньої професії. Кількість таких студентів становить 11% на першому курсі, 10% на другому, 5% на четвертому і 9% на п'ятому курсі, або, в середньому по вибірці до 7% майбутніх економістів. У середньому по вибірці у 23,4% студентів (з невизначене і негативне ставлення) виявлено відсутність позитивної професійної ідентифікації з отримуваною професією. Ставлення до отримуваної професії стає все більш диференційованим, і до п'ятого курсу стійко виділяються групи студентів по усіх шести позиціях: від явної задоволеності до явної не задоволеності.

Під час оцінки стану сформованості професійної самосвідомості майбутніх економістів за емоційно-оцінним критерієм, ми звертали увагу також на такий показник, як мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів. З цією метою використовувався адаптований варіант опитувальника «Мотиви навчальної діяльності» [285], що містить перелік таких мотивів:

- мотив відповідальності – почуття обов'язку перед батьками і викладачами;
- мотив самовдосконалення – прагнення максимально повно реалізувати свої потенційні можливості;
- мотив спілкування – прагнення до партнерської взаємодії з викладачем та іншими студентами;
- прагнення до досягнень – бажання бути успішним у навчанні, отримувати високі оцінки;
- мотив самодетермінації – бажання бути самостійним й ефективним у діяльності;
- мотив самоутвердження – прагнення до престижу і суспільного визнання;
- пізнавальний мотив – зацікавленість, інтерес до нових знань і умінь;
- прагматичний мотив – прагнення до здобуття знань заради майбутнього успіху, матеріального достатку;
- професійний мотив – прагнення до професійної майстерності, досягнення високої професійної кваліфікації;
- негативний мотив – прагнення уникати поганих оцінок, критики з боку викладачів і батьків;
- мотив престижності – прагнення отримати престижний диплом як атрибут високого соціального статусу;
- матеріальний мотив – прагнення отримувати стипендію.

Студентам пропонувалося за 4-бальною шкалою оцінити, як часто той чи інший мотив спонукає їх навчально-професійну діяльність: «ніколи» – 0, «рідко» – 1, «інколи» – 2, «часто» – 3, «дуже часто» – 4. Результати діагностування структури мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів 1-5 курсів представлені в таблиці 5.

Аналіз отриманих даних свідчить, що у процесі навчання спостерігається тенденція до поступової актуалізації всіх мотивів навчальної діяльності студентів. Звертає на себе увагу той факт, що у структурі навчальної мотивації студентів усіх курсів домінуючу роль відіграє матеріальний мотив (бажання

отримувати стипендію), мотив престижності (прагнення отримати престижний диплом як атрибут високого соціального статусу), а також негативний мотив (прагнення уникати поганих оцінок, критики з боку викладачів і батьків).

Таблиця 5

**Мотиви навчальної діяльності студентів 1-5 курсів**

№	Мотиви	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Середнє знач.
1.	Відповідальності	2,4	2,6	2,4	2,7	2,9	2,6
2.	Самовдосконалення	1,7	2,3	2,0	1,8	2,2	2
3.	Спілкування	2,1	2,2	2,4	2,5	2,4	2,3
4.	Досягнення	2,3	2,5	2,6	2,6	2,7	2,5
5.	Самодетермінації	2,0	2,3	2,4	2,5	2,8	2,4
6.	Самоутвердження	2,1	2,3	2,5	2,7	2,9	2,5
7.	Пізнавальний	2,2	2,4	2,4	2,7	2,7	2,6
8.	Прагматичний	2,1	2,3	2,5	2,6	2,9	2,5
9.	Професійний	1,9	2,2	2,4	2,4	2,6	2,3
10.	Негативний	2,8	2,8	3,0	3,2	3,3	3
11.	Престижності	3,3	3,0	2,9	3,0	3,2	3,1
12.	Матеріальний	3,8	3,8	3,9	3,6	3,5	3,7

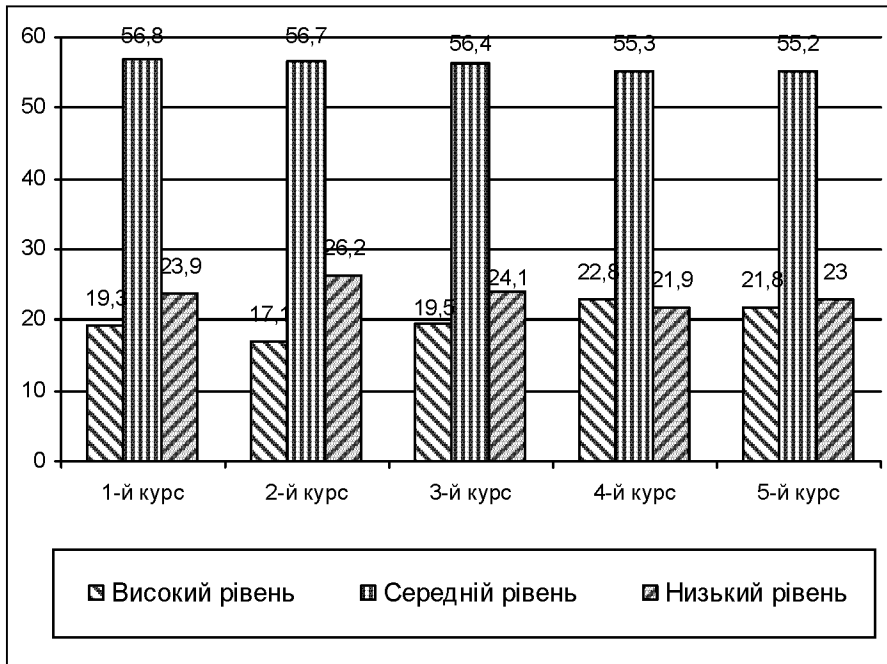
Менш дієвими є мотиви самовдосконалення, спілкування, самодетермінації і професійний. Причому, професійний мотив дещо посилюється, починаючи з першого курсу до п'ятого. Однак, він посідає невисоке загальне місце в ієрархічній структурі мотивів навчальної діяльності студентів усіх курсів. Таку ситуацію гіпотетично можна пояснити недостатнім забезпеченням професійної спрямованості викладання загальноосвітніх дисциплін, неочевидною значущістю для студентів практичної цінності отримуваних знань та умінь для майбутньої професійної діяльності.

Комплексну оцінку стану сформованості професійної самосвідомості студентів за емоційно-оцінним критерієм ми

здійснювали за допомогою методу експертних оцінок. Експертам пропонувалося оцінити студентів за такими показниками:

- 1) відповідність мотивів вибору професії її змісту;
- 2) адекватність професійної самооцінки;
- 3) задоволеність обраною професією;
- 4) наявність інтересу і нахилу до діяльності в галузі економіки;
- 5) позитивне ставлення до професійної підготовки;
- 6) сформованість мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Результати експертного оцінювання сформованості афективного компонента професійної самосвідомості студентів різних курсів представлені на діаграмі (рис. 3).



**Рис. 3. Рівні сформованості афективного компонента професійної самосвідомості студентів 1-5 курсів (у %).**

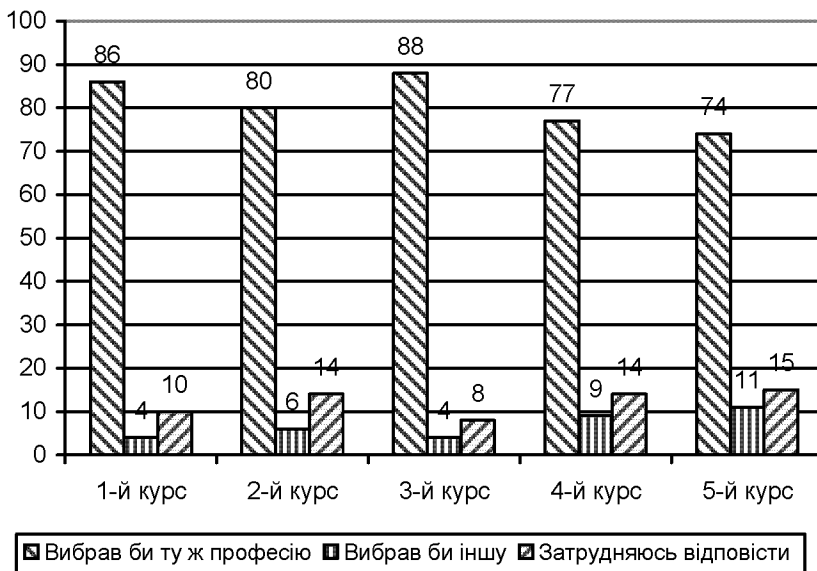
Як бачимо, у формуванні афективного компоненту професійної самосвідомості майбутніх економістів, на відміну від пізнавально-інформаційного, не спостерігається тенденції

лінійного розвитку. Натомість можна констатувати зниження показників ставлення до майбутньої професійної діяльності та до себе як її суб'єкта на другому курсі, спричинене зіткненням дещо ідеалізованих уявлень студентів про професійну діяльність з реальними професійними вимогами. Переживання неузгодженості між уявленнями студентів про себе і професійними вимогами призводить до деякого зниження професійної самооцінки другокурсників, що узгоджується з результатами, отриманими за допомогою методики «Самооцінні еталони».

Проаналізуємо стан сформованості професійної самосвідомості студентів за регуляційно-поведінковим критерієм. Одним із суттєвих показників сформованості професійної самосвідомості фахівців будь-якого профілю є стійкість їх професійних інтересів і намірів. На думку М.С.Пряжникова, головною метою професійного самовизначення є поступове формування в особистості внутрішньої готовності до усвідомленої самостійної побудови, коригування і реалізації перспектив свого професійного розвитку, пошуку особистісно значущих сенсів в тій або іншій професійній діяльності [226].

З метою визначення стійкості професійних інтересів і намірів майбутніх економістів студентам різних курсів було запропоновано відповісти на питання «Якби зараз перед Вами постало питання професійного вибору, чи вибрали б Ви знову ту ж професію?». Результати опитування представлені на рис. 4.

Отримані результати свідчать, що професійні наміри студентів зазнають певних змін протягом навчання в інституті. Попри те, що більшість студентів висловлюють упевненість у своєму початковому професійному виборі, спостерігається тенденція до зменшення кількості таких студентів від першого курсу до п'ятого. Кількість студентів, невпевнених у своєму виборі професії дещо зростає на 2 курсі, що можна пояснити корекцією дещо ідеалізованих професійних уявлень першокурсників, їх ближчим знайомством з особливостями отримуваної професії. Деяке збільшення кількості студентів з низькою стійкістю професійних намірів спостерігається також на 4 і 5 курсах. Однею з причин цього, ймовірно, є виробнича практика на підприємствах, яка суттєво коригує професійні уявлення майбутніх економістів. Певна частина студентів переживає розчарування в професії, зіткнувшись з труднощами професійної адаптації на робочому місці, а також невідповідністю отриманих знань і умінь запитам практики.

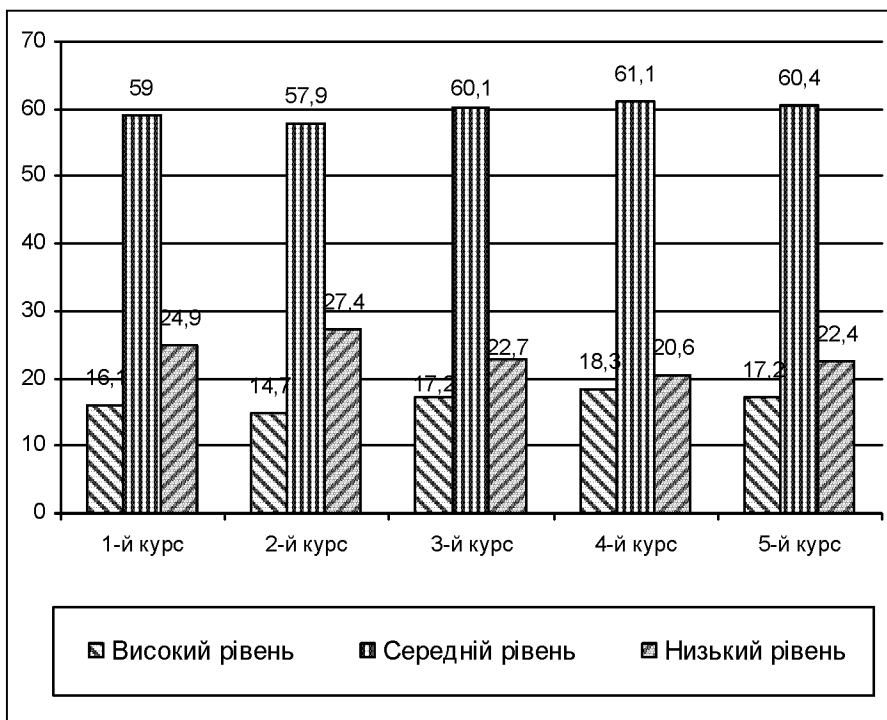


**Рис. 4. Стійкість професійних намірів студентів різних курсів (у %).**

Для комплексної оцінки стану сформованості професійної самосвідомості студентів за регуляційно-поведінковим критерієм ми також застосовували метод експертних оцінок. Експертам пропонувалося оцінити студентів за низкою таких показників:

- 1) впевненість у досягненні успіху в професійній діяльності;
- 2) пізнавальна активність під час аудиторної та позааудиторної роботи;
- 3) зорієнтованість на оволодіння професійними вміннями і навичками під час виробничої практики і науково-дослідної роботи;
- 4) активність особистісно-професійного самовдосконалення;
- 5) стійкість професійних планів.

Результати експертного оцінювання сформованості конативного компонента професійної самосвідомості студентів різних курсів представлені на діаграмі (рис. 5).



**Рис. 5. Рівні сформованості конативного компонента професійної самосвідомості студентів 1-5 курсів (у %).**

За даними експертних оцінок, розвиток когнітивного компоненту професійної самосвідомості майбутніх економістів на різних курсах за своєю траєкторією схожий до емоційно-оцінного. Так само спостерігається деяке зниження показників на другому і п'ятому курсах, що дає підстави констатувати наявність криз особистісно-професійного становлення майбутніх економістів на цих етапах підготовки.

На основі узагальнення результатів, отриманих за допомогою всього комплексу використаних діагностичних методик, спробуємо охарактеризувати загальні тенденції становлення професійної самосвідомості майбутніх економістів на різних курсах.

Аналіз отриманих результатів свідчить, що першокурсники характеризуються вираженою професійною ідентифікацією,



прийняттям економічної професії та майбутньої професійної ролі. Об'єктами професійної ідентифікації для них є фахівці-економісти, які зробили успішну кар'єру, мають вплив у професійній сфері та володіють певним набором якостей (аналітичним розумом, підприємливістю, наполегливістю, впевненістю в собі, діловитістю, комунікабельністю, компетентністю тощо). У той же час 57,8% першокурсників не змогли вказати на реальні об'єкти професійної ідентифікації. Закінчуючи речення «У професійній сфері я хотів би бути схожим на ...», вони давали відповіді на зразок: «ні на кого», «не знаю», «немає ідеалу».

Відсутність реальних об'єктів ідентифікації свідчить про те, що першокурсники мають дещо ідеалізований образ майбутньої професії, який ґрунтується здебільшого на абстрактних уявленнях і соціальних стереотипах. У зв'язку з цим отримання більш об'єктивної та конкретної інформації про особливості майбутньої професійної діяльності та її вимоги до особистості може призводити до виникнення конфлікту у свідомості студентів. З одного боку, вони високо оцінюють свої професійні здібності, а з іншого – тільки починають своє професійне становлення і тому недостатньо адекватно розуміють особливості професії, її вимоги. Цим зумовлюється неадекватність професійної самооцінки студентів, виникнення кризи професійної ідентичності, що характерна для студентів другого курсу.

Входження студентів у професійний простір на початковому етапі навчання у ВНЗ пов'язане з певними проблемами, оскільки передбачає не лише отримання спеціальних знань, але й становлення студентів як представників певної професійної субкультури, світогляду, життєвих установок і цінностей, професійної поведінки. Цей процес істотно відрізняється від навчання в школі і не обходиться без проходження спеціального адаптаційного періоду, під час якого відбувається осмислення і освоєння студентами нового рольового статусу, оцінка правильності зробленого професійного вибору, поступово уточнюються уявлення про обрану професію, формується певне ставлення до навчального процесу і його вимог, до товаришів по групі і викладачів. У зв'язку з цим першокурсники зазвичай відчувають певний дискомфорт і виявляють підвищену тривожність, адаптуючись до нового професійно-освітнього середовища.

На другому курсі у студентів формується більш глибоке і точне уявлення про майбутню професію. Але це скоріше кількісне, ніж якісне зростання. Суб'єктивний образ професійної діяльності містить багато різноманітних ознак, серед яких студенти далеко не завжди можуть виокремити найбільш суттєві.

Істотні зрушення спостерігаються у професійній самооцінці другокурсників: по-перше, відбувається зниження емоційного прийняття студентами себе як професіоналів, по-друге, зменшується привабливість образу ідеального представника професії. Загалом це виражається в найнижчій професійній самооцінці другокурсників серед студентів усієї вибірки.

Зниження загальної професійної самооцінки студентів на 2-му курсі збігається зі зниженням самооцінки таких компонентів професіоналізму, як «професійні навички та вміння» і «професійні задатки і здібності». Ймовірно, це пов'язано з тим, що вказані параметри найбільшою мірою впливають на формування узагальненої професійної самооцінки студентів. На 2-му курсі середні показники професійної самооцінки розташувалися таким чином: на першому місці оцінка професійних задатків і здібностей (63,4%), далі – оцінка професіоналізму в цілому (49,6%) і професійних навичок та умінь (46,8%), оцінка теоретичних знань значно нижча (40,2%). У професійній самосвідомості студентів 2-го курсу виникає суперечність: з одного боку, у них формується нове розуміння вимог професії, нове уявлення про ідеального фахівця-економіста, і, в зв'язку з цим, низька професійна самооцінка, а з іншого боку, – зберігається високий рівень професійних домагань і сильне бажання до професійного зростання. Причинами кризового стану в професійній самосвідомості другокурсників, на наш погляд, є: завищення загальної та професійної самооцінки після вдалого вступу до ВНЗ; підвищення ступеня поінформованості студентів про професію економіста після першого року навчання; недостатня адаптованість до навчального процесу; усвідомлення того, що професійний шлях лише починається й існує можливість змінити свій професійний вибір. Наслідком кризи професійної самосвідомості є зниження впевненості студентів у собі як представників економічної професії, зміна емоційного ставлення до професійної діяльності і до професійного навчання, зниження показника професійної ідентичності.

Змінюється також ставлення студентів до професійної діяльності. Хоча відсоток студентів, які висловили позитивне

ставлення, залишається високим, але в порівнянні з першим курсом з'являється більше студентів, які виражають амбівалентне і нейтральне ставлення до професії. Другий рік навчання у студентів часто асоціюється з негативними емоціями, психологічним дискомфортом, незадоволеністю.

Нижчою в порівнянні з першокурсниками є також ступінь професійної ідентифікації студентів другого курсу. Результати методики «Незакінчені речення» свідчать, що на 2-му курсі збільшується кількість студентів, які мають об'єкт професійної ідентифікації, і зменшується кількість тих, у кого професійний ідеал відсутній (28,4%).

Таким чином, наше дослідження підтверджує висновки інших авторів, які зазначають, що для вузівської підготовки критичним є другий рік навчання, який характеризується втратою орієнтування, недостатнім суб'єктивним включенням студентів у професійне навчання, емоційним відчуженням від професії, значними змінами оціночних ставлень, установок, уявлень про професійну сферу в цілому [217].

На третьому курсі уявлення студентів про майбутню професію продовжують поглиблюватися, уточнюватися і диференціюватися. В образі професії з'являються ознаки, які характеризують операціонально-технічний аспект професійної діяльності у галузі економіки.

Для третьокурсників характерна неузгодженість уявлень про себе як економіста і про ідеальний образ фахівця-економіста. Найбільша різниця спостерігаються в оцінці таких якостей, як компетентність (4,8 у себе і 7 в ідеального фахівця), передбачливість (відповідно, 5,5 і 7,0), підприємливість (4,8 і 6,8), аналітичність мислення (4,9 і 6,8), організаторські здібності (4,4 і 6,5), розумова працездатність (4,9 і 6,6), комунікабельність (5,3 і 6,6).

У порівнянні зі студентами другого курсу третьокурсники більш високо оцінюють рівень свого професіоналізму. Разом з тим за деякими шкалами професійної самооцінки зберігається тенденція до заниження самооцінки, а підвищення інтегральної професійної самооцінки відбувається головним чином за рахунок високої оцінки своїх здібностей. Так, професійні задатки і здібності студенти оцінили в середньому на 67,2%. Самооцінки за трьома іншими професійними шкалами (професійні навички та вміння, теоретичні знання, загальний професіоналізм) дещо нижчі. В цілому, на думку студентів третього курсу, вони пройшли

вже половину шляху свого професійного розвитку і оволоділи 52,8% професійної компетентності.

На третьому курсі спостерігається певний «перелом» у розвитку професійної ідентичності студентів, після якого виникає тенденція виходу з кризового стану другого курсу. Результати дослідження свідчать, що ступінь ідентифікації з образом економіста-професіонала з першого по другий курс знижується, але до третього курсу повертається на колишній рівень.

На четвертому курсі в уявленнях студентів про майбутню професійну діяльність все більше значення починають відігравати операціонально-технічні характеристики. Крім того, спостерігається збільшення кількості критеріїв професійної компетентності, підвищується рівень їх диференційованості. Якщо на першому і другому курсах домінувала група критеріїв «практичні уміння і навички», то на четвертому курсі такі групи критеріїв, як «теоретичні знання» і «практичні навички», мають однаково високий ранг значущості.

Для студентів четвертого курсу характерний збіг уявлень про професійний образ Я та образ ідеального фахівця-економіста, що свідчить про високу професійну самооцінку. Студенти в цілому досить високо оцінюють свої професійні можливості. Найбільш високо оцінюється ними рівень власних професійних здібностей і теоретичної підготовки (68,4%). Трохи нижче оцінюють вони загальний професіоналізм (62,6%). Найнижчу самооцінку отримали професійні навички та вміння (59,2%).

Разом з тим, висока професійна самооцінка студентів четвертого курсу поєднується з низьким показником професійної самореалізації. Тобто четвертокурсники усвідомлюють, що реально володіють набагато меншим рівнем професіоналізму, ніж могли б. Такий стан професійної самосвідомості призводить до зниження у багатьох студентів навчальної активності та мотивації професійного розвитку. Ймовірно, це є наслідком більш реалістичної оцінки свого потенціалу і глибшого розуміння складності майбутньої професійної діяльності. Такий висновок підтверджується підвищенням реалістичності рівня професійних домагань четвертокурсників.

Варто зазначити, що для студентів четвертого курсу характерні досить високі показники сформованості професійної ідентичності. Це зумовлюється, на наш погляд, низкою причин: більш високим рівнем поінформованості студентів про особливості майбутньої професії; достатньою адаптованістю до

навчального процесу; усвідомленням того, що професійне навчання наближається до завершення (вже пізно сумніватися у власному професійному виборі, внаслідок чого свідомість переорієнтовується на підтвердження правильності зробленого вибору); більш глибоким усвідомленням і позитивною оцінкою власних професійних можливостей (знань, умінь, навичок, здібностей) і ресурсів; усвідомленням і прийняттям соціального статусу представника відповідної професійної групи.

Студентам п'ятого курсу (спеціалістам) властиве найбільш повне, чітке і диференційоване уявлення про майбутню професійну діяльність. Критерії професіоналізму, які виокремлюються студентами на цьому етапі професійної підготовки, відрізняються численністю, різноманітністю й конкретністю. Особливе значення студенти надають групі критеріїв «теоретичні знання» (92,4%), а також критеріям, пов'язаним з професійними здібностями.

Ступінь усвідомленості критеріїв професіоналізму студентами п'ятого курсу, в порівнянні з четвертим курсом, практично не змінюється. Як і в четвертокурсників тут спостерігається високий відсоток позитивних відповідей на питання: «Чи впливає усвідомлення виділених Вами критеріїв на Вашу навчально-професійну діяльність і поведінку?».

Істотні зміни відбуваються у професійному Я-образі студентів п'ятого курсу. Домінуючим стає фактор «підприємливість», водночас дещо знижується актуальність фактора «компетентність». Тобто випускники вважають, що у професійному розвитку важливе не просто пасивне засвоєння професійних знань і умінь, а прояв ділової активності, підприємливості. В цей період особливого значення студенти надають діловим якостям і саме з ними пов'язують реалізацію своїх планів на майбутнє (влаштування на роботу, адаптація на новому робочому місці, відповідність очікуванням майбутнього керівництва тощо). При цьому студенти усвідомлюють себе достатньо підготовленими, здатними до серйозної аналітичної роботи.

Для студентів п'ятого курсу характерне зростання розбіжності між професійним Я-образом і образом ідеального фахівця-економіста, що можна інтерпретувати як деяке зниження професійної самооцінки. Так, за методикою «Самооцінні еталони» спостерігається збільшення розриву між Я-образом і образом ідеального фахівця-економіста. За методикою «Незакінчені речення» значна кількість студентів п'ятого курсу вказують на

відсутність у них ідеалів для професійної ідентифікації. У порівнянні з четвертим курсом дещо зменшується кількість студентів, які виражають позитивне ставлення до професії, водночас збільшується число тих, хто висловлює амбівалентне ставлення.

Дещо парадоксальна тенденція спостерігається у розвитку професійної ідентичності студентів на п'ятому курсі. Здавалось би, вона повинна посилюватися, але результати дослідження свідчать про інше: відбувається деяке падіння показників професійної ідентичності (загальний бал тут дещо нижчий у порівнянні з четвертим курсом). Результати дослідження за допомогою методики М. Куна свідчать, що студенти п'ятого курсу загалом адекватно усвідомлюють свою професійну роль. Водночас порівняно рідко серед їх самовизначень зустрічаються категорії «економіст», «бізнесмен», «підприємець».

Загалом на п'ятому курсі спостерігається певна суперечливість у розвитку професійної самосвідомості студентів: з одного боку, у них достатньо сформована професійна ідентичність, з іншого – відбувається деяке зниження професійної самооцінки. Чимало п'ятикурсників вже вважають себе фахівцями з вищою освітою і цілком природно було б прогнозувати посилення їх професійної ідентичності. Але цього не відбувається в тій мірі, як можна було б очікувати. На наш погляд, це зумовлено тим, що студенти переходять від одного виду діяльності – навчальної, до іншого – професійно-трудової. При цьому виникає суперечність, обумовлена невідповідністю засвоєних у процесі навчання знань та умінь і вимог, які пред'являє реальна професійна практика.

Показники сформованості професійної самосвідомості п'ятикурсників можна розглядати як загальний підсумок ефективності організації навчально-виховного процесу в інституті, його впливу на формування професійної Я-концепції майбутніх економістів. У зв'язку з цим ми розробили спеціальну анкету «Професійне майбутнє» для дослідження уявлень студентів випускного курсу про власну професійну підготовку в інституті та плани щодо професійного майбутнього.

Під час опрацювання результатів анкетування питання і твердження анкети оцінювалися таким чином, що більш високі бали приписувалися відповідям, які свідчать про вищий рівень професійної самосвідомості і ціннісного ставлення до професії економіста (таблиця. 6).

**Бальні оцінки відповідей студентів на питання  
анкети «Професійне майбутнє»**

<b>№</b>	<b>Категорії</b>	<b>Тип відповіді (бал)</b>
1.	Продовження навчання	збираюся отримати другу вищу освіту (0); не збираюся, не знаю, поки не вирішив (1); збираюся поступати в аспірантуру (2)
2.	Кризи професійного становлення	розчарування в професії (0); невпевненість у профпридатності (1); брак знань, умінь (2); навчальні, організаційні (3); спілкування, особистісні (4); ні (5)
3.	Робота під час навчання в інституті	ні (0); робота не за фахом (1); робота за фахом (2); робота за фахом у декількох місцях (3)
4.	Майбутнє місце роботи	не за фахом (0); не знаю (1); за фахом (2); конкретне місце роботи за фахом (3)
5.	Згоден працювати за фахом, якщо зарплата буде:	набагато вища за середню (0); вища за середню (1); середньою (2); навіть нижча середньої (3)
6.	Задоволеність навчанням в інституті	ні (0); частково (1); так (2)
7.	Задоволеність професією	ні (0); частково (1); так (2)
8.	Професійні плани	зміна професії (0); немає певних планів (1); робота за фахом (2); конкретне місце роботи за фахом (3)
9.	Успіх в роботі фахівця в галузі економіки	не знаю, невизначена відповідь (0); висока зарплата (1); задоволеність працею, самовдосконалення (2); розвиток виробництва, об'єктивні результати (3)
10.	Майбутні професійні проблеми	зміна професії (0); немає визначених (1); робота за фахом (2); конкретна робота за фахом (3)

На підставі аналізу бальних оцінок, отриманих з різних питань і тверджень, ми виявили найбільш поширені типи відповідей випускників, які характеризують загальні тенденції в їх оцінці отриманої професії і планів відносно професійного майбутнього:

- більшість студентів задоволена обраною професією, хоча отриманою в економічному інституті освітою задоволені лише частково;

- студенти вважають, що основні проблеми, з якими зіткнуться в майбутньому, будуть пов'язані з їх недостатньою професійною компетентністю;

- у період навчання студенти переживали кризи, пов'язані найчастіше з навчальними і організаційними проблемами;

- більшість випускників не збирається продовжувати навчання після закінчення інституту;

- під час навчання більшість випускників набули досвіду роботи, хоча це була робота не за фахом, проте вони планують після закінчення інституту працювати за професією;

- студенти налаштовані оптимістично і розраховують отримувати зарплату вищу за середній рівень;

- найбільш загальним уявленням випускників про професійний успіх є наявність видимого, об'єктивного результату, який пов'язується здебільшого з розвитком бізнесу і отриманням прибутку.

Узагальнення отриманих даних дає підстави виокремити низку причин, які зумовлюють деяке зниження рівня професійної ідентичності студентів п'ятого курсу: зростання складності та диференційованості уявлень про власні професійно важливі якості та обмеження; усвідомлення недостатньої практичної підготовки; невпевненість у своїх професійних здібностях, відсутність досвіду взаємодії з суб'єктами практичної діяльності (працедавцями, партнерами, керівництвом організації, в якій передбачає працювати молодий фахівець); невизначеність професійного майбутнього; велика відповідальність за прийняття рішення щодо визначення місця роботи. Таким чином, остання стадія навчання є свого роду переломним етапом в особистісно-професійному становленні студентів.

Результати дослідження дали змогу виявити динамічні тенденції в розвитку професійної самосвідомості студентів. З цією метою на кожному курсі були виділені три групи студентів: з високим, середнім і низьким рівнем сформованості компонентів



професійної самосвідомості (когнітивного, афективного і конативного). Розподіл студентів на групи ми проводили, орієнтуючись на виокремлені у попередньому параграфі критерії з урахуванням величини числових показників вираженості кожного з них. При цьому бралось до уваги стандартне відхилення від середнього показника по вибірковій сукупності. До першої групи (високий рівень розвитку професійної самосвідомості) були віднесені студенти з показниками розвитку, вищими на одне і більше одного стандартного відхилення від загальної середньої оцінки. До другої групи (середній рівень) були віднесені студенти, показники яких знаходилися в межі одного стандартного відхилення від загальної середньої оцінки. До третьої групи (низький рівень) були віднесені студенти, показники яких були меншими на одне і більше стандартне відхилення від загальної середньої оцінки.

Студенти з різними рівнями розвитку професійної самосвідомості відрізняються за кількісними і якісними параметрами сформованості когнітивного, афективного та конативного компонентів цього особистісного утворення. Студенти з *високим* рівнем сформованості професійної самосвідомості характеризуються: наявністю повних знань і уявлень про сутність та особливості професійної діяльності у галузі економіки, її вимоги до особистості; розумінням професійно важливих якостей економіста; спроможністю адекватно оцінювати свої можливості і здібності до професійної діяльності; здатністю оцінювати свою відповідність вимогам обраної професії; умінням оцінювати свої вчинки, свою поведінку, порівнювати себе з іншими в процесі виконання професійної діяльності; умінням використовувати теоретичні знання в практичній діяльності; здатністю до самоконтролю і саморегуляції у професійній діяльності; наявністю позитивного емоційного ставлення до обраної професії; усвідомленням себе у майбутньому кваліфікованим фахівцем; задоволеністю обраною професією та самореалізацією у навчально-виховному процесі; переконаністю у правильному професійному виборі, стійкістю професійних намірів і планів; прагненням до професійного самовдосконалення.

Студенти з *середнім* рівнем розвитку професійної самосвідомості виявляють загалом позитивне ставлення до професійної діяльності, однак не зовсім чітко усвідомлюють перспективи професійного зростання, приймають власну професію як особистісну цінність, але не завжди повною мірою

усвідомлюють її суспільне призначення і приймають цінності та стандарти професійної спільноти. Їх характеризує також неповнота знань про вимоги професійної діяльності у галузі економіки до особистості; не завжди адекватна оцінка сформованості у себе професійно важливих якостей; домінування пізнавальної мотивації навчальної діяльності над професійною; потреба у професійній самореалізації, однак недостатня систематичність і наполегливість зусиль, спрямованих на професійне самовдосконалення.

Студенти з *низьким* рівнем сформованості професійної самосвідомості характеризуються поверховими стереотипними уявленнями про особливості професійної діяльності у галузі економіки, невпевненістю у правильності вибору професії, нестабільними і неконкретними планами щодо свого професійного майбутнього, поганим знанням вимог, що пред'являються професійною діяльністю до особистості; неадекватними уявленнями про професійно важливі якості економіста та ступінь їх сформованості у себе; пізнавальною пасивністю та слабкою вираженістю потреби у професійному самовдосконаленні.

На рис. 6 подано узагальнені результати констатувального етапу дослідження рівнів сформованості професійної самосвідомості студентів різних курсів.

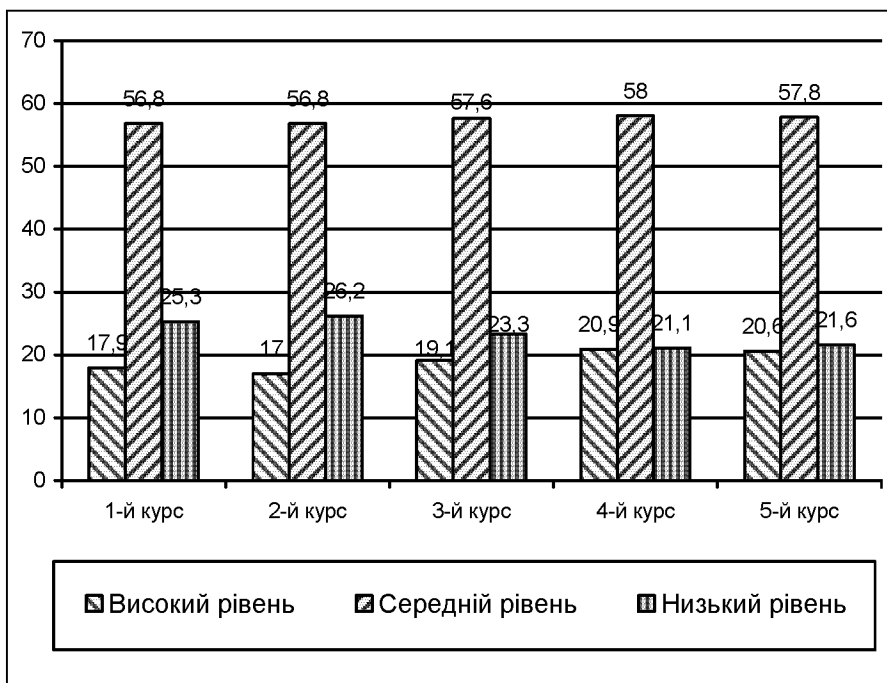
Аналіз отриманих даних свідчить, що розвиток професійної самосвідомості майбутніх економістів має стадіальну природу і характеризується певними особливостями на різних етапах професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

1. Стадія формальної професійної ідентифікації (вступ до ВНЗ та навчання на 1 курсі), коли студенти на основі формальних показників ототожнюють себе з професійною роллю.

2. Стадія первинної кризи професійної самосвідомості (2-й курс), коли відбувається формування основних уявлень про професійну діяльність і переживається неузгодженість між уявленнями студентів про себе і професійними вимогами.

3. Стадія вирівнювання (3-й і 4-й курси), коли відбувається корекція професійних уявлень і самооцінки студентів.

4. Стадія вторинної кризи професійної самосвідомості (5-й курс), коли відбувається зміна навчально-професійної діяльності на професійно-практичну і усвідомлюються нові вимоги, що пред'являються реальною виробничою практикою до особистості фахівця-економіста.



**Рис. 6. Рівні сформованості професійної самосвідомості студентів 1-5 курсів (у %).**

Узагальнення результатів констатувального етапу дослідження свідчить про гетерохронність формування професійної самосвідомості студентів економічного ВНЗ, яка проявляється в мінливості показників, нерівномірності розвитку компонентів на різних етапах професійної підготовки, наявності періодів інтенсивного становлення і відносної стабілізації.

Отже, впродовж навчання студентів в університеті спостерігаються певні позитивні тенденції в розвитку їх професійної самосвідомості: поступово зростає обсяг і рівень адекватності професійних уявлень, підвищується самооцінка професійних якостей. Водночас професійна самосвідомість більшості студентів знаходиться на середньому рівні сформованості і недостатньо пов'язана з майбутньою професійною діяльністю. Для багатьох студентів властиві деформації професійної самосвідомості: дифузна професійна Я-концепція, неадекватні уявлення про рівень розвитку у себе професійно

важливих якостей, завищена або занижена професійна самооцінка, невизначеність професійних перспектив. Це свідчить про те, що без спеціального педагогічного керівництва процес професіоналізації самосвідомості студентів відбувається уповільнено, стихійно, що робить актуальним завдання обґрунтування педагогічних умов та розробку педагогічної технології формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців.

### **Освітньо-виховне середовище ВНЗ як чинник формування професійної самосвідомості студентів**

Професійна самосвідомість майбутніх фахівців формується внаслідок впливу низки об'єктивних і суб'єктивних чинників: освітньо-професійного середовища; суб'єктивної системи очікувань і переваг, ідеальних образів професії; визнання індивіда значущими людьми як професіонала; професійної самопрезентації; професійних норм (цінностей) і атрибутів (лексикон, міфи, стереотипи, символи); емоційно-позитивного фону, на якому відбувалося отримання первинної інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно позитивне прийняття своєї приналежності до професійного співтовариства; успішного освоєння правил і норм професійної діяльності; міри відповідальності, яку індивід може взяти на себе; рівня особистісного розвитку; мотиваційної готовності до самореалізації на обраному професійному терені [312].

У процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі відбувається засвоєння майбутніми фахівцями професійних цінностей та еталонів професійної майстерності, внаслідок ідентифікації з викладачами як моделями для наслідування формуються професійні уявлення та орієнтації, виробляється ціннісне ставлення до професії, коригується професійний Я-образ і самооцінка, розвиваються професійно важливі якості. Глобальним фактором, що зумовлює зазначені трансформації, які в комплексі становлять особистісно-професійний розвиток майбутніх економістів, виступає освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу. Саме від загального соціально-психологічного мікроклімату, культу професії, насиченості професійними цінностями і смислами

освітньо-виховного середовища ВНЗ залежить передусім формування професійної самосвідомості студентів.

У педагогіці обґрунтовано низку підходів до розуміння сутності поняття «виховне середовище». Аналіз педагогічної літератури дає підстави виокремити декілька загальних підходів. Перший полягає у трактуванні цього поняття як частини соціального середовища, в якій функціонує певний педагогічно доцільний спосіб життєдіяльності [175]. У цьому випадку визначальним елементом виховного середовища вважається модель способу життя, у відповідності з якою відбувається взаємодія його суб'єктів. Такий підхід характеризується певною нормативністю, оскільки взаємодія суб'єктів виховного середовища регламентується нормами і настановами, які відповідають тій чи іншій моделі життєдіяльності і задаються зверху.

Другий підхід полягає у трактуванні виховного середовища як динамічної мережі взаємопов'язаних педагогічних подій, які створюються колективними й індивідуальними суб'єктами різного рівня і впливають на їх особистісне становлення [76]. Подія при цьому розуміється як яскрава, емоційно насичена, незабутня справа, значуща і приваблива як для колективу, так і для окремої особистості. Формування освітнього середовища передбачає включення педагога і вихованців у спільну діяльність на основі діалогу, відкритості, рівноправності, внаслідок чого виникає готовність до зближення і взаємного розвитку.

На думку В.Я. Ясвіна, виховне середовище – це «система впливів і умов формування особистості, а також можливостей її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [320, с.56]. Дослідник вважає, що чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її активний саморозвиток.

Л.І. Новікова розуміє виховне середовище як доцільно організоване педагогічне середовище, що оточує суб'єктів навчально-виховної взаємодії [200]. Слід розрізняти, з одного боку, стихійне середовище (природа, техніка, люди, телебачення, радіо тощо) як певну природну і соціальну даність, що постійно впливає на розвиток особистості, з іншого боку, – навчально-виховне середовище як результат

цілеспрямованої педагогічної діяльності. Формування виховного середовища передбачає визначення його компонентів, моделювання зв'язків між ними, а також включення вихованців у їх систему. У такому підході структурним елементом виховного середовища вважається освітня установа (університет, інститут), а основним засобом створення – взаємодія різних суб'єктів, що діють у його межах і дотримуються єдиних педагогічних принципів. На наш погляд, такий підхід найбільшою мірою відповідає завданням розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю в освітньо-виховному середовищі вищого навчального закладу.

Аналізуючи різні підходи до розуміння виховного середовища, можна зробити висновок, що середовище стає виховним, коли його утворює комплекс матеріальних факторів освітнього процесу, міжособистісних відносин і особливих педагогічних умов, спрямованих на розвиток особистості. Всі ці чинники взаємозв'язані, доповнюють, збагачують один одного і впливають на всіх суб'єктів виховного середовища.

Сформулюємо типологічні ознаки виховного середовища, взявши за основу ознаки, окреслені Г.Ю.Беляєвим [23, с. 46]:

- виховне середовище будь-якого рівня є складним об'єктом системної природи;
- цілісність виховного середовища забезпечує досягнення системного ефекту, під яким розуміється реалізація комплексної мети навчання і виховання на рівні безперервної освіти;
- виховне середовище існує як певна соціальна спільність, що розвиває сукупність людських відносин у контексті широкої соціокультурно-світоглядної адаптації людини до світу;
- виховне середовище має широкий спектр модальності і формує різноманітність типів локальних середовищ різного типу;
- виховне середовище виступає не лише як умова, але і як засіб навчання та виховання;
- виховне середовище є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних і психолого-

дидактичних компонентів, що утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій;

– виховне середовище утворює простір індивідуалізованої діяльності, перехідної від навчальної ситуації до життя.

У контексті нашого дослідження, найбільший інтерес становлять такі визначені Г.Ю. Беляєвим аспекти виховного середовища: виховне середовище існує як певна соціальна спільність, система відносин; виховне середовище виступає не лише як умова, але й як засіб навчання та виховання; освітнє середовище утворює простір індивідуалізованої діяльності, перехідної від навчальної до життєво-професійної. Отже, відповідним чином організоване виховне середовище економічного вищого навчального закладу може виступити умовою і водночас дієвим засобом формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю.

Ми розглядаємо виховне середовище як спеціально сконструйований і структурований комплекс предметно-соціальних умов, що активізують професійне самовизначення студентів, рефлексивне осмислення ними своєї особистості в контексті майбутньої професійної діяльності, стимулюють ідентифікацію з професійними цінностями і еталонами, становлення адекватного професійного Я-образу і самооцінки.

Для проектування такого освітньо-виховного середовища важливо мати чітке уявлення про його структурну організацію. Н. Шуркова поділяє виховне середовище на предметно-просторове, поведінкове, подієве та інформаційне культурне [315]. На думку Г. Ковальова, структура освітнього середовища складається з трьох основних компонентів: фізичного оточення, людських чинників і програми виховання (навчання) [137]. В. Ясвін у рамках обґрунтованої ним концепції моделювання освітніх середовищ виокремлює також три взаємопов'язані компоненти освітнього середовища: предметний, соціальний і організаційно-технологічний [320].

Не применшуючи важливості предметного компоненту освітнього середовища, що формується у вищому навчальному закладі, ми водночас вважаємо, що на розвиток професійної самосвідомості студентів більшою мірою впливає соціально-психологічний клімат, характер міжособистісної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, стиль відносин між викладачами і

студентами. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва є важливим чинником розвитку професійної самосвідомості майбутніх економістів, їх ідентифікації з носіями професійної культури, засвоєння етичних норм і принципів економічної діяльності.

Виховне середовище економічного ВНЗ можна представити у вигляді єдності взаємопов'язаних компонентів: простору теоретичної освіти, простору практичної освіти, науково-дослідного і культурно-виховного простору. Названі підпростори визначають напрями особистісно-професійного становлення й формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю. Розглянемо сутність кожного підпростору та його потенційні можливості щодо розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю.

Простір теоретичної освіти (комплекс лекційних, практичних, лабораторних і семінарських занять) є основною складовою освітньо-виховного середовища економічного ВНЗ. Організація різноманітних типів лекційних (лекція-бесіда, евристична, проблемна лекція тощо), практичних і семінарських занять (навчальна дискусія, колоквиум, ділова гра, рольова гра, тренінг тощо) забезпечує реалізацію навчальної і виховної функцій педагогічного процесу, сприяє розвитку особистості майбутнього фахівця-економіста. Деякі автори (І.Ю. Алексашина, Л.М. Лесохіна) в структурі змісту теоретичної освіти виокремлюють декілька циклів: гуманітарний – розвиток гуманістично орієнтованої особистості майбутнього фахівця; психолого-педагогічний – сприяння особистісно-професійному становленню фахівця; природничо-науковий – формування цілісної картини світу; спеціально-предметний – засвоєння цілей, змісту, форм, способів, технологій майбутньої професійної діяльності.

На наш погляд, у процесі формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю особливу увагу слід надавати посиленню професійної спрямованості викладання дисциплін загальноосвітнього циклу, які нерідко подаються поза контекстом майбутньої діяльності, а тому мало впливають на особистісно-професійне самовизначення студентів. Зокрема, значним потенціалом щодо розвитку професійної самосвідомості студентів економічних ВНЗ володіють математичні дисципліни, роль яких у професійному становлення



майбутніх фахівців економічного профілю нерідко недооцінюється. Математичні науки можуть суттєво впливати на розвиток професійних уявлень студентів, оскільки дають змогу навчити майбутніх фахівців у галузі економіки бачити за абстрактними математичними поняттями і формулами конкретні економічні об'єкти та зв'язки між ними. Перехід від абстрактних математичних моделей до конкретних, від системи знакової інформації до реальних економічних об'єктів дає змогу будувати навчальний процес у контексті майбутньої професійної діяльності студентів і завдяки цьому розвивати не тільки їх математичну компетентність, але й професійну самосвідомість.

Простір практичної освіти, разом з простором теоретичної освіти, є важливою складовою частиною освітньо-виховного середовища економічного вищого навчального закладу. Він представлений, перш за все, різними видами практик: виробничою, переддипломною. Можливості виробничої практики щодо розвитку професійної самосвідомості студентів вивчалися в роботах Т.В. Кудрявцева, В.В. Овсянникової та ін. Як зазначає В.В. Овсянникова, по мірі навчання романтичний образ професії у студентів замінюється реальнішим і конкретнішим, самооцінка професійних якостей знижується, емоційні компоненти в її структурі поступово витісняються інтелектуальними; до складу «образу Я» більшою мірою починають входити компоненти, пов'язані з обраною спеціальністю. Причому чим раніше суб'єкт навчання потрапляє в умови реального виробництва, чим раніше починає включатися в практику, тим успішніше він формується як особистість і як професіонал [201].

У дослідженні Т.В. Кудрявцева і В.Ю. Шегурової підкреслюється, що «вже в процесі професійного навчання починає складатися «образ Я» студента як суб'єкта власне професійної діяльності. Інтенсивність його формування значною мірою визначається ступенем орієнтації навчально-виховного процесу в навчальному закладі на відтворення ситуацій, що імітують реальну професійну діяльність» [155, с. 58]. Рушійною силою розвитку професійної самосвідомості дослідники вважають суперечність між уявленнями про себе і уявленнями про ідеального, еталонного професіонала. За правильної організації навчання професійне самовизначення суб'єкта може бути в основному завершене в рамках навчального закладу. Критерієм цього є формування позитивного ставлення студента до себе як

суб'єкта професійної діяльності і сформованість адекватної професійної «Я-концепції».

Формування у майбутніх фахівців професійних уявлень, образів-еталонів, ідеалів найефективніше здійснюється в спільній з професіоналами діяльності, через особистісне спілкування з ними в період практики. Зразками для наслідування для студентів можуть виступати викладачі вищого навчального закладу, наставники на виробництві. О.М. Крилов [153] вивчав вплив ідеалів на професійне становлення особистості і виявив зміну характеру внутрішнього діалогу під час освоєння професії. Такий діалог розвивається за рахунок інтеріоризації в «Я-образ» «еталонного професіонала» шляхом ідентифікації з ним. Завдяки професійній ідентифікації у студентів формується цілісне уявлення про зміст, способи і засоби своєї професійної діяльності; критичне ставлення до себе і своєї діяльності у минулому, сьогоденні і майбутньому; інтенсифікується формування професійної самосвідомості.

Простір науково-дослідної роботи студентів охоплює різні види діяльності: підготовка курсових і дипломних проектів, написання рефератів, участь у наукових студентських конференціях, семінарах, конкурсах і олімпіадах, виконання індивідуальних і групових дослідницьких проектів. На наш погляд, продуктивна взаємодія викладача зі студентами в процесі організації науково-дослідної діяльності може забезпечувати не тільки оволодіння методами і формами наукового мислення, глибше засвоєння знань, але й суттєвою мірою активізувати формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців у галузі економіки, сприяти розвитку їх професійно важливих якостей: аналітичності і прогностичності мислення, вдумливості, допитливості, самостійності, ініціативності тощо.

Важливу роль у формуванні професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю, на наш погляд, відіграє культурно-виховний простір економічного ВНЗ, який охоплює систему позааудиторної соціокультурної діяльності студентів. Насичення професійними цінностями і смислами позааудиторної, культурно-освітньої, дозвіллевої діяльності майбутніх економістів може суттєво активізувати становлення їх професійної ідентичності. Цього можна досягти використанням активних форм виховної роботи, системи кураторських годин, засідань дискусійних клубів, гуртків, клубів за інтересами; проведенням професійно орієнтованих студентських фестивалів,

конференцій, творчих конкурсів, змагань, тренінгів; проведенням екскурсій на успішні підприємства та фінансові установи; організацією зустрічей з фахівцями своєї справи, кращими представниками професії, випускниками інституту тощо. На важливому значенні позааудиторної діяльності у професійному становленні майбутнього фахівця наголошує В.О. Сластьонін [265]. Ми вважаємо, що позааудиторна діяльність повинна спрямовуватися насамперед на формування професійної самосвідомості майбутніх економістів як важливого чинника активізації їх загального особистісно-професійного розвитку.

У виховному просторі економічного ВНЗ суттєвим чинником формування професійної самосвідомості студентів виступає характер взаємодії викладача і студентів. Дослідники зазначають, що в педагогічній взаємодії вихованцям транслуються ціннісні, емоційні і гностичні характеристики, а також професійні настанови та поведінкові моделі педагога [65]. Необхідною передумовою успішного формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців є дотримання викладачами діалогічного стилю педагогічної взаємодії, який ґрунтується на взаємоповазі і створює комфортну атмосферу, стимулює ідентифікацію студентів з наставниками як носіями професійних цінностей і стандартів поведінки. Особлива роль належить викладачам, наставникам груп, керівникам практики, які мають демонструвати студентам зразок ціннісного ставлення до професії, виступати у ролі професійних еталонів для наслідування і тим самим впливати на становлення їх професійної самосвідомості.

### **Організація навчального процесу на засадах контекстного підходу**

У процесі підготовки майбутніх фахівців необхідні такі педагогічні технології, які сприяють не лише ефективному формуванню предметних знань, умінь і навичок, але й розвивають професійно важливі якості, активізують професійне самовизначення студентів. Важливо, щоб навчання орієнтувало студентів на майбутній зміст професійної діяльності, формувало ціннісне ставлення до професії як сфери особистісної самореалізації. Як свідчить аналіз педагогічної теорії і практики, цим вимогам відповідає контекстний підхід до навчання, суть

якого полягає в створенні умов для трансформації навчально-пізнавальної діяльності студентів у квазіпрофесійну.

Психолого-педагогічною і науково-методичною основою вирішення багатьох завдань, пов'язаних з розвитком професійної самосвідомості майбутніх фахівців, може стати контекстний підхід, в основі якого лежить теорія контекстного навчання, що розробляється в науково-педагогічній школі А.О. Вербицького (Н.А. Бакшаєва, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицька, Н.В. Жукова, В.М. Кругликов, О.Г. Ларіонова, В.Ф. Тенищева та ін.) [53, 54, 55, 56, 101, 128, 253, 289, 304]. Практичною передумовою виникнення контекстного підходу стала невирішена повною мірою проблема забезпечення зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю студентів. За традиційної організації професійної підготовки навчальна діяльність студентів істотно відрізняється від їх майбутньої професійної діяльності за предметом, метою і мотивами. У процесі контекстного навчання за допомогою активних форм і методів навчання моделюються не лише зміст професійної діяльності, але й ті соціальні відносини, в яких вона здійснюється, завдяки чому створюються передумови для розвитку професійної самосвідомості студентів.

Контекстне навчання передбачає комплексну реалізацію наступних принципів, сформульованих А.О. Вербицьким:

- психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студентів у навчальну діяльність;
- послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності;
- проблемності змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі;
- адекватності форм організації навчальної діяльності студентів завданням і змісту професійної освіти;
- провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу;
- педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- відкритості навчання;
- єдності навчання і виховання особистості фахівця;
- врахування кроскультурних особливостей суб'єктів навчання [55, с. 42-43].

Характеризуючи технологічне забезпечення контекстного навчання, слід акцентувати увагу на тому, що знання, уміння і

навички подаються тут не як предмет, на який має бути спрямована активність студентів, а як засіб розв'язання професійних завдань. Основною характеристикою навчального процесу контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і методів навчання, є моделювання на мові знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації і фрагменти виробництва, відносини зайнятих в ньому людей. Таким чином, студентів задаються контури його професійної діяльності, що суттєво позначається не тільки на формуванні його компетентності, але й розвитку професійної самосвідомості.

З позицій контекстного підходу до навчання А.О. Вербицьким [56, с. 54] виділяються три базові форми діяльності студентів і низка проміжних, перехідних від однієї форми до іншої (такий перехід відбувається передусім по лінії трансформації мотивів, оскільки саме мотив є визначальною ознакою діяльності). До базових форм діяльності належать:

1) навчальна діяльність академічного типу з провідною роллю лекцій і семінарів – діяльність, у процесі якої відтворюється головним чином процедура передачі і засвоєння інформації, однак вже на цьому етапі навчання намічаються предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: моделюються дії фахівців, ставляться теоретичні, суперечливі за своєю суттю питання й проблеми (класичним прикладом є інформаційна лекція);

2) квазіпрофесійна діяльність – діяльність по відтворенню за допомогою імітаційної і ігрової моделей предметного, соціального та психологічного змісту професійної діяльності фахівця, завдяки чому задається цілісний контекст його професії; прикладами такої діяльності є ділова, функціонально-рольова та імітаційні ігри;

3) навчально-професійна діяльність, у ході якої студент виконує реальні дослідницькі і практичні функції; раніше отримані знання виступають орієнтовною основою навчально-професійної діяльності, як це відбувається, наприклад, під час проходження виробничої практики або підготовки дипломної роботи; на цьому етапі відбувається процес вдосконалення професійної компетентності та розвитку самосвідомості за рахунок поступової трансформації навчальної діяльності в професійну.

Включення студентів у навчально-професійну діяльність сприяє формуванню системи професійних знань, умінь, навичок, елементів професійного мислення і пам'яті, з одного боку, і розвитку адекватної професійною Я-концепції, з іншого.

З переходом від однієї базової форми діяльності до іншої студенти поступово набувають досвіду застосування навчальної і наукової інформації у ролі засобу реалізації вказаних форм діяльності, отримують можливість природного входження в професію.

А.О. Вербицький наголошує на необхідності комплексного використання різних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними методами. Водночас у рамках контекстного навчання традиційні дидактичні методи набувають певної специфіки, зумовленої посиленням загальної орієнтації навчальної діяльності на опанування предметним і соціальним змістом майбутньої професії. Зокрема, замість традиційної пояснювально-репродуктивної лекції у контекстному навчанні застосовуються такі активні форми лекцій, як проблемна лекція, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція-прес-конференція, лекція-консультація, лекція провокація (лекція із запланованими помилками), лекція-діалог та ін. Вказані форми занять дають змогу підвищити рівень викладання, активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвинути їх творчий потенціал, прищепити навички самостійної роботи, сформуванню ціннісне ставлення до професії.

Важливу роль у системі контекстного навчання відіграють семінарські заняття. Відмінність семінару від інших форм полягає в тому, що він орієнтує студентів на прояв більшої самостійності в навчально-пізнавальній діяльності, оскільки в ході семінару поглиблюються, систематизуються і контролюються знання студентів, отримані під час самостійної позааудиторної роботи. За свідченням дослідників найбільшою мірою активізують особистісно-професійне становлення майбутніх фахівців у процесі контекстного навчання такі види семінарів, як семінар-дискусія, семінар-дослідження, семінар-прес-конференція, семінар-круглий стіл, семінар «малих полемічних груп» [55, 101, 253, 304].

Організація навчального процесу на основі контекстного підходу передбачає також зміну змісту і способів керівництва навчально-дослідною і науково-дослідною роботою студентів: курсовим і дипломним проектуванням. Зокрема, для дипломного проектування студентам повинні пропонуватися навчально-

виробничі завдання. Процес вдосконалення професійних компетенцій за рахунок трансформації навчальної діяльності в професійну відбувається на етапі виробничої практики.

Значну роль у процесі формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців, на наш погляд, повинна відіграти актуалізація поки що недостатньо задіяного потенціалу дисциплін загальноосвітнього циклу. Перспективний напрям такої актуалізації полягає у пошуку й обґрунтуванні шляхів інтеграції змісту спеціальних і математичних дисциплін у процесі розвитку професійної самосвідомості студентів.

Наші спостереження свідчать, що студенти нерідко сприймають математику як абстрактну дисципліну, вивчення якої не знадобиться в майбутній професійній діяльності, не розуміють глибинної суті економічної діяльності, істинного сенсу і значущості в ній математики. Тому очевидною є необхідність посилення професійної спрямованості вивчення математики, зокрема, шляхом її інтеграції з циклом професійних дисциплін. Відповідно до положень контекстного підходу, під професійною спрямованістю навчання математики ми розуміємо такий зміст навчального матеріалу й організацію його засвоєння у таких формах і видах діяльності, які відповідають системній логіці побудови курсу математики і моделюють пізнавальні та практичні завдання професійної діяльності майбутніх фахівців у галузі економіки.

Професійна спрямованість навчання математики фахівців економічного профілю визначає особливості її викладання, пов'язані із специфікою економічних завдань і різноманітністю підходів до їх розв'язання. Важливо пов'язувати загальні питання курсу з їх економічним застосуванням. За цієї умови у студентів поступово виробляється математичний підхід до вивчення проблем реальної економіки. Водночас нестандартна постановка математичних задач спонукає студентів до активної самостійної творчої роботи, що передбачає повторення теоретичного матеріалу курсу, повторне звернення до задач і прийомів, які розглядалися під час лекцій і практичних занять, опрацювання додаткової літератури. Навчання математики як важливої дисципліни для будь-якого фахівця в галузі економіки тим самим може сприяти розвитку професійної спрямованості і професійної самосвідомості студентів.

На першому курсі студенти, як правило, сприймають математику як дисципліну, мало пов'язану з їх майбутньою

професійною діяльністю. Водночас все, що пов'язано з професією, видається їм важливим і значущим. У зв'язку з цим, очевидно є необхідність посилення прикладної спрямованості курсу вищої математики в економічних ВНЗ. Якщо в процесі навчання математики використовувати професійно орієнтовані математичні задачі, то це, з одного боку, сприятиме підвищенню якості математичної освіти студентів (засвоєння базових знань з математики), розвитку умінь і навичок, необхідних для вивчення спеціальних дисциплін і для майбутньої професійної діяльності, розвитку економічного мислення, а з іншого боку, – формуванню їх професійної самосвідомості, адекватних уявлень про себе як суб'єктів економічної діяльності.

Вивчення кожного розділу математики доцільно починати з постановки відповідної економічної задачі, розв'язання якої потребує застосування відповідного математичного апарату. Наприклад, під час знайомства з першою темою лінійної алгебри можна запропонувати студентам наступну задачу: визначити виручку підприємства в кожному регіоні, якщо задана матриця ціни реалізації одиниці товару певного типу в кожному регіоні і матриця кількості реалізованої продукції в цьому регіоні. Можна також запропонувати студентам задачу про міжгалузевий баланс – модель В. Леонт'єва. Ознайомлення студентів з найпростішим видом моделі міжгалузевого балансу зазвичай викликає у них жвавий інтерес у зв'язку з тим, що, по-перше, вони бачать практичне застосування наявного математичного апарату, абстрактні математичні конструкції набувають реального втілення в сфері економіки. По-друге, створюються умови для задоволення професійно-пізнавальних потреб і інтересів студентів.

Під час вивчення аналітичної геометрії можна запропонувати студентам економічні завдання, які передбачають побудову кривих на площині: кривих попиту та пропозиції. Для економіки ставить інтерес умова рівноваги, коли попит дорівнює пропозиції. Дослідження поведінки кривих попиту та пропозиції розглядається у процесі вивчення теми «Застосування похідної». Вивчаючи розділ «Математичний аналіз», студенти мають розуміти, що, наприклад, похідна функції в математиці має не тільки геометричний зміст – кутовий коефіцієнт дотичної до графіка функції, фізичний зміст – миттєва швидкість, але й, найголовніше, економічний сенс – гранична корисність, гранична виручка. Особливу роль у формуванні професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю відіграє тема



«Економіко-математичні методи», що розглядається в розділі «Лінійна алгебра». Знання і володіння апаратом економіко-математичного моделювання є невід'ємною вимогою підготовки фахівців у галузі економіки.

Професійна спрямованість викладання математики може сприяти формуванню у студентів уявлення про цю дисципліну як про важливий інструмент вирішення майбутніх професійних завдань, що стимулюватиме їх пізнавальну активність. Крім того, викладання математики на засадах контекстного підходу, застосування задач з економічним змістом, побудова і дослідження формалізованих моделей реальних економічних процесів, на наш погляд, дасть змогу не тільки активізувати пізнавальну діяльність студентів, але й вплинути на їх професійне самовизначення та розвиток професійної самосвідомості.

Таким чином, організацію навчального процесу у відповідності з положеннями контекстного підходу можна вважати суттєвою педагогічною умовою формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю в освітньому середовищі економічного ВНЗ. Моделювання у педагогічному процесі за допомогою активних форм і методів навчання предметного змісту економічної діяльності та соціальних відносин, в яких вона здійснюється, створює передумови не тільки для підвищення рівня професійної компетентності студентів, але й розвитку їх професійної самосвідомості: формування ціннісного ставлення до економічної професії, адекватних уявлень про себе як її суб'єкта, розвитку професійної мотивації та активізації професійного самовдосконалення.

### **Активізація особистісно-професійної рефлексії студентів**

Виконуючи функції детермінації і регуляції діяльності, професійна самосвідомість виступає рушійною силою особистісно-професійного розвитку студентів. У свою чергу, розвиток професійної самосвідомості, на думку Л.М. Мітіної, детермінується інтеріоризованою і актуалізованою особистістю суперечністю між досягнутим і бажаним «Я-образом». Така суперечність долається через механізми самоаналізу, зворотного зв'язку і рефлексії за допомогою самооцінки особистості [183]. У

зв'язку з цим важливу роль у формуванні професійної самосвідомості майбутніх фахівців відіграє їх уміння здійснювати рефлексію навчально-професійної діяльності, а також себе як її суб'єкта. Рефлексія дає змогу майбутнім фахівцям оцінити свої професійні здібності, співвіднести їх з цілями і очікуваними результатами професійної діяльності.

Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – внутрішня діяльність людини, орієнтована на самопізнання, осмислення своїх дій і станів [129, с. 172]. У працях В.І. Слободчикова і Є.І. Ісаєва рефлексія розглядається як «специфічна людська здатність, яка дає змогу зробити свої думки, емоційні стани, власні дії і стосунки, взагалі усього себе – предметом спеціального розгляду (аналізу й оцінки) і практичного перетворення» [267, с. 78]. Рефлексія розуміється як психологічний механізм, що відіграє важливу роль у самопізнанні, самодетермінації і саморегуляції життєдіяльності особистості.

Дослідники висловлюють різні погляди на природу рефлексії та її значення у професійному розвитку особистості [8, 12, 31, 52, 127, 277, 301]. Зокрема, А.В. Карповим розроблена багаторівнева комплексна стратегія дослідження рефлексивно-регулятивних процесів у професійній діяльності [127].

Становлення і оформлення методологічних поглядів на рефлексію як важливий механізм функціонування діяльності і свідомості особистості сприяло проникненню рефлексивного підходу в педагогічну реальність. На сьогодні існують різні напрями його розвитку і реалізації у педагогічній теорії й практиці. Зокрема, обґрунтовуються ідеї про необхідність включення рефлексивних механізмів у концепції гуманізації освіти (Д.І. Бех, В.С. Біблер, В.В. Давидов, І.І. Ільєсов, Н.Ф. Талізїна, І.С. Якиманська та ін.). У контексті рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості С.Ю. Степанова обґрунтовано не лише систему філософсько-методологічних поглядів, але й досить детально розроблено інструментарій організації рефлексивних освітніх процесів [277].

У контексті професійного розвитку особистості рефлексія виступає як механізм осмислення і переосмислення фахівцем своєї діяльності та себе як її суб'єкта з метою прогнозування, критичного аналізу, реорганізації, оцінки ефективності особистісно-професійного становлення [46, с. 66].

На важливій ролі рефлексії як психологічного механізму розвитку професійної самосвідомості фахівців акцентує увагу

більшість дослідників. Так, Б.Д. Брагіна, аналізуючи процес становлення професійної самосвідомості, наголошує на вагомому значенні пізнання і самооцінки фахівцями професійних якостей і ставлень до них через рефлексію. П.А. Шавір трактує самосвідомість як вибіркиму діяльність особистості, підпорядковану меті професійного самовизначення, усвідомлення себе через рефлексію як суб'єкта професійної діяльності [301].

Рефлексія визначає здатність фахівця осмислювати себе і свою діяльність, аналізувати і оцінювати власні почуття, ставлення, сильні і слабкі сторони, якості, міру їх відповідності професійним завданням. Рефлексію можна вважати базовим механізмом формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю, оскільки без неї неможлива оцінка актуального рівня їх професійного розвитку та визначення завдань професійного самовдосконалення. Рефлексія дає змогу студентам адекватно оцінити свої професійні можливості через порівняння себе з іншими, усвідомити свої сильні і слабкі сторони, власну відповідність професійним вимогам, на основі чого скорегувати професійну Я-концепцію і накреслити шляхи особистісно-професійного саморозвитку.

Професійна рефлексія як механізм самопізнання виникає вже на перших етапах професійного становлення фахівця: в процесі професійного навчання і на початковій стадії реалізації професійних функцій. У міру освоєння професійного простору така рефлексія стає стабільнішою і глибшою. Вона починає включати осмислення особистістю досвіду не лише професійного сьогодення, але й минулого, що дає змогу краще зрозуміти свої професійні можливості і ресурси, виробити індивідуальний стиль професійної діяльності, здійснювати корекцію на всіх її етапах: цілепокладання, планування, реалізації та ін. [12].

На особливому значенні рефлексії у професійному становленні майбутніх фахівців наголошує В.О. Сластьонін, який розглядає її в контексті механізмів професійного саморозвитку особистості:

- самоусвідомлення, що асоціюється з розумінням, визнанням, прийняттям свого Я;
- самовизначення, що окреслює межі свого Я;
- самоактуалізації, що пов'язана з проявом і вивільненням закладених в особистості задатків;
- самореалізації, що пов'язана з вираженням потенціалу Я;

- самодіяльності, яку людина здійснює як суб'єкт і в якій об'єктивує та розгортає своє Я;
- саморегуляції, пов'язаної з управлінням різними аспектами своєї особистості та їх інтеграцією;
- самобудівництва, пов'язаного з цілеспрямованим культивуванням і розвитком певних здібностей і якостей особистості;
- самоідентифікації, представлені ототожненням і відмежуванням себе від якої-небудь позиції, ролі;
- самооцінки, пов'язаної з порівнянням «себе актуального» і «себе потенційного» за різними параметрами [265, с. 366].

Процес усвідомлення студентами себе як майбутніх фахівців у галузі економіки базується на самопізнанні і здійснюється шляхом самоконтролю, самодіагностики та самооцінки: «Образ себе, знання себе, власних можливостей, об'єктивне оцінювання свого «можу» і «не можу» – є результатом самоаналізу як процесу самосвідомості» [31, с. 6]. Самопізнання як форма рефлексії є початковою стадією аналізу професійно важливих якостей і здібностей. Воно дає змогу студентам встановити рівень відповідності між нормативними вимогами професійної діяльності і фактичним станом сформованості власних якостей і здібностей, порівняти свої особистісні характеристики з уявленнями про професійний ідеал. Таке порівняння сприяє визначенню наявних суперечностей і стимулює мотивацію професійного самовдосконалення. Внаслідок самопізнання формується професійна ідентичність студентів як майбутніх фахівців у галузі економіки: система уявлень про себе як економіста-професіонала з відповідними професійними якостями, здібностями, уміннями і ціннісними орієнтаціями. На думку С.Л. Богомаз, усвідомлення та самоаналіз якостей і здібностей особистості є важливою передумовою її професійного розвитку [31].

Проблема самоаналізу майбутніми фахівцями професійно важливих якостей як механізму формування їх професійної самосвідомості розглядається у низці психолого-педагогічних досліджень [8, 21, 31, 46, 78, 301, 302 та ін.]. Результати досліджень свідчать, що завдання професійного самопізнання та аналізу своєї професійної придатності є доволі складним для майбутніх фахівців [301]. Це зумовлюється неадекватністю оцінювання як власних якостей і здібностей, так і професійних вимог до особистості. Зазвичай студенти більш точно й адекватно

усвідомлюють рівень розвитку власної когнітивно-пізнавальної сфери, засвоєння професійно необхідних знань, умінь і навичок. Більш дифузними і невизначеними є їхні уявлення про функції професійної діяльності та вимоги професії до емоційно-ціннісної сфери фахівця. У зв'язку з цим в процесі підготовки студентів економічних ВНЗ важливо акцентувати їхню увагу на вимогах економічної професії до якостей і ціннісних орієнтацій особистості, знайомити їх з типовими проблемами і труднощами, які можуть виникати під час виконання професійних функцій, допомагати в об'єктивній оцінці власного професійного потенціалу, знайомити з методиками і прийомами професійної самодіагностики.

Рефлексія може виступати системним механізмом самоорганізації особистості студента, що веде до підвищення рівня усвідомлення професійної діяльності, формування адекватної професійної самооцінки і рівня домагань, стимулювання мотивації навчально-професійної діяльності, становлення професійної ідентичності. Для рефлексії характерні сутнісні властивості діяльності: цілеспрямованість, перетворюючий характер, предметність, усвідомленість.

Ми розглядаємо рефлексію як механізм, завдяки якому майбутні фахівці в галузі економіки набувають здатності до самоаналізу, самоорганізації, корекції та розвитку професійної самосвідомості. Завдяки рефлексії студенти отримують змогу осмислювати й аналізувати власні якості у професійному контексті, спрямовувати власні зусилля на подолання перешкод у професійному становленні, ставити завдання професійного самовдосконалення. Б.З. Вульфов зазначає, що професійна рефлексія – це внутрішня робота, співвідношення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія, з існуючими про неї уявленнями, які відрізняються на різних етапах професійного самовизначення [58].

У процесі професійного становлення майбутніх фахівців у галузі економіки рефлексія забезпечує формування у них адекватних уявлень про себе як представників економічної професії, еталонного образу економіста-професіонала, уявлення про ступінь своєї відповідності професійним вимогам. Це дає змогу студентам краще зрозуміти себе, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам економічної професії, усвідомити і подолати професійні стереотипи, сформувані адекватну професійну Я-концепцію, дізнатися про свої сильні і

слабкі сторони, визначити межі власних професійних можливостей, причини ймовірних успіхів і невдач, активізує потребу в професійному самовдосконаленні.

Реалізація рефлексивного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців потребує застосування методичних прийомів, які активізують інтелектуальну і особистісну рефлексію, стимулюють самопізнання і критичний аналіз власної особистості та діяльності, забезпечують зворотнім зв'язком щодо продуктивності або непродуктивності професійних установок.

Формування рефлексивної позиції студентів визначається як процес розвитку їх рефлексивних здібностей, умінь і навичок в умовах інформаційно-освітнього середовища на основі рефлексивно-діяльнісного підходу [205]. Процес формування рефлексивної позиції студентів містить наступні етапи:

- усвідомлення необхідності здійснення рефлексії в професійній діяльності,
- аналіз і самоаналіз професійних можливостей,
- вироблення програми дій, мобілізація своїх сил і здібностей,
- репродуктивне застосування знань про рефлексію і відтворення рефлексивних прийомів на практиці, інтелектуальна і воляова напруга, реалізація плану дій, виконання прийнятого рішення,
- аналіз отриманого результату і постановка нових завдань на шляху вдосконалення діяльності (навчальної і професійної) та власної особистості,
- творче застосування рефлексії як засобу професійного розвитку,
- опора на рефлексію як на спосіб обґрунтування змін у професійній діяльності та самосвідомості.

Методи і прийоми розвитку рефлексивних здібностей і умінь студентів у сукупності утворюють два взаємопов'язані блоки: «діагностичний» і «корекційно-розвивальний». Перший спрямований на формування умінь фіксації, накопичення практичних і теоретичних фактів за допомогою спостереження і самоспостереження, тестування, анкетування, вивчення спеціальної літератури. Другий – на навчання аналізу (самоаналізу), інтерпретації отриманих знань у процесі дискусій, моделювання, рольових і ділових ігор, розробки проектів, аналізу професійних ситуацій тощо.

Традиційна організація педагогічного процесу не створює достатніх стимулів для розвитку рефлексії, тому актуальною стає розробка спеціальних технологій і прийомів активізації рефлексивних процесів. У цьому контексті становлять інтерес поширені в зарубіжній освітній практиці моделі рефлексивного навчання, розроблені у рамках так званої теорії схем: «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер). Усі перераховані моделі мають певні спільні особливості:

– робота з студентами розпочинається з етапу, який виконує три функції: мотиваційну (спонукання до опрацювання нової інформації, пробудження інтересу до занять); інформаційну (актуалізація особистого досвіду та наявних у студентів відомостей з певної проблеми) і комунікаційну (обмін думками з обговорюваного питання);

– після ознайомлення студентів з новою інформацією важливим стає етап рефлексивної оцінки власних дій, що передбачає пошук відповідей на питання: Як я дію в подібних ситуаціях? Чому я поведжусь саме так? Наскільки це важливо і корисно для мене? Саме на цьому етапі у студентів з'являється потреба в обміні думками, виникають сумніви щодо правильності своїх установок і дій.

Одним із ефективних методів активізації рефлексії студентів є рефлексивна бесіда – проблемно-орієнтований аналіз фактів за допомогою професіоналів-консультантів [69]. Об'єктом аналізу можуть бути характеристики особистості студентів, особливості спілкування, професійні уявлення, стереотипи, ціннісні орієнтації тощо. У ході рефлексивної бесіди можуть використовуватися численні техніки і прийоми, покликані допомогти студентам знайти оптимальні способи подолання проблем особистісно-професійного розвитку. Участь у таких бесідах поступово «розхитує» сформовані професійні стереотипи, спонукає до перевірки їх правильності. Сумніви в правильності професійних установок, які зароджуються в ході рефлексивної бесіди, мають важливе значення для формування у студентів мотивації професійного самовдосконалення.

У ході аналізу й обговорення професійних проблем студенти часто вдаються до звичних схем і шаблонів мислення, які є некритично засвоєними професійними стереотипами, що не

мають під собою реальної основи. До них, зокрема, можна віднести: дихотомічне мислення за принципом «усе або нічого»; надмірно генералізоване мислення, орієнтоване на перебільшення і абсолютизацію яких-небудь фактів або чинників; селективне мислення, спрямоване на перебільшення негативного і ігнорування або знецінення позитивного досвіду; спрощене мислення, яке проявляється в прагненні пояснювати факти на основі єдино правильної на погляд інтерпретатора версії; гіпервідповідальне мислення, що характеризується надмірною відповідальністю за те, що змінити не можна. В ході бесіди педагог-консультант допомагає студентам освоїти більш продуктивні способи аналізу професійного досвіду.

Обов'язковою передумовою успішності рефлексивної бесіди є створення довірливих, відвертих стосунків, в основі яких лежить безумовно позитивне ставлення до студентів, визнання за ними права на власну позицію. Для формування таких стосунків необхідне взаємне прагнення учасників бесіди до встановлення істини, єдність цілей, здатність вислуховувати точку зору співрозмовника, толерантність, готовність зрозуміти проблеми іншого.

Процесуально рефлексія може здійснюватися в усній або письмовій формі, які мають різне цільове призначення. Усна рефлексія має на меті озвучення власної позиції, її порівняння з думками інших людей. Ф. Кортахен зазначає, що більш важливою для розвитку особистості є письмова рефлексія. У процесі професійної підготовки студентів можуть використовуватися різні її форми:

есе – твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему і має підкреслено суб'єктивне трактування, вільну композицію («Моє професійне кредо» тощо);

«бортовий журнал» – форма фіксації інформації за допомогою ключових слів, графічних форм, коротких висновків, питань;

щоденник (в одній графі – спостережувані факти, висловлювання, в іншій – коментарі);

письмове інтерв'ю – варіант групової письмової рефлексії у формі питань і відповідей учасників групи; віршовані форми рефлексії (наприклад, синквейн) – спосіб творчої рефлексії, який дозволяє в художній формі оцінити вивчене поняття, процес або явище [208].

Сформовані рефлексивні уміння дозволяють студентам самостійно формулювати цілі навчально-професійної діяльності,



коригувати свій професійний розвиток, у тому числі формування професійної самосвідомості.

Отже, активізацію особистісно-професійної рефлексії студентів, спрямованої на аналіз власної відповідності професійним вимогам і корекцію професійного Я-образу та самооцінки, можна вважати однією з важливих педагогічних умов розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю. Реалізація цієї умови потребує застосування у процесі професійної підготовки студентів економічних ВНЗ педагогічних методів і технологій, які стимулюють самоаналіз і самооцінку студентами себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, спонукають їх до осмислення власних професійних цінностей та установок, активізують професійне самовдосконалення.

Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, сучасної практики професійної підготовки фахівців, а також власного педагогічного досвіду дає підстави визначити низку педагогічних умов, важливих у контексті формування професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів:

- створення професійно-ціннісного виховного середовища, яке стимулює професійне самовизначення, професійну ідентифікацію і професійне самовдосконалення студентів;
- посилення професійної спрямованості змісту та організації навчального процесу на засадах контекстного підходу;
- активізація особистісно-професійної рефлексії студентів, спрямованої на аналіз власної відповідності професійним вимогам і корекцію професійного Я-образу та самооцінки.

### **Педагогічна підтримка розвитку професійної самосвідомості студентів**

Обґрунтовані педагогічні умови покладено в основу розробленої моделі педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю, яка комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, напрями, форми, методи навчально-виховної взаємодії, етапи розвитку професійної самосвідомості студентів у процесі фахової підготовки (рис. 7).

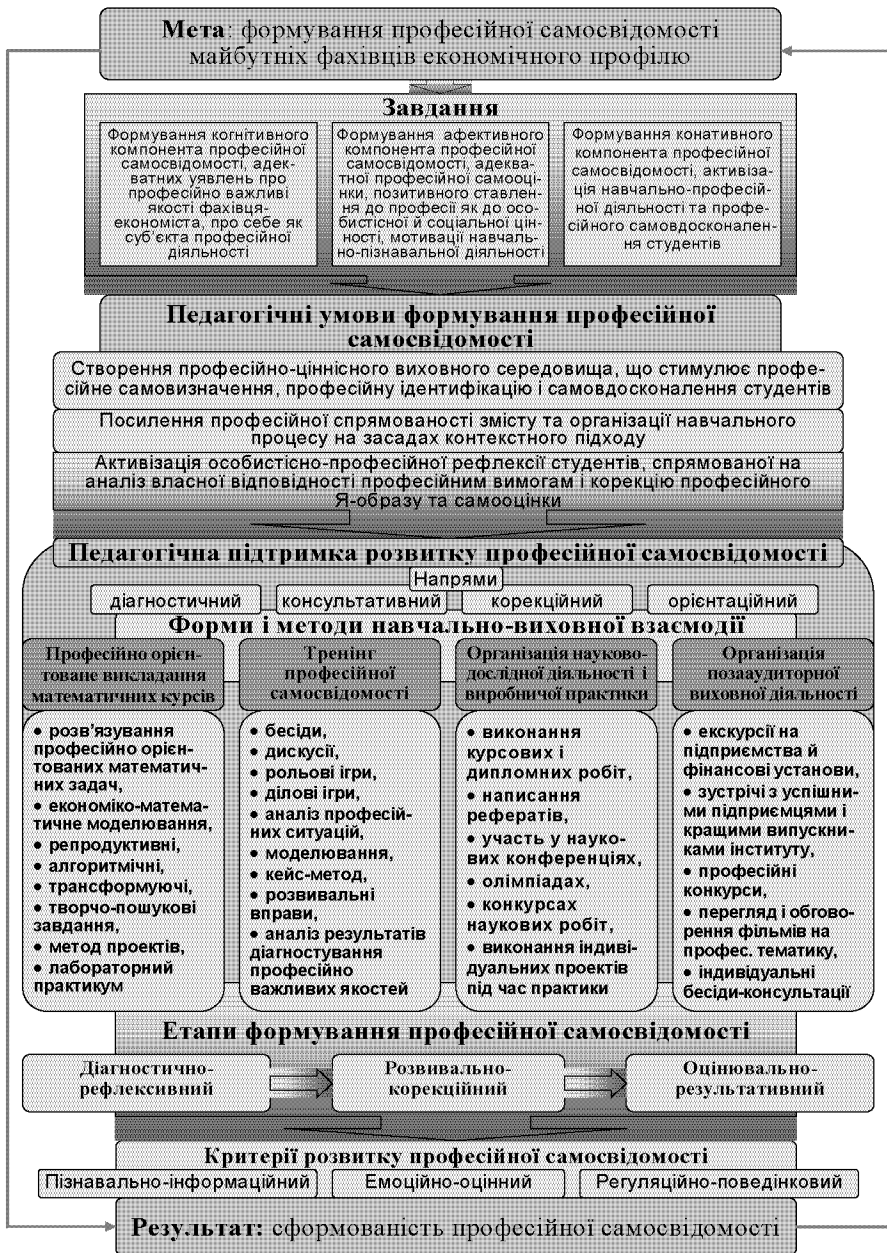


Рис. 7. Модель педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців.

Поняття «підтримка» введено в педагогіку відносно недавно О. С. Газманом і набуло розвитку в працях О.Т. Анохіна, О.Г. Асмолова, О.Л. Гончарової, І.В. Дубровіної, Н.М. Загрядської, І.Б. Котової, Н.Н. Михайлової, Л.Я. Оліференко, Л.А. Петровської, Б.Є. Фішман та ін., які визначили основні механізми, види, способи і умови надання підтримки суб'єктам освітнього процесу [11, 73, 186, 293]. Будучи включеними в гуманістичну парадигму освіти, всі види підтримки досліджуються у вітчизняній науці в руслі теорії і практики педагогічної підтримки. Семантично слово «підтримка» означає допомогу, сприяння.

Семантичні значення поняття «підтримка» задають певні педагогічні сенси: 1) допомогти іншому набутти упевненості; 2) підкріпити те позитивне, що є в особистості; 3) втримати від того, що заважає розвитку, створює проблеми.

Сучасна гуманістична парадигма, звертаючись до суб'єктності людини, трактує педагогічну підтримку як сприяння розвитку особистості, підтримку її прагнення до самостійності, саморозвитку і самореалізації.

Витоки теорії і практики педагогічної підтримки слід шукати в педагогічній діяльності відомого дослідника-педагога О.С. Газмана, який вважав педагогічну підтримку самоцінною, самостійною професійною діяльністю по створенню умов для саморозвитку особистості [60]. Для педагогічної підтримки важливо, щоб вихованці навчилися володіти собою, стали суб'єктами власного життя, здатними до самоорганізації. Педагогічна підтримка спрямована на «виращування» суб'єктної позиції особистості, яка передбачає: наявність розвиненої свідомості, здатної до самостійного вибору; наявність волі – здатності концентрувати увагу і зусилля на практичній діяльності по реалізації власного вибору; наявність діяльності, яку необхідно спланувати і реалізувати, тобто сформованість умінь проектування і саморегуляції.

Мета педагогічної підтримки полягає в підведенні особистості до усвідомлення того, що для набуття зрілості (особистісної, професійної), необхідно навчитися вирішувати власні проблеми і розуміти, чому вони виникають (тобто займати рефлексивну позицію щодо проблем і на цій основі самостійно будувати діяльність щодо їх вирішення).

Діяльність з педагогічної підтримки, безумовно, є формуючою, проте «спосіб формування» в даному випадку

полягає в пробудженні суб'єктності, розвитку реальних можливостей особистості займатися «самоформуванням».

Педагогічна підтримка здійснюється у декілька етапів: діагностичний – фіксація факту, сигналу проблемності, проектування умов діагностики передбачуваної проблеми, вербалізація постановки проблеми, спільна з педагогом оцінка проблеми з точки зору її значущості для особистості; пошуковий – організація спільно з вихованцем пошуку причин виникнення проблеми, погляд на ситуацію його очима; договірний – проектування дій педагога і вихованця, розподіл функцій і відповідальності за вирішення проблеми, налагодження договірних стосунків; діяльнісний – дії самого вихованця (з боку педагога – стимулювання, спрямування, сприяння), дії педагога (координація дій усіх фахівців у навчально-виховному закладі, пряма допомога); рефлексія – спільне обговорення успіхів і невдач попередніх етапів, констатація факту вирішення проблеми або переформулювання утруднення, осмислення нової життєдіяльності.

Таким чином, педагогічну підтримку ми розглядаємо як комплекс дій, які забезпечують допомогу студентам в усвідомленні і вирішенні проблем особистісно-професійного розвитку, пов'язаних, зокрема, із становленням професійної самосвідомості. У цьому випадку студенти розглядаються не як об'єкти формуючих впливів педагога, а як суб'єкти особистісно-професійного саморозвитку, здатні до осмислення та подолання труднощів, які виникають у процесі професійного становлення. Функції викладача полягають у наданні необхідної допомоги в формі спільного визначення й аналізу проблем і деформацій у розвитку професійної самосвідомості студентів, з'ясування їх причин, консультування, планування шляхів подолання проблем, координації спільних зусиль, допомоги в реалізації намічених планів, стимулювання особистісно-професійного самовдосконалення майбутніх економістів.

Метою педагогічної підтримки студентів є формування і розвиток адекватного професійного Я-образу та професійної самооцінки фахівця-економіста: знання і ставлення до себе в системах особистісно-професійного розвитку, взаємовідносин з суб'єктами професійної взаємодії і професійної діяльності. Нові почуття і мотиви студентів, що виникають в процесі підтримки їх професійного розвитку, «приводять до інтеріоризації професійної ролі з її когнітивними, емоційними і конативними компонентами,

і людина невдовзі починає бачити себе і ставитися до себе як до носія цих характеристик» [265, с.287].

Розроблена нами модель педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю передбачає такі основні напрями діяльності:

– *діагностичний*: з'ясування індивідуальних особливостей професійної самосвідомості студентів, проблем і деформацій в її розвитку, рефлексивний аналіз суб'єктивних уявлень про професійно важливі особистісні якості та самооцінку їх сформованості, оцінка адекватності професійних домагань;

– *консультативний*: вироблення індивідуальних рекомендацій щодо корекції й розвитку професійної самосвідомості студентів, групове й індивідуальне консультування з проблем професійної самоідентифікації, допомога студентам у розробці індивідуальних програм корекції професійної самосвідомості;

– *корекційний*: вплив на розвиток професійної самосвідомості студентів з метою ліквідації відхилень в її становленні, уточнення професійної самооцінки, активізації засвоєння професійних еталонів і цінностей, розвиток професійно важливих якостей, формування умінь і навичок особистісно-професійної рефлексії та самовдосконалення;

– *орієнтаційний*: формування суб'єктної позиції студентів, стимулювання їх прагнення до особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Розроблена модель містить комплекс *форм і методів навчально-виховної взаємодії* з студентами, спрямованих на реалізацію обґрунтованих педагогічних умов і напрямів підтримки формування професійної самосвідомості майбутніх економістів:

1) професійно орієнтоване викладання математичних дисциплін («Вищої математики», «Теорії ймовірностей і математичної статистики»): розв'язування професійно орієнтованих математичних задач, економіко-математичне моделювання, використання репродуктивних, алгоритмічних, трансформуючих, творчо-пошукових завдань, виконання проектів, проведення лабораторного практикуму;

2) організація науково-дослідної діяльності і виробничої практики майбутніх економістів: виконання курсових і дипломних проектів, написання рефератів, участь у наукових конференціях,

олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виконання індивідуальних проектів під час практики;

3) проведення тренінгу розвитку професійної самосвідомості із використанням бесід, дискусій, рольових і ділових ігор, аналізу професійних ситуацій, моделювання, кейс-методу, спеціальних розвивальних вправ, проведення діагностичних методик та аналізу їх результатів;

4) організація позааудиторної виховної роботи з студентами: екскурсії на підприємства й фінансові установи міста, зустрічі з успішними підприємцями і кращими випускниками інституту, проведення професійних конкурсів і змагань, перегляд і обговорення фільмів на професійну тематику, проведення індивідуальних бесід-консультацій.

Формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців відповідно до розробленої моделі має відбуватися поетапно:

– на *діагностично-рефлексивному етапі* шляхом проведення діагностичних методик та аналізу їх результатів визначається вихідний рівень професійної самосвідомості студентів, з'ясовуються деформації в розвитку її компонентів, окреслюються завдання щодо їх корекції;

– на *розвивально-корекційному етапі* у ході аудиторної і позааудиторної діяльності студентів застосовується комплекс форм, методів і прийомів навчально-виховної взаємодії, спрямованих на активізацію особистісно-професійної рефлексії, формування адекватної професійної ідентичності та самооцінки, уточнення професійних уявлень, формування ціннісного ставлення до професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації;

– на *оцінювально-результативному етапі* підводяться підсумки розвивально-корекційної роботи, аналізується динаміка уявлень студентів про професійно важливі якості фахівця-економіста та їх сформованість у себе, оцінюються зміни у професійних цінностях, самооцінці, ставленні до себе як суб'єкта професійної діяльності, мотивації навчальної діяльності, активності професійного самовдосконалення.

На наш погляд, впровадження розробленої методики педагогічної підтримки у навчально-виховний процес вищого навчального закладу дозволить суттєво активізувати й підвищити ефективність формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців.

## Методика розвитку професійної самосвідомості студентів

Експериментальна перевірка ефективності визначених педагогічних умов та розробленої методики педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців проводилася на базі Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету. Для формувального експерименту було відібрано експериментальну та контрольну групи студентів напряму підготовки «економіка підприємства», які не відрізнялися за вихідним рівнем сформованості професійної самосвідомості. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася під час організації аудиторної і позааудиторної діяльності студентів, викладання дисциплін «Вища математика», «Теорія ймовірностей і математична статистика», тренінгу розвитку професійної самосвідомості, керівництва науковою діяльністю студентів, виробничою практикою, а також у процесі організації різних форм позааудиторної виховної роботи.

Цілеспрямоване формування професійної самосвідомості студентів у процесі експериментальної роботи передбачало підбір і використання комплексу методичних прийомів і технологій, спрямованих на вирішення наступних завдань:

- моделювання професійних ситуацій, в яких можлива актуалізація усвідомлення й осмислення майбутніми економістами особливостей обраної професійної діяльності;

- сприяння усвідомленню студентами змісту та структури професійної діяльності в галузі економіки, формування цілісного бачення себе в контексті майбутньої професії;

- формування у майбутніх економістів умінь і навичок, необхідних для планування та успішної реалізації професійної кар'єри;

- формування позитивного ставлення до навчально-професійної діяльності і орієнтації на особистісно-професійний розвиток.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю, здійснювалася систематично і передбачала послідове проходження трьох етапів – діагностично-рефлексивного, розвивально-корекційного і оцінювально-результативного. На кожному з них реалізовувались відповідні

завдання і застосовувалися адекватні їм форми і методи навчально-виховної взаємодії з студентами.

На діагностично-рефлексивному етапі шляхом проведення різноманітних діагностичних методик та аналізу їх результатів визначався вихідний рівень сформованості професійної самосвідомості студентів, з'ясовувалися деформації в розвитку її компонентів, окреслювалися завдання щодо їх корекції. Об'єктом діагностичного вивчення виступали компоненти професійної самосвідомості майбутніх економістів: обізнаність з характеристиками, специфікою, функціями і завданнями економічної діяльності; усвідомлення студентами свого професійного «Я» і прийняття себе в обраній професії; знання про професійно важливі якості економіста; адекватність уявлень про образ економіста-професіонала та власну відповідність йому; розуміння цінностей, норм і стандартів професії економіста; уявлення про перспективи професійної самореалізації; мотиви вибору професії; характер професійної самооцінки; задоволеність обраною професією, наявність інтересу до економічної діяльності; структура мотивації навчально-пізнавальної діяльності; очікування студентів щодо власної успішності в сфері економічної діяльності; активність професійного самовдосконалення; стабільність професійних планів.

Під керівництвом викладача студенти визначали й аналізували свої уявлення про особливості майбутньої професійної діяльності, професійно важливі якості економіста, ступінь їх сформованості у себе, зміст професійного Я-образу, характер професійної самооцінки та рівень професійних домагань. На основі результатів такої діагностично-аналітичної роботи кожен студент визначав проблемні зони у формуванні професійної самосвідомості, розробляв індивідуальну програму особистісно-професійного розвитку.

На другому етапі формування професійної самосвідомості майбутніх економістів – розвивально-корекційному – у ході аудиторної і позааудиторної діяльності застосовувався комплекс форм, методів і прийомів навчально-виховної взаємодії, спрямованих на активізацію особистісно-професійної рефлексії студентів, формування у них адекватного професійного Я-образу та самооцінки, уточнення професійних уявлень, розвиток професійно важливих якостей, формування ціннісного ставлення до професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації.



Важливою педагогічною умовою формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю є викладання загальноосвітніх дисциплін на засадах контекстного підходу, який передбачає моделювання у навчальному процесі предметного і соціального контексту професійної діяльності. Перевірка цієї умови відбувалася в процесі викладання студентам експериментальної групи вищої математики, теорії ймовірностей та математичної статистики на засадах контекстного підходу.

Математика в системі вищої економічної освіти «переросла» статус загальноосвітньої дисципліни і на основі міжпредметних зв'язків із спеціальними дисциплінами стала невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх економістів. Як зазначає П.С. Александров: «Нині у зв'язку зі зростанням ролі математики в сучасній науці і техніці велика кількість майбутніх інженерів, економістів, соціологів потребує серйозної математичної підготовки, яка давала б змогу математичними методами досліджувати широке коло нових проблем, використовувати теоретичні досягнення на практиці» [6, с. 3]. Зміна ролі математики у сучасному світі, утвердження її як важливого інструменту наукового пізнання і розв'язання практичних завдань дає підстави розглядати її не лише як необхідний елемент професійної компетентності майбутніх економістів, але й за певних умов як важливий засіб розвитку їх професійної самосвідомості.

Кожна дисципліна навчального плану вносить певний вклад у професійну підготовку майбутніх фахівців економічного профілю. Однак математиці належить особлива роль у цьому процесі, оскільки вона сприяє формуванню економічного мислення, інтелектуального і професійного кругозору, професійних уявлень майбутніх фахівців. Рівень професійної підготовки студентів значною мірою залежить від того, наскільки вони засвоїли математичний апарат і здатні використовувати його під час аналізу економічних процесів і прийняття рішень.

Загальною метою навчання математики студентів економічного ВНЗ є:

- набуття базової теоретичної підготовки з математики, що справляє вплив на формування наукового мислення, математичної культури студентів – основи для розв'язання професійних завдань у відповідній сфері діяльності;
- формування умінь математичного моделювання, тобто умінь розв'язувати професійні, практичні задачі математичними

методами, уміння використовувати математичні знання у професійній діяльності.

Вища школа завжди була професійною за своєю суттю і призначенням, тому вимога професійної спрямованості навчально-виховного процесу є однією з важливих для кожної навчальної дисципліни. Відповідно, зміст математичної підготовки фахівців економічного профілю повинен формуватися з урахуванням їх майбутньої спеціальності.

Проведений нами аналіз змісту навчальних програм з математичних дисциплін (вищої математики, теорії ймовірностей та основ математичної статистики) дав змогу визначити їх потенціал з погляду формування професійної самосвідомості майбутніх економістів, який визначається:

1) абстрактним характером математичних знань, що дозволяє екстраполювати їхній зміст на різну професійну реальність, у тому числі діяльність у сфері економіки. Основні поняття теорії математичного аналізу дозволяють описати залежності між економічними об'єктами, процесами, вивчати їх динаміку; прогнозувати і визначити розвиток економічних процесів; знаходити значення змін і оптимальні значення різних економічних показників; описувати економічні процеси. Елементи теорії ймовірностей забезпечують вивчення систем показників і способів їх впорядкування, прогнозування, визначення вірогідності межі динамічних процесів;

2) можливостями цілеспрямованого формування узагальнених способів логічної переробки інформації і алгоритмів розв'язання типових економічних задач;

3) можливостями формування спеціальних професійних математико-прикладних умінь економіста:

– експериментально-вимірювальних: визначення кількості властивостей, параметрів, базових значень, що адекватно відображають вимірювані складові економічної системи; встановлення діапазону їх значень, меж поширення;

– моделюючі: складання і обґрунтування описових і якісних моделей економічних процесів;

– моніторингових: формулювання мети економічного моніторингу, застосування методів експертних вимірювань і послідовних оцінок досліджуваних параметрів;

– кваліметричних: приведення показників до стандартного виду, застосування комплексного методу визначення показників якості при відомій функціональній залежності;

– програмно-комп'ютерних: використання комп'ютерних і математичних технологій під час обробки масивів економічної інформації, створення на основі математичного апарату комп'ютерних інформаційних моделей.

Актуалізація виявленого педагогічного потенціалу математичних дисциплін є важливою умовою вдосконалення процесу розвитку професійної самосвідомості студентів. Для реалізації цих потенційних можливостей нами була розроблена і впроваджена модульно-рейтингова система навчання, що передбачала структурування навчального матеріалу на модулі відповідно до професійних умінь, розробку дидактичних матеріалів, визначення змісту, методів і форм навчання та контролю знань студентів, вимог до проектних робіт.

Професійно орієнтована математична підготовка студентів спрямовувалась на освоєння апарату математичної статистики, прикладних математичних методів, методів математичного моделювання, комп'ютерних пакетів обробки і аналізу статистичних даних, засобів підтримки при прийнятті управлінських рішень. Студенти експериментальної групи під час підсумкової атестації виконували проектні роботи, захист яких здійснювався на семінарі «Математичні методи та моделі в економіці».

У процесі організації дослідно-експериментального навчання ми виходили з того, що зміст математичних знань, умінь і навичок не повинен обмежуватися теоретичним матеріалом і задачами абстрактного характеру. За математичними поняттями студенти повинні навчитися бачити конкретні економічні об'єкти та відношення між ними. З цією метою нами широко застосовувалися методи математичного моделювання реальних економічних процесів.

Відповідно до принципів контекстного навчання, відбираючи зміст навчальної інформації, ми керувалися такими критеріями:

- 1) критерій професійної застосовності інформації – інформація має бути доступною для сприйняття студентів і співвідноситися з матеріалом фінансово-економічних дисциплін;
- 2) критерій пізнавальної значущості інформації – інформація повинна містити опис деякого предмета, явища або процесу, що становить пізнавальний інтерес для майбутніх економістів;

3) критерій трансформації економічної інформації на мову математики – інформація повинна надавати можливості для її перекладу на мову математичних понять, властивостей, відношень і моделей.

Економічні явища і процеси обумовлюються дією цілої низки чинників, для дослідження яких використовуються математичні методи. Наприклад, лінійна алгебра для економістів важлива під час обробки великої кількості даних. Це можуть бути відомості про обсяг продукції, витрати сировини і робочого часу, продуктивності праці на різних ділянках виробництва тощо.

Алгебра матриць є основою балансового аналізу. Задачі про оптимальний план виробництва при заданих нормах витрати і обмежених запасах сировини часто зводяться до розв'язання систем лінійних рівнянь.

Поняття похідної відіграє важливу роль у макроекономічних дослідженнях. Застосування диференціального числення в дослідженні економічних об'єктів і процесів називається граничним аналізом. У даному випадку похідна виступає як швидкість зміни деякого економічного процесу за часом або відносно іншого чинника. За допомогою похідної визначаються граничні витрати, гранична виручка, граничний дохід тощо. Розглядаються оптимізаційні задачі, вирішення яких ґрунтується на застосуванні понять і методів диференціального числення. Це задачі максимізації прибутку і мінімізації витрат, оптимального планування виробництва і ремонту устаткування.

Інтегральне числення також застосовується у розв'язанні економічних задач. Наприклад, використання визначеного інтеграла пов'язане з його економічним сенсом: визначений інтеграл виражає обсяг зробленої продукції при відомій функції продуктивності праці: якщо  $f(t)$  – продуктивність праці у момент

часу  $t$ , то  $\int_0^T f(t) dt$  є обсягом продукції, що випускається за проміжок  $[0; T]$ .

Інтеграл знаходить широке застосування в економіко-статистичних дослідженнях, де використовуються методи теорії ймовірностей і математичної статистики. Наприклад, розрахунки, пов'язані з безперервною випадковою величиною, ґрунтуються на використанні інтегрального числення.

Диференціальні рівняння застосовують у моделюванні і дослідженні економічних процесів, що змінюються в часі. Наприклад, у моделі природного росту швидкість випуску

продукції  $y'$  виражається через обсяг реалізованої продукції  $y(t)$ , ціну  $p$ , норму інвестицій  $m$  і норму акселерації  $\frac{1}{l}$  наступним рівнянням:  $y' = mlp y = ky$ .

Рівняння такого виду описують також демографічний процес, процес поширення інформації, динаміку зростання цін при постійній інфляції тощо.

Як свідчить наш досвід, найбільший інтерес у студентів викликають ті розділи математики, що дозволяють наочно показати, як використовується метод математичного моделювання у вирішенні конкретних задач планування й організації виробництва, фінансових задач, задач регулювання запасів тощо.

Моделювання як універсальний спосіб пізнання в умовах інформаційного суспільства стає одним з найефективніших інструментів навчальної діяльності. Математична модель – це наближений опис певного класу явищ, виражений на мові математичної теорії (система рівнянь алгебри і нерівностей, функції, лінійна алгебра, диференціальне і інтегральне числення, теорія ймовірностей, математична статистика і т.д.).

Математичне моделювання в економіці – це опис аналізованого економічного явища або процесу за допомогою математичної символіки. Математичне моделювання абстрагується від якісної різномірності моделі і об'єкту. Це узагальнення набуває форми ізоморфізму систем, характеру математичної подібності. Сучасна математика вивчає не об'єкти в їх конкретному вигляді, а структуру відношень, в які вони вступають.

Як алгоритм математичної діяльності метод математичного моделювання складається з трьох етапів: 1) побудова математичної моделі об'єкта (явища, процесу); 2) дослідження отриманої моделі, тобто вирішення отриманої математичної задачі засобами математики; 3) інтерпретація отриманого рішення з точки зору початкової ситуації (вирішення економічної задачі). При цьому повинні дотримуватися наступні вимоги: модель повинна адекватно відображати найбільш суттєві (з погляду певної постановки задачі) властивості об'єкту, відволікаючись від його несуттєвих властивостей; модель повинна мати певну сферу застосування, обумовлену прийнятими під час її побудови допущеннями; модель повинна дозволяти отримувати нові знання про об'єкт, що вивчається.

Оскільки застосування математичного моделювання майбутніми економістами передбачає вибір (побудову) математичної моделі досліджуваного процесу, вирішення математичної задачі і змістовну інтерпретацію отриманих результатів, то ця процедура зазвичай викликає утруднення у студентів, оскільки вимагає поєднання формального і неформального мислення. В зв'язку з цим, використання математичних моделей і навчання моделювання мають відбуватися регулярно впродовж вивчення усього курсу математики.

Це вимагає, в першу чергу, створення запасу математичних моделей, що описують економічні процеси. Такими моделями є основні поняття математики: функція, рівняння, система рівнянь, вектор, матриця, похідна, інтеграл, вірогідність, відсоток і т.д.

Важливо також сформувати у студентів знання і уміння, необхідні для дослідження математичних моделей. Йдеться про дослідження функцій, розв'язання рівнянь, нерівностей і їх систем, інтегрування і диференціювання функцій тощо.

Нарешті, потрібно навчити студентів будувати і досліджувати моделі реальних процесів, характерних для майбутньої професійної діяльності. Тобто, необхідно навчити студентів перекладати економічну задачу мовою математики, інтерпретувати результат розв'язання на мові реальної економічної ситуації, визначати відповідність отриманих і початкових даних.

Під час вивчення розділів математичних дисциплін і тем, що містяться в них, – аналітичної геометрії, лінійної алгебри і теорії великих величин, математичного аналізу, похідної, диференціала функції, інтегрального числення, теорії ймовірностей і т.д. – після розв'язання стандартних математичних задач студентам пропонувалися для вирішення професійно орієнтовані задачі. Зміст останніх мав варіативні рівні складності: від відносно легких, пояснювально-ілюстративного характеру, до складніших, вирішення яких передбачає роботу в зоні найближчого розвитку студентів. Процес розв'язання відбувався шляхом переходу з об'єктного рівня (фіксація і усвідомлення матеріалу) на задачний (дослідження структурно-наслідкових зв'язків даних задач) і далі – на проблемний (проекування розв'язку задач відповідно до поставлених цілей). При цьому процес розв'язання на проблемному рівні не закінчувався, а відбувалося повернення на об'єктний рівень, оскільки студенти орієнтувалися на

застосування освоєного математичного апарату (змісту і алгоритмів) під час вивчення спеціальних професійних дисциплін. В цілому описаний процес характеризувався циклічністю і зворотністю інтеграції загально-математичних і спеціальних професійних знань.

Професійно орієнтоване викладання математичних дисциплін для студентів економічних спеціальностей організовувалось на основі використання технології модульного навчання. Її особливість полягає в тому, що досягнення необхідного рівня компетентності студентів здійснюється за допомогою структурування змісту навчального матеріалу і застосуванню адекватних методів, засобів і форм навчання з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб студентів.

Однією з центральних проблем у процесі професійно орієнтованої математичної підготовки економістів є відповідність методів і форм організації навчальної діяльності студентів формам засвоєної ними професійної діяльності. Таку адекватність можуть забезпечити лише традиційні і інноваційні форми, кожна з яких наповнюється відповідним змістом, а весь їх комплекс – цілісним змістом модельованої професійної діяльності. Йдеться про трансформацію змісту, форм і методів навчальної діяльності у відповідні їм зміст, форми і методи професійної діяльності. Так, конструюючи зміст навчального модулю «Методи оптимізації» в курсі математики для студентів економічних спеціальностей, ми визначили такі змістові компоненти, що відповідають трьом формам базової діяльності студентів:

– навчальна діяльність – базовий математичний інструментарій, використовуваний для моделювання економічних систем;

– квазіпрофесійна діяльність – математичні методи вирішення економічних завдань;

– навчально-професійна діяльність – побудова й оптимізація математичних моделей економічних процесів для мікроекономіки.

Освоєння змісту курсу вищої математики передбачало використання комплексу методів навчання, адекватних відповідним формам діяльності студентів. Зокрема, в організації навчальної діяльності переважали традиційні методи, такі як лекції, семінарські і практичні заняття, в квазіпрофесійній – лабораторні роботи і мініпроекти, в навчально-професійній –

проектні і дослідницькі роботи. На початкових етапах вивчення конкретної дисципліни домінували традиційні методи, оскільки відбувалося оволодіння «мовою» дисципліни, а потім здійснювався поступовий перехід до квазіпрофесійних і професійних методів.

Існують різні засоби моделювання професійної діяльності економіста у процесі вивчення математики. Як свідчить наш досвід, найбільш продуктивним є розв'язання професійно спрямованих математичних задач. Систематичне розв'язання таких задач не лише підвищує ефективність засвоєння студентами математичних знань, але й формує у них уміння застосовувати знання з математики у майбутній професійній діяльності.

Необхідність математичних знань для економістів ми ілюстрували за допомогою спеціальних задач (наприклад, балансовою моделлю Леонтьєва; темою «Матриця» з економічним змістом).

Наведемо приклади таких задач.

*Задача 1.* У деякій галузі  $m$  заводів випускають  $n$  видів продукції. Матриця  $A_{m \times n}$  задає об'єми продукції в першому кварталі, матриця  $B_{m \times n}$  задає обсяги продукції в другому кварталі;  $a_{ij}$ ,  $b_{ij}$  – обсяги продукції  $j$ -го типу на  $i$ -у заводі в першому і в

другому кварталі відповідно:  $A = \begin{pmatrix} 2 & 3 & 7 \\ 1 & 2 & 2 \\ 2 & 1 & 3 \end{pmatrix}$ ,  $B = \begin{pmatrix} 3 & 0 & 2 \\ 2 & 4 & 1 \\ 5 & 2 & 4 \end{pmatrix}$ .

Знайти приріст обсягу виробництва в другому кварталі у порівнянні з першим за видами продукції і заводами.

Ця задача дає значний мотиваційний ефект, оскільки пов'язує поняття «матриця» з практичною діяльністю майбутніх економістів.

*Задача 2.* Для економічної системи, що складається з трьох галузей: паливно-енергетичної, промисловості і сільського

господарства відомі  $A = \begin{pmatrix} 0,1 & 0,3 & 0,2 \\ 0,1 & 0,2 & 0,3 \\ 0,2 & 0,2 & 0,2 \end{pmatrix}$  – матриця прямих витрат,

$V = \begin{pmatrix} 4 \\ 10 \\ 4 \end{pmatrix}$  – вектор норм доданої вартості. Визначити рівноважні

ціни на продукцію різних галузей.



*Задача 3.* Припустимо, що в задачі 2 в паливно-енергетичній галузі сталося збільшення норми доданої вартості на 1,11 грошових одиниць. Визначити нові рівноважні ціни і приріст їх зміни.

*Задача 4.* Для виготовлення двох видів продукції  $P_1$  і  $P_2$  використовують чотири види ресурсів  $S_1, S_2, S_3$  і  $S_4$ . Запаси ресурсів і кількість одиниць ресурсів, що витрачаються на виготовлення одиниці продукції, наведені в таблиці.

Вид ресурсу	Запас ресурсу	Кількість одиниць ресурсів, що витрачаються на виготовлення одиниці продукції	
		$P_1$	$P_2$
$S_1$	18	1	3
$S_2$	16	2	1
$S_3$	5	0	1
$S_4$	21	3	0

Прибуток, що отримується від одиниці продукції  $P_1$  і  $P_2$ , – відповідно 2 і 3 грн. Необхідно скласти такий план виробництва продукції, за якого прибуток від її реалізації буде максимальним.

*Задача 5.* Магазин продає чоловічі костюми. За даними статистики, розподіл за розмірами є нормальним з математичним очікуванням і середнім квадратичним відхиленням, що становлять 48 і 2 відповідно. Потрібно визначити відсоток попиту на 50-й розмір за умови розкиду значень цієї величини в інтервалі (49, 51).

Використання методу економіко-математичного моделювання сприяло формуванню професійного мислення у майбутніх економістів, а також позитивного ставлення до математичних знань як необхідного інструменту розв'язання професійних задач.

Розглянуті задачі мають міжпредметний професійно спрямований характер, завдяки чому вони активізували творчу діяльність студентів, посилювали їх мотивацію до вивчення математики, сприяли засвоєнню професійних стандартів майбутньої професійної діяльності.

Під час контекстної організації викладання математики для студентів економічних спеціальностей ми спиралися на класифікацію навчальних завдань, запропоновану В.І. Загвязинським [112]. Орієнтуючись на характер пізнавальної

активності суб'єктів навчання під час розв'язання завдань, автор поділяє їх на чотири види: репродуктивний, алгоритмічний, трансформуючий і творчо-пошуковий. На першому етапі використовувалися репродуктивні завдання, що вимагають відтворення знань і їх застосування в звичній ситуації – робота за зразком, виконання тренувальних завдань. Для вирішення складного, багатоступінчастого завдання необхідно уміти вирішувати ряд «дрібних» завдань, які вимагають сформованих умінь і навичок.

Наприклад, студентам пропонувалося таке завдання репродуктивного характеру: «Яке з перерахованих нижче понять використовується в градієнтному методі вирішення завдань математичного програмування:

а) визначений інтеграл; б) похідна; в) границя; г) невизначений інтеграл».

На продуктивному етапі застосовувалися алгоритмічні завдання, вирішення яких вимагає певної модифікації дій в мінливих умовах. Економістові у своїй професійній діяльності часто доводиться приймати рішення в різних ситуаціях. Тому студентам пропонувалися завдання, в ході вирішення яких потрібно було застосовувати знання в змінній або новій, незнайомій ситуації; здійснювати складніші розумові дії (пошукові, перетворюючі); аналізувати, яких даних бракує в завданні; визначати варіанти розв'язання завдань з неповними даними; складати план розв'язку (передбачати і будувати послідовність дій).

Приклад алгоритмічного завдання: «За допомогою цієї платіжної матриці складіть економічне завдання і розв'яжіть його за допомогою лінійного програмування  $\begin{pmatrix} 20 & 30 \\ 40 & 60 \end{pmatrix}$ ».

Формування трансформуючого компонента професійно орієнтованої математичної діяльності здійснювалося в процесі розв'язання завдань, в яких умови формулювалися нечітко і довизначалися в процесі діалогу з студентами. Наприклад: «Трансформуйте це транспортне завдання з відкритого виду в закритий і розв'яжіть його».

На творчому етапі формування готовності до прийняття економічних рішень відбувалося через розв'язання завдань ситуаційного характеру, в яких студенти самостійно приймали рішення. Крім того, використовувалися завдання творчо-

пошукового характеру, розв'язання яких потребувало згодки, логічної інтуїції. Найбільш ефективним на цьому етапі було виконання студентами мініпроектів, які сприяють виробленню навичок самостійної постановки професійних завдань і пошуку шляхів їх розв'язання.

Так, під час вивчення розділів «Математична статистика» студентам пропонувалися проектні роботи, мета яких полягала у перевірці гіпотез про значення рівнів заробітної плати по галузях, виявлення різних чинників, які впливають на соціально-економічні процеси тощо.

У розділі «Методи оптимізації» пропонувалися проекти, спрямовані на розробку оптимізаційних моделей функціонування різних господарюючих суб'єктів: підприємства, фірми, магазину, телефонної станції тощо. В ході виконання проекту студенти практично освоювали методи лінійного програмування, теорії ігор, масового обслуговування тощо.

Для організації проектної діяльності студентів на початку вивчення кожного розділу студентам пропонувалась низка тем, у рамках яких вони могли формулювати власні завдання (проблеми). Типова структура проектної роботи була такою: вступ, постановка завдання (проблеми), використувані підходи, теорії, методи, джерела інформації, розв'язання задачі (проблеми), висновки.

Студенти виконували проекти як індивідуально, так і в групах по 2-3 осіб. На виконання проектної роботи відводилося не більше 2-х місяців. У процесі виконання роботи студенти мали можливість звертатися за консультаціями до викладача. Наприкінці вивчення розділу проводився публічний захист проектів. Для оцінювання робіт використовувалася рейтингова система.

Робота над проектами відкривала можливості для освоєння математичного інструментарію моделювання економічних систем, що мало вадливе значення як для формування професійної компетентності майбутніх економістів, так і для розвитку їх професійної самосвідомості.

Для прикладу опишемо організацію роботи студентів над проектом з математичної статистики *«Чинники, що впливають на рівень заробітної плати на промислових підприємствах України»*.

Мета роботи: розвиток навичок застосування апарату математичної статистики в економічних дослідженнях.

Форма роботи: мініпроект в групах по 4-5 осіб.

Студентам пропонувалися початкові дані з 40 промислових підприємств України, отримані на основі анкетного опитування.

Робота складалася з чотирьох етапів. Перший етап – аналіз ситуації в цілому на основі вибірових даних. На цьому етапі студенти вчилися застосовувати методи описової статистики, що дозволяють у наочній стислій формі представляти вибірові дані, а потім на їх основі описувати ситуацію. Використовувані статистичні методи: розрахунок точкових оцінок середнього, дисперсії, розмаху показників, побудова гістограм, оцінка параметрів генеральної сукупності.

Другий етап роботи – постановка завдання (формулювання гіпотез). Цей етап присвячений виробленню у студентів умінь трансформувати реальні завдання, що виникають в економічних дослідженнях, у завдання математичної статистики і обрати методи їх вирішення. Постановка завдання зводиться до постановки гіпотез і їх перевірки на основі наявних даних. Спочатку гіпотези формулюються в загальному вигляді (наприклад, «зарплата залежить від фінансового результату»), потім для кожної гіпотези підбирається відповідний статистичний метод, після чого гіпотеза формулюється в термінах математичної статистики.

Третій етап роботи – вирішення завдань математичної статистики (перевірка гіпотез). На цьому етапі студенти опановують навички використання алгоритму перевірки статистичних гіпотез, що включає наступні дії: перевірка умови застосовності того або іншого критерію; визначення рівня статистичної значущості; обчислення характеристик вибірки; зіставлення вчислених значень з критичними з таблиць статистичних розподілів; прийняття або відкидання висунених гіпотез. Використовувані статистичні методи: критерій згоди хі-квадрат для перевірки розподілу випадкової величини, критерій Фішера для перевірки однорідності вибірок, Т-тест для перевірки рівності середніх двох незалежних вибірок, однофакторний дисперсійний аналіз, розрахунок коефіцієнта кореляції, парна регресія.

Четвертий етап роботи – формулювання висновків. Цей етап передбачає перехід від статистичних моделей до економічних і тлумачення отриманих результатів у контексті досліджуваної економічної проблеми.

Використання системи математичних завдань, що моделюють репродуктивний, алгоритмічний, трансформуючий і творчо-пошуковий види діяльності студентів, дозволяло не лише формувати їх математичну компетентність, але й розвивати професійну самосвідомість, ціннісне ставлення до майбутньої діяльності.

У ході дослідно-експериментальної роботи ми застосовували також проблемні методи і метод системи інваріантів, спрямований на формування у студентів творчого підходу до розв'язання задач, готовності використовувати математичні знання і вміння для вирішення спеціальних професійних завдань. Методи дискусії, диспуту, мозкового штурму, що застосовувалися під час формувального експерименту, орієнтували студентів на роботу в команді з одного боку, і на самостійний пошук рішень – з іншого, сприяючи також їх включенню у науково-дослідну діяльність.

Вирішуючи математичні задачі, пов'язані з об'єктами майбутньої професійної діяльності, студенти усвідомлювали професійну значущість відповідних математичних понять. Крім того, такі задачі в певному значенні імітували розв'язання професійних задач математичними методами, формуючи тим самим здатність студентів творчо мислити. Суть творчого мислення, як відомо, полягає в змозі відмовитися від стереотипного способу дії і виділити до того не відомі властивості і відношення об'єктів, включити об'єкт в нову систему зв'язків і відношень, встановити нові закономірності. Особливо це актуально для майбутніх економістів, які часто стикаються з необхідністю вирішувати нестандартні задачі. Для їх розв'язання необхідні уміння аналізувати, моделювати і прогнозувати економічні процеси, виділяти нові закономірності.

Більшість задач на початковому етапі вимагали детального обґрунтування шляхів розв'язання, згодом – швидкого прийняття рішень і узагальненого обґрунтування. Під час розв'язання складних задач використовувався метод мозкового штурму: студентам пропонувалися різні розв'язки запропонованої задачі, і в ході дискусії обирався оптимальний. Розв'язки низки задач пропонувалися для детального їх аналізу в позанавчальний час з подальшим їх обговоренням на наступному занятті. Така робота сприяла розвитку у студентів дивергентного мислення, творчої уяви, здатності прогнозувати. З метою розвитку творчого потенціалу й інтересу до обраної професії студентам

пропонувалося також самостійно придумати або знайти задачі прикладного характеру, кращі з яких розглядалися на заняттях.

Наповнення конкретним економічним змістом абстрактних математичних понять сприяло формуванню творчого професійно орієнтованого мислення студентів. Ефективність застосування економічних задач при вивченні різних тем дисципліни «Математика» полягає в тому, що вони сприяють розвитку творчого мислення і дають змогу студентам у подальшому приймати оптимальні рішення в будь-яких економічних або життєвих ситуаціях. Методи математики не дають уніфікованих рецептів. Вони вчать тому, як, знаючи прийоми, способи і шляхи розв'язання тих чи інших економічних задач, добиватися успіху в діяльності конкретного господарюючого суб'єкта. Студенти починають розуміти той факт, що не завжди розв'язок економічної задачі, який лежить на поверхні або підказується власною інтуїцією, буває правильним. У сучасній економічній діяльності не можна працювати на основі методу «проб і помилок». Завдяки розв'язанню математичних задач з економічним змістом студенти пересвідчуються, що успіх на ринку залежить не тільки від щасливого випадку, а, зокрема, від грамотного застосування методів математичного аналізу.

Розвиток у студентів умінь вирішувати прикладні професійно-орієнтовані задачі за допомогою комп'ютера здійснювався завдяки застосуванню робочого зошита і лабораторного практикуму «Математичні методи в економіці» на лабораторних і семінарських заняттях. Умови задач були максимально наближені до реальних економічних проблем і націлені на формування умінь отримувати емпіричні дані й аналізувати результати за допомогою формалізації та інтерпретації. Представлені у вигляді шаблонів завдання вказували на алгоритм рішення: аналізуючи їх зміст, представлений у вигляді таблиць, графіків, діаграм, студенти робили висновки про результати.

Всі завдання виконувалися студентами послідовно з поступовим просуванням від простого до складного. Водночас порядок виконання міг змінюватися залежно від індивідуального рівня досягнень студентів. Таким чином, студенти і викладач отримували можливість індивідуального підходу до komponування завдань.

Лабораторний практикум включав лабораторні роботи, що формують уміння роботи з табличним процесором Excel під час статистичної обробки даних.

Наприкінці вивчення курсу вищої математики як індивідуальне дослідницьке завдання студентам пропонувалося розробити комплексну професійну задачу, спрямовану на узагальнення і систематизацію отриманих в ході навчання знань. Необхідно було не лише сформулювати задачу, але й самостійно зібрати потрібні для її розв'язання дані, що сприяло розвитку умінь працювати з довідковою літературою, проводити дослідження. Завдання проблемного рівня полягали у побудові прогнозу розвитку того чи іншого економічного процесу в короткостроковому і довгостроковому періодах та аналізі придатності побудованої математичної моделі для конкретного прогнозу. Зібраний студентами експериментальний матеріал використовувався у навчальному процесі.

Постійний перехід від абстрактних математичних моделей до конкретних, від системи знакової інформації до реальних економічних об'єктів давав змогу будувати навчальний процес у контексті змісту майбутньої професійної діяльності студентів.

Як свідчать результати нашого дослідження, контекстний підхід до організації навчання математики студентів економічних спеціальностей ВНЗ сприяв реалізації змістових і методичних зв'язків між математичними і спеціальними дисциплінами, органічному поєднанню різних форм аудиторної і позааудиторної роботи, розширював можливості для розробки і реалізації індивідуальних освітніх проектів. Застосування комплексу форм і методів, які забезпечують перехід від навчальної діяльності академічного типу до професійної діяльності зумовлює послідовну трансформацію навчальної діяльності в квазіпрофесійну (ділові ігри та інші форми її моделювання), а згодом у навчально-професійну (виробничу практику, курсове і дипломне проектування), що створює умови не тільки для природного переходу від навчання до трудової діяльності, але й активізує становлення професійної Я-концепції студентів. Підвищується їх особистісна активність у засвоєнні математичних знань, розвивається пізнавальна мотивація, яка згодом трансформується в професійну, поглиблюються і уточнюються уявлення про майбутню професію та про себе як її суб'єкта.

Розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців-економістів у процесі професійно-орієнтованого навчання математики забезпечується за рахунок:

формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до курсу вищої математики за допомогою розкриття його загальнокультурного, інтелектуального і прикладного потенціалу для професійної діяльності у галузі економіки;

інтеграції математики і фінансово-економічних дисциплін у змісті, методах і формах навчання в процесі математичної підготовки;

використання модульно-рейтингової системи навчання як способу поетапного оволодіння курсом вищої математики в процесі організації навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності студентів.

Загалом викладання математичних дисциплін на основі принципів контекстного підходу має важливе значення для повноцінного оволодіння студентами методами математичного моделювання і водночас формування у них економічної культури, умінь і навичок постановки економічних завдань, побудови адекватних математичних моделей, грамотної економічної інтерпретації отриманих результатів, що є істотним чинником розвитку професійної самосвідомості майбутніх економістів.

Широкі можливості для моделювання у процесі професійної підготовки предметного та соціального контексту майбутньої діяльності фахівця-економіста відкриває виробнича практика, яка проводиться на базі підприємств та фінансових установ міста і дає змогу студентам максимально наблизитися до професійної дійсності, ознайомитися з умовами сучасного виробництва, випробувати себе, перевірити правильність професійного вибору у ході реального виконання функцій фахівця у галузі економіки.

Завдання виробничої практики полягають у закріпленні теоретичних знань, отриманих студентами в процесі навчання, на основі знайомства з досвідом роботи конкретного підприємства (організації) в галузі економіки, організації і управління виробничою діяльністю; оволодінні методами дослідницької і аналітичної роботи для виявлення конкретних чинників і резервів підвищення ефективності виробництва з урахуванням досягнень економічної науки і передової практики в сфері планування, організації та управління виробництвом; набутті практичного досвіду і знань на конкретному робочому місці (планування, організація виробництва, управління конкретною ділянкою,



цехом, бригадою); формуванні досвіду економічної, планово-облікової, організаторської роботи; розвитку умінь самостійної діяльності, складання бізнес-планів, проведення маркетингових досліджень; оволодінні знаннями у галузі техніки і технологій виробництва, реалізації продукції, уміннями аналізувати фінансові результати, користуватися статистичними матеріалами; оволодінні методами розробки проектних рішень і навичками самостійної роботи за профілем майбутньої спеціальності.

Як свідчать наші спостереження, у студентів економічного ВНЗ у процесі виробничої практики відбуваються істотні зміни в професійній самосвідомості. Це значною мірою зумовлено покладанням на них більшої відповідальності у зв'язку з участю в виробничій діяльності. Під час виробничої практики на підприємствах відбувається розширення соціальних зв'язків студентів: вони стають членами різних груп, трудових колективів. Студенти залучаються до виробничого процесу, включаються в професійну спільність людей, об'єднану за ознакою провідної діяльності. Поступове розширення і збагачення професійного досвіду, освоєння норм і вимог професійної діяльності у свою чергу сприяє розвитку і підвищенню адекватності професійної самосвідомості студентів.

До позитивних чинників проведення виробничої практики в умовах підприємств в першу чергу слід віднести виховне значення залучення студентів до трудового колективу. Приклад кращих працівників-професіоналів сприяє формуванню у студентів свідомого і відповідального ставлення до професії, підвищує їх інтерес до дорученої справи, яка є їх особистим вкладом у реалізацію виробничого плану підприємства, в якому вони працюють. Крім того студенти отримують можливість ознайомитися з сучасним промисловим устаткуванням, передовими технологічними процесами, фінансовою і технічною документацією.

Відповідно до навчального плану виробнича практика студентів, які навчаються за спеціальністю «Економіка підприємства», проводиться на 4 курсі (упродовж 4 тижнів) і 5 курсі (упродовж 6 тижнів). Виробнича практика передбачає безпосередню інтеграцію студентів в фінансово-економічне професійне оточення і оволодіння завдяки цьому професійним досвідом, усім спектром професійних функцій, видів і способів діяльності фахівця у галузі економіки. Вона суттєво впливає на розвиток професійно важливих якостей студентів, формування у

них умінь і навичок професійної діяльності, засвоєння норм і правил ділового етикету, професійних цінностей, активізує ідентифікацію з професіоналами-практиками, завдяки чому сприяє розвитку і корекції професійної самосвідомості майбутніх економістів.

Для багатьох студентів виробнича практика стає істотним випробуванням, супроводжується наростанням тривожності, оскільки ідеалізовані професійні уявлення стикаються з реальністю, яка далеко не завжди відповідає очікуванням. Тривожність обумовлюється також необхідністю пристосовуватися до нових соціальних умов, нечіткими уявленнями про майбутню професію. На цьому етапі відбувається перша «примірка» професії до інтересів, цінностей і особистісних якостей студентів. Більшість студентів переживає стрес, зумовлений невідповідністю між рівнем професійної готовності та вимогами професійної практики, між уявленнями про себе як суб'єктів професійної діяльності та оцінками професійного оточення. Такий конфлікт зазвичай призводить до деякого зниження професійної самооцінки майбутніх економістів. У зв'язку з цим важливого значення набуває педагогічна підтримка студентів, спрямована на їх психологічну підготовку до потенційних проблем, а також надання оперативної допомоги в їх розв'язанні. Важливо систематично, ненав'язливо, з урахуванням психологічних особливостей студентів поступово вводити їх у професію, виробляючи у них ті трудові і особистісні якості, які допоможуть звільнитися від психологічної напруги, сумнівів у власному професійному виборі і сприятимуть формуванню професійної ідентичності.

Наш досвід свідчить, що за відповідної підготовчої роботи і постійної педагогічної підтримки під час практики, студенти поступово звільняються від психологічної напруженості, тривожності, характерних для них на початковому етапі.

Прагнучи підготувати студентів експериментальної групи до подолання потенційних труднощів перед їх виходом на виробничу практику ми брали участь у проведенні настановчих конференцій, під час яких готували майбутніх економістів до зустрічі з можливими проблемами, знайомили з правилами поведінки на місцях практики, принципами ділової етики, нормами спілкування в трудовому колективі.

Перед виробничою практикою усім студентам видавалися індивідуальні завдання, які впливають зі змісту програми

практики. Тематика таких завдань відповідно до мети нашого дослідження була спрямована на формування професійної самосвідомості студентів і передбачала вивчення студентами конкретних питань, пов'язаних з виробничою діяльністю підприємства, зі змістом фахових предметів. Наприклад: «Вивчити організацію праці на підприємстві, сформулювати рекомендації щодо її вдосконалення», «Вивчити зміст раціоналізаторських пропозицій і економічний ефект від їх впровадження на підприємстві, сформулювати пропозиції щодо розширення цієї роботи» тощо.

У період виробничої практики студенти відповідно до навчального плану приступають до виконання курсових проектів, тематика яких також спрямовувалися на формування професійної самосвідомості, творчого ставлення до своєї професії. Завдання на курсове проектування пропонувалися студентам до виходу на практику. Зміст курсового проекту з метою розвитку професійної самосвідомості майбутніх економістів орієнтувався на реальні умови виробництва і пов'язувався з індивідуальними завданнями, виданими студентам на період практики, та з майбутніми завданнями дипломного проектування.

З метою стимулювання рефлексивного аналізу власної діяльності під час виробничої практики, оцінювання рівня сформованості професійно важливих якостей і здібностей студентам пропонувалося вести щоденники, в яких занотовувати не лише реалізацію професійно-виробничих завдань, але й описувати власне ставлення до різних сторін професійної діяльності, аналізувати труднощі, власні досягнення і прорахунки, їхні причини. У щоденнику слід було також записувати свої особисті спостереження, висновки і пропозиції. Рекомендувалося ілюструвати щоденники картами технологічних процесів, в яких студенти брали участь, ескізами самостійно виконаних робіт тощо.

Таким чином, щоденники, індивідуальні завдання, спрямовані на вивчення студентами питань, пов'язаних з виробничою діяльністю підприємства, самостійна розробка технологічних процесів, виконання курсових робіт за спеціальністю – все це забезпечувало спрямованість виробничої практики на формування професійної самосвідомості майбутніх економістів. У результаті виконання зазначених видів діяльності студенти глибше пізнавали і емоційно сприймали свою професію, усвідомлювали особливості своєї спеціальності.

Включення студентів в активну навчально-професійну діяльність на етапі навчання у ВНЗ сприяє формуванню системи професійних знань, умінь, навичок, елементів професійного мислення і пам'яті, з одного боку, і розвитку адекватної професійною Я-концепції, з іншою. Цей етап обумовлює якісні зміни в структурі професійної самосвідомості і має важливе значення для формування ставлення студентів до себе як суб'єктів професійної діяльності і подальшої професійної самореалізації.

На розвивально-корекційному етапі формування професійної самосвідомості майбутніх економістів важливе значення надавалося створенню в інституті професійно-ціннісного виховного середовища, яке стимулює професійне самовизначення, професійну ідентифікацію і професійне самовдосконалення студентів. З цією метою широко застосовувалися різні форми організації позааудиторної виховної роботи з студентами: екскурсії на підприємства й фінансові установи міста, зустрічі з успішними підприємцями і кращими випускниками інституту, проведення професійних конкурсів, перегляд і обговорення фільмів на професійну тематику, виконання творчих завдань професійного спрямування, проведення індивідуальних бесід-консультацій, організація семінарів, олімпіад, конкурсів наукових робіт, залучення студентів до оснащення й устаткування лабораторій тощо.

Як свідчать наші спостереження, на формування професійних уявлень студентів і корекцію їх професійної самосвідомості істотним чином впливають екскурсії на підприємства і фінансові установи міста. Під час екскурсій студенти закріплювали отримані знання про технологічні процеси на виробництві, безпосередньо знайомилися із структурою і характером роботи підприємств, фінансових установ, з умовами майбутньої діяльності, отримували можливість дізнатися думку різних фахівців щодо обраної професії. Організація такого спілкування дозволяла студентам співвіднести особисті нахили і можливості зі змістом і характером трудової діяльності за фахом. Завдяки цьому майбутні економісти могли краще познайомитися з особливостями професійної діяльності у галузі економіки, її завданнями, функціями та змістом, уточнити свої уявлення про професійно важливі якості економіста, переконатися у правильності зробленого професійного вибору.

Інтеграції теоретичної підготовки і практичної діяльності студентів, а також розвитку їх професійної самосвідомості сприяла

також організація професійних змагань і конкурсів. Особливості змагання як форми виховної роботи у вищих економічних навчальних закладах визначаються основними завданнями, що полягають в теоретичній і практичній підготовці майбутніх фахівців у галузі економіки. Відповідно до цього в ході конкурсів і змагань студенти демонстрували не лише рівень теоретичних знань, але й володіння практичними уміннями. Як свідчить дослідно-експериментальна робота, професійні конкурси і змагання сприяють вирішенню багатьох важливих завдань, пов'язаних з особистісно-професійним розвитком майбутніх економістів: підвищують навчальну мотивацію і успішність студентів; розвивають професійні інтереси і схильності; забезпечують поширення передового виробничого досвіду; активізують розвиток творчого потенціалу студентів, їх прагнення до раціоналізації і винахідництва, що у кінцевому рахунку сприяє ефективному формуванню когнітивної (професійне самопізнання), афективної (професійна самооцінка) і конативної (професійне самовдосконалення) складових професійної самосвідомості.

Позааудиторні виховні заходи, як показує наш досвід і проведена дослідно-експериментальна робота, сприяють створенню у студентів позитивного емоційного настрою на оволодіння майбутньою професією. З цією метою нами широко практикувалися бесіди на теми: «Кращі в професії», «Приклад батьків – велика сила», «Випускники нашого інституту на виробництві»; організовувався перегляд науково-популярних фільмів, читання й обговорення цікавих книг про економіку, виробництво; проводилися олімпіади, економічні вікторини, конкурси, спрямовані на формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Виховні бесіди, які містить конкретний матеріал, що свідчить про значущість освоєваної студентами професії, дають змогу ознайомити майбутніх економістів з особливостями обраної професії, загальною картиною сучасного виробництва, навести позитивні приклади з життя економічного ВНЗ, відверто поговорити про перспективи професії. Майстерно проведена виховна бесіда за умови створення відповідної емоційної атмосфери залишає міцний слід у свідомості студентів, змушує замислитися над правильністю вибору професії, відповідності власних можливостей її вимогам. Це сприяє формуванню

ціннісного ставлення до майбутньої професії, активізує самоаналіз та професійне самовдосконалення студентів.

У нашому дослідженні формуванню професійної самосвідомості студентів, їх захопленості професією, прагнення до професійного саморозвитку значною мірою сприяли такі форми виховної роботи, як свято першокурсників «Посвята в студенти»; проведення адаптаційної роботи з першокурсниками (екскурсії по інституту, знайомство з майбутніми викладачами, з історією навчального закладу, перегляд відеофільмів, альбомів); зустрічі з випускниками; «Декада економіки»; конкурс «Твоя майбутня професія»; «Тиждень фахівця».

У рамках проведення «Тижня фахівця» було заплановано й організовано такі професійно орієнтовані форми позааудиторної діяльності студентів:

- конкурс на кращу газету, присвячену на своїй професії (газети випускали всі групи, кращі вивішувались в інституті);
- зустрічі і бесіди з фахівцями, кращими випускниками інституту;
- виховна година на тему «Моя професія»;
- конкурс віршів про професію;
- конкурс з розв'язання нестандартних математичних задач з економічним змістом;
- написання творів про свою професію.

Усе це забезпечувало професійно-ціннісну спрямованість виховного середовища економічного ВНЗ і тим самим сприяло формуванню когнітивного і емоційного аспектів професійної самосвідомості студентів. Такі виховні заходи сприяли також підвищенню престижності обраної професії в очах студентів, зміцнювали їхні професійні наміри, формували у майбутніх фахівців позитивну професійну самооцінку, впевненість у власних можливостях, активізували навчально-професійну діяльність і стимулювали професійне самовдосконалення.

Таким чином, під час формування у вищому навчальному закладі професійно насиченого виховного середовища важливе значення надавалося цілеспрямованій, педагогічно обґрунтованій організації позааудиторної виховної роботи з студентами – майбутніми фахівцями економічного профілю.

Протягом усього періоду дослідно-експериментальної роботи забезпечувалась педагогічна підтримка розвитку професійної самосвідомості студентів експериментальної групи за такими напрямками:

– діагностичний: з'ясування індивідуальних особливостей професійної самосвідомості студентів, проблем і деформацій в її розвитку, організація рефлексивного аналізу студентами суб'єктивних уявлень про професійно важливі особистісні якості та самооцінки їх сформованості, оцінювання майбутніми економістами відповідності власних якостей і здібностей професійним вимогам;

– консультативний – вироблення індивідуальних рекомендацій щодо корекції й розвитку професійної самосвідомості студентів, допомога студентам у розробці індивідуальних програм корекції професійної самосвідомості; групове й індивідуальне консультування щодо шляхів подолання проблем і труднощів в особистісно-професійному розвитку,

– корекційний – цілеспрямований вплив на розвиток професійної самосвідомості студентів з метою ліквідації відхилень в її становленні, уточнення професійної самооцінки, активізації засвоєння професійних норм і цінностей, розвиток професійно важливих якостей, формування умінь і навичок особистісно-професійної рефлексії та професійного самовдосконалення;

– орієнтаційний – формування суб'єктно-рефлексивної позиції студентів, спонукання їх прагнення до самоаналізу, особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення.

На заключному етапі формування професійної самосвідомості майбутніх економістів – оцінювально-результативному – підводилися підсумки розвивально-корекційної роботи, аналізувалася динаміка уявлень студентів про професійно важливі якості фахівця-економіста та їх сформованість у себе, оцінювалися зміни у професійних цінностях, професійній самооцінці, ставленні до себе як суб'єкта професійної діяльності, структурі мотивів навчальної діяльності, активності професійного самовдосконалення. Важливе значення надавалося також усвідомленню студентами можливостей професійного росту і перспектив подальшого особистісно-професійного становлення, розвитку у них потреби в плануванні свого професійного майбутнього, формуванню готовності до подолання можливих в подальшій професійній діяльності проблем і труднощів, розвитку здатності проектувати свою професійну діяльність шляхом аналізу можливих в її здійсненні ризиків і вибору способів їх запобігання.

## **Тренінг розвитку професійної самосвідомості студентів**

Одного лише професійно орієнтованого викладання навчальних дисциплін, як правило, недостатньо для формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Студенти потребують також постійної педагогічної підтримки у подоланні труднощів особистісно-професійного становлення, корекції деформацій професійної Я-концепції, активізації суб'єктно-рефлексивної позиції та стимулювання професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим виникла необхідність у розробці спеціальної тренінгової програми, спрямованої на психолого-педагогічну підтримку становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців на етапі їх професійної підготовки.

Звернення до тренінгу як організаційної форми розвитку професійної самосвідомості студентів зумовлене тим, що, за визнанням дослідників, він є одним із найбільш ефективних засобів формування й корекції самосвідомості особистості у процесі полісуб'єктної взаємодії [52]. На думку І.В. Вачкова, соціально-психологічний тренінг дає змогу розвивати усі підструктури професійної самосвідомості особистості: когнітивну (уточнення, конкретизація і розширення системи знань про себе, свій Я-образ як особистості і професіонала), афективну (вироблення позитивного самовідношення, адекватне оцінювання своїх можливостей і потенціалів) і поведінкову (закріплення власної Я-концепції в конкретних ситуаціях взаємодії і спілкування, вироблення навичок ефективної саморегуляції) [51].

Тренінг виконує навчальну, виховну і розвивальну функції, забезпечуючи аналіз і корекцію професійної Я-концепції студентів у зв'язку з переходом на творчий рівень виконання навчальної діяльності, зміною соціальної позиції, розширенням соціально-професійного поля, виникненням нових домінант професійних цінностей. Тренінгова група виступає як природне і спеціальне соціальне середовище, в якому індивідуальні та групові зміни відображають процес адаптації особистості.

Під час розробки програми тренінгу розвитку професійної самосвідомості ми спиралися на фундаментальні теоретичні положення вітчизняних психологів про інтеріоризацію як механізм розвитку особистості (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв), про взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх чинників



самовизначення особистості (С.Л. Рубінштейн), про роль рефлексії як важливого внутрішнього чинника розвитку особистості (Ю.М. Кулюткін, Г.С.Сухобська). Враховувалися також положення гуманістичної психології про учіння як самокеровану структурування особистісного досвіду з метою саморозвитку і самореалізації особистості (К. Роджерс). Вагомим підґрунтям розробленої програми була концепція професійної ідентичності [312], що розуміється як багатовимірний інтеграційний психологічний феномен, який забезпечує цілісність, тотожність і визначеність особистості, розвивається в ході професійної діяльності одночасно із становленням процесів професійного самовизначення, самоорганізації і персоналізації, а також обумовлюється розвитком рефлексії (О.П. Єрмолаєва, Ю.Л. Качанов, В.І. Слободчиков, Л.Б. Шнейдер.).

У розробленій програмі тренінгу розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю нами використовувалися елементи тренінгу соціальної компетентності О.Г. Асмолова, Г.У. Солдатової, технології корекції стратегій подолання професійно зумовлених криз Є.Є. Симанюка, тренінгу умінь подолання складних ситуацій Є. Лібіна, рефлексивного тренінгу Е.Ф. Зеєра, О.М. Шахматової, технології групового тренінгу І.В. Вачкова, релаксаційного проблемно-центрованого тренінгу, тренінгу самореалізації особистості, когнітивного тренінгу, методики розвитку компетентності в спілкуванні С.В. Петрушина.

Метою тренінгу було формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю, що обумовлює їх особистісно-професійне становлення в умовах вищого навчального закладу. Особлива увага під час тренінгу приділялася активізації особистісно-професійної рефлексії майбутніх економістів, оскільки здатність до рефлексії забезпечує:

- усвідомлення студентами необхідності в цілеспрямованих змінах професійно важливих особистісних якостей;
- усвідомлення змін, що відбуваються з ними у процесі професійного становлення;
- готовність студентів працювати над собою з метою вдосконалення в особистісному і професійному плані;
- наявність суб'єктивної активності як показника включеності студентів у корекційно-розвивальну роботу;
- здатність використовувати різні розумові засоби для аналізу прототипу професійної діяльності і побудови власного професійного Я-образу;

– відкритість студентів новому досвіду.

Тренінгові заняття проводилися впродовж навчального року і були спрямовані на вирішення низки завдань, пов'язаних з розвитком різних компонентів професійної самосвідомості студентів:

– когнітивного – формування у майбутніх фахівців всебічних і цілісних уявлень про професійну діяльність, особливості економічної професії, її предметний, психологічний, соціальний, морально-етичний зміст, вимоги до особистості; уточнення, конкретизація і розширення уявлень про себе як суб'єкта економічної діяльності; сприяння усвідомленню студентами своїх професійно важливих особистісних якостей; вироблення чітких уявлень про професійне майбутнє;

– афективного – формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності та до себе як її суб'єкта, зміцнення професійної самооцінки та підвищення рівня її адекватності, формування навчально-професійної мотивації;

– конативного – вироблення умінь саморегуляції професійної діяльності, активізація прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, зміцнення професійних намірів і конкретизація професійних планів.

Програма тренінгу складалася з трьох блоків. Перший блок присвячений розкриттю місця і значення самосвідомості, «Я-концепції» у структурі особистості фахівця в галузі економіки, усвідомленню студентами своїх професійно важливих індивідуальних особливостей і оптимізації ставлення до себе, до власної особистості у контексті майбутньої професії. Він містив вправи, орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки, на уявленнях про себе як фахівця у галузі економіки. На цьому етапі тренінгу ми намагалися створити такі умови і ситуації, які могли б забезпечити кожному студенту можливість найчіткіше, виразно побачити себе в дзеркалі власних уявлень і самооцінок, а також з погляду інших учасників групи, оцінити свої особисті якості у контексті професійної діяльності, осмислити власні переживання. Цьому значною мірою сприяла постійна вербалізована рефлексія студентами своїх думок і переживань, яка доповнювалася процесами зворотного зв'язку від інших учасників групи.

Другий блок спрямований на розвиток уявлень студентів про майбутню професійну діяльність і професійно важливі якості

економіста, усвідомлення учасниками тренінгу себе в системі професійної і особистісної взаємодії. Особлива увага приділялася розвитку соціально-перцептивних і комунікативних здібностей, усвідомленню звичних способів професійної взаємодії, аналізу неадекватних професійних стереотипів і шаблонів. Значна роль у цьому блоці надавалася системі прийомів невербальної комунікації, тренінгу сензитивності, виробленню навичок оптимального особистісного та професійного спілкування. Учасники групи знайомилися з прийомами налагодження ділової взаємодії і спілкування з колегами на роботі, з адміністрацією, з діловими партнерами. Цьому сприяло використання невербальних технік, а також рольових і організаційно-діяльнісних ігор.

Третій блок був орієнтований на усвідомлення учасниками тренінгу себе в системі професійної діяльності і оптимізацію ставлень до цієї системи. Він передбачав розширення і поглиблення знань про професійну «Я-концепцію», формування адекватних уявлень студентів про себе як майбутніх фахівців у галузі економічної діяльності, корекцію професійної самооцінки, конкретизацію професійних планів, розвиток уявлень про цілісність життєвого шляху і можливе професійне майбутнє. На цьому етапі основний акцент робився на закріпленні нових професійних уявлень і способів поведінки, вироблення умінь самоаналізу професійної діяльності, а також опануванні способами вияву свого творчого потенціалу у професійній діяльності.

В усіх блоках учасники тренінгу знайомилися з короткими і ефективними способами зняття внутрішньої напруги, прийомами саморегуляції (релаксаційна і медитативна техніка, аутотренінг тощо).

Формування професійної самосвідомості студентів на тренінгових заняттях проходило за трьома напрямками.

Перший – діагностично-рефлексивний – здійснювався з метою виявлення особливостей професійних уявлень студентів, їх знань про специфіку діяльності у галузі економіки, професійні вимоги, професійно важливі якості фахівця економічного профілю, професійні плани та уявлення можливе професійне майбутнє, самовизначення в проблемах професійного саморозвитку, усвідомлення студентами власних сильних і слабких професійно-значимих особистісних якостей, формування

ідеального і можливого Я-професійного, аналізу способів професійного саморозвитку.

На цьому етапі вирішувались здебільшого діагностичні завдання, а також актуалізувалися проблеми розвитку професійної самосвідомості студентів. З цією метою використовувався комплекс психодіагностичних методик («Асоціативний ореол професії» Є.О. Климова, «Самооцінні еталони», семантичний диференціал Ч.Осгуда, методика М. Куна – «Хто Я?», міні-твір «Моя майбутня професія»), анкет, які пропонували студентам відповісти на низку запитань з подальшим груповим обговоренням відповідей. На основі методики «Особистісний професійний план» Є.О. Клімова нами була розроблена методика, яка дозволяє діагностувати і одночасно розвивати професійну самосвідомість майбутніх економістів. Вона стимулює механізми рефлексії і цілепокладання, що робить процес трансформації професійних цінностей у професійні цілі більш структурованим і зрозумілим для студентів. Методика містить десять незавершених речень, які пропонується закінчити студентам на власний розсуд:

- 1) у моїй майбутній роботі для мене найголовніше...;
- 2) я працюватиму для того, щоб...;
- 3) для цього я володію (внутрішні ресурси, зовнішні ресурси): ...;
- 4) але мені бракує (внутрішні ресурси, зовнішні ресурси): ....;
- 5) моя професія пред'являє такі вимоги до людини: ...;
- 6) моя головна професійна мета – ...;
- 7) мої ближні професійні цілі:...;
- 8) для досягнення моїх цілей, мені потрібно зробити наступне: ...;
- 9) якщо щось завадить мені досягти наміченого, у мене є запасний варіант:;
- 10) для досягнення своєї головної мети я вже зробив наступне:....

Така методика давала змогу виявити уявлення студентів про економічну професію та про себе як її суб'єкта, з'ясувати уявлення студентів про професійно важливі якості економіста та ступінь їх сформованості у себе, визначити особливості професійної самосвідомості, які потребують корекції. Внаслідок цього уточнювалися уявлення студентів про себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, актуалізувалася потреба в розробці

конкретних завдань професійного саморозвитку та визначенні шляхів їх реалізації.

Використовувалися також тренінгові вправи, організовувалася самодіагностика із зворотним зв'язком і ігровим моделюванням. Вправи стимулювали особистісно-смысловий аналіз студентами професійних уявлень у формі виконання практичних завдань з самодіагностики. Прикладом може слугувати бесіда-презентація в діадах, де студентам пропонувалося провести інтерв'ю, узявши за основу одну із структур професійної самосвідомості, потім презентувати партнера, охарактеризувавши відповідний аспект його професійної самосвідомості. Тренінгові вправи цього блоку використовувалися для вирішення низки завдань: дестабілізації стереотипних уявлень студентів про себе як фахівців (вправа «Критика»), переосмислення і пошук способів самовираження себе в професійній діяльності, посилення і розвиток своїх професійно значущих якостей і здібностей («Індивідуальний стиль», «Професійні перевтілення»). Крім того, всі тренінгові вправи спрямовувалися на розвиток рефлексивної позиції студентів.

Самодіагностика із зворотним зв'язком давала змогу студентам отримати інтерпретацію результатів тестування і зафіксувати рівень розвитку своїх професійно важливих особистісних якостей і здібностей відносно результатів усієї групи. За підсумками такої діагностики кожен студент зводив отримані результати у своїй матриці, зіставляв їх з матрицею власних уявлень про професійне Я-реальне і Я-бажане. По завершенні цієї роботи кожен студент проектував індивідуальну програму професійного саморозвитку.

Реалізації завдань діагностично-рефлексивного етапу сприяли тренінгові вправи («Представлення через стан», «Асоціації», «Зв'язок асоціацій», «Мої очікування», «Кошик» та ін.) та ігрове моделювання «Побудова схеми-характеристики професійної самосвідомості» як модифікація організаційно-діяльнісної гри. Під час проведення тренінгових вправ студенти розміщувалися на стільцях по колу. У вправі «Представлення через стан» кожному учасникові пропонувалося «по ланцюжку» представитися і зафіксувати в образі картини природи або стану погоди свій настрій на даний момент. Процедура представлення учасниками себе (у тому числі і викладачем) через стан сприяла формуванню сприятливого емоційного фону, який передував

входженню в проблемне поле аналізу професійної самосвідомості. Вирішення цього завдання відбувалося також за допомогою вправ «Асоціації» і «Зв'язок асоціацій», які вимагали емоційно-образної актуалізації проблем професійної самосвідомості. Під час проведення вправи «Асоціації» студентам пропонувалося назвати асоціації із заявленою темою тренінгу. В якості таких можуть бути власні тлумачення сутності професійної самосвідомості, припущення про зміст тренінгу, постановка проблем особистісно-професійного розвитку, приклади професіоналізму конкретних людей тощо. Після вправи «Асоціації» заявлені студентами проблеми узагальнювалися і класифікувалися.

У вправі «Зв'язок асоціацій» студентам пропонувалося пов'язати асоціацію, висловлену попереднім студентом, з власною в цілісне висловлювання, що складається з одного або декількох речень. В процесі виконання цього завдання часто намічались шляхи рішення визначених раніше проблем.

З'ясувати професійні уявлення студентів давала змогу вправа «Переваги і недоліки». Студенти по 4-5 осіб розподілялися на підгрупи, які виступали від імені представників різних професій: економіста, фінансиста, підприємця, менеджера, бухгалтера тощо. Кожна група отримувала бланк, на якому потрібно було вказати 5 переваг, позитивних сторін кожної професії, визначивши серед них найвагомішу. Через певний час підгрупи обмінювалися бланками. На зворотному боці кожна підгрупа записувала 5 мінусів професії, підкреслюючи найсуттєвіший серед них. Після того, як всі бланки були заповнені, студенти аналізували переваги і недоліки кожної професії. Під час обговорення кожному студентові пропонувалося вказати на власні якості, які найбільшою мірою відповідають одній із професій.

Описані вправи мають діагностичний характер і дають змогу з'ясувати професійні уявлення студентів та їх очікування, пов'язані з програмою тренінгу. У вправі «Мої очікування» студентам прямо пропонувалося записати впродовж п'яти хвилин те, що вони чекають отримати в процесі тренінгу, і те, чого вони побоюються, з якими труднощами, на їх погляд, вони можуть зустрітися.

Вправа «Кошик» проводилася за принципом «я теж»: бажаючи, виходив у центр кола, проголошував свої очікування, а інші могли підтримати заявлене, вказати на збіг власних записів, уточнивши за необхідності формулювання. Така вправа дозволяла

об'єктивувати і об'єднати проблеми учасників тренінгу. Різноманітність індивідуальних позицій слугувала орієнтиром під час розподілу студентів для роботи в підгрупах.

Фіксуючи свої очікування стосовно тренінгу, студенти здійснювали пошук особистісних сенсів майбутньої діяльності, формували установку на продуктивну взаємодію.

Другий напрям – орієнтаційно-мотиваційний – організовувався з метою створення мотивуючої основи переходу студентів від інтуїтивно-прагматичного до пізнавально-теоретичного сприйняття професійної самосвідомості, своєрідного теоретичного «занурення» в проблемне поле тренінгу. У ньому вирішувалися наступні завдання: створення теоретичної орієнтовної основи для усвідомлення різних аспектів професійного становлення і формування професійної самосвідомості фахівців у галузі економіки; засвоєння ключових понять за змістом тренінгу; осмислення попереднього особистісно-професійного розвитку. Методи реалізації поставлених завдань (бесіди, практикуми, ігрове моделювання) забезпечували збалансованість розвитку когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів професійної самосвідомості студентів.

Активізації «входження» студентів у проблемне поле тренінгу сприяло ігрове моделювання «Побудова схеми-характеристики професійної самосвідомості», яке здійснювалося за принципами організаційно-діяльничої гри. Студенти, розбившись на підгрупи по 5-7 осіб, працювали над образною моделлю професійної самосвідомості фахівця-економіста, намагаючись представити її зміст, структуру і динаміку розвитку. Їх завдання полягало в тому, щоб через координацію комунікативних позицій досягти єдиного уявлення про розвиток професійної самосвідомості і зафіксувати його в образній схемі-характеристиці. Наприкінці роботи кожним учасником проводилася рефлексія особливостей взаємодії в підгрупах. Позиції керівника, організатора комунікації і аналітика, важливі для здійснення організаційно-діяльничої гри, в процесі реалізації цього методу не фіксувалися, але відстежувалися педагогом-ведучим. Ці позиції враховувалися під час організації вербалізованої рефлексії студентів, яка поглиблювалася у міру накопичення ними досвіду рефлексивного аналізу професійних позицій один одного. Викладач управляв діяльністю підгруп, фіксував кроки в процесі створення ними схеми-характеристики

професійної самосвідомості економіста. Усередині підгруп, як правило, спонтанно визначався організатор комунікації, який спонукав учасників до обміну думками, дискусії. Позиція аналітика, який фіксує процес зародження ідей, частково реалізовувалася кожним учасником, що отримував установку на рефлексію спільної діяльності. Викладач-ведучий в процесі організації роботи підгруп послідовно дотримувався трьох позицій: задавав план дій, організовував комунікацію для уточнення і розвитку висловлених ідей, фіксував схожість і відмінності в інтерпретації представлених студентами схем-характеристик професійної самосвідомості.

Таким чином в процесі ігрового моделювання відбувалося об'єктивування уявлень майбутніх економістів про професійну самосвідомість, її зміст і розвиток. Виявлені уявлення слугували вихідною основою для розгортання подальших дискусій. У процесі тренінгової роботи у міру корекції професійних уявлень студентів у розроблену ними схему-характеристику професійної самосвідомості фахівця-економіста вносилися відповідні доповнення і уточнення.

Третій напрям – корекційний – організовувався з метою конкретизації уявлень студентів про майбутню професійну діяльність, її вимоги до особистості, уточнення професійного Я-образу, образу економіста-професіонала, формування позитивної професійної самооцінки, впевненості у власних професійних можливостях, а також навчання студентів продуктивних стратегій і прийомів професійного самопізнання, саморегуляції та саморозвитку. Результатом спільної тренінгової діяльності викладача і студентів на цьому етапі було самостійне визначення студентами нових завдань, пов'язаних з: навчально-професійною взаємодією, саморегуляцією особистісно-професійного розвитку, формуванням адекватної професійної Я-концепції.

В основу тренінгу була покладена ідея цілісності, єдності професійного і особистісного розвитку людини. Отримувані нові емоційно насичені відомості про себе й інших спонукали студентів до переосмислення сформованих компонентів професійної Я-концепції, сприяли підвищенню адекватності уявлень про себе як про майбутнього фахівця. Розробляючи програму тренінгу, ми враховували взаємозв'язок трьох детермінант, які визначають особистісне і професійне самопізнання та саморозвиток студентів: 1) особистість як суб'єкт вибору професії; 2) професія як об'єкт вибору і встановлення відповідності з особистістю; 3) ровесники і



викладачі як суб'єкти міжособистісного спілкування й ідентифікації.

Під час організації занять враховувалися вікові особливості студентів, які вже мають певну сукупність знань, уявлень, установок, цінностей, сформованих ставлень до світу, людей, до себе, до професійної діяльності та життя в цілому. Це зумовило вибір особистісно-діяльнісного підходу до формування особистості студентів і розвитку їх професійної самосвідомості, зокрема. Ми не ставили перед собою мету досягти глобальних особистісних перетворень за короткий термін. Для нас важливо було домогтися поступового усвідомлення студентами можливості і необхідності самопізнання, професійного саморозвитку і самовдосконалення, корекції професійної Я-концепції.

У процесі організації тренінгових занять із студентами ми дотримувалися таких принципів: принцип активності, принцип відкритого зворотного зв'язку, принцип «тут і тепер», принцип довіри у спілкуванні. Принцип активності тісно ув'язувався з принципом зворотного зв'язку. Під зворотним зв'язком в даному випадку ми розуміли відкрите, конструктивне і аргументоване висловлювання кожним членом тренінгової групи своїх міркувань про сутність і способи вирішення проблем, які виникають у процесі професійного самовизначення та формування професійної Я-концепції. Студенти аналізували власні уявлення про професію, професійно важливі якості фахівців економічного профілю, стилі професійної діяльності і спілкування, порівнювали ефективність різних стратегій і способів професійної взаємодії у спеціально змодельованих ігрових ситуаціях. Завдяки активному використанню зворотного зв'язку, учасники тренінгу отримували можливість дізнатися, як вони сприймаються іншими людьми, наскільки адекватні їх професійні уявлення, образи та індивідуальні поведінкові реакції. Все це створювало передумови для формування більш адекватної самооцінки і професійної «Я-концепції».

Використання принципу «тут і тепер» було пов'язано з обмеженнями, які вводилися під час групових занять. Обговоренню підлягали лише ті особистісні прояви і характеристики учасників, які можна було спостерігати в ході заняття. Це орієнтувало студентів на цілеспрямовану спільну роботу, давало можливість обговорювати матеріал, значущий для всіх членів групи, що підвищувало емоційну включеність і мотивацію до занять.

Дотримання принципу довіри у спілкуванні значною мірою підвищувало розвивальний ефект тренінгової роботи: доброзичлива атмосфера в групі стимулювала щирість і відкритість висловлювань учасників з усіх обговорюваних проблем. У ході тренінгу проводилися дискусії, зокрема, з наступних проблем: «Як співвідносяться самосвідомість і професійна самосвідомість особистості? Які якості є професійно важливими для фахівців економічного профілю? Чи залежить від уявлень фахівця-економіста про себе ефективність його діяльності? Чи важливо для фахівця мати стабільну професійну Я-концепцію? Від яких чинників залежить формування професійної самосвідомості особистості?».

Реалізація зазначених принципів давала змогу успішно вирішувати організаційні завдання тренінгу. З одного боку, забезпечувалася суб'єктна позиція кожного учасника, яка характеризувалася активністю (залученістю до спільної діяльності), партнерством (визнанням цінності іншої людини), об'єктивуванням поведінки (рефлексивним аналізом своїх дій) і дослідницькою спрямованістю (самостійним пошуком шляхів вирішення проблем). З іншого боку, забезпечувалися можливості для обрання оптимальної тактики проведення занять зі студентами.

На усіх етапах тренінгу перевага надавалась активним методам і прийомам навчання, оскільки вони забезпечували реалізацію принципу суб'єктності, створювали умови для активізації рефлексії і комунікації студентів, а також стимулювали професійне самопізнання, самовизначення та самовдосконалення майбутніх економістів, поглиблювали розуміння ними свого професійного Я, стимулювали прийняття себе в професії, управління собою в професійних ситуаціях і в цілому своїм професійним розвитком: рольові та ділові ігри, групові дискусії, тренінгові вправи, самодіагностика зі зворотним зв'язком, ігрове моделювання, методи драматизації, релаксаційні методи і елементи психокорекції. сприяють інтенсифікації розвитку професійної самосвідомості.

Розроблена програма включала як оригінальні, так і модифіковані відповідно до завдань нашого експерименту вправи, спрямовані на уточнення змісту професійного Я-образу та професійної самооцінки студентів: «Образ професії» – вправа на визначення особливостей сприйняття студентами економічної професії; «Кіностудія» – вправа на визначення уявлень студентів

про професійно важливі якості фахівців у галузі економіки; «Професійний портрет» – вправа на розвиток у студентів уявлень про власну професійну Я-концепцію; «Мої цілі» – вправа для з'ясування й уточнення завдань майбутньої професійної діяльності; «Мої цінності» – вправа на осмислення власних життєвих цінностей та їх зв'язку з цінностями майбутньої професійної діяльності; «Я через десять років» – вправа на осмислення уявлень про професійний Я-образ у часовій перспективі.

Наприклад, вправа «Образ професії» полягала в тому, що студентам пропонувалося обрати певну професійну роль (журналіста, педагога, політика, лікаря, філософа тощо), з позицій якої висловити ставлення до професії економіста. Один із студентів, перебуваючи в ролі економіста, вислуховував різні погляди і оцінки, після чого ділився своїми відчуттями від почутого. Наприкінці відбувалося групове обговорення, під час якого узагальнювалися й аналізувалися уявлення про сутність та особливості економічної професії.

Для виявлення та аналізу уявлень студентів про професійно важливі якості фахівців у галузі економіки проводилась вправа «Кіностудія». Студенти об'єднувалися в підгрупи, кожній з яких пропонувалося виступити у ролі режисерів різних кіностудій. Кожна кіностудія мала підібрати акторів для виконання ролей у кінофільмі про успішне підприємство: керівника підприємства, бухгалтера, маркетолога, досвідченого економіста, молодого економіста, який розпочинає кар'єру. Студентам-режисерам необхідно було визначити, які особистісні якості потрібні для створення цих образів і які риси є протипоказаними для цих ролей.

Після виконання завдання відбувалося групове обговорення, в процесі якого студенти аналізували, чому були обрані ті чи інші якості, якими рисами відрізняються рольові персонажі фільму. Студентам пропонувалося також оцінити, якою мірою визначені якості притаманні їм самим.

Використовувані під час тренінгу вправи та рольові ігри сприяли становленню рефлексивної позиції студентів, активізації їх пізнавальної діяльності, спрямованої на аналіз професійних уявлень і стереотипів, проектування професійного майбутнього, осмислення власної професійної позиції.

У ході проведення занять найбільш вдалими в плані виконання і аналізу учасниками були вправи на виявлення

професійних стереотипів, рівня власного професіоналізму і формування установки на його розвиток; на підвищення рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей і уявлення про шляхи подолання цих перешкод; на розвиток соціальної і професійної впевненості, формування позитивного образу Я, підвищення самооцінки, формування позитивного образу професійного майбутнього; на усвідомлення відповідності між власною професійною Я-концепцією і образом ідеального фахівця; на розвиток самоприйняття, зміцнення особистісної ідентичності.

Під час тренінгу спеціальна увага приділялася корекції самосвідомості студентів з низькою професійною самооцінкою, у яких було діагностовано значний розрив між Я-реальним і Я-ідеальним. Такі студенти схильні песимістично оцінювати своє професійне майбутнє, сумніваються у власних можливостях досягнути професійного успіху, відчують безпомічність і страх перед майбутніми професійними проблемами. Для подолання деформацій в особистісно-професійному становленні майбутніх економістів їм надавалась необхідна педагогічна підтримка, спрямована на подолання негативних стереотипів самосприйняття, підвищення впевненості в собі, розвиток професійно важливих якостей і здібностей, уточнення професійних планів, вироблення здатності ставити перед собою реалістичні професійні цілі, формування позитивного образу професійного майбутнього, віри у можливість професійної самореалізації, розвиток комунікативної компетентності.

Активізації особистісно-професійної рефлексії майбутніх економістів, корекції та формуванню їх професійної самосвідомості сприяло використання спеціальних методичних прийомів:

- ціннісно-смісловий аналіз ставлень, вчинків, дій інших людей в певних професійних ситуаціях, що давало змогу студентам оцінити себе як майбутнього фахівця на основі зіставлення з іншими;

- динамічне моделювання і прогнозування студентами своїх дій у різноманітних професійних ситуаціях на основі ціннісних орієнтацій;

- самодослідження, що передбачає активізацію рефлексивних процесів, осмислення власних якостей і здібностей відповідно до вимог професійної діяльності;

– творче моделювання конкретних професійних ситуацій, що сприяє особистісно-професійній самореалізації, формуванню цілісної стратегії професійного саморозвитку.

Під час розробки програми занять нами використовувалися методичні матеріали щодо проведення тренінгів особистісного зростання, упевненості в собі, комунікативних умінь, професійної ідентичності та ін. Це давало змогу створювати сприятливі умови для забезпечення студентів засобами самопізнання, підвищення адекватності уявлень про власну професійну Я-концепцію, зміцнювати їх самооцінку та впевненість у правильності професійного вибору; стимулювати усвідомлення студентами своїх життєвих і професійних ціннісних орієнтацій, свого професійного «Я» і прийняття себе в обраній професії; актуалізувати самоаналіз, розвивати навички рефлексії свого професійного «Я»; формувати здатність до проектування свого професійного майбутнього шляхом аналізу можливих ризиків у його реалізації та вибору способів їх запобігання.

Крім того, тренінг сприяв розвитку умінь, необхідних для впевненої професійної поведінки, подолання труднощів у навчально-професійній діяльності та спілкуванні, підвищення стійкості до деструктивних впливів, формування мотивації професійного самовиховання і саморозвитку.

Важливою умовою формування професійної самосвідомості було те, що в процесі тренінгових занять кожен студент постійно здійснював оцінку власних дій за двома порівняльними шкалами: з одного боку, він оцінював рівень своїх досягнень на основі порівняння себе з іншими студентами; з іншого боку, він оцінював свої актуальні успіхи і невдачі в порівнянні з минулим досвідом, відзначаючи власний ріст або, навпаки, спад, і намічав перспективи свого розвитку в майбутньому. Це сприяло підвищенню упевненості студентів у собі, формуванню у них позитивних уявлень про професійне майбутнє, побудові адекватної професійної Я-концепції.

## **Оцінка ефективності методики педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців**

З метою оцінювання ефективності визначених педагогічних умов і розробленої моделі педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців було проведено два діагностичні зрізи – на початку і після завершення формувального експерименту.

Діагностика вихідного і кінцевого рівня сформованості професійної самосвідомості студентів в експериментальній і контрольній групах здійснювалася на основі раніше виокремлених критеріїв (пізнавально-інформаційний, емоційно-оцінний, регуляційно-поведінковий) та показників.

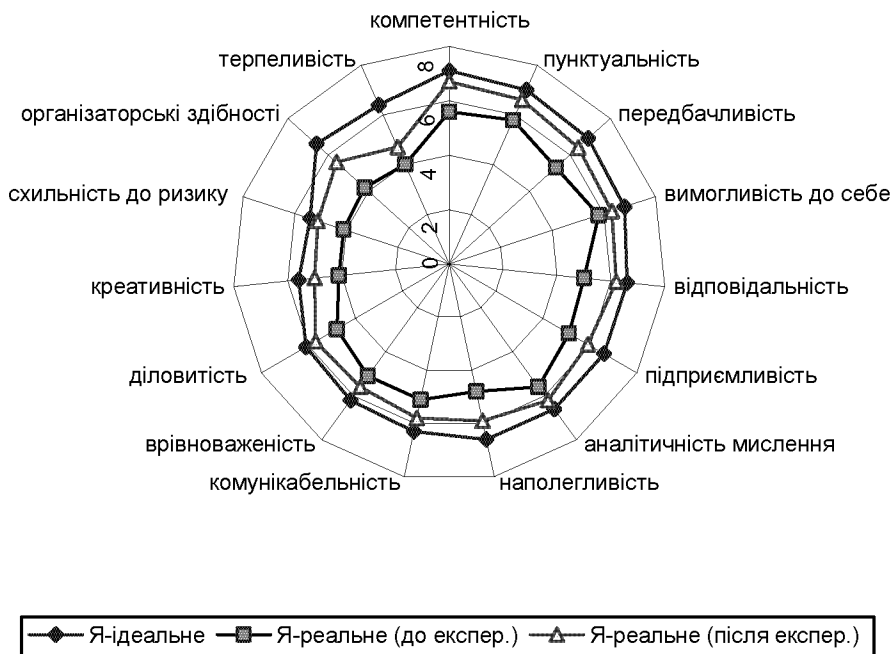
Зміни, які відбувалися з студентами в процесі дослідно-експериментальної роботи, фіксувалися за допомогою комплексу взаємодоповнюючих методів (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, експертні оцінки, аналіз продуктів діяльності (творів)).

Розглянемо спочатку зміни, які відбулися в когнітивному компоненті професійної самосвідомості майбутніх економістів. Аналізуючи динаміку професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп за пізнавально-інформаційним критерієм, ми брали до уваги такий показник, як адекватність уявлень про образ економіста-професіонала та власну відповідність йому (співвідношення уявлень про Я-ідеальне і Я-реальне). З цією метою застосовувалась методика «Самооцінні еталони».

Аналіз отриманих результатів свідчить, що внаслідок дослідно-експериментальної роботи суттєвих змін зазнало співвідношення між професійними образами Я-ідеальне і Я-реальне у студентів експериментальної групи (рис. 8, 9).

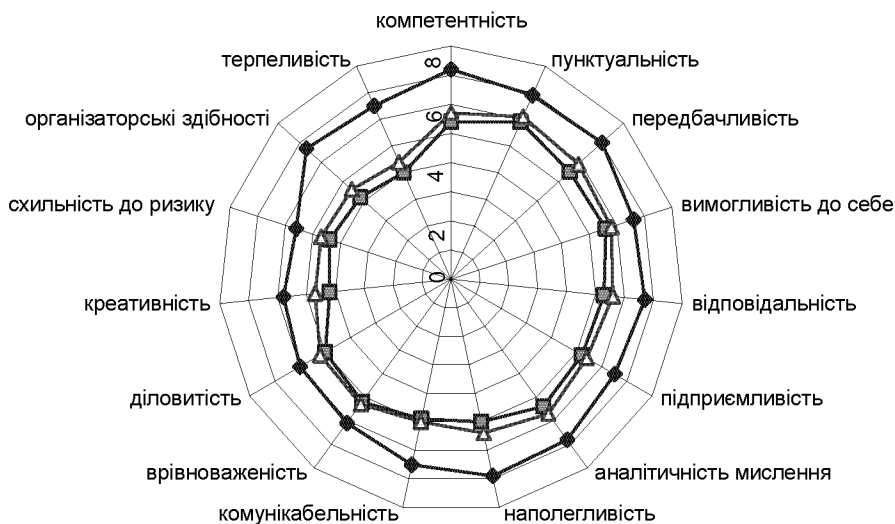
Якщо на початку експериментальної роботи Я-реальне оцінювалось майбутніми економістами досить критично, то в ході експерименту образ Я-реального наблизився до Я-ідеального, що свідчить про підвищення професійної самооцінки, формування у майбутніх економістів впевненості у власних професійних здібностях і можливостях досягнення професійного успіху. Певною мірою таку трансформацію можна пояснити адаптацією студентів до навчально-виховного процесу, зростанням їх

професійної компетентності, позитивним досвідом випробування своїх сил і можливостей під час виробничої практики.



**Рис. 8. Співвідношення між професійним Я-ідеальним і Я-реальним у студентів експериментальної групи.**

На відміну від експериментальної, в контрольній групі професійні уявлення студентів про себе практично не змінилися у період між двома зрізами. Певну позитивну динаміку, що має незначний характер, можна пояснити природним наслідком професійного становлення, яке відбувається під впливом традиційної підготовки.

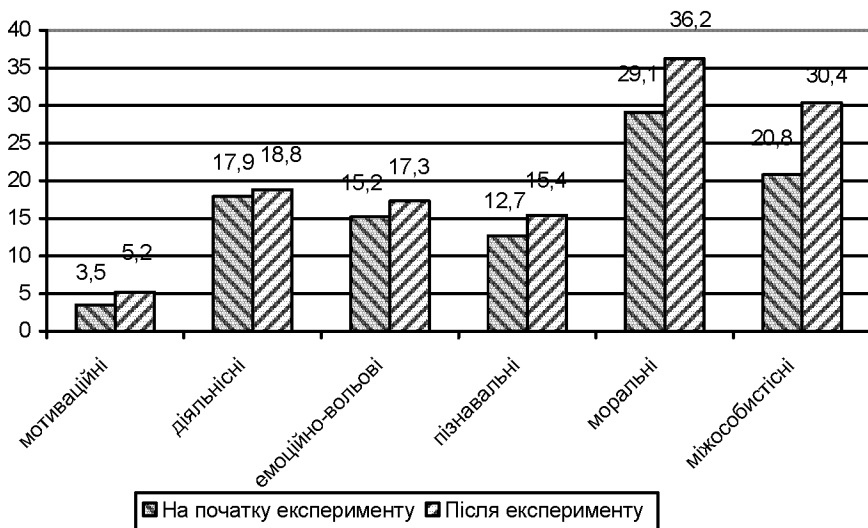


◆ Я-ідеальне    ■ Я-реальне (до експер.)    ▲ Я-реальне (після експер.)

**Рис. 9. Співвідношення між професійним Я-ідеальним і Я-реальним у студентів контрольної групи.**

Оцінюючи динаміку розвитку професійної самосвідомості студентів за пізнавально-інформаційним критерієм, ми враховували також зміни в їх уявленнях про професійно важливі якості фахівця економічного профілю. З цією метою студентам пропонувалося описати образ економіста-професіонала. Внаслідок контент-аналізу отриманих характеристик було визначено перелік професійних якостей економіста, які найчастіше фігурують у студентських описах. Під час аналізу отриманих результатів ми диференціювали уявлення студентів про різні типи професійно важливих якостей фахівця економічного профілю: міжособистісні, мотиваційні, діяльнісні, емоційно-вольові, пізнавальні та моральні (див. рис. 10, 11).



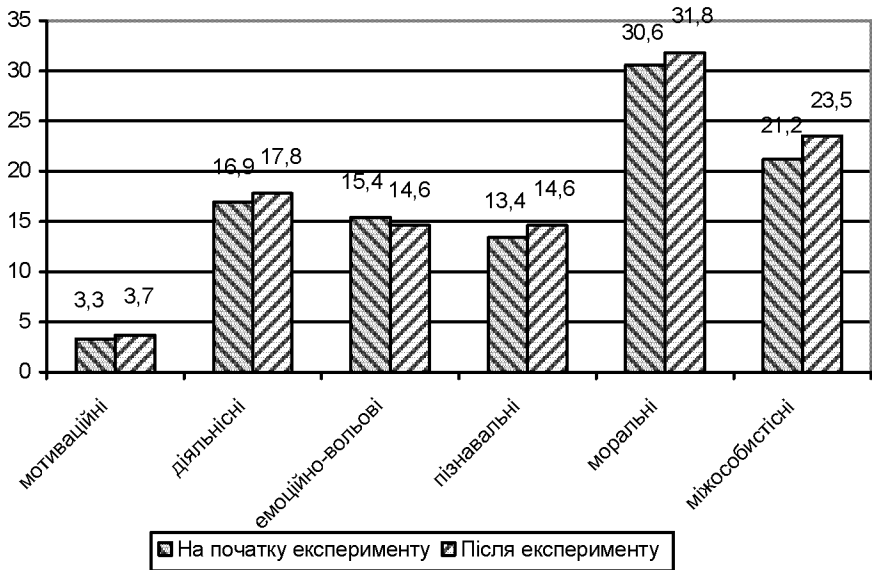


**Рис. 10. Динаміка уявлень студентів експериментальної групи про різні типи професійно важливих якостей економіста (у %).**

Узагальнення отриманих результатів свідчить про те, що провідну роль серед професійно важливих якостей економіста студенти експериментальної і контрольної груп відводять моральним якостям (відповідальність, чесність, справедливість, гуманність, людяність, толерантність, почуття такту, поміркованість, працелюбність, принциповість тощо).

Отримані результати свідчать, що у студентів експериментальної групи спостерігається позитивна динаміка обсягу й адекватності уявлень про економічну професію та особистість економіста-професіонала. Після організації дослідно-експериментальної роботи число смислових одиниць, що вказують на обсяг уявлень про професію, в контрольній групі збільшилося на 3, тоді як в експериментальній групі – на 9. Зазначена різниця досягає рівня статистичної значущості ( $p < 0,05$ ). Якісний аналіз творів свідчить, що в експериментальній групі студенти називають більше якостей, які характеризують ідеального економіста-професіонала. Вони акцентують увагу на таких професійних знаннях і практичних уміннях, як уміння працювати з людьми й інформацією, бути освіченим,

висококваліфікованим, компетентним, креативним, підприємливим. Також респонденти відзначають необхідність високого рівня аналітичного мислення, інтелекту, кмітливості, спостережливості, пам'яті, уваги у фахівців економічного профілю.



**Рис. 11. Динаміка уявлень студентів контрольної групи про різні типи професійно важливих якостей економіста (у %).**

Для студентів обох груп в особистості економіста-професіонала найбільш вагомими є морально-етичні, міжособистісні та діяльнісно-практичні характеристики, але в експериментальній групі, порівняно з контрольною, спостерігається помітніший ріст конкретності й адекватності уявлень про важливість цих якостей. Студенти пишуть, що ідеальний економіст має бути відповідальною, мобільною, енергійною, ініціативною, працелюбною людиною, яка має твердий характер і силу волі.

Студенти експериментальної групи, у порівнянні з контрольною, характеризуються більш високим показником обсягу уявлень про роль спілкування у професійній діяльності економіста. Студенти підкреслюють, що фахівець у галузі

економіки має бути комунікабельним, спокійним, урівноваженим, уміти спілкуватися з людьми і керувати підлеглими, легко налагоджувати контакти, переконувати, відстоювати свою позицію. Це свідчить про усвідомлення студентами експериментальної групи важливого значення комунікативних якостей і умінь у професійній діяльності фахівця економічного профілю.

Очевидно, завдяки набуттю соціально-психологічних знань та їх застосуванню на практиці у студентів сформувалося більш конкретне й адекватне уявлення про завдання, зміст, засоби, способи і прийоми ефективного ділового спілкування. Крім того, студенти експериментальної групи підкреслюють, що ідеальний економіст повинен «любити свою роботу», «бути захопленим і відданим своїй професії», «жити своєю справою», тоді як студенти контрольної групи рідше звертають увагу на такі якості.

Для з'ясування динаміки професійних уявлень студентів ми використовували також методику незакінчених речень. Студентам пропонувалося закінчити фразу «Моя майбутня професія для мене...». Аналіз отриманих результатів свідчить, що студентами контрольної групи професійна діяльність сприймається недостатньо чітко, як деяке віддалене майбутнє, що наступить не скоро. В її оцінках переважає невизначеність, професія уявляється як неминучий факт майбутнього життя, «спосіб заробляти собі на життя». Частина відповідей відображає негативне емоційно-оцінне ставлення до професії: «...мій тяжкий хрест», «...не найприємніше в житті», «...усвідомлена необхідність». На відміну від цього, студентам експериментальної групи частіше властивий погляд на професію як спосіб особистісного самовираження й самореалізації: «...можливість займатися улюбленою справою», «...шлях до реалізації своїх можливостей», «...спосіб особистісного росту». Емоційно-оцінне ставлення до професії частіше позитивне: «...смісл усього мого життя», «...радість і щастя», «...стиль і спосіб життя».

Використання методики М. Куна – «Хто Я?» дозволило виявити зміни в професійній Я-концепції студентів контрольної та експериментальної груп. Аналіз словесних автопортретів свідчить, що всі предикати, які вживалися студентами для самоопису, можна розділити на чотири категорії: 1) соціальні – «син», «дочка», «брат», «сестра», «студент» тощо; 2) індивідуальні – «надійний», «веселий», «добра», «чуйна» тощо; 3) професійні – «майбутній фахівець», «економіст», «майстер своєї справи»,

«бізнесмен» тощо; 4) генералізовані – «людина», «громадянин України», «мешканець Землі». Про ефективність розробленої програми тренінгової роботи свідчить динаміка категорій самоопису. Середні бали за всіма категоріями самоопису в експериментальній і контрольній групах до тренінгу істотно не відрізнялися. За період експериментальної роботи у студентів експериментальної групи середні бали за різними категоріями значно збільшилися, тоді як у контрольній групі зміни порівняно незначні. Спостерігається позитивна динаміка в індивідуальних категоріях самоопису студентів експериментальної групи. Після проведення формувального експерименту середній бал збільшився на 2,4 одиниці. Такі зміни є статистично значущими ( $p < 0,05$ ), що свідчить про підвищення рівня усвідомлення студентами значущості індивідуальних категорій самоідентифікації. В експериментальній групі, порівняно з контрольною, відзначається також більш високий ріст соціальних категорій самоопису. Зміни, які відбулися в професійному «Я-образі» студентів теж мають позитивну динаміку. Після формувального експерименту середній бал збільшився на 2 одиниці, що свідчить про усвідомлення студентами значущості професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності економіста.

Отримані результати можна проілюструвати відповідями студентів експериментальної групи на питання, запропоновані в методичці незавершених речень. Оцінюючи свої здібності, студенти найчастіше вказують на загальну здатність вирішувати навчально-професійні завдання, що чекають їх в найближчому майбутньому, наприклад: «Я думаю, що я здатний... добре закінчити інститут», «...досягти успіху в професійній діяльності», «...працювати з людьми». Крім того, зустрічаються судження, пов'язані з розширенням самосвідомості, вирішенням проблем особистісного плану: «Я думаю, що я досить здатний ...визначитися з тим, чого я хочу в житті», «Я думаю, що я здатний ...усвідомити, що я роблю». В цілому у студентів переважає позитивне уявлення про себе, хоча в деяких відповідях проявляється певна тривога стосовно свого «Я» і почуття певної невпевненості в собі.

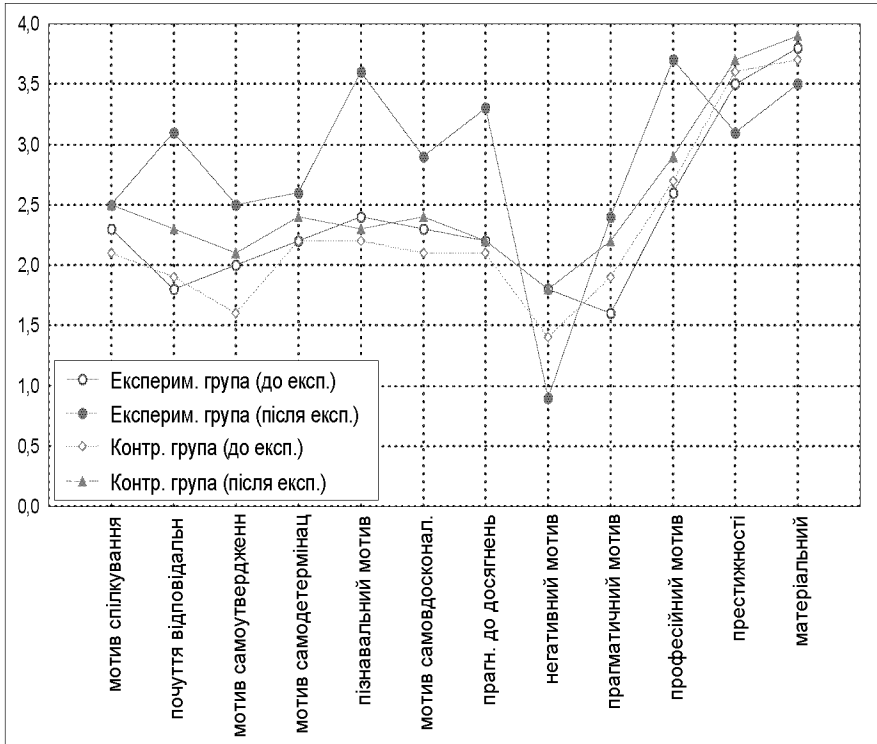
Таким чином, можна вважати, що у студентів експериментальної групи відбулася переоцінка професійного образу на основі збагачення реальних знань про майбутню професію, розширення уявлень про неї, набуття власного

практичного досвіду. Це дало змогу їм здійснити суттєву корекцію уявлень про себе як майбутніх фахівців.

За період тренінгової роботи сталися також позитивні зміни в афективному компоненті професійної самосвідомості студентів експериментальної групи. На початку формувального експерименту для багатьох з них характерне було нейтральне ставлення до майбутньої професії (40,4%), позитивне і негативне ставлення проявлялося приблизно в рівному співвідношенні – у 28,1% і 32,4% студентів відповідно. Після експериментальної роботи емоційне ставлення студентів до професії помітно змінилося. Позитивне ставлення до майбутньої професії виявлене у 37% студентів. Нейтральне ставлення також збільшилося до 48,3%. При цьому кількість студентів з негативним ставленням до професії зменшилася до 15,4%. Це свідчить про те, що під впливом визначених педагогічних умов суб'єктивне уявлення студентів про майбутню професію набуло більшої цілісності, яскравості, чіткості, позитивної емоційної забарвленості. У студентів контрольної групи також спостерігається тенденція підвищення позитивного ставлення до майбутньої професії (до 28,8%), проте вона не досягає рівня статистичної значущості. Негативне ставлення залишилося на попередньому рівні – 29,6%. Нейтральне ставлення, навпаки, збільшилося до 43,2%. Це можна пояснити тим, що у міру навчання в інституті спочатку ідеалізований образ професії стає чіткішим, реалістичнішим, таким, що враховує труднощі майбутньої професійної діяльності, з якими студентам довелося зіткнутися під час виробничої практики.

Під час оцінювання результатів формувального експерименту враховувався також такий показник розвитку професійної самосвідомості студентів, як структура мотивів навчально-професійної діяльності. З цією метою застосовувався опитувальник «Мотиви навчальної діяльності», що містить перелік таких мотивів: мотив відповідальності; мотив самовдосконалення; мотив спілкування; прагнення до досягнень; мотив самоідентифікації; мотив самоутвердження; пізнавальний мотив; прагматичний мотив; професійний мотив; негативний мотив; мотив престижності; матеріальний мотив. Студентам пропонувалося за 4-бальною шкалою оцінити, як часто той чи інший мотив спонукає їх навчально-професійну діяльність: «ніколи – 0», «рідко» – 1, «інколи» – 2, «часто» – 3, «дуже часто» – 4.

Отримані результати свідчать, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, суттєво підвищилася значущість більшості мотивів навчально-професійної діяльності, крім негативного (рис. 12).



**Рис. 12. Трансформація мотивів навчальної діяльності студентів.**

Найбільше зростання спостерігається у вираженості професійної мотивації (з 2,6 до 3,7), мотиву відповідальності (з 1,8 до 3,1), прагнення до досягнень (з 2,2 до 3,3), пізнавального мотиву (з 2,4 до 3,6).

Посилення професійної мотивації студентів, їх прагнення до професійної майстерності (на 1,1 бала) можна пояснити впровадженням у навчальний процес контекстного підходу, який передбачає моделювання у змісті та організації навчання предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності студентів. Завдяки цьому майбутні економісти почали

краще розуміти професійну значущість знань та умінь не тільки з фахових предметів, але й дисциплін загальноосвітнього циклу, зокрема, вищої математики та основ математичної статистики.

Використання у процесі вивчення вищої математики та основ математичної статистики професійно орієнтованих математичних задач, методів економіко-математичного моделювання, виконання репродуктивних, алгоритмічних, трансформуючих, творчо-пошукових завдань, проектів сприяло не тільки підвищенню пізнавальної активності студентів, але й формуванню ціннісного ставлення до економічної професії, розвитку професійної ідентичності, прагнення до професійного самовдосконалення.

Загалом отримані результати дають підстави зробити висновок, що обґрунтовані педагогічні умови (зокрема, умова, що передбачає посилення професійної спрямованості змісту та організації навчального процесу на засадах контекстного підходу) сприяють позитивній динаміці мотивів навчально-професійної діяльності майбутніх економістів, посиленню професійної мотивації, пов'язаної з розвитком професійної ідентичності.

Аналіз результатів методики «Ділові ситуації» показав, що більшість студентів експериментальної групи (59,4%) і лише третина студентів контрольної групи (32,8%) здатні успішно аналізувати й вирішувати складні ситуації професійної взаємодії. Аналізуючи ситуації, студенти експериментальної групи використовують отримані в ході тренінгу знання і уміння, акцентують увагу на змістовних, а не зовнішніх характеристиках ситуацій. На відміну від цього, для більшості студентів контрольної групи (68,7%) характерний поверховий підхід до аналізу професійних ситуацій з опорою на власний життєвий досвід. Оцінюючи ситуації і поведінку інших людей, студенти намагаються провести аналогію зі схожими ситуаціями, які мали місце в їхньому житті, використовують образні описи. Студенти експериментальної групи під час аналізу ситуацій професійної взаємодії частіше враховують настрій співрозмовника, демонструють емоційну чуйність, прагнення до розуміння іншого, схильність до пошуку компромісів. Майже половина студентів контрольної групи (49,4%) зазнають труднощів у спілкуванні, емоційні реакції інших людей їм здаються незрозумілими і позбавленими сенсу, вони не завжди вміють контролювати власні емоції в міжособистісній взаємодії.

Результати, отримані за допомогою методики незавершених речень, дали змогу виявити уявлення студентів про своє професійне майбутнє і емоційно-ціннісне ставлення до нього. В цілому, професійне майбутнє студенти експериментальної групи бачать оптимістичним, позитивним. У їх відповідях часто зустрічаються згадки про успіх, наприклад: «Я мрію... бути шанованим і знаменитим», «...зробити успішну кар'єру». Досить велику групу складають відповіді, які вказують на особистісний ріст: «Я мрію... бути самостійним», «...бути освіченою», «...розвинути творчі здібності», «...максимально реалізувати себе». Зустрічаються відповіді, в яких студенти вказують на допомогу іншим людям: «...бути потрібною людям», «...допомагати тим, хто слабший». У контрольній групі студенти порівняно частіше демонструють песимістичні або невизначені очікування стосовно власного професійного майбутнього: «Майбутнє пов'язане... з напруженою роботою», «...з пошуком місця роботи», «...з тривожним очікуванням і невідомістю».

У відповідях студентів експериментальної групи також зустрічаються вказівки на досягнення в особистому житті і кар'єрі: «Я мрію...жити у великому красивому будинку», «...їздити за кордон». Формування таких уявлень про професійне майбутнє можна пояснити як індивідуально-психологічними особливостями студентів, так і розширенням їх соціокультурного досвіду, набутого в процесі експериментальної роботи. Поєднання цих чинників в суб'єктному досвіді особистості позитивно позначається на формуванні впевненості у своєму професійному майбутньому. Загалом міра впевненості студентів експериментальної групи в успішному професійному майбутньому за період експерименту зросла, тоді як у контрольній групі подібні зміни мають статистично незначущий характер.

Для комплексної оцінки динаміки формування професійної самосвідомості майбутніх економістів за пізнавально-інформаційним, емоційно-оцінним і регуляційно-поведінковим критеріями нами застосовувався метод експертних оцінок. Шістьом спеціально підготовленим експертам, у ролі яких виступили викладачі фахових дисциплін і куратори груп, пропонувалося двічі (на початку і наприкінці експерименту) оцінити студентів експериментальної і контрольної груп за показниками, які характеризують розвиток когнітивного, афективного і конативного компонентів професійної самосвідомості:



1) когнітивний компонент:

1.1) обізнаність з характеристиками, специфікою, функціями і завданнями економічної діяльності, її соціальною важливістю;

1.2) знання про професійно важливі якості економіста;

1.3) усвідомлення себе суб'єктом економічної діяльності;

1.4) адекватність уявлень про образ економіста-професіонала та власну відповідність йому;

1.5) розуміння цінностей, норм і стандартів професії економіста;

1.6) визначеність уявлень про перспективи професійної самореалізації.

2) афективний компонент:

2.1) відповідність мотивів вибору професії її змісту;

2.2) адекватність професійної самооцінки;

2.3) задоволеність обраною професією;

2.4) наявність інтересу і нахилу до діяльності в галузі економіки;

2.5) позитивне ставлення до професійної підготовки;

2.6) сформованість мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

3) конативний компонент:

3.1) пізнавальна активність під час аудиторної та позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності;

3.2) зорієнтованість на оволодіння професійними вміннями і навичками під час виробничої практики та науково-дослідної діяльності;

3.3) інтенсивність зусиль, спрямованих на професійне самовдосконалення;

3.4) упевненість в успішності майбутньої професійної діяльності;

3.5) стабільність професійних планів.

Експертне оцінювання здійснювалося за 5-бальною шкалою: п'ять балів – показник максимально виражений; чотири бали – показник вище середнього рівня; три бали – показник на середньому рівні; два бали – показник нижче середнього рівня; один бал – показник не виражений.

Рівень сформованості професійної самосвідомості майбутніх економістів за різними критеріями визначався за формулою:

$$\hat{E}_{\text{сд}} = \frac{n}{m}, \text{ де:}$$

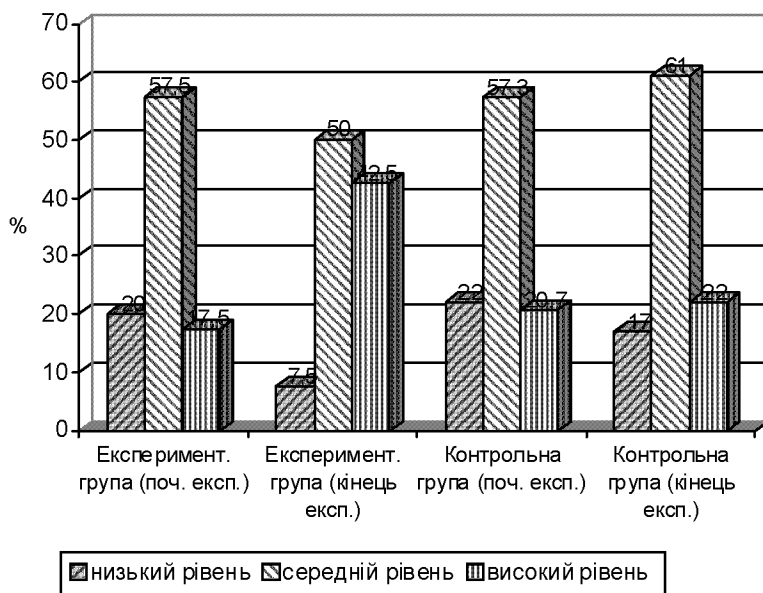
$K_{кр}$  – коефіцієнт розвитку професійної самосвідомості за відповідним критерієм;

$n$  – набрана студентом сума експертних оцінок;

$m$  – максимально можлива сума балів.

Керуючись рекомендаціями В.П. Безпалька [28], коефіцієнт у межах від 1 до 0,75 ми розглядали як свідчення високого рівня розвитку професійної самосвідомості студентів за відповідним критерієм; від 0,74 до 0,26 – середнього, від 0,25 до 0 – низького.

Результати експертного оцінювання рівнів сформованості професійної самосвідомості студентів експериментальної та контрольної груп за пізнавально-інформаційним, емоційно-оцінним і регуляційно-поведінковим критеріями представлені на рис. 13, 14 і 15.



**Рис. 13. Рівні розвитку професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп за пізнавально-інформаційним критерієм.**

Експертні оцінки свідчать про суттєві позитивні зміни у когнітивному компоненті професійної самосвідомості студентів експериментальної групи: з 17,5% до 42,5% збільшилась кількість майбутніх економістів з високим рівнем і водночас з 20% до 7,5% зменшилась з низьким рівнем. Завдяки впровадженню

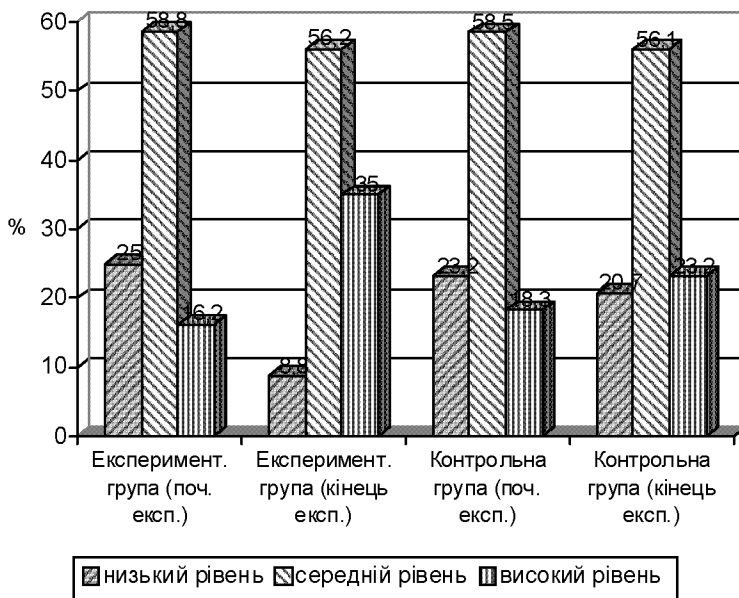
обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики вдалося суттєво розширити й поглибити знання майбутніх економістів про особливості, норми та цінності професійної діяльності, скорегувати їх уявлення про професійно важливі якості фахівця-економіста та рівень їх сформованості у себе. У студентів сформувалася більш чітка й диференційована професійна Я-концепція – комплекс уявлень про себе як суб'єктів економічної поведінки, поглибилося бачення перспектив професійної самореалізації, посилилася ідентифікація з представниками економічного професійного співтовариства.

На відміну від експериментальної, у контрольній групі відбулися порівняно незначні позитивні зрушення у когнітивному аспекті професійної самосвідомості майбутніх економістів, що свідчить про недостатній розвивальний ефект традиційної методики стосовно професіоналізації самосвідомості студентів.

В афективній складовій професійної самосвідомості студентів експериментальної групи також спостерігається позитивна динаміка, хоча й не така відчутна, як у когнітивній: кількість студентів з високим рівнем зросла з 16,2% до 35%, з низьким – зменшилась з 25 до 8,8% (рис. 14). Відсоток студентів з середнім рівнем майже не змінився протягом дослідно-експериментальної роботи за рахунок того, що частина студентів, які перебували на середньому рівні, піднялися до високого, а частина студентів з низьким рівнем – до середнього.

У контрольній групі незначна позитивна динаміка розвитку афективного аспекту професійної самосвідомості студентів не досягає рівня статистичної значущості. Отримані результати дають підстави стверджувати, що впровадження розробленої методики педагогічної підтримки формування професійної самосвідомості фахівців економічного профілю сприяє підвищенню їх професійної самооцінки, розвитку інтересу до економічної діяльності, посиленню задоволеності обраною професією, формуванню ціннісного ставлення до неї, активізації навчально-професійної мотивації.

Аналіз експертних оцінок свідчить, що на початковому етапі формувального експерименту показники сформованості професійної самосвідомості студентів за регуляційно-поведінковим критерієм в експериментальній і контрольній групах були приблизно рівними: низький рівень – 26,2% і 24,4% відповідно; середній рівень – 56,3% і 56,1%, високий рівень – 17,5% і 19,5% (див. рис. 15).

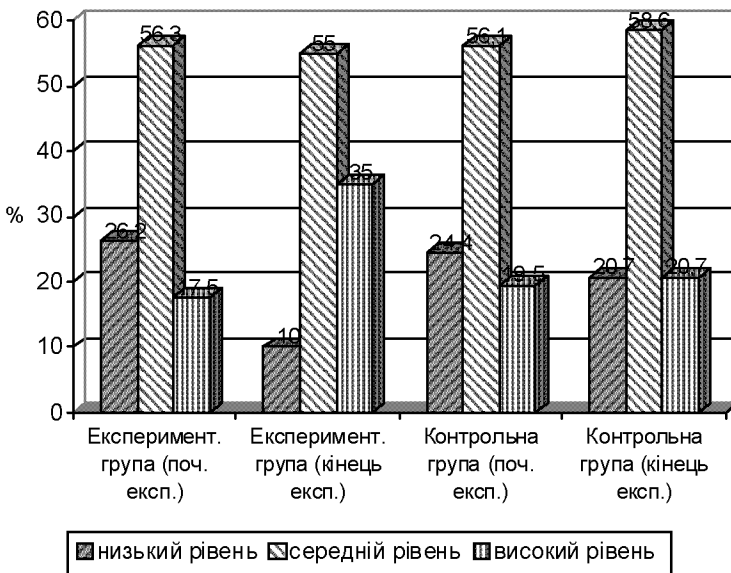


**Рис. 14. Рівні розвитку професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп за емоційно-оцінним критерієм.**

Результати експертного оцінювання, отримані наприкінці дослідно-експериментальної роботи, свідчать про позитивну динаміку розвитку конативного компонента професійної самосвідомості студентів експериментальної групи: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 17,5 % до 35%, водночас з 26,2% до 10% зменшилось число студентів з низьким рівнем сформованості цього компонента. На відміну від експериментальної, в контрольній групі не відбулося суттєвих змін: кількість студентів з низьким рівнем сформованості професійної самосвідомості за регуляційно-поведінковим критерієм дещо зменшилася з 24,4% до 20,7%; відсоток студентів з високим рівнем практично не змінився (19,5% – перший зріз і 20,7% – другий).

За свідченням експертів, в експериментальній групі суттєво підвищився рівень пізнавальної активності студентів під час аудиторної та позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності,

посилилась орієнтація на оволодіння професійними вміннями і навичками, активізувалося професійне самовдосконалення, зросла стабільність професійних планів і впевненість в успішності майбутньої професійної діяльності.

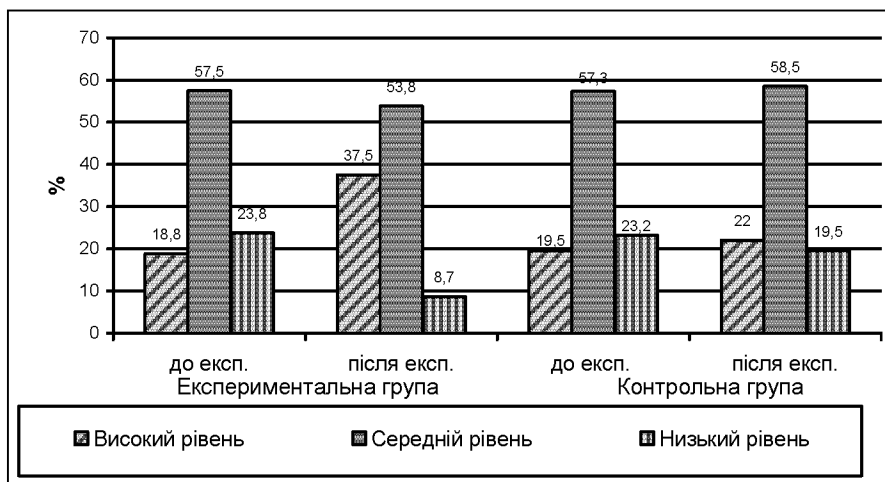


**Рис. 15. Рівні розвитку професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп за регуляційно-поведінковим критерієм.**

Загалом аналіз й узагальнення всіх отриманих результатів свідчить, що обґрунтовані педагогічні умови та впроваджена методика педагогічної підтримки суттєво стимулюють розвиток компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю, що знаходить підсумковий вияв у позитивній динаміці загальних рівнів сформованості їх професійної самосвідомості (рис. 16).

За період проведення формувального експерименту в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем професійної самосвідомості (з 23,8% до 8,7%), натомість суттєво підвищилася кількість студентів з високим (з 18,8% до 37,5%) рівнем професійної самосвідомості. Використання критерію Вілкоксона підтвердило статистичну достовірність

вказаних змін ( $\alpha=0,05$ ). На відміну від експериментальної, у контрольній групі хоча й спостерігаються певні позитивні тенденції у розвитку професійної самосвідомості студентів, вони мають порівняно незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості.



**Рис. 16. Динаміка загальних рівнів сформованості професійної самосвідомості студентів експериментальної та контрольної груп.**

Результати спостережень і анкетування студентів дозволяють стверджувати, що вагому роль в їх особистісно-професійному розвитку відіграв тренінг розвитку професійної самосвідомості. Міжособистісна взаємодія під час тренінгових занять, участь у рольових і ділових іграх, виконання корекційно-розвивальних вправ, проведення та аналіз результатів діагностичних методик, – все це сприяло усвідомленню студентами проблем і труднощів у власному особистісно-професійному становленні; формуванню більш адекватних уявлень студентів про себе як суб'єктів професійної діяльності; підвищенню професійної самооцінки, впевненості у собі, посиленню мотивації досягнень; активізації рефлексії й уточненню та конкретизації професійних перспектив; посиленню прагнення до професійного самовдосконалення. Крім того, у студентів відбулася корекція образу професійного майбутнього, поглибилося розуміння професійних цінностей, актуалізувалася

мотивація навчально-професійної діяльності, підвищилася пізнавальна активність під час занять та позааудиторної діяльності, посилюється інтерес до науково-пошукової роботи в галузі економіки.

Активна участь студентів у тренінгових заняттях, використання комплексу професійно орієнтованих вправ, рольових і ділових ігор, структурованих і неструктурованих дискусій стимулювала особистісно-професійну рефлексію, яка, у свою чергу, сприяла корекції компонентів їх професійної самосвідомості, формуванню ціннісного ставлення до професії та розвитку мотивів професійного самовдосконалення.

У міру розвитку професійної готовності студентів під час виробничої практики і професійно орієнтованого вивчення загальноосвітніх дисциплін відбулося активне становлення їх професійної самосвідомості, яка стала більш адекватною і стабільною. Завдяки розвитку рефлексивних процесів, глибшому усвідомленню особливостей і структури професійної діяльності (її мотивів, змісту, цілей, операцій, результатів) у майбутніх економістів активізувалося формування усіх компонентів професійної самосвідомості.

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи більшість студентів експериментальної групи продемонструвала чітке усвідомлення значущості обраної професії, прийняття її цінностей і вимог, реальну самооцінку власних можливостей і рівня професіоналізму. У студентів сформувалося ціннісне ставлення до економічної професії, сприйняття її як засобу особистісної самореалізації, потреба в постійному особистісно-професійному самовдосконаленні. Значною мірою цьому сприяло активне включення студентів у систему соціальних і професійних зв'язків, входження в квазіпрофесійні і професійні стосунки під час навчально-професійної діяльності та виробничої практики.

Отже, експериментальне дослідження підтвердило ефективність визначених педагогічних умов і розробленої моделі педагогічної підтримки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Свідченням цього є статистично достовірні зміни в когнітивному, афективному і конативному компонентах професійної самосвідомості студентів, що знайшли комплексний вияв у позитивній динаміці загальних рівнів сформованості професійної самосвідомості.

## ПІСЛЯМОВА

У підготовці майбутніх фахівців важливу роль відіграє професійна самосвідомість, яка виступає внутрішнім чинником особистісно-професійного становлення та передумовою успішної професійної самореалізації. Період підготовки у вищому навчальному закладі містить значні потенційні можливості для розвитку професійної самосвідомості студентів, формування адекватного ставлення до себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності. Водночас аналіз практики підготовки фахівців у вищих навчальних закладах свідчить, що становлення їх професійної самосвідомості здебільшого відбувається стихійно, як результат загального вікового і професійного розвитку. Відсутність спеціального педагогічного керівництва призводить до формування неадекватних уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, що перешкоджає подальшому професійному становленню студентів. У зв'язку з цим важливого значення набуває проблема обґрунтування педагогічних умов і визначення педагогічних шляхів формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців як особистісної передумови успішності їх навчальної та професійної діяльності.

Професійна самосвідомість є складним інтегральним особистісним утворенням, що обумовлює саморегуляцію поведінки й діяльності у професійній сфері на основі усвідомлення індивідом професійних вимог, власних професійних можливостей і емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців є підсистемою їх загальної самосвідомості, що конкретизується і проявляється у сфері професійної діяльності та характеризується особливостями сприйняття себе як представника відповідної професії, ставленням до професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації та прийняттям системи норм і цінностей професійної спільноти.

У структурі професійної самосвідомості особистості можна виокремити три компоненти: когнітивний – знання про себе як суб'єкта професійної діяльності; афективний – ставлення до себе як фахівця й оцінка рівня своєї професійної компетентності; конативний – готовність діяти відповідно до професійного Я-образу й оцінки себе як професіонала, а також реальні дії, спрямовані на регуляцію професійної діяльності й професійне



самовдосконалення. Розвиток професійної самосвідомості знаходить своє інтегральне вираження в рівні сформованості кожного компонента.

Визначення рівня сформованості професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів можливе на основі трьох критеріїв (пізнавально-інформаційного, емоційно-оцінного, регуляційно-поведінкового) та відповідних показників.

Пізнавально-інформаційний критерій відображає когнітивний аспект професійної самосвідомості студентів: обізнаність з характеристиками, специфікою, функціями і завданнями професійної діяльності, її соціальною важливістю, знання про професійно важливі якості, адекватність уявлень про Я-образ професіонала та власну відповідність йому, розуміння професійних цінностей, норм і стандартів.

Емоційно-оцінний критерій характеризує афективний аспект професійної самосвідомості майбутніх фахівців: професійна самооцінка, задоволеність професією, інтерес і схильність до підприємницької діяльності, ставлення до професійної підготовки, мотивація навчально-пізнавальної діяльності.

Регуляційно-поведінковий критерій професійної самосвідомості студентів знаходить вияв у таких показниках, як: пізнавальна активність під час аудиторної та позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності, наполегливість в оволодінні професійними вміннями і навичками під час виробничої практики, участь у науково-дослідній діяльності, активність професійного самовдосконалення.

Враховання зазначених критеріїв і показників уможливорює виділення трьох рівнів сформованості професійної самосвідомості майбутніх фахівців: низького, середнього і високого.

Студенти з низьким рівнем сформованості професійної самосвідомості характеризуються поверховими стереотипними уявленнями про особливості майбутньої професійної діяльності та про себе як її суб'єкта, недостатньо адекватними уявленнями про професійно важливі якості та ступінь їх сформованості у себе; дифузними уявленнями щодо власного професійного майбутнього, пізнавальною пасивністю та слабкою вираженістю потреби у професійному саморозвитку.

Студенти з середнім рівнем розвитку професійної самосвідомості виявляють позитивне ставлення до професійної діяльності, однак не зовсім чітко усвідомлюють себе як її суб'єкта,

сприймають майбутню професію як особистісну цінність, але не повною мірою усвідомлюють її суспільне призначення і приймають цінності та стандарти професійної спільноти; мають позитивну професійну самооцінку, хоча не завжди адекватно оцінюють рівень сформованості у себе професійно важливих якостей; характеризуються стійкістю професійних намірів, прагненням до професійної самореалізації, однак виявляють недостатню систематичність і наполегливість зусиль, спрямованих на професійне самовдосконалення.

Студенти з високим рівнем сформованості професійної самосвідомості характеризуються: адекватними уявленнями про сутність та особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості; розумінням професійно важливих якостей; спроможністю адекватно оцінювати свої можливості і здібності до професійної діяльності; задоволеністю обраною професією та прагненням до самореалізації у навчально-виховному процесі; здатністю до самоконтролю і саморегуляції у професійній діяльності; стійкістю професійних намірів і планів; прагненням до професійного самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та особливостей організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах дає змогу визначити важливі умови формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців:

- створення професійно-ціннісного виховного середовища, яке стимулює професійне самовизначення, професійну ідентифікацію і професійне самовдосконалення студентів;
- посилення професійної спрямованості змісту та організації навчального процесу на засадах контекстного підходу;
- активізація особистісно-професійної рефлексії студентів, спрямованої на аналіз власної відповідності професійним вимогам і корекцію професійного Я-образу та самооцінки.

На становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців вагомий вплив справляє професійно-ціннісне виховне середовище вищого навчального закладу, яке стимулює професійне самовизначення, професійну ідентифікацію і професійне самовдосконалення студентів. Формуванню такого середовища сприяє організація різних форм позааудиторної виховної діяльності студентів (екскурсії на місця майбутньої професійної діяльності, зустрічі з успішними фахівцями і кращими випускниками ВНЗ, професійні конкурси, перегляд і обговорення фільмів на професійну тематику, виконання творчих

завдань професійного спрямування, індивідуальні бесіди-консультації), а також науково-дослідної роботи (виконання курсових і дипломних робіт, написання рефератів, участь у наукових конференціях, семінарах, олімпіадах, конкурсах наукових робіт, виконання індивідуальних проектів під час практики).

Розвитку професійної самосвідомості студентів ВНЗ суттєвою мірою сприяє організація навчального процесу у відповідності з положеннями контекстного підходу, який передбачає моделювання за допомогою активних форм і методів предметного змісту майбутньої професійної діяльності та соціальних умов, в яких вона здійснюється. Забезпечення адекватності форм організації навчальної діяльності студентів завданням і змісту професійної освіти створює передумови не тільки для підвищення рівня професійної компетентності, але й розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців: формування їх ціннісного ставлення до професії, адекватних уявлень про себе як її суб'єкта, розвитку професійної мотивації та активізації професійного самовдосконалення.

З метою активізації особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, зокрема становлення їх професійної самосвідомості, доцільним є проведення спеціального тренінгу, спрямованого на активізацію особистісно-професійної рефлексії студентів як психологічного механізму професійного становлення, що забезпечує аналіз і корекцію професійного Я-образу та самооцінки. Ефективність такого тренінгу забезпечується використанням комплексу інтерактивних методів і прийомів (розвивальні вправи, рольові, ділові та імітаційні ігри, дискусії, кейс-метод, моделювання професійних ситуацій, аналіз результатів діагностування професійно важливих якостей), які стимулюють професійне самопізнання та самовдосконалення студентів, поглиблюють й уточнюють професійну Я-концепцію, стимулюють прийняття себе в професії й засвоєння професійних цінностей.

Успішна реалізація обґрунтованих педагогічних умов розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців можлива в рамках розробленої моделі педагогічної підтримки, яка комплексно відображає мету, завдання, напрями, форми і методи навчально-виховної взаємодії в освітньому середовищі ВНЗ. Педагогічна підтримка полягає в діях, спрямованих на допомогу студентам в усвідомленні та вирішенні проблем особистісно-

професійного розвитку. При цьому студенти розглядаються не як об'єкти формуючих впливів педагога, а як суб'єкти особистісно-професійного розвитку, здатні до осмислення і подолання труднощів, які виникають у професійному становленні. Функції викладачів полягають у наданні необхідної допомоги в формі спільного визначення й аналізу проблем і деформацій у розвитку професійної самосвідомості студентів, з'ясування їх причин, консультування, планування шляхів подолання проблем, координації спільних зусиль, допомоги в реалізації намічених планів, стимулювання особистісно-професійного самовдосконалення.

Педагогічну підтримку розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців доцільно здійснювати за такими напрямками:

– діагностичний – з'ясування індивідуальних особливостей професійної самосвідомості студентів, проблем і деформацій в її розвитку, рефлексивний аналіз суб'єктивних уявлень про професійно важливі особистісні якості та самооцінку їх сформованості, оцінка адекватності професійних домагань;

– консультативний – вироблення індивідуальних рекомендацій щодо корекції й розвитку професійної самосвідомості студентів, групове й індивідуальне консультування з проблем професійної самоідентифікації, допомога студентам у розробці індивідуальних програм корекції професійної самосвідомості;

– корекційний – вплив на розвиток професійної самосвідомості студентів з метою ліквідації відхилень в її становленні, уточнення професійної самооцінки, активізації засвоєння професійних еталонів і цінностей, розвиток професійно важливих якостей, формування умінь і навичок особистісно-професійної рефлексії та самовдосконалення;

– орієнтаційний – формування суб'єктної позиції студентів, стимулювання їх прагнення до особистісно-професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність обґрунтованих педагогічних умов і розробленої моделі педагогічної підтримки, що забезпечують комплексний розвиток когнітивного, афективного та конативного компонентів професійної самосвідомості студентів.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С.Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 368с.
2. Абрамова Г.С. Психология в медицине / Г.С.Абрамова, Ю.А.Юдчиц. – М., ЛПА «Кафедра-М», 1998. – 272 с.
3. Абульханова К.А. Способность сознания личности как субъекта жизни / К.А. Абульханова // Мир психологии. – 2006. – № 2 (46). – С. 80-95.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980. – 335 с.
5. Агапов В.С. Методики изучения Я-концепции личности / В.С.Агапов, И.В.Барышникова, А.В.Иващенко / Уч. пос. – М., 2000. – 265 с.
6. Александров П.С. Введение в теорию групп / П.С. Александров. – М.: Наука, 1980. – 144 с.
7. Аминов Н.А. Специальные способности школьных психологов / Н.А., Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 74-83.
8. Андреева Л.В. Формирование профессионального самосознания юристов в условиях деятельностной образовательной среды : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07, 19.00.03 / Андреева Лариса Валентиновна. – Казань, 2000. – 196с.
9. Андреева Ю.В. Психолого-акмеологические особенности развития профессиональной направленности личности студентов вузов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Андреева Юлия Витальевна. – Ульяновск, 2004. – 222 с.
10. Андриющенко Н.Г. Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Андриющенко Наталья Григорьевна. – Ставрополь, 2005. – 141 с.
11. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Классный руководитель. – 2000.- №3. – С. 60-63.
12. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1981. – №2. – С. 8–18.
13. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л.И. Анциферова // Психологи-

ческие исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – С. 15-29.

14. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384с.

15. Асмолов А. Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М., 1990. – 235 с.

16. Афанасенко И.В. Стратегии построения карьеры как компонент профессиональной Я-концепции / И.В. Афанасенко // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всероссийского съезда психологов. Т.1. – СПб., 2003. – С. 234-237.

17. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г.Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 99-101.

18. Бабаян О.О. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Бабаян. – Луганськ, 2009. – 20 с.

19. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С. 3-12.

20. Банайтис Н.Г. Модель личности специалиста в сфере экономики / Н.Г. Банайтис // Международный научный альманах. Выпуск 2. Сборник статей, преподавателей, аспирантов, студентов. – Таганрог, 2008. – С. 35-54.

21. Банайтис Н.Г. Формирование профессионально важных качеств специалистов экономического профиля в системе среднего профессионального образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.Г. Банайтис. – М., 2009. – 19 с.

22. Батышев С.Я. Подготовка рабочих профессионалов / С.Я. Батышев. – М., 1995. – 243 с.

23. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Геннадий Юрьевич Беляев. – М., 2000. – 157 с.

24. Белокрылова Г.М. Профессиональное становление студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Белокрылова Гульчачак Мусавиховна. – М., 1997. – 198 с.

25. Беляева А.П. Методология и теория профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб: Институт профтехобразования РАО, 1999. – 480 с.
26. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
27. Берьозкіна І. А. Формування професійної спрямованості майбутніх інженерів у процесі навчання математичних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.А. Берьозкіна. – Луганськ, 2010. – 20 с.
28. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
29. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д. Бех // Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
30. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Системный подход как современное общенаучное направление / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин / Диалектика и системный анализ. – М.: Наука, 1986. – С. 136-143.
31. Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников / С.Л. Богомаз. – Витебск: Изд-во Витеб. гос. ун-та, 1997. – 194 с.
32. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека-человеком / А. А. Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 220 с.
33. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
34. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / под ред. Фельдштейна Д.И. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 212 с.
35. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.М. Болюбаш. – Ялта, 2011. – 20 с.
36. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб.: «Социально-психологический центр», 1996. – 380 с.
37. Бондарева Л. І. Особливості підготовки спеціалістів економічного фаху на сучасному етапі / Л. І. Бондарева // Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців: методичний аспект: зб. наук. пр. / за ред. Г.Є. Гребенюка. – К., 2001. – С. 21–30.

38. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 256 с.
39. Борисова С. В. Теоретичні основи визначення професійної самосвідомості / С.В. Борисова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 11 (246), Ч. II. – С. 5-10.
40. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Борисова Елена Михайловна. – Москва, 1995. – 411 с.
41. Боришевский М. И. Теоретические основы самопознания личности / М.И. Боришевский // Психологические особенности самосознания подростка. – Киев: Вища школа, 1980. – С. 24-65.
42. Боришевський М. Самосвідомість особистості як детермінанта її взаємодії з суспільством / М. Боришевський // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 12-14.
43. Бороздина Л.В. Самооценка в первой зрелости / Л.В. Бороздина, О.Н. Молчанова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1990. №2. – С. 24–58.
44. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
45. Буякас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала Т.М. Буякас // Мир психологии, 1997. – № 3. – С. 45-50.
46. Быкова Е.А. Восприятие и понимание механизмов профессионализации студентами психологического факультета: на материале формирования профессиональной компетентности: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Быкова Елена Анатольевна. – Казань, 2007. – 259 с.
47. Вавилова Л.Н. Формирование профессиональной идентичности специалистов по охране труда: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Вавилова Любовь Николаевна. – Калининград, 2005. – 341 с.
48. Васильева Е.М. Профессиональное самопознание студентов педвуза / Е.М. Васильева. – Липецк: ЛГПИ, 1992. – 128 с.
49. Васюк А.Г. Психологические особенности профессионального становления врача: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.11 «Психология личности»; 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Г. Васюк. – М., 1993. – 25 с.
50. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07



«Педагогическая и возрастная психология» / С.В.Васьковская. – Киев, 1987. – 20 с.

51. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В.Вачков. – М., 2000. – 224 с.

52. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Игорь Викторович Вачков. – М., 2002. – 374 с.

53. Вербицкий А., Бакшаева Н. Развитие мотивации в контекстном обучении / А. Вербицкий, Н. Бакшаева // Вестник высшей школы. – 1998. – № 1-2. – С. 47-50.

54. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991.- 207 с.

55. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 43.

56. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

57. Веселова Н.Ю. Формирование профессионального самосознания специалистов сферы туризма в процессе педагогической подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Веселова Наталья Юрьевна. – Краснодар, 2002. – 161 с.

58. Вульф В.З. Педагогика рефлексии / В. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М, 1995. – 224 с.

59. Гаджиева Н.М. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания / Н.М. Гаджиева, М.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.

60. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

61. Галузевий стандарт. Освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності «Маркетинг» напряму підготовки 0501 – «Економіка і підприємництво» / Кол. авт. за заг. керівн. А.Ф.Павленка. – К.: КНЕУ, 2004. – 147 с.

62. Галузяк В.М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.

63. Галузьяк В.М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя / В.М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 192-197.
64. Галузьяк В.М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В.М.Галузьяк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
65. Ганиева Р.Х. Трансляция субъектности учителя в процессе педагогического взаимодействия: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Р.Х. Ганиева. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
66. Ганніченко Т.А. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (укр. мова)» / Т. А. Ганніченко. – Херсон, 2009. – 21 с.
67. Ганопольський О.Р. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.Р. Ганопольський. – О., 1996. – 24 с.
68. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность будущего специалиста: На материале экономико-управленческих профессий: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03. / Гаранина Жанна Григорьевна.– Казань, 1999. –183 с.
69. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В.Б. Гаргай // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 72-79.
70. Гарнцев М. А. Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта) / Гарнцев М.А. – М.: МГУ, 1987. – 216 с.
71. Гаязов А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы. Монография / А.С. Гаязов. – Челябинск: «Факел», 1995. – 238 с.
72. Головка С.А. Развитие профессионального самосознания будущих офицеров: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.А. Головка. – Саратов, 2009. – 20 с.

73. Гончарова О.Л. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся в процессе преемственности начального и среднего профессионального образования: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / О.Л. Гончарова. – М., 2010. – 20 с.
74. Горская Н. Е. Особенности и становление личностно-профессионального самосознания и мотивационной сферы студентов негосударственного вуза в процессе обучения: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Горская Наталья Евгеньевна. – Иркутск, 2004. – 162 с.
75. Григорович Л.А. Структура и динамика формирования профессионального самосознания педагогов дошкольных образовательных учреждений: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Григорович Любовь Алексеевна. – Москва, 2005. – 373 с.
76. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: событийный подход / Д.В. Григорьев // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. – Пермь: ИТОП РАО, 2001. – С. 66 – 76.
77. Гріньова О.М. Психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.М. Гріньова ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
78. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы /К.М.Гуревич.– М.: Наука, 1970.– 272 с.
79. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: Монографія / Р.С. Гуревич.– Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008.– 410 с.
80. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза / Н.И. Гусякова. – Челябинск, 2006. – 511 с.
81. Гусякова Н.И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 152-161.
82. Гуткин М.С. Развитие профессионального самосознания школьников в условиях специально организованной учебно-трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Михаил Сергеевич Гуткин. – Минск, 1996.– 116 с.
83. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: автореф. дисс. на соискание науч. степени д-

- ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т.М. Давыденко.– М., 1996.– 35 с.
84. Демченко О. Ю. Динамика профессионального самосознания курсантов государственной противопожарной службы МЧС России: дис.... канд. психол. Наук: 19.00.07 / О.Ю.Демченко. – Екатеринбург, 2009. – 244 с.
85. Денисова О.В. Динамика представлений студентов-медиков о своей будущей профессии на этапе профессионального обучения / О.В.Денисова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С.70–78.
86. Денисова О.В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О.В. Денисова. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
87. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 2000. – С. 391-90.
88. Деркач А. А. Социально-психологические основы совершенствования деятельности воспитателя: дис.... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Анатолий Алексеевич Деркач. – Л., 1981. – 392 с.
89. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
90. Деркач А.А. Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 541 с.
91. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Светлана Тиграновна Джанерьян. – Ростов н/Д, 2006. – 442 с.
92. Джеймс У. Психология / У.Джеймс. – М.: Педагогика, 1991. – 280 с.
93. Димченко Н.С. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії у майбутніх менеджерів-економістів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Н.С. Димченко. – К., 2010. – 20 с.
94. Добровольская К.В. Формирование профессионального самосознания будущих специалистов экономического профиля / К.В. Добровольская // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография [под общей ред. проф. О.И.

Кирикова]. – Книга 38. – Москва: Наука информ; Воронеж: ВГПУ, 2012. – С. 156-163.

95. Добровольська К.В. Компоненти професійної самосвідомості майбутніх економістів / К.В. Добровольська // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 85-89.

96. Добровольська К.В. Контекстний підхід до організації навчання як умова розвитку професійної самосвідомості майбутніх економістів / К.В. Добровольська // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Криворізької сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Донецьк: ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 4. – С. 35-37.

97. Добровольська К.В. Сутність і структура професійної самосвідомості майбутніх економістів / К.В. Добровольська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2012. – Вип. 35. – С. 217-223.

98. Донцов А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 42-49.

99. Донченко І.А. Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.А. Донченко. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

100. Доценко Е.Л. Модель професійного становлення психолога / Е.Л. Доценко, О.С. Андреева, В.М. Просекова, Т.С. Шевцова // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 49-76.

101. Дружиніна І.А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дружиніна Інна Анатоліївна. – Київ, 2009. – 205 с.

102. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Дубовицкая Татьяна Дмитриевна. – М., 2004. – 349 с.

103. Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101-102.

104. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю.Н. Емельянов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – С. 414-424.
105. 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.
106. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – 1998. – №2. – С. 16-22.
107. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. – М.: ИП РАН, 2008. – 286 с.
108. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ефремов Евгений Георгиевич – Томк, 2000. – 186с.
109. Ефремов Е.Г. Феномен профессиональной идентификации и его динамика в период профессионального обучения / Е.Г. Ефремов // Сибирский психол. журн. – 2000. – № 1. – С.115 -121.
110. Єдокімова О.О. Особистісно-професійний розвиток студентів у системі вищої технічної освіти та його етапи / О.О. Єдокімова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2009. – №42. – С. 107-116.
111. Заброцький М.М. Емпіричне дослідження особливостей самосвідомості вчителя / М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.7, вип.7. – Київ, 2006. – С.104-110.
112. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация/ В.И. Загвязинский – М: Издательский дом «Академия», 2001. – 192 с.
113. Зарубінська І.Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія / І.Б. Зарубінська.– К. : КНЕУ, 2010.- 348 с.
114. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг : учебное пособие / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева.– Л., 1989.– 55с.
115. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2003. – 356 с.

116. Зеер Э.Ф. Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ / Э.Ф. Зеер, Г.А. Карпова. – Свердловск, 1989. – 87 с.
117. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
118. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. [2-е изд., перераб.]. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
119. Зінченко В.О. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної світи»/ В.О. Зінченко. – Луганськ, 2008. – 20 с.
120. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева. – Ярославль, 2003. – 132 с.
121. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002 – 512с .
122. Исурина Г. Личностный тренинг и его значение в подготовке психологов-практиков / Г. Исурина // Журнал практического психолога. – 1998. – № 2. – С. 26-31.
123. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної світи» / Є.А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 20 с.
124. Калугин Н.И. и др. Профессиональная ориентация учащихся / Н.И. Калугин и др. – М.: Просвещение, 1983. – 191 с.
125. Кандыбович Л.В. Становление профессионального самосознания молодого учителя: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития» / Л.В. Кандыбович. – М., 1999. – 24 с.
126. Каптерев А.И. Методологические и теоретические основания профессионализации библиотечных специалистов : автореф. дис... канд. пед. наук: 05.25.03 / А. И. Каптерев ; Московский гос. университет культуры. – М., 1994. – 16 с.
127. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 450 с.
128. Картежникова А.Н. Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов менеджеров: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Картежникова Анна Николаевна. – Омск, 2005. – 235 с.

129. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций / М.М. Кашапов. – М.; Ярославль, 2003. – 244 с.
130. Кашканова Г.Г. Использование игровых форм обучения обще-техническим дисциплинам в процессе формирования профессиональной направленности студентов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кашканова Галина Григорьевна. – Киев, 1992. – 159 с.
131. Керекеша О.В. Формування оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної світи» / О.В. Керекеша. – К., 2009. – 20 с.
132. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
133. Климов Е.А. Знание о себе в учении и труде / Е.А. Климов // Профессионально-техническое образование. – 1979. – №10. – С. 28-32.
134. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М: Просвещение, 1984. – 160 с.
135. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1995. – 224 с.
136. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304с.
137. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13-23.
138. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01 / В.Н. Козиев. – Л., 1980. – 14 с.
139. Колбинцева А.С. Развитие профессионального самосознания студента в процессе освоения общематематических знаний: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.С. Колбинцева. – Оренбург, 2009. – 26 с.
140. Колесова О. П. Формування критичного мислення у майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної світи» / О. П. Колесова. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
141. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.



142. Кон И.С. Открытие Я / И.С. Кон. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 310 с.
143. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – 23 січ. (№ 6). – С. 4–6.
144. Кордубан И.Л. К вопросу о содержании понятия «поддержка» в современной педагогической практике / И.Л. Кордубан // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 4. – С. 35 – 41.
145. Корнеева Л.Н Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности / Л.Н. Корнеева // Вестник ЛГУ. – 1989. – Вып. 4. – С.91-96.
146. Косар У. Б. Професійна самосвідомість керівника як чинник успішності управлінської діяльності: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05 «Соціальна психологія» / У. Б. Косар. – К., 2011. – 20с.
147. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К, 1989. – 608 с.
148. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проспект, 1999. – 240 с.
149. Кошелева С.В. Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителей : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / Кошелева Софья Владимировна. – СПб., 1997. – 320 с.
150. Краснощеченко И.П. Ценностные основания психологического образования / И.П. Краснощеченко // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 37–48.
151. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: Методическое пособие / Под ред. Чистяковой С.Н., Журкина А.Я. – М.: Философия, 1997. – 80 с.
152. Крукевич Л. Формування професійної самосвідомості у студентів коледжу / Л. Крукевич // Вища освіта України . – 2006. – №2. – С. 94-98.
153. Крылов А.Н. «Образ-Я» как фактор развития личности: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Крылов Александр Николаевич. – М., 1984. – 142 с.
154. Кряхтунов М.И. Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания учителя / М.И. Кряхтунов // Журн. практич. психол.– 1998.– № 4.– С. 76–79.

155. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения / Т.В.Кудрявцев, В.Ю.Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51-59.
156. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М.: МЭИ, 1985. – 188 с.
157. Кузнiченко О. В. До питання визначення критерiїв сформованостi професiйної самосвiдомостi майбутнiх викладачiв-музикантiв / О.В.Кузнiченко // Вiсник ЛНУ iменi Тараса Шевченка. – 2010. – № 6 (193), Ч. II. – С. 47-51.
158. Кузнiченко О.В. Формування професiйної самосвiдомостi майбутнiх викладачiв-музикантiв у процесi фахової пiдготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кузнiченко Ольга Василiвна. – Луганськ, 2012. – 20 с.
159. Кузьмин В.П. Место системного подхода в современном научном познании и марксистской методологии / В.П. Кузьмин // Вопросы философии. – 1980. – №2. – С. 53.
160. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М: Высшая школа, 1989. – 167 с.
161. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
162. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Н.М. Божко, Л.Н. Бегали. – М.: Ин-т образования взрослых, 2000. – 183 с.
163. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 320 с.
164. Кухарчук А.М. Психодиагностика в профессиональном самоопределении учащихся / А.М. Кухарчук. – Минск: Бел.наука, 2000. – 220 с.
165. Лекарева М.П. Анализ изменений Я-концепции студентов-психологов в процессе изучения основ гештальтпсихологии: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Лекарева Мария Павловна. – М., 1999. – 160 с.
166. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – № 1-2. – С. 232-241.
167. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. [4-е изд.]. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

168. Лисак О.Б. Формування компетентностей майбутнього фахівця-економіста. Режим доступу: <http://intkonf.org/lisak-ob-formuvannya-kompetentnostey-maybutnogo-fahivtsya-ekonomista/>
169. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. / Сост.: Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Спб., 1996. – 175 с.
170. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
171. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
172. Максимов Е. В. Подготовка будущих специалистов сферы экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности в условиях высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Максимов Евгений Вячеславович. – Чебоксары, 2011. – 269 с.
173. Малейчук Г.И. Модель становления идентификации / Г.И. Малейчук // Журнал практического психолога, 1996. – № 6. – С. 24-29.
174. Маленко А.Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования / А.Т. Маленко. – Минск: Выш. шк., 1980. – 166 с.
175. Мануйлов Ю.С. Воспитание через среду / Ю.С. Мануйлов // Воспитательная работа в школе. – 2008. – № 8. – С.21-27.
176. Маралова Т.П. Пути оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности у будущих психологов / Т.П. Маралова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2005. – № 1. – С. 152-157.
177. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 308с.
178. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
179. Мащенко Н. І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 – «Соціальна психологія» / Н. І. Мащенко. – К., 2005. – 20 с.
180. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала / Т.П. Миронова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 1999. – 200 с.

181. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда; инженерная психология» / Т.Л. Миронова. – М., 1999. – 44 с.
182. Мисиров Д.Н. Трансформация мотивов выбора профессии в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Мисиров Динамутдин Насретдинович. – Ростов н/Д, 2000. – 185 с.
183. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
184. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
185. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы / Л.М. Митина // Психологическая наука и образование. – Московский городской психолого-педагогический институт. – 1999. – №3-4. – С. 5-9.
186. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: Мирос, 2002. – 208 с.
187. Мищенко Т.В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности / Т.В. Мищенко // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества в России. – Ярославль, 2003. – С. 168-176.
188. Мкртычян Г.А. Особенности профессионального самосознания современного врача в разных типах карьерного развития / Г.А. Мкртычян, Ж.В. Бадулина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2007. – №1 (6). – С. 202-208.
189. Молдаванова Е.М. Психологические особенности становления профессионального самосознания будущих менеджеров в процессе обучения в ВУЗе: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Молдаванова Елена Михайловна. – Ставрополь, 2003. – 156 с.
190. Москаленко О. В. Развитие профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / О.В. Москаленко. – М., 2000. – 40 с.
191. Москаленко О.В. Акмеологические основы развития профессионального самосознания менеджеров по работе с персоналом / О.В. Москаленко, Т.А. Андреева-Чупшева. – М.- Самара: Новая техника, 2005. – 320 с.

192. Москаленко О.В., Скрипникова Н.Б. Акмеологические особенности оптимизации процесса развития профессионального самосознания предпринимателей / О.В. Москаленко., Н.Б.Скрипникова. – Астрахань: Изд-во АГУ, 2004. – 24 с.
193. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.І. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
194. Мухина В.С. Механизмы развития личности и ее социального бытия / В.С. Мухина // Феноменология развития и бытия личности: избранные психологические труды. – Москва-Воронеж: Московский психолого-социальный институт: НПО «МОДЭК», 1999. – С. 172-190.
195. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей. – М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
196. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – Ч. 1 / Р.С. Немов. – М.: Владос-Пресс, 2003.-304 с.
197. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. завед. [в 3 кн.]. Кн. 2 / Р.С Немов. – М.: Изд-во «ВДАДОС», 1998. – 608 с.
198. Никифоров Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1991. – 152с.
199. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 488с.
200. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80с.
201. Овсянникова В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней /В. В. Овсянникова // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 133-137.
202. Овсянникова В.В. Самооценка учащегося ПТУ как субъекта профессиональной деятельности: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В.В. Овсянникова. – Л., 1982. – 20 с.
203. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності «Економіка і підприємництво» напряму підготовки 0501 – «Економіка і підприємництво» / за заг. кер. А. Ф. Павленка. – К. : КНЕУ, 2004. – 58 с.

204. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 «Економіка і підприємництво» / за заг. кер. А. Ф. Павленка. – К.: КНЕУ, 2006. – 128 с.
205. Осипова Т. П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов / Т. П. Осипова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 163 – 166.
206. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии у учащихся общеобразовательных школ: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Павлютенков Евгений Михайлович. – Запорожье, 1983. – 438 с.
207. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
208. Педагогика в вузе как учебный предмет: Сборник науч. трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 192 с.
209. Петльована Л.Л. Педагогічні основи професійної адаптації студентів-економістів засобами новітніх інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.Л. Петльована. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
210. Петренко В.Ф. Экспериментальная психосемантика: исследование индивидуального сознания / В.Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С. 23-35.
211. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учебное пособие / В.Ф. Петренко. – Смоленск: Изд. СГУ, 1997. – 400 с.
212. Петров И.П. Рефлексивный механизм психологической готовности личности к самоопределению (на примере старшеклассников): дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Иван Петрович Петров. – Улан-Удэ, 2004. – 161 с.
213. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. – 2005. – Выпуск 1 (45). Серия: Психология. – С. 62-66.
214. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М., 1984. – 174 с.
215. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Из-во УРАО, 2002. – 160 с.
216. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю.П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. – 2006. – №24. – С. 53–58.

217. Поддубная Т.К. Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т.К.Поддубная. – Белгород, 1998. – 20 с.
218. Подосинников С.А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / С.А. Подосинников. – Астрахань, 2003. – 18 с.
219. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : монографія / Т. Б. Поясок. – Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2009. – 348 с.
220. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
221. Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (психосемантический аспект). Монография / В.М. Просекова. – Тюмень: ТОГИРРО, 2009. – 140 с.
222. Просекова В.М. Динамика самосознания практического психолога / В.М. Просекова // Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень, 1998. – С. 52-54.
223. Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды III международной научной интернет-конференции, март – июнь 2009 г./отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во «Полиграфический центр КАН», 2009. – 390 с.
224. Профконсультационная работа со старшеклассниками [под ред. Б.А. Федоришина].– К.: Рад. школа, 1980.– 160 с.
225. Прудило А.В. Психологическое консультирование в профессиональной ориентации: Монография / А.В.Прудило.– Минск, 1999.– 148 с.
226. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.-Воронеж, 1996. – 253 с.
227. Пряжникова Е.Ю. Организационно-методические основы деятельности профконсультанта службы занятости: учебно-методическое пособие / Е.Ю.Пряжникова. – М.: РГАТЗ, 2001. – 201 с.
228. Пряжникова Е.Ю. ПрофорIENTATION / Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496с.

- 229.Пряжникова Е.Ю. Психологические основы развития профессионального самосознания профконсультанта: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Е.Ю.Пряжникова. – Тверь, 2001. – 42 с.
- 230.Психологическое сопровождение выбора профессии: Науч.-метод. пособие [под ред. Л.М. Митиной]. – М, 1998. – 184с.
231. Психология формирования и развития личности [отв. ред. Л.А. Анцыферова]. – М., 1981. – 366 с.
- 232.Психология: Словарь [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 233.Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др. – М.: МФО: ИФ АН СССР, 1988. – 276 с.
- 234.Пятинин А.Э. Психолог – теоретизирующий практик и практикующий теоретик /А.Э. Пятинин // Журнал практического психолога. – 1999. – №4. – С.5-12.
- 235.Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
- 236.Реан А. А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
- 237.Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан // Вопросы психологии.– 1990.– №2.– С.77-81.
- 238.Резапкина Г.В. Развитие профессионального самосознания учителя / В.Г. Резапкина // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 105-118.
- 239.Ретивых М.В., Симоненко В.Д. Как помочь выбрать профессию / М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1990. – 132 с.
- 240.Риккель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 / А.М. Риккель [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011.– №3(17). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/486-rikel17.html>
- 241.Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Л.В. Римар. – К., 1999. – 20 с.



242. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.
243. Родичкина И.И. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов / И.И. Родичкина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 116-123.
244. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Родыгина Ульяна Сергеевна. – Киров, 2007. – 188 с.
245. Романишина Л. М. Професійна ідентичність фахівця: теоретичний аспект / Л. М. Романишина, В.О. Дундюк / Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: [Електронне наукове фахове видання]. – 2010. – Випуск 1. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010\\_1/zmist.html](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_1/zmist.html)
246. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
247. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
248. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
249. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01 / В.П. Саврасов. – Л, 1986. – 16 с.
250. Савченко О. Я. Особистісно орієнтоване навчання / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти; під ред. В. Г. Кременя. – К. : ЮрІнком, Інтер, 2008. – С. 627.
251. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: «Тандем», 2000. – 188 с.
252. Сапогова Е.Е. Возможности психологического сопровождения профессиональной карьеры провинциальных психологов / Е.Е. Сапогова // Психология в вузе. – 2007. – №3. – С. 5-18.
253. Сафонова Т.В. Методологическая подготовка курсантов высшего авиационного училища: контекстный подход: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Сафонова Татьяна Владимировна. – Ульяновск, 2007. – 220 с.
254. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодежи / А.П. Сейтешев. – М.: Высш. шк., 1988. – 336 с.
255. Семенов И. Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики //

Психология: Журн. Высш. шк. экономики. – 2007. – № 3. – С. 108-126.

256. Семенова Е.А. Диагностика и формирование профессиональных представлений студентов в образовательном пространстве учебного заведения / Е.Ф. Семенова. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2006. – 140 с.

257. Семенова Е.А. Профессионального самосознание и психологические механизмы его становления // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 187-190.

258. Семенова Е.А. Социально-психологические механизмы становления профессиональных репрезентаций / Е.А. Семенова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2, вып. 2. – С. 129-240.

259. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С.16-21.

260. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб, 2000. – 234 с.

261. Сикорская Т. В. Развитие профессионализма практических психологов средствами логоанализа: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Сикорская Тамара Валерьевна. – М., 2005. – 225 с.

262. Скрипникова Н. Б. Оптимизация процесса развития профессионального самосознания предпринимателей: дис. ... канд. пед. наук: спец. 19.00.13 / Скрипникова Наталья Борисовна. – Москва, 2004. – 147 с.

263. Славина И.А. Педагогическая поддержка адаптации студентов к обучению в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Славина Ирина Александровна. – Волгоград, 2005. – 166 с.

264. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37-43.

265. Слостенин В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

266. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М., Изд-во «Академия», 2007. – 478 с.

267. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995. – 384 с.

268. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.М. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

269. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной и дифференциальной психологии. – М., 1979. – 234 с.
270. Смирнов М.А. Развитие профессионального самосознания будущих юристов в условиях использования интерактивных методов обучения: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / М.А. Смирнов. – Казань, 2007. – 19 с.
271. Смоляр А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: теория и методика: Монография / А.И.Смоляр. – Москва; Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 368с.
272. Соловьёв В.Г. Педагогические условия реализации профессиональной направленности основ наук при обучении в профессиональных училищах: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01/ Соловьёв Валентина Григорьевна. – Уфа, 1995. – 256 с.
273. Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л.Ф. Спирин. – М., 1997. – 33 с.
274. Спиркин А.Г. Основы философии: Учебное пособие для вузов / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
275. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
276. Степанов С. Ю., Похмелькина Г. Ф. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 35-38.
277. Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества / С.Ю. Степанов // Творчество и педагогика. – М.: ИФАН, 1988. – Т.IV. – С. 40-46.
278. Столин В. В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
279. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Р-н/Д.: Феникс, 2005. – 672 с.
280. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів з економіки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Стрельников Віктор Юрійович. – К, 2007. – 461 с.
281. Сутович Е.И. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания будущих специалистов // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды III Международной научной Интернет-

- конференции, март-июнь 2009г./ Отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: Изд-во «Полиграфический центр КАН», 2009. – С. 200-219.
282. Сухарев А.В. Психологические критерии профессионального самоопределения / А.В. Сухарев. – М., 1987. – 220 с.
283. Тардинава И.К. Педагогические условия формирования профессионального самосознания студентов вуза: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.К. Тардинава. – Сочи, 2010. – 22 с.
284. Тепликов В. Б. Психолого-педагогические условия становления профессиональной Я-концепции у студентов юридического вуза : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Тепликов Владислав Борисович. – Москва, 2006. – 202 с.
285. Тихолаз С.І. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тихолаз Софія Іванівна. – Вінниця, 2011. – 258 с.
286. Томчук М.І. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців [Текст] : монографія / М.І. Томчук, Ю.О. Овчаренко. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2006. – 194 с.
287. Трандина Е.Е. Профессиональная идентичность как ведущий критерий профессионального развития личности / Е.Е. Трандина // Материалы ежегодных смотров-сессий аспирантов и молодых ученых по отраслям наук: Психолого-педагогические науки. – Вологда, 2007. – С. 135-138.
288. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов. [Автор-сост. Л.Б. Шнейдер]. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 208 с.
289. Тумашева О.Б. Профессиональный контекст математической подготовки будущих учителей математики в педвузе: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.Б. Тумашева. – Красноярск, 2004. – 23с.
290. Фам Т.Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: дис. ... кан. психол. наук: спец. 19.00.07 / Фам Татьяна Николаевна. – М., 1989. – 175 с.
291. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Федоришин Борис Олексійович. – К., 1996. – 380 с.

292. Философский энциклопедический словарь. – М.: Российская энциклопедия, 2003. – 836 с.
293. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Б.Е. Фишман. – М., 2004. – 43 с.
294. Фукуяма С. Теоретическая основа профессиональной ориентации: Пер. / Сигэкадзу Фукуяма [под ред. Е.Н. Жильцова, Н.Н. Нечаева]. – М.: МГУ, 1989. – 105 с.
295. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности психотерапевта. Шесть стадий процесса супервизии / И.Ю. Хамитова // Семейная психология и семейная психотерапия. – 1999. – № 3. – С. 84-98.
296. Харитоновна Е.В. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): методич. руководство / Е. В. Харитоновна, Б. А. Ясько. – Краснодар: КубГУ, 2009. – 40 с.
297. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
298. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интер-пракс, 1995. – 288 с.
299. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: МГУ, 1977. – 150 с.
300. Чупшева Т.А. Акмеологические особенности развития профессионального самосознания менеджеров по работе с персоналом: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Т.А. Чупшева. – Ульяновск, 2004. – 20 с.
301. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения / П.А. Шавир. – М., 1991. – 95 с.
302. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков, – М.: Наука, 1982. – 185 с.
303. Шалавина Т.И. Мир труда и профессий / Т.И. Шалавина. – Кемерово, 1995. – 196 с.
304. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов переводчиков: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Шапошников Константин Владимирович. – М., 2006. – 203 с.
305. Шарاپов А.О. Развитие профессионального самосознания практического психолога образования в процессе обучения в вузе:

- дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Шарапов Алексей Олегович. – Белгород, 2000. – 205 с.
306. Шарапов А.О. Структура, динамика и условия развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания у студентов-психологов // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды III международной научной интернет-конференции, март – июнь 2009 г./отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во «Полиграфический центр КАН», 2009. – С. 219-242.
307. Шварп Н. В. Формування професійної самосвідомості студентів фармацевтичного університету у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Шварп. – Харків, 2011. – 19 с.
308. Шварп Н.В. Формування професійної самосвідомості особистості у процесі фахової підготовки / Н.В. Шварп // Наука і освіта. – 2009. – №7. – С. 238-241.
309. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М., 1998. – 508 с.
310. Шкляева Г. О. Формування діалогічної культури майбутніх економістів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. О. Шкляева. – Кіровоград, 2010. – 19 с.
311. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л.Б. Шнейдер // Мир психологии. – 2001. – №1. – С. 18-24.
312. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 312 с.
313. Шутенко А.И. Строение и развитие профессионального самосознания учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 03.00.01/ А.И. Шутенко. – М., 1994. – 16 с.
314. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследования рече-мысли и рефлексии / Г.П.Щедровицкий. – Алма-Ата, 1979. – 402 с.
315. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е.Щуркова.– М.: Педагогическое общество России, 1998.– 234 с.
316. Эннс Е. А. Технологии формирования профессионального самосознания студентов помогающих профессий / Е. А. Эннс // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч.

конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб.: Реноме, 2011. – С. 123-125.

317. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон [общ. ред. и предисл. А.В. Толстых]. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 2006. – 352 с.

318. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская.– М., 1996.– Вып.2.–96с.

319. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

320. Ясвин В.А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

321. Bretz R.D. Person-organization fit and the Theory of Work Adjustment: Implications for satisfaction, tenure, and career success / R.D.Bretz, T.A.Judge // Journal of Vocational Behavior. – 1994. – №44. – P. 32-54.

322. Hall D.T. Careers and socialization / D.T. Hall // Journal of Management. -1987. – №13. – P. 301-321.

323. Schneider K. Therapist's personal maturity and therapeutic success: how strong is the ink / K. Schneider // The Psychotherapy Patient. – 1992. – Vol. 8. – № 3-4. – P. 71-91.

324. Wallace M. Training foreign language teachers / M. Wallace. – Cambridge University Press, 1991. – 180 p.

**Наукове видання**

*Галузяк Василь Михайлович  
Добровольська Катерина В'ячеславівна*

# **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 30.06.15 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Друк цифровий. Гарнітура Georgia.  
Умов. друк. арк. 13,1.  
Наклад 300 прим. Зам. № 6346.

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД».  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.  
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000  
e-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua)  
[hppt://www.tvoru.com.ua](http://www.tvoru.com.ua)