

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Міністерство освіти і науки України

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Корсун Юлія Олегівна

УДК 378.015.3:159.923.2 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

Педагогічні умови формування професійної самосвідомості у майбутніх інженерів

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Педагогічні науки.

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Ю.О. Корсун

підпис Ініціали та прізвище дисертанта

Науковий керівник Холковська Ірина Леонідівна, кандидат педагогічних
наук, доцент

Вінниця – 2019

АНОТАЦІЯ

Корсун Ю.О. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості у майбутніх інженерів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, МОН України, Вінниця, 2018.

Дисертаційна робота присвячена комплексному вивченню педагогічних умов формування професійної самосвідомості у майбутніх інженерів, розробці методики її формування в умовах закладу вищої освіти.

Професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність, системно організоване утворення, механізм, що забезпечує проходження процесу професіоналізації особистості, регулятор професійного самовиховання і саморозвитку особистості, здатність фахівця оцінювати і аналізувати власну діяльність і її результати відповідно до вимог професії. Сформована в процесі теоретичної і практичної підготовки професійна самосвідомість реалізується в професійній діяльності через соціально-професійні ролі, які розглядаються як показники професійної самосвідомості і професійного становлення особистості. У структурі професійної самосвідомості майбутніх інженерів ми виокремлюємо три компоненти: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний. Інформаційно-пізнавальний компонент професійної самосвідомості забезпечує усвідомлення майбутнім інженером себе як суб'єкта професійної діяльності завдяки оволодінню комплексом знань і умінь, необхідних фахівцеві для свідомої оцінки власної відповідності ідеальному образу професіонала, співвіднесення професійно важливих індивідуальних особливостей з функціями і завданнями майбутньої професії. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної самосвідомості представлений особистісно-професійними ціннісними орієнтаціями, професійною самооцінкою, мотивами навчально-професійної діяльності, що визначають

прагнення майбутнього фахівця до професійної самореалізації. Діяльнісно-практичний компонент професійної самосвідомості майбутніх інженерів знаходить вияв у комплексі дій, пов'язаних з професійним самовдосконаленням, професійною самоосвітою, дотриманням норм професійної етики, вибором засобів і прийомів професійної діяльності, пізнавальною активністю та ініціативністю під час реалізації завдань навчально-професійної діяльності.

На основі аналізу змістових характеристик у ході дослідження визначено критерії сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів (інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний), що конкретизовані у комплексі відповідних показників, проаналізовано результати констатувального експерименту та визначено вихідний рівень сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Показниками інформаційно-пізнавального критерію професійної самосвідомості визначено: уявлення про ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому, обізнаність з особливостями, функціями і завданнями інженерної професії, знання про власні професійно-ціннісні особистісні якості, знання про напрями реалізації особистої професійної перспективи, усвідомлення власних професійних інтересів і нахилів. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: самооцінка, потреба у професійному самовдосконаленні та саморозвитку, мотиви вибору професії, ціннісне ставлення до професії, ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Діяльнісно-практичний критерій характеризується такими показниками: прагнення до професійного самовиховання, зорієнтованість на професійну самоосвіту, самостійність у прийнятті професійних рішень, стабільність професійних намірів та інтенсивність зусиль, спрямованих на оволодіння професійними вміннями та навичками під час навчання, науково-дослідної діяльності та виробничої практики.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було підібрано комплекс методик діагностування професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Для аналізу сформованості інформаційно-пізнавального компоненту було використано комплекс взаємодоповнюючих діагностичних методик. Методика

«Асоціативний ореол професії» Є. Климова застосовувалася для вивчення сформованого у студентів образу професії інженера. Отримані результати дозволяють стверджувати про наявність певної тенденції в зміні професійних уявлень студентів на різних етапах їх підготовки. Уявлення першокурсників про майбутню професійну діяльність дещо розмиті, абстрактні, значною мірою відображають професійні стереотипи, що сформувалися у суспільній свідомості. У міру навчання образ інженера й інженерної професії у студентів старших курсів поступово диференціюється, уточнюється і конкретизується. На 4-му курсі з'являється максимальна кількість понять, що відображають специфічні особливості професії інженера. Стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму» застосовувалося для визначення усвідомлюваних студентами критеріїв оцінки професійної поведінки і результатів професійної діяльності інженера. Відповідно до результатів спостерігається тенденція до поступового збільшення міри диференційованості критеріїв професіоналізму у процесі професійної підготовки студентів. Виявлено, що у процесі професійної підготовки поступово підвищується рівень усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму, відбувається поступове збільшення кількості і диференційованості критеріїв професіоналізму, підвищується міра їх усвідомленості, конкретності і спеціалізованості. Методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» та «Незакінчені речення» використовувалася для визначення міри ідентифікації студентами себе з професійною роллю, соціально-професійним статусом. За допомогою даної методики виявлено, що у процесі професійної підготовки відбувається поступове уточнення, конкретизація й деталізація уявлень студентів про майбутню професійну діяльність, її особливості й специфіку, а також певною мірою підвищується рівень диференційованості і адекватності уявлень про себе як майбутнього інженера. Водночас такі зміни мають помірно виражений характер, про що свідчить наявність на різних курсах значної кількості студентів з дифузними уявленнями про майбутню професію. Методика «Самооцінювальні еталони» застосовувалася для вивчення уявлень студентів про себе як майбутніх інженерів. Уявлення студентів різних курсів про

ідеального інженера загалом дуже схожі і мало змінюються у процесі професійної підготовки, простежується тенденція незначного поступового підвищення самооцінки студентів себе як інженера.

З метою діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів використовувалася методика Дембо-Рубінштейна (у модифікації А. Прихожан), за результатами якої спостерігається тенденція деякого зниження рівня професійної самооцінки на другому курсі і подальшого підвищення на наступних курсах. Методика Т. Ільїної "Мотивація навчання у ВНЗ" дала змогу визначити, що для студентів усіх курсів важливим є мотив "набуття знань". Найбільш виражена така тенденція на 1 курсі. На 2 і 3 курсах вираженість мотиву "набуття знань" дещо зменшується. Методика вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А. Реана, В. Якуніна) дала змогу визначити, що від курсу до курсу відбувається зменшення вираженості практично всіх мотивів навчальної діяльності студентів та міняється зміст навчальної мотивації.

Визначення рівня діяльнісно-практичного критерію здійснювалося за допомогою методу експертних оцінок, і результати показали, що для більш ніж половини студентів усіх курсів характерний середній рівень сформованості професійної самосвідомості. Водночас спостерігається нелінійний характер розвитку цього аспекту. Можна стверджувати, що спостерігається загальна позитивна тенденція до збільшення протягом навчання кількості майбутніх інженерів з високим рівнем розвитку професійної самосвідомості: перший курс – 21%, другий курс – 24%, четвертий курс – 27 %. Водночас зменшується відсоток студентів з низьким рівнем професійної самосвідомості з 29% на першому курсі до 24% - на четвертому. Однак, вказана тенденція є помірно вираженою, крім того, на 3 курсі спостерігається навіть певний спад, пов'язаний, ймовірно, із загальною кризою професійного становлення, характерною для цього періоду.

Проведене дослідження дало змогу виявити три найефективніші педагогічні умови формування професійної самосвідомості у майбутніх інженерів: застосування форм і методів активного навчання, що моделюють

соціальний контекст і способи професійної взаємодії; формування суб'єктно-рефлексивної позиції студентів у навчальному процесі; створення комплексного освітньо-виховного середовища, що активізує формування професійно ціннісних орієнтацій студентів.

Обґрунтовані педагогічні умови покладено в основу розробленої нами методики формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів, що складається з чотирьох блоків (цільового, змістового, операційно-діяльнісного, оцінно-результативного) і цілісно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми і методи формування професійної самосвідомості студентів.

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність обґрунтованих педагогічних умов і розробленої методики, які забезпечили комплексний розвиток компонентів професійної самосвідомості майбутніх інженерів. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні зменшилася кількість студентів з низьким рівнем професійної самосвідомості (з 28,8% до 9,9%), і водночас підвищилася кількість студентів, яким властивий високий (з 25% до 40,9%) рівень розвитку професійної самосвідомості.

Ключові слова: професійна самосвідомість, структура, критерії, показники, рівні сформованості, педагогічні умови, педагогічна модель, аналіз сформованості.

SUMMARY

Korsun I.O. The pedagogical conditions of the formation of future engineers' professional self-consciousness. – Qualification scientific work with the manuscript copyright.

Dissertation for obtaining a scientific degree of a candidate of pedagogical sciences (PhD) in the speciality 13.00.04 «Theory and methodology of professional education». – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnytsia, 2019.

The dissertation is devoted to the comprehensive study of the pedagogical conditions for the formation of professional self-consciousness of future engineers, the development of the methodology of its formation in a higher educational institution.

Professional self-consciousness is a projection of all structural components of self-consciousness into professional activity, systematically organized creation, a mechanism that ensures the process of professionalization of an individual, the regulator of professional self-education and self-development of an individual, the ability of a specialist to evaluate and analyze his own activities and the results in accordance with the requirements of the profession. Formed in the process of theoretical and practical training, professional self-consciousness is realized in professional activity through the socio-professional roles, which are considered indicators of professional self-consciousness and professional development of an individual. The structure of professional self-consciousness reflects the ways of realizing the attitude towards oneself as an object of professional activity. In the structure of professional self-consciousness of future engineers we distinguish three components: informative-cognitive, motive-valuable and practical. The informative-cognitive component of professional self-consciousness provides a future engineer with the understanding of himself as an object of professional activity by mastering the complex of knowledge and skills necessary for a specialist to consciously assess his own compliance with the ideal image of a professional, the correlation of professionally important individual characteristics with the functions and tasks of the future profession. The motive-valuable component of professional self-consciousness is represented by personal and professionally valuable orientations, professional self-esteem, motives of educational and professional activity, which determine the aspiration of the future specialist to professional self-realization. Practical component of professional self-consciousness of future engineers is manifested in a complex of actions related to professional self-improvement, professional self-education, adherence to norms of professional ethics, the choice of means and methods of professional activity, cognitive activity and initiative in the realization of the tasks of educational and professional activity.

On the basis of the analysis of the content characteristics of professional self-consciousness the criteria of the formation of professional self-consciousness of future engineers (informative-cognitive, motive-valuable, practical) are specified in the complex of the relevant indicators; the results of the experiment are analyzed and the initial level of formation of professional self-consciousness of future engineers is determined.

The indicators of the informative-cognitive criterion of professional self-consciousness are the idea of the ideal of a professional engineer and his own correspondence to him, the knowledge of the peculiarities, functions and tasks of the engineering profession, the knowledge of his own professionally valuable personal qualities, the knowledge of the directions of realization of his personal professional perspective, the awareness of his own professional interests and inclinations.

The indicators of the motive-valuable criterion are self-esteem, the need for professional self-improvement and self-development, the motives of choosing a profession, valuable attitude to the profession, the attitude towards himself as an object of professional activity. Practical criterion is characterized by the following indicators: the desire for professional self-education, orientation towards professional self-education, independence in making professional decisions, the stability of professional intentions and the intensity of efforts aimed at mastering professional skills and skills during training, research and production practice.

In accordance with these certain criteria and indicators, a set of methods for diagnosing the professional self-consciousness of future engineers was selected. To analyze the formation of the informative-cognitive component, a complex of complementary diagnostic techniques was used. I. Klimov's methodology "Associative Halo of the Profession" was used to study students' image of the profession of an engineer. The obtained results allow to state that there is a certain tendency in changing professional realization of students at different stages of their preparation. The understanding of the first-year students of the future professional activity is somewhat blurry, abstract, to a large extent reflects the professional stereotypes that have been formed in public consciousness. Studying of senior students' image of an engineer and

engineering profession gradually differentiates, clarifies and specifies. In the 4th year there are a maximum number of concepts that reflect the specific features of the engineer's profession.

Standardized interview "The criteria of professionalism" was used to determine the students' perceived criteria for assessing professional conduct and the results of the professional activity of an engineer. According to the results, there is a tendency to gradual increase in the degree of differentiation of criteria of professionalism in the process of students' professional training. It is revealed that during professional training students' level of awareness of the criteria of professionalism gradually increases; there is also gradual increase in the number and differentiation of the criteria of professionalism; the degree of their awareness, specificity and specialization increases.

M. Kun and T. McPerlend's methodologies "Who am I?" and "Uncompleted sentences" were used to determine students' degree of identification with a professional role and socio-professional status. With the help of this method, it was discovered that in the process of professional training there is a gradual refinement, specification and detailed realization of students of future professional activities, its features and specifics; to a certain extent the level of differentiation and adequacy of oneself as a future engineer also increases. At the same time, such changes have moderate character that proves the presence of a large number of students in different years with diffuse ideas about the future profession and its individual requirements. The method "Self-assessing standards" was used to study the students' perceptions of themselves as future engineers; it appeared that the students' views at the ideal engineer in general are very similar and change little in the process of training. As a result, there is a tendency for a slight gradual increase in students' self-esteem as an engineer.

In order to diagnose the formation of the motive-valuable component of the student's professional self-consciousness, the methodology of Dembo-Rubinstein (in the modification of A. Prihozhan) was used, which results in a tendency of some decrease in the level of professional self-esteem in the second year and further increase in further years. The methodology of T. Ilyina "Motivation of studying at universities" made it possible to determine that for students of all years the motive of "knowledge

acquisition" is important. The most notable tendency is for the first year students. In the second and third years the severity of the "acquisition of knowledge" motive somewhat decreases. The method of studying the motives of educational activity (modified by A. Rean, V. A. Yakunin) made it possible to determine that from year to year the reduction of the severity of practically all motives of students' educational activity occurs and the change of the content of educational motivation takes place. The determination of the level of practical criterion was carried out using the method of expert assessments, and the results showed that for more than half of students of all years medium level of the formation of professional self-consciousness is characteristic. At the same time, there is a nonlinear character of the development of this aspect. It can be argued that there is a general positive tendency to increase the number of future engineers with a high level of development of professional self-consciousness during the training: the first year - 21%, the second year - 24%, the fourth year - 27%. Besides, the percentage of students with a low level of professional self-consciousness decreases from 29% in the first year to 24% in the fourth. However, this tendency is moderate; in addition, there is even a certain decline in the 3rd year, probably due to the general crisis of professional development characteristic of this period.

The conducted research allowed to identify three most effective pedagogical conditions of the formation of professional self-consciousness of future engineers: the use of active learning forms and methods that simulate the social context and methods of professional interaction (brainstorming method, the creation of the reference map "mind-map", the method " 653 ", case-study, business game, project method, reflective conversation, reflective reading, discussion, trainings, problem workshop, group work); the formation of the subject-reflective position of students in the educational process; the creation of a complex educational environment, which activates the formation of students' professionally valuable orientations.

The substantiated pedagogical conditions are in the basis of the methodology of the formation of professional self-consciousness of future engineers which consists of four blocks (targeted, contextual, processual, estimation-outcoming) and holistically

reflects the purpose, tasks, pedagogical conditions, principles, forms and methods of formation of students' professional self-consciousness.

The results of the forming experiment have confirmed the effectiveness of the substantiated pedagogical conditions and the created methodology that reflects the complex development of the components of professional self-consciousness of future engineers. In the experimental group, unlike in the control group, the number of students with a low level of professional self-consciousness decreased from a statistically significant level (from 28.8% to 9.9%), and at the same time, the number of students who have high (from 25% to 40, 9%) level of development of professional self-consciousness have increased.

Key words: professional self-consciousness, structure, components, criteria, indicators, levels of formation, pedagogical conditions, pedagogical model, analysis of formation.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких відображено основні результати дослідження

Публікації у наукових фахових виданнях України:

1. Корсун Ю. О. Використання інтерактивних методів навчання у формуванні професійної самосвідомості майбутніх інженерів-механіків / Ю. О. Корсун // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми: Зб. наук. праць. – № 46. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 225-229. (індексується в міжнародній наукометричній базі Scopus)
2. Корсун Ю. О. Загальний аналіз педагогічних моделей формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців / Ю. О. Корсун // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – № 48. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2016. – С. 64-69.

3. Корсун Ю. О. Компоненти професійної самосвідомості майбутніх інженерів / Ю. О. Корсун // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – № 35. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2011. – С. 234-237.
4. Корсун Ю. О. Критерії, показники та рівні професійної самосвідомості майбутніх інженерів-механіків / Ю. О. Корсун // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми: Зб. наук. праць. – № 45. –Київ – Вінниця:ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 250-254. (індексується в міжнародній науко метричній базі Copernicus)
5. Корсун Ю. О. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів / Ю. О. Корсун // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми: Зб. наук. праць. – № 43. –Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – С. 333-338.
6. Корсун Ю. О. Поняття професійної самосвідомості та її значимість для реалізації особистості як фахівця / Ю. О. Корсун // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць. – № 44.– К.:Вид. центр КНЛУ, 2011. – С. 3-5.
7. Корсун Ю. О. Формування суб'єктно-рефлексивної позиції студентів у процесі професійної підготовки як педагогічна умова розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів / Ю. О. Корсун // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – № 46. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2016. – С. 94-98.
8. Корсун Ю. О. Характеристика сформованості інформаційно-пізнавального компоненту професійної самосвідомості майбутніх інженерів / Ю. О. Корсун // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – № 52. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2017. – С. 97-103. (індексується в міжнародній наукометричній базі Copernicus)

9. Корсун Ю. О. Формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів як педагогічна проблема /Ю. О. Корсун // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – № 33. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2010. – С. 258-263.
10. Korsun I. O. Professional self-consciousness n the structure of the personality of future engineers/ I. O. Korsun //Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – № 40. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2013. – С. 153-156.

Статті у наукових зарубіжних виданнях:

11. Korsun I. O. The peculiarities of professional self-consciousness of a person of a future engineer / I. O. Korsun // Priorytetowe obszary nauki: zbior artykulow naukowych. Pedagogika. – Zakopane, 2015. – С. 13-17.
12. Korsun I. O. The pedagogical conditions of the formation of future engineers' professional self-consciousness / I. O. Korsun // Pedagogika. Wspolczesne tendencje w nauce i edukacji. – Krakow, 2016. – С. 136-141.
13. Korsun I. O. The pedagogical model of the formation of future specialists' self-consciousness. Dyskursy o kulturze. – 2018. – №6. – S. 32-40.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

14. Корсун Ю. О.Визначення структури професійної самосвідомості як педагогічнапроблема / Корсун Ю. О. // Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2012. – С. 37-38.
15. Корсун Ю. О. Вплив освітнього середовища на формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців / Ю. О. Корсун // Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя»: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції.– 2014.
16. Корсун Ю. О. Критерії та показники професійної самосвідомості майбутніх інженерів / Ю. О. Корсун // Педагогічний пошук. Актуальні проблеми

педагогічної теорії і практики : матеріали звітної наукової конференції. Випуск 6. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – С.70-73.

17. Корсун Ю. О. Створення освітньо-виховного середовища, що активізує формування професійно ціннісних орієнтацій студентів як одна з педагогічних умов формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів / Ю. О. Корсун // Актуальні питання освіти і науки: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків, 2016. – С.192-197.

18. Корсун Ю. О. Характеристика сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів/ Ю. О. Корсун // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. – 2017. – С. 68-72

19. Korsun I. O. General characteristic of the pedagogical model of the formation of future engineers' professional self-consciousness / I. O. Korsun // Педагогические инновации: материалы международной научно-практической интернет-конференции. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – С. 80-84.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

20. Корсун Ю. О. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості у майбутніх інженерів: метод. рек. для студентів технічних навчальних закладів, каф. педагогіки і професійної освіти.: ВДПУ, 2019. – 60 с.

ЗМІСТ

ВСТУП		16
РОЗДІЛ 1.	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	22
	1.1. Формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів як педагогічна проблема	22
	1.2. Сутність та структура професійної самосвідомості майбутніх інженерів	36
	Висновки до розділу 1	48
РОЗДІЛ 2.	АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	49
	2.1. Критерії, показники та рівні сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів	49
	2.2. Характеристика сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів	66
	Висновки до розділу 2	104
РОЗДІЛ 3.	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	106
	3.1. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів	106
	3.2. Педагогічна модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів	124
	3.3. Організація та проведення експериментальної роботи.....	139
	3.4. Аналіз сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів	157
	Висновки до розділу 3	182
ВИСНОВКИ		184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		187
ДОДАТКИ		

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Професійна діяльність сучасних фахівців відбувається в умовах інноваційних процесів і соціокультурного динамізму, що визначає нові вимоги до особистісно-професійного розвитку майбутніх інженерів, формування їх здатності гнучко адаптуватися до мінливих умов на основі адекватної самооцінки та постійного вдосконалення своїх професійних можливостей. Сучасна промисловість потребує конкурентоспроможного, відповідального, ініціативного, готового до постійного самовдосконалення та професійної самореалізації інженера, здатного адекватно оцінювати себе як професіонала та творчо і активно виконувати свої професійні обов'язки. Це, в свою чергу, орієнтує освітній процес у вищих технічних навчальних закладах на розвиток особистісного потенціалу майбутніх фахівців, формування їх професійної самосвідомості, що забезпечує високу адаптивність і спроможність до активного особистісно-професійного самовдосконалення.

Під час навчання майбутніх інженерів в університеті відбуваються істотні зміни в їх професійній самосвідомості, зумовлені специфікою професіоналізації особистості: розширюються і поглиблюються уявлення про майбутню професію та про себе як її суб'єкта; формується професійна самооцінка; засвоюються норми, цінності і вимоги, характерні для інженерної професії; розвиваються професійно важливі якості. Становлення професійної самосвідомості майбутніх інженерів характеризується певними особливостями, пов'язаними зі специфікою майбутньої діяльності та процесу підготовки до неї: переважання технічних дисциплін, орієнтація освітнього процесу на розвиток технічного мислення, формування професійних умінь і навичок у навчально-виробничих умовах. У зв'язку з цим існує потреба у вивченні змісту й структури професійної самосвідомості майбутніх інженерів, а також визначенні педагогічних умов її цілеспрямованого розвитку в навчально-виховному середовищі вищого закладу освіти.

Проблема формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів привертала увагу багатьох науковців. Методологічну та теоретичну основу

дослідження професійної самосвідомості розробили такі вчені, як В. Галузяк, І. Донченко, Р. Каламаж, Л. Римар, В. Шахов. Різні аспекти розвитку професійної самосвідомості у контексті загальної проблематики професіоналізації особистості досліджували А. Деркач, Т. Олефіренко, В.Харламенко, П. Шавір, В. Шадріков. У тісному зв'язку з професійним розвитком професійну самосвідомість розглядали Л. Зязюн, В. Ковальчук, В. Шахов, П. Штутман, В. Ямницький. У контексті професійного самовизначення професійна самосвідомість розглядається у працях Д. Закатнова, Н. Панчук, М. Шабдінова. Проблема формування і розвитку професійної самосвідомості розглядалася також у контексті профорієнтаційної роботи В. Атаманюк, В. Шегуровою.

Низка психолого-педагогічних досліджень присвячена з'ясуванню особливостей розвитку професійної самосвідомості фахівців різного профілю: педагогів (О. Антонова, Н. Антонюк, В. Баркасі, С. Вітвіцька, В. Галузяк, С. Грек, І. Донченко, Г. Єрмакова, Н. Гусякова, Л. Мітіна, Л. Римар, В. Сластьонін та ін.), юристів (Р. Каламаж), економістів (К. Добровольська, О. Жиронкіна), медиків (Т. Темерівська), військовослужбовців та митників (Т. Багаліка, М. Федотова, Г. Штефанич), психологів (А. Бондаренко, Ю. Лазарева, О. Прокоп'єва).

Аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх інженерів свідчить про наявність низки суперечностей, що актуалізують проблему формування їх професійної самосвідомості:

- між визнанням за професійною самосвідомістю провідної ролі в особистісно-професійному становленні майбутнього фахівця і недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів в освітньому процесі технічного закладу вищої освіти;
- між домінуючою спрямованістю педагогічного процесу у технічних закладах вищої освіти на формування у студентів предметно-фахових знань та вмінь і недостатньою увагою до особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців;

- між соціальним запитом на підготовку фахівців, здатних до професійного саморозвитку та самовдосконалення і відсутністю відповідної педагогічної моделі;
- між наявністю об'єктивно заданого потенціалу для розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів і його недостатньою реалізацією в процесі професійної підготовки студентів.

Наявність зазначених суперечностей і потреби в уточненні сутності та структури професійної самосвідомості майбутніх інженерів, обґрунтуванні педагогічних умов її цілеспрямованого формування зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Педагогічні умови формування професійної самосвідомості у майбутніх інженерів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота є фрагментом наукових досліджень кафедри інтеграції навчання з виробництвом Вінницького національного технічного університету «Формування та розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей» (протокол № 5 від 19.11.2013 р.)

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі **завдання**:

- на основі аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясувати сутність і структуру професійної самосвідомості майбутніх інженерів;
- визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів;
- обґрунтувати педагогічні умови формування професійної самосвідомості студентів-майбутніх інженерів;
- розробити й експериментально перевірити методику формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Укласти методичні рекомендації щодо формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх інженерів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійної самосвідомості у майбутніх інженерів.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що успішне формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів у процесі їх підготовки в закладах вищої освіти можливе за таких педагогічних умов:

- застосування форм і методів інтерактивного навчання, що моделюють соціальний контекст і способи професійної взаємодії;
- забезпечення суб'єктно-рефлексивної позиції студентів у навчальному процесі;
- створення освітнього середовища, щот активізує формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів.

Методи дослідження. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів вивчались та аналізувались за допомогою теоретичних методів, таких як аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми, моделювання з метою визначення сутності базових понять дослідження, з'ясування сутності, структури, критеріїв і показників сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів, обґрунтування педагогічних умов і побудови моделі формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів у педагогічному процесі технічного ЗВО; емпіричних, з яких використовувались бесіда, тестування, спостереження, анкетування, метод експертних оцінок, педагогічний експеримент – для виявлення особливостей організації процесу формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів, діагностування рівнів сформованості професійної самосвідомості, перевірки ефективності запропонованої педагогічної моделі; статистичних, серед яких переважали математичні методи обробки і статистичного аналізу отриманих даних для визначення статистичної значущості результатів дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів. У дисертаційній роботі *вперше обґрунтовано* педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів; *уточнено сутність і структуру* професійної самосвідомості

майбутніх інженерів; *розроблено* модель формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів; *подальшого розвитку набули* положення щодо етапів, форм і методів формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Практичне значення отриманих результатів. Обґрунтовано педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів, розроблено педагогічну модель формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів, апробовано методика формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Апробація результатів дисертації. Основні положення роботи викладено та обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (інтернет-конференція, 2014); «Актуальні питання освіти і науки» (Харків, 2016); «Педагогические инновации» (Вітебськ, 2017); *всеукраїнських* – «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2012); «Педагогічний пошук. Актуальні проблеми педагогічної теорії і практики» (Вінниця, 2015); «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (інтернет-конференція, 2017); щорічних науково-практичних конференціях Вінницького державного педагогічного університету, кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та кафедрі іноземних мов Вінницького національного технічного університету (2011-2017 рр.). Результати дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького національного технічного університету (довідка № 15-156 від 30.10.2017 р.), Вінницького технічного коледжу (довідка № Т/318 від 20.06.2018 р.), Національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 364 від 21.09.2017 р.), Приазовського державного технічного університету (довідка № 76/03 – 246 від 26.06.2018 р.), Сумського державного університету (довідка № 1756 від 27.06.2018 р.).

Обсяг і структура дисертації. Дисертаційна робота викладена на 236 сторінках машинописного тексту, складається зі вступу, 3 розділів, загальних висновків,

списку використаних джерел та 18 додатків на 32 сторінках. Обсяг основного тексту дисертації складає 194 сторінки друкованого тексту. Робота ілюстрована 9 таблицями, 26 рисунками. Список використаних джерел містить 192 найменування.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У розділі розглядається формування професійної самосвідомості як педагогічна проблема, розкривається сутність професійної самосвідомості з погляду різних науковців, подається характеристика та опис структури професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

1.1. Формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів як педагогічна проблема

Реалізація професійних функцій сучасних фахівців відбувається в умовах інноваційних процесів у галузі виробництва і соціокультурного динамізму, що характеризують стан нашого суспільства і визначають нові вимоги до майбутніх інженерів, їх здатності гнучко адаптуватися до мінливих умов, використовуючи сталі та набуті внутрішні резерви. Проблема адаптації до навчання у ЗВО пов'язана з процесом входження вчорашнього учня в систему відносин ЗВО, труднощами першого року навчання і подальшим розвитком особистості, від якого залежить професійне самовизначення, якість засвоєння навчальних дисциплін, кар'єра та особистий розвиток майбутнього фахівця. Успішна адаптація першокурсника є запорукою його подальшого розвитку як людини та як майбутнього фахівця [124]. Це, в свою чергу, орієнтує освітній процес у технічних ЗВО на переважаючий розвиток особистісного потенціалу майбутніх фахівців, до якого належить і професійна самосвідомість, що забезпечує високу адаптивність та здатність до активного саморозвитку в соціальному і професійному житті [87].

У новій парадигмі освіти навчання орієнтоване на формування людини-творця, на перетворювальний, а не пізнавальний інтелект. Завданням ЗВО нині є організація процесу професійного самовизначення як події не лише суспільного, а й особистого життя, як найважливіший етап самореалізації внутрішніх потенціалів особистості. У зв'язку з цим на перший план висувається комунікативна природа навчання як спільної продуктивної діяльності викладача й студентів, в умовах якої зміст освіти, включаючи соціальний досвід, засвоюється

як засіб майбутньої професійної діяльності випускників ЗВО [73]. Освітній процес в університеті будується на основі органічної єдності наукової і навчальної діяльності, і студент активно залучається до творчого процесу наукового пізнання як його діяльний учасник. Спостерігається перехід від вузької глибокої спрямованості і фактичної спеціалізації в рамках навчальної спеціальності до ґрунтовного освоєння всього проблемного поля спеціальності. Домінантою освітнього процесу у вищих навчальних закладах в умовах стрімкого розвитку і зростання доступності відкритих інформаційних систем стає формування креативності, аналітичного мислення, комунікативних компетентностей, толерантності і здібності до самонавчання. Передавання «готових» знань перестає бути головним завданням навчального процесу, а фундаментальність освіти розглядається в контексті здатності людини самостійно працювати, вчитися і перекваліфіковуватися [66]. Сучасний рівень професійної підготовки майбутніх інженерів обумовлює необхідність вирішення складних завдань, серед яких найважливішими є необхідність озброєння фахівців не лише знаннями із різних галузей науки, але й професійно орієнтованими теоретичними положеннями, вміннями і навичками, професійно значущими здібностями і якостями, що забезпечить розв'язання проблеми формування професійної самосвідомості [85].

Під час навчання в університеті в майбутніх інженерів відбуваються істотні зміни в професійній самосвідомості, зумовлені специфікою процесу набуття професії: засвоєння норм та вимог технології професійної діяльності, отримання необхідних загальних освітніх, технічних та професійних знань, умінь і навичок; формування професійних норм і цінностей; розвиток важливих соціальних і професійних якостей [76].

Теоретичний аналіз наукової літератури та багаторічні спостереження дозволяють вважати, що в становленні й розвитку професійної самосвідомості студентів можна виокремити чотири етапи, що визначаються часом, характером освітнього процесу та особливостями навчально-професійної діяльності: адаптаційний, орієнтації, активного становлення і формування, персоналізації. Ми поділяємо думку про те, що адаптація – це не лише прийняття нових соціальних і

професійних норм, але й готовність до конструктивного вирішення нових, потенційно можливих проблем, а також здатність спрямовувати події у бажаному напрямку [17]. Розвиток професійної самосвідомості повинен бути визначальним фактором проектування освітнього процесу, а саме змісту освіти, спрямуванням якого на цьому етапі є адаптація студентів до умов навчання у технічному ЗВО. Етап орієнтації в умовах набуття професійних знань і умінь характеризується усвідомленням себе як майбутнього фахівця, що супроводжується формуванням професійних цінностей, власної життєвої позиції, ставлення до завдань професійної діяльності. Співставлення професійних вимог зі своїми ціннісними орієнтирами і реальними можливостями відбувається під час оволодіння знаннями з фаху, різних видів виробничих практик.

З набуттям певного ступеня усвідомлення з'являється необхідність і можливість переносити свідомість, що формується, на трудову основу, тобто в процесі професійної освіти і виховання формувати професійну самосвідомість. Вчені вважають, що завдання професійного навчання – допомогти особистості створити цілісне й адекватне уявлення про себе і свою роль у виробничому світі, апробувати свої уявлення про життя і привести їх у відповідність з ним для самореалізації і на користь суспільства. Тому система професійного навчання буде ефективною за умови постійного та якісного розвитку її елементів, їхньої адаптації до постійно зростаючої потреби в наслідках її функціонування [105].

На третьому етапі під час виробничої практики і вивчення фахових дисциплін відбувається взаємозв'язок предметного і соціального світів, обумовлений специфікою професії. Такий спосіб організації підготовки майбутніх інженерів веде до активного становлення і розвитку професійної самосвідомості, яка стає все більш адекватною. Відбувається закріплення фахових знань, умінь і навичок, об'єктом рефлексії стає професійна діяльність майбутнього фахівця.

На етапі персоналізації студент повністю усвідомлює значущість обраної професії, свою приналежність до неї, знає і приймає її професійні вимоги, реально оцінює свої можливості і рівень власного професіоналізму. Цей рівень

забезпечується активним залученням студентів до системи соціальних і професійних зв'язків, входженням їх у виробничі і квазівиробничі стосунки.

Професійна підготовка майбутніх інженерів має певні особливості: переважання технічних дисциплін, орієнтація освітнього процесу на розвиток конкретного діяльнісного мислення, професійні вміння формуються в навчально-виробничих умовах.

Досліджуючи особливості формування і розвитку професійної самосвідомості Л. Мітіна побудувала дві моделі професійної праці:

- модель адаптивної поведінки, в основі якої лежить такий спосіб існування людини, при якому життя не виходить за межі безпосередніх зв'язків, в яких живе людина, тобто будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ життя, а не до життя в цілому;
- модель професійного розвитку, коли спосіб існування спонукає людину до пошуку потенціальних можливостей, що пов'язано з новими ціннісно-смысловими орієнтирами у житті.

При адаптивній поведінці в самосвідомості людини домінує тенденція до підкорення професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання визначених вимог, правил та норм. У цьому випадку переважають процеси самоприспособлення та підкорення інтересів людини вимогам середовища. Фахівець у своїй діяльності, як правило, керується постулатом економії сил і користується, головним чином, напрацьованим алгоритмом вирішення професійних завдань та проблемних ситуацій, перетворених у шаблони та стереотипи.

У моделі професійного розвитку людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою працю в цілому і перетворити її на предмет практичного вдосконалення. Цей прорив дає їй змогу стати професіоналом, здатним до інновацій, тим, хто не приймає, а конструює умови професійної праці, що пізнає і оцінює труднощі та протиріччя різних сторін професійної діяльності, самостійно і конструктивно

вирішує їх у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядає ускладнення як стимул подальшого розвитку [108].

Якщо самосвідомість формується у спілкуванні з оточуючими людьми, в процесі життєдіяльності і є результатом пізнання своїх психічних якостей себе в цілому, то професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Зміст професійної самосвідомості полягає у розумінні суб'єктом тих якостей особистості, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей. Для студентів різних професій ці якості різні, але ступінь їх усвідомлення значно впливає на вибір професійних завдань, на хід виконання діяльності і на впевненість у собі. Професійна самосвідомість є особистим регулятором професійного самовиховання і саморозвитку особистості, здібностей професіонала оцінювати і аналізувати свою діяльність і її результати та свої професійно значущі якості.

Аналіз спеціальної літератури [22; 23; 71; 94; 150; 130; 132] дозволяє зробити висновок про те, що найважливішими функціями професійної самосвідомості є самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення до себе та саморегуляція поведінки. Самопізнання є засобом отримання інформації про себе, але воно не є запорукою абсолютного завершеного знання. Знання, які на даному етапі розвитку людини правильно і повно відображають уявлення про взаєностосунки з іншими, про власне місце в суспільстві є істинними і засвідчують собою момент об'єктивності пізнання. Основою формування емоційно-ціннісного ставлення до себе є процес саморозуміння, який зумовлює зміну уявлень про себе через формування проблем і завдань, вирішення яких відбувається через співвіднесення нових знань з існуючою системою цінностей. Саморозуміння функціонує як процес побудови і корекції образу Я. Саморегуляція є інтегративним поєднанням вроджених і набутих стратегій реагування і готовності до певних способів взаємодії з оточуючим середовищем. Саморегуляція постає своєрідним координатором різномодальних особистісних явищ у подоланні суперечностей у тій чи іншій діяльності [63].

Важливим аспектом професійної діяльності є її моральний фактор. Він виступає індикатором будь-якої діяльності людини, сприяючи чи гальмуючи виконання її функцій у суспільстві і професійній спільноті. Моральний зміст професійної самосвідомості характеризується дієвістю моральних принципів. Внутрішнім джерелом регулювання моралі є совість – моральне почуття, в якому виявляється самооцінка відповідності дій, здійснених у суспільстві, й перетворення їх у внутрішні моральні переконання. Професійна моральність виявляється у виборі підходящих засобів і способів виконання професійної діяльності відповідно до норм суспільства [41].

На кожному етапі життя і професійної діяльності через самосвідомість відбувається зв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім. Тому у формуванні професійної самосвідомості велике значення має усвідомлення особистістю власного розвитку у часовому зв'язку [184]. Професійна самосвідомість також відображає розвиток людини за такими ознаками, як просування по службі, підвищення авторитету, зростання професійної майстерності. Також важливими є постановка цілей та контроль за їх виконанням.

Формування професійної самосвідомості є досить складним, тривалим, багатоплановим процесом, в якому Т. Кудрявцев виокремлює чотири стадії [93]. Стадія професійного становлення самосвідомості пов'язана із зародженням і формуванням професійних намірів під впливом загального розвитку особистості і початкового орієнтування в сфері обраної професії та відповідних способів праці. Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії є відповідність потребам особистості щодо обраного фаху.

Стрижневою діяльністю на стадії професійного навчання і виховання є цілеспрямована професійна підготовка майбутнього фахівця, оволодіння ним методами і прийомами професійної роботи. Психологічним критерієм успішності проходження даної стадії є професійне самовизначення особистості, тобто формування ставлення до себе як до суб'єкта, що супроводжується установкою на розвиток професійно значущих якостей [4].

Сутністю стадії активного входження в професійне середовище є перехід до нового типу діяльності – до професійної праці в різних її формах в умовах реального виробництва, виконання службових обов'язків тощо. Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії слугує активне оволодіння професією в умовах реального трудового процесу і виробничих стосунків, знаходження свого місця в трудовому колективі.

Автор вважає, що заключною стадією формування професійної самосвідомості є повна чи часткова реалізація професійних прагнень і можливостей особистості в самостійній праці. Критерієм успішного проходження цієї стадії є ступінь оволодіння операційним аспектом професійної діяльності, високий рівень сформованості професійно значущих якостей, вмотивоване ставлення до праці, майстерність і творчість, пов'язані з виконанням професійних функцій.

Таким чином, фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення необхідних змін, вдосконалення професійно важливих здібностей і пошук нових можливостей самореалізації у професійній праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості.

Професійна самосвідомість формується в результаті професійної соціалізації. Оволодіння професією є одним з основних елементів соціалізації особистості, тобто включення її в систему існуючих суспільних відносин. В більшості досліджень формування професійної самосвідомості зберігається традиція її вивчення у зв'язку зі специфікою професійної підготовки. У цьому контексті необхідно розглянути поняття професіоналізація. В сучасній науці цей процес розглядається в межах психологічної теорії діяльності, в теорії професійного становлення та в акмеологічних дослідженнях.

Більшість авторів зазначає, що професійний розвиток людини – тривалий і динамічний процес [183; 185]. При цьому, незважаючи на розходження в назвах, кількості, вікових межах, стадіях, фазах, всі дослідники виокремлюють етап підготовки до вибору професії, етап професійної підготовки і етап безпосередньо

професійної діяльності. Л. Мітіна відмічає, що професійний розвиток на різних етапах життєдіяльності людини є то результатом, то засобом розвитку особистості [109].

Нас, перш за все, цікавить етап професійної підготовки, коли студент ще не бере участі в професійній діяльності, але вже відбувається формування професійної самосвідомості, центральним компонентом якої є усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності. Одним з базових принципів стратегії сучасної вищої освіти є спрямованість змісту і форм навчального процесу на пріоритет особистісно-орієнтованих технологій, міра ефективності яких суттєво залежить від того, в якому ступені представлена в них суб'єктність людини, як враховані її професійно-психологічні особливості та які перспективи їх розвитку [144]. В. Сластьонін зазначає, що особистісно-орієнтоване навчання – це, перш за все, виявлення особливостей того, хто навчається, як суб'єкта, визнання його суб'єктивного досвіду як самобутності та самоцінності, побудова педагогічних впливів з максимальною опорою на особистий досвід.

Професіоналізація як форма становлення суб'єкта діяльності впливає на всі рівні самосвідомості, тому в процесі професіоналізації змінюється і професійна самосвідомість: вона розширюється, відбуваються зміни з критеріями оцінювання особистих професійних можливостей. Розгляд професіоналізації відбувається як аналіз двостороннього процесу: з одного боку – як входження людини в професійне середовище, засвоєння їм професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійної спільноти, а з іншого – як процесу активної реалізації себе, безперервного професійного саморозвитку. Цілком очевидно, що існують певні професійні індивідуальні здібності до функцій певного виду. У такому сенсі індивідуальне (психологічне), доповнюючись соціальним, викликає становлення професіонала. При цьому процес такого доповнення має бути об'єктивізованим через систему соціальних інститутів, одним із яких виступає інститут освіти. Саме його роль у професіоналізації індивіда є вирішальною, адже в структурі цього соціального інституту починаються цілеспрямовані впливи на індивіда, в ході яких формується його

психологічні компетенції для подальшого процесу професіонального становлення [171].

А. Маркова визначає професіоналізацію як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору професії, триває протягом всього професійного життя і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність [104].

Процес професійного становлення характеризується циклічністю, нерівномірністю і гетерохронністю, яка виявляється в тому, що становлення психічної системи професійної діяльності відбувається в декілька етапів, на кожному з яких суб'єкт вирішує той комплекс завдань, який перед ним виникає [192]. Тобто неоднозначність становлення особистості професіонала виявляється у непостійності зв'язків між критеріями професіоналізації і окремими якостями чи підструктурами особистості; в неспівпадінні динаміки розвитку критеріїв професіоналізації, у зміні ведучої ролі окремих підструктур і значущості впливу соціальних та індивідуальних факторів розвитку, у різній динаміці розвитку окремих структур особистості. Вже на етапі професійної підготовки можна визначити динаміку професійної самосвідомості. Загальна тенденція виявляється в якісному і кількісному ускладненні когнітивних, афективних і поведінкових підструктур. Ці зміни відбуваються з різним ступенем інтенсивності і в різний час, але найзначніші з них відбуваються у професійній самосвідомості у період першого року навчання та в останній рік. Таким чином, у процесі професійного становлення, по мірі зростання професіоналізму змінюється і професійна самосвідомість.

Є. Клімов виокремлює такі шість стадій професійного становлення: стадія передгри, стадія гри, стадія оволодіння навчальною діяльністю, стадія оптації, професійна підготовка та стадія розвитку професіонала [65]. Н. Зеєр і О. Симанюк вважають, що перехід від однієї стадії професійного розвитку до іншої супроводжується нормативними кризами. Професійне становлення особистості починається зі стадії оптації, тобто формування професійних намірів. На цій стадії відбувається переоцінка навчальної діяльності: в залежності від

професійних намірів змінюється мотивація, навчання набуває професійно-орієнтованого характеру. При цьому неможливо уникнути зіткнення бажаного майбутнього і реального теперішнього, яке характеризується кризою навчально-професійної орієнтації. Ядром кризи є необхідність вибору способу отримання професійної освіти чи підготовки [52].

Американський психолог Д. Супер поділяє професійний шлях людини на характерні етапи. Перш за все його цікавить визначення людиною своїх схильностей і здібностей та пошук підходящої професії. На першому етапі професійного росту розвивається Я-концепція, складовою якої виступають інтереси, що впливають на способи оволодіння майбутньою професійною кар'єрою. На другому етапі людина намагається розібратись у своїх здібностях, цінностях і можливостях, визначає майбутній варіант професійної кар'єри. На останньому етапі сталого кар'єрного росту переважає намагання зайняти стабільне положення в обраній сфері діяльності [133].

Р. Хейвігхерст, який пропонує альтернативне бачення етапів професійного шляху, цікавиться не стільки потребами і здібностями людини, як набуттям установок і трудових навичок, які дозволяють стати повноцінним працівником. Перший етап ідентифікації з фахівцем відбувається у віці 5-10 років, коли діти співвідносять себе зі своїми працюючими батьками, і намір працювати в майбутньому в цій галузі стає частиною їх Я-концепції. Другий етап – це набуття основних трудових навичок і формування працелюбності. Тут відбувається формування вмінь організовувати свій час і докладаються зусилля для виконання різних завдань. На третьому етапі набуття конкретної професійної ідентичності людина обирає професію і починає до неї готуватись. Останній етап – це становлення професіонала, коли вдосконалюється професійна майстерність у межах можливостей особистості [133].

Позиція Т. Кудрявцева полягає в тому, що професійне становлення – це не короткотривала дія, що охоплює період навчання в межах навчального закладу. Це тривалий, динамічний, багаторівневий процес, який складається з кількох стадій і перехід до кожної з них закладається ходом попередньої та

супроводжується виникненням певних протиріч і криз [93].

Для нас істотним є те, що етап професійної підготовки, що має свої межі і особливості, визначається всіма науковцями як особливо важливий для формування професіоналізму та професійної самосвідомості зокрема. У процесі професійної підготовки відбувається формування компонентів структури особистості, її новоутворень, які є наслідком адаптації індивіда до діяльності, і одночасно їх можна розглядати як основу для забезпечення ефективності і успішності діяльності [117].

В. Шадріков зазначає, що формування професійної самосвідомості визначає собою зміни, що відбуваються на кількох рівнях:

- 1) мотиваційна сфера особистості: формування мотивів професійної діяльності, формування особистісного змісту діяльності, трансформація загальних мотивів особистості в трудові, зміна абсолютної і відносної значущості окремих мотивів, зміна структури мотивів;
- 2) когнітивна сфера особистості: формування уявлень про результати і процесуальний бік професійної діяльності, формування інформаційної основи діяльності;
- 3) операційно-діяльнісна сфера особистості: формування професійно важливих якостей, формування вмінь прийняття рішень, набуття якостей оперативності [169].

Концепція Л. Мітіної побудована на ідеї цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини. Внутрішньому середовищу особистості, її активності і потребі в самореалізації надається пріоритет як джерелу професійного розвитку. Об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу людини в професійній праці є інтегральні характеристики особистості: спрямованість, компетентність, емоційна і поведінкова гнучкість. Фундаментальною умовою розвитку особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності змін, вдосконалення внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості [108].

У психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що становлення професійної самосвідомості – це, перш за все, формування установки на себе в контексті професійно-трудової діяльності [104; 108]. І як будь-яка установка, професійна самосвідомість має когнітивну, афективну і поведінкову підструктури. Як наслідок, ключовим моментом у становленні професійної самосвідомості є когнітивний, афективний і поведінковий аспекти процесу професійної ідентифікації як основні механізми інтеграції «професійного Я».

Досліджуючи процес становлення професійної самосвідомості майбутнього фахівця, Є. Головаха вводить поняття «життєва перспектива», розуміючи під ним «цілісну картину майбутнього у взаємозв'язках програмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує суть свого життя та існування» [26]. На думку Є. Головахи, оцінка життєвої перспективи, пов'язаної з оцінкою обраної професії, здійснюється суб'єктом за такими критеріями, як реалістичність, тривалість, узгодженість і оптимістичність. Ці критерії можна застосувати і при аналізі професійного образу «Я в майбутньому».

Деякі дослідники (М. Бахтін, І. Кон, Л. Мітіна, В. Столін, І. Чеснокова) особливу увагу приділяють необхідності виокремлення в процесі становлення професійної самосвідомості майбутнього фахівця такого елемента, як «образ Я очима оточуючих». При цьому важлива роль оцінного дисонансу полягає в оцінюванні своїх особистісних якостей з погляду відповідності професійній діяльності і очікуваній оцінці інших.

На думку І. Чеснокової, досить важливими в становленні професійної самосвідомості є ситуативні образи себе як суб'єкта професійної діяльності. Вони виконують функцію безпосередньої регуляції поведінки в конкретній ситуації. Основна їх характеристика – це висока лабільність і дифузність [166].

В. Петренко вважає, що професійний стереотип є значущим елементом функціонування професійної самосвідомості на когнітивному рівні. Основна функція такого стереотипу лежить в межах соціальних стосунків людей і слугує засобом категоризації, соціального пізнання і взаємодії. Але, будучи засобом категоризації, професійний стереотип може виступати і еталоном, мірою

самосвідомості. Тобто професійний стереотип бере участь у формуванні професійного ідеалу, який вже доданий до механізму професійної самосвідомості [123]. В. Петренко визначає професійний стереотип як персоніфікований образ самої професії чи узагальнений образ типового професіонала. Професійний стереотип у процесі професійного розвитку позначається на уявленнях про професію, професіоналів, соціальний статус, значущість та унікальність професії. Однак базою цих стереотипів залишаються соціальні стереотипи повсякденної свідомості. Термін «еталонні моделі» професіоналів часто використовуються в освіті. Але В. Шегурова і Т. Кудряцев [93] наголошують на тому, що в динаміці суб'єктивної «еталонної моделі» професіонала зміни ставлення до себе враховуються не завжди. Ці зміни можуть бути зафіксовані в межах певних стадій професійного становлення. Створюючи еталонну модель професіонала, особистість частково виражає в ній себе, тому ця модель не є еквівалентом уявлення людини про професію.

Отже, можна сказати, що динаміка професійної самооцінки визначається зміною ставлення особистості до себе як до професіонала, а також зміною критеріїв цього ставлення. Великого значення у розвитку професійної самосвідомості майбутнього фахівця набуває професійне самовизначення. Існує два підходи до вивчення цього питання. За одним з них вважається, що самовизначення існує як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, виникає на певному етапі онтогенезу та є природним процесом; тут мається на увазі ціннісно-сміслові чи особистісні визначення. Другий підхід має справу з професійним самовизначенням під час професійної підготовки і розглядає самовизначення як спеціально організований процес. Водночас в обох випадках самовизначення розглядається в контексті соціалізації, тобто процесі засвоєння особистістю соціальних і професійних ролей. Професійне самовизначення – це механізм професійної самосвідомості, який базується на знаходженні співвідношення між різними зовнішніми і внутрішніми реаліями в процесі діяльності. Знаходження змісту діяльності є результатом цього пошуку [51]. Вдало обрана професія підвищує самоповагу і позитивне уявлення студентів

ЗВО про себе, зменшує кількість фізичних і психічних проблем, пов'язаних зі здоров'ям і підсилює задоволеність життям, що відображає стиль і спосіб життєдіяльності. Усе це дає підстави зробити висновок про нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією особистості у конкретних соціокультурних умовах [148].

Отже, основу нашого дослідження професійної самосвідомості складають такі положення:

- структура професійної самосвідомості відображає способи реалізації ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності;
- моделі професійної самосвідомості передбачають її розгляд з феноменологічної і процесуальної позиції;
- сформована в процесі теоретичної і практичної підготовки професійна самосвідомість реалізується в професійній діяльності через соціально-професійні ролі, які розглядаються як показники професійної самосвідомості і професійного становлення особистості;
- професійна самосвідомість є системно організованим утворенням;
- професійна самосвідомість є механізмом, що забезпечує проходження процесу професіоналізації.

1.2. Сутність та структура професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Сучасний стан розвитку суспільства обумовлює необхідність вирішення педагогікою як наукою складних завдань, розв'язання яких впливатиме на соціальне й, зокрема, професійне буття людини. Особливої значущості набуває проблема усвідомлення молоддю вимог, що пред'являються професією, та вміння співвідносити їх з особливостями своєї особистості, що виступає передумовою активного ставлення до вибору професії, побудови професійних планів, упевненості в правильності обраного шляху, набуття професійної самосвідомості.

Формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів потребує розкриття сутності самосвідомості як наукового поняття. Самосвідомість особистості є складною, динамічною, різноплановою системою, яка постійно змінюється і розвивається, саме тому особливості даного феномену розглядаються з позицій різних наук.

З погляду філософії, людська самосвідомість є багатоаспектним і складним явищем, що привертало пильну увагу вчених у всі часи, адже з'ясування місця та ролі людини в природі, її призначення в житті, специфіка взаємин з оточуючими та специфіка ставлення до навколишньої дійсності передбачає роз'яснення природи людської самосвідомості. На думку філософів, свідомість є завжди – вона не може ані початися, ані припинитися, оскільки це є умова констатації світу, сам спосіб його буття і даності [159]. Самосвідомість є не лише філософським поняттям, але й головною темою більшості філософських систем нового часу. Виникнувши ще у період античної софістики, значення самосвідомості у філософських системах постійно зростало. У всій сучасній європейській традиції та німецькій класичній філософії зокрема, найвпливовішим вченням про самосвідомість є вчення Г. Гегеля. Першою характеристикою самосвідомості мислитель вважав бажання, тобто споживче ставлення до предметів природи. Трудова діяльність розглядається ним як та, що опосередковує це бажання [24]. Р. Декарт вважав самосвідомість дедуктивним

принципом усіх можливих істинних положень. Г. Ляйбніц вважав, що свідомість, якщо вона існує, є безпосередньою; рефлексія може опосередковано примикати до безпосередньої свідомості і це підіймає статус знання. Схоже до Г. Ляйбніца самосвідомість пояснював пізніше і І. Кант. Й. Фіхте вважав, що каузальна реконструкція «Я», або самосвідомості, неможлива, тому що самосвідомість є принциповою тотожністю суб'єкта і об'єкта. Учений зазначав, що «Я» є єдиною відомою структурою, здатною робити себе самою предметом власного розгляду [126]. Першим та найпростішим рівнем розвитку вважається елементарне усвідомлення свого тіла та його наявності у навколишньому світі. Більш високий рівень пов'язаний з усвідомленням приналежності себе до того або іншого людського співтовариства. Найвищим рівнем розвитку самосвідомості є виникнення унікального, неповторного та особливого утворення – свідомості Я. Цей ступінь розвитку самосвідомості характеризується здатністю особистості робити власний вільний вибір і нести відповідальність за свої вчинки.

Прояви самосвідомості відрізняються різноманітністю форм:

- 1) когнітивний аспект психічної діяльності людини виявляється в самовідчуттях, самоаналізі, самооцінці;
- 2) афективний аспект – у скромності, самолюбстві;
- 3) регулятивний аспект – у самоконтролі, самодисципліні та інших властивостях.

Аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження свідчить про глибокий і тривалий інтерес учених до особливостей становлення самосвідомості особистості. Самосвідомість трактується як психічне явище, сутність якого полягає в розумінні людиною себе як суб'єкта діяльності, в результаті якої її власні уявлення про себе складаються в мисленнєвий Я-образ. Великого значення у процесі формування самосвідомості має Я-образ, який І. Кон розуміє як установочну систему, а І. Чеснокова розглядає як динамічне утворення психіки, що розгортається протягом часу від одиничних ситуативних образів до загального образу Я [75; 166].

Л. Мітіна та А. Маркова визначають самосвідомість як рефлекторну (відображану) свідомість, за допомогою якої особа конкретно усвідомлює себе у своїх власних розумових діях і станах та відчуває себе відмінною від інших суб'єктів і світу взагалі [104; 108]. В розумінні С. Рубінштейна, джерело і рушійні сили розвитку самосвідомості знаходяться в становленні реальної самостійності індивіда, що виражається в змінах його взаємовідносин з оточуючими, а історія розвитку самосвідомості нерозривно пов'язана з «реальним розвитком особистості і основними подіями її життєвого шляху» [136]. Е. Еріксон розглядав самосвідомість крізь призму поняття ідентичність. Він вважав ідентичність підсумковою, інтегруючою якістю особистості та пропонував генетичну теорію формування еґо-ідентичності [180]. Ч. Кулі і Дж. Мід вважають, що індивід сприймає себе у відповідності з тими характеристиками і цінностями, які приписують йому інші. На їхню думку, «Я» абсолютно відмінне від організму. «Я» - це те, що може стати об'єктом для самого себе, по суті, це - соціальна структура, що виникає в процесі соціального досвіду [95; 107]. Поняття «Я» зустрічається також у психоаналітика З. Фрейда [160], де воно є компонентом психічного апарату, який відповідає за прийняття рішень, забезпечення безпеки і самозбереження організму та виконує постійну диференціацію між подіями в психічному плані і реальними подіями в зовнішньому світі. Певні зміни, що в цілому не суперечать основам аргументації З. Фрейда, вносять у свої психоаналітичні концепції його послідовники – представники неофрейдистського напрямку в психології К. Хорні, Е. Фромм та інші [191].

Соціологічний підхід до розуміння особливостей становлення самосвідомості акцентує увагу на ролі спілкування у цьому процесі. Суспільна обумовленість формування самосвідомості у цьому випадку полягає не лише в безпосередньому спілкуванні між людьми, але й у сприйнятті людиною вимог суспільства.

Професійну самосвідомість можна розглядати як частину більш широкого, всеосяжного і цілісного явища, яке називається свідомістю. Вона є

одним з найважливіших компонентів самосвідомості людини як суб'єкта діяльності. Професія та професійне самовизначення вимагають від людини певних професійних якостей та властивостей особистості. Варто зазначити, що дослідження професійної самосвідомості зазвичай розгортається у напрямку з'ясування ставлення суб'єкта до професійної діяльності як такої. Однак за такого підходу бракує розгорнутого аналізу специфіки самосвідомості фахівців конкретних галузей, а також студентів, що оволодівають відповідними професіями. Формою прояву професійної самосвідомості молоді є переважно усвідомлення своєї соціальної позиції, своїх інтересів, нахилів, здібностей, характерних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності. При цьому усвідомлення своїх психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, із самооцінкою. Саме тому першочергову увагу при підготовці фахівців треба приділяти якостям, які повинні бути домінуючими в майбутній професійній діяльності і які водночас реально є у кожного з них. Вивчення літературних джерел дозволяє засвідчити посилення інтересу науковців до проблеми формування професійної самосвідомості. Так, А. Маркова визначає професійну самосвідомість як комплекс уявлень людини про себе як професіонала [104]. Професійна самосвідомість є динамічним утворенням, яке розвивається, змінюється, розширюється та спирається на професійну самооцінку: потенційну, коли людина уявляє, яким професіоналом вона може стати незабаром; ретроспективну, коли відбувається усвідомлення власних професіональних надбань у минулому; актуальну, коли наявним є розуміння професіональних можливостей у певній галузі на даний момент, та ідеальну, коли аналіз особистого потенціалу дозволяє прогнозувати професійне становлення у майбутньому. На думку А. Бондаренко, професійна самосвідомість – відносно стійка, але водночас динамічна, більшою чи меншою мірою усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе [14]. Професійна самосвідомість, на думку, Е. Климова, є частиною особистості і характеризується такими особливостями: розумінням своєї належності до певної

професійної спільноти; знанням ступеня своєї відповідності професійним еталонам, свого місця в системі професійних ролей; знанням людиною ступеня її визнання в професійній групі; знанням своїх сильних і слабких сторін, шляхів самовдосконалення, вірогідних зон успіхів та невдач; уявленням себе у своїй роботі в майбутньому [65]. На погляд В. Шахова, різні інтерпретації поняття «професійна самосвідомість» не суперечать одна одній, а швидше взаємодоповнюють і розвивають його зміст, відображаючи різні аспекти цього складного феномену. З процесуального погляду, професійна самосвідомість – це специфічна вибіркова, диференціююча й інтегруюча 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. Науковець розглядає професійну самосвідомість як відносно стабільну підструктуру особистості, що забезпечує саморегуляцію дій у професійній сфері на основі усвідомлення професійних вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності [174].

Хоча і не загальноприйнятим, але досить цікавим є розкриття сутності поняття професійної самосвідомості С. Дружиловим [44]. На думку цього науковця, зміст поняття професійної самосвідомості визначається професійною Я-концепцією і включає уявлення людини про себе як про члена професійної спільноти, носія професійної культури, в тому числі певних професійних правил, норм, традицій, що характеризують дану професійну спілку. Близькою нам є позиція С. Васьковської, яка пояснює професійну самосвідомість як особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності [179]. Значущим для розуміння сутності поняття професійної самосвідомості є визначення П. Шавіра, який вважає, що в основі даного явища лежить вибіркова діяльність самосвідомості особистості, яка підкорюється завданням професійного самовизначення, усвідомлення себе як

суб'єкта власної професійної діяльності. Трактуючи поняття професійної самосвідомості, В. Брагіна робить основний акцент на пізнанні та самооцінці професійних якостей і ставленні до них [153].

Б. Паригін вважає, що професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною своєї приналежності до певної професійної групи. Тобто людина ототожнює себе з тією групою людей, яка працює в певному визначеному напрямі і для якої характерні якості, необхідні саме для цієї сфери діяльності. Важливим особистісним аспектом професійної самосвідомості, таким чином, виступає прогнозування індивідом можливостей та етапів власного розвитку у заданому напрямку [122].

Актуальними для розуміння феномену професійної самосвідомості є дослідження А. Маркової, яка у професійну самосвідомість включає: усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для визначення професійно важливих якостей; усвідомлення цих якостей в інших людей, порівняння себе з певним абстрактом або конкретним колегою; врахування оцінки себе як професіонала з боку колег; самооцінювання людиною своїх окремих сторін. Стрижневою особливістю професійної самосвідомості, на думку А. Маркової, є професійна самооцінка, яка може бути ретроспективною, актуальною, потенційною або ідеальною [104]. Професійна самосвідомість змінюється в процесі професіоналізації, яка є цілісним безперервним процесом становлення особистості фахівця і починається з моменту вибору професії та закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність [46]. Самосвідомість у цей період розширюється, змінюються самі критерії оцінювання своїх професійних можливостей.

Узагальнюючи все вищесказане, можна сказати, що самосвідомість є результатом складної інтеграції в єдине ціле різноманітних функцій і якостей людини, це відображення самого себе, погляд зсередини. У своїй роботі ми зупинимось на розумінні професійної самосвідомості як інтегральної властивості особистості, що забезпечує регуляцію навчально-професійної діяльності на основі усвідомлення індивідом власних професійних можливостей

і емоційної оцінки себе як фахівця. Професійна самосвідомість – це самосвідомість особистості, яка активно бере участь у праці, що робить її повноцінним членом суспільства. Іншими словами, професійна самосвідомість – це самосвідомість людини, для якої конкретна трудова діяльність є головним засобом самоствердження.

Детальний опис феномену самосвідомості особистості не можливий без вивчення її структури та виокремлення складових компонентів. Існує кілька підходів до визначення структури самосвідомості. Найбільш поширений з них – діяльнісний, який передбачає створення умов для активної позиції суб'єкта діяльності, завдяки чому відбуватиметься свідоме, міцне засвоєння ним певного досвіду, що впливатиме на формування самосвідомості. Діяльнісний підхід передбачає спеціальні зусилля, спрямовані на відбір і організацію діяльності, вироблення вмінь обирати ціль, планувати, регулювати, контролювати діяльність та аналізувати й оцінювати її результати. Вивчення структури професійної самосвідомості можна проводити, використовуючи аксіологічний підхід, адже у формуванні професійної самосвідомості конструктивну роль відіграють аксіологічні системи, тобто певні сукупності норм, цінностей, переконань. Оскільки сучасна аксіологія вивчає ті характеристики об'єктів і процесів, які мають позитивне або негативне значення для життя людини, то ціннісне ставлення виникає внаслідок врахування наслідків залучення того чи іншого об'єкта до сфери інтересів людини та її діяльності. Аксіологічна складова професійної самосвідомості – це своєрідна система базових цінностей, на яку свідомо чи підсвідомо орієнтуються члени певної професійної спільноти [12]. Іншими підходами є інтерпретаційний, поведінковий, гуманістичний. Різноманітність теоретичних підходів до вивчення структури самосвідомості зумовила появу кількох варіантів трактування її складових компонентів.

Найвідоміша в сучасній науці модель структури самосвідомості запропонована швейцарським психологом К. Юнгом. Вона заснована на протиставленні усвідомлюваних і неусвідомлюваних елементів людської психіки. К. Юнг визначає два рівні її самовідображення. Перший – суб'єкт всієї людської

психіки – «самість», яка персоніфікує свідомі і несвідомі процеси. Другий рівень – форма прояву «самості» на поверхні свідомості, усвідомлений суб'єкт, свідоме «Я». Свідоме поведінка є не так проявом того, якою є людина насправді, а більше результатом уявлень людини про себе, які складаються на основі спілкування з нею оточуючих [181]. За К.Юнгом, для кожної особи більш важливо стати самою собою, тобто сформувати себе як особистість та набути вмінь самореалізації. К. Юнг у структурі самосвідомості визначає кілька рівнів: безпосередньо-чуттєвий, цілісно-образний, особистісний, рефлексивний, інтелектуально-аналітичний рівень, цілеспрямовано-діяльнісний. Вцілому можна виокремити три шари свідомості людини: ставлення до себе; ставлення до інших людей; очікування ставлення інших людей до себе (атрибутивна проекція) [151].

В. Мерлін, аналізуючи структуру досліджуваного явища, підкреслює, що самосвідомість не виникає одразу, а складається поступово протягом життя, під дією багатьох соціальних впливів. Саме завдяки поширенню і поглибленню процесів спілкування з іншими людьми, групами, суспільством в цілому в людини відбувається становлення її образу «Я» [106].

Диференційовану структуру Я-концепції запропонував Р. Бернс, розуміючи її як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, пов'язану з їх оцінкою. Він виокремлює три складові Я-концепції: образ Я, самооцінка, потенційна поведінкова реакція [11]. Дослідниця Л. Столяренко пропонує свій погляд на дану проблему і у структурі самосвідомості визначає: розуміння близьких і віддалених цілей, мотивів свого «Я» («Я» як суб'єкт, що діє); розуміння своїх реальних і бажаних якостей (реальне «Я» та ідеальне «Я»); пізнавальні, когнітивні уявлення про себе («Я» як суб'єкт, за яким спостерігають); емоційне, чуттєве уявлення про себе [151]. Оригінальну структуру самосвідомості, яка представлена трьома компонентами, пропонує М. Боришевський. Центральним компонентом тут виступає самооцінка особистості, змістовний бік якої складають різноманітні об'єкти: предметна діяльність та її результати, поведінка, розумові та фізичні якості [16].

Польський учений Ю. Козелецький у процесі пошуку змістовних параметрів самосвідомості визначив структуру самосвідомості як уявлення людини про саму себе в сукупності з особистими судженнями: описові судження; оцінні судження; судження про особисті стандарти; судження про правила комунікації та самопрезентації, а також складні складові, які є певною комбінацією елементарних складових – самоакцептація (самосхвалення) та ідентичність. Елементарні та складні складові поєднуються в певні блоки та створюють структуру самосвідомості [70].

Найчастіше у працях науковців, які досліджують дане питання, можна виявити трикомпонентну структуру самосвідомості [129]. Науковець І. Чеснокова визначає три основні її складові: пізнавальну, основою якої є самопізнання; емоційно-ціннісну, яка базується на самоствавленні, та дієвольову, яка проявляється в саморегуляції. На її думку, самосвідомість є процесом, суть якого полягає у сприйнятті особистістю багатьох образів самої себе в різноманітних ситуаціях та поєднанні цих образів в загальне уявлення про себе. На цій основі поступово складається розуміння свого власного «Я» [166]. На думку А. Налчаджяна, центром особистості та її самосвідомості є «Я». «Я» є центральною інтегруючою та регулюючою інстанцією психіки, що виконує свої функції на свідомо-підсвідомому рівні. Таким чином, структуру самосвідомості визначає Я-концепція. Дослідник вважає, що вона складається з взаємопов'язаних підструктур та стійких Я-образів, таких, як ідеальне «Я», актуальне «Я», реальне «Я», що є усвідомленими складовими самосвідомості [115]. Цікавим підходом до визначення структури самосвідомості є рівневий підхід В. Століна. Він зазначає, що самосвідомість складається з рівнів, кожен з яких має складну структуру, що відображає різні процеси та механізми самосвідомості. Цими рівнями є органічний, індивідуальний та особистісний [149].

Самосвідомість може виступати засобом регуляції поведінки особистості. В цьому випадку структура самосвідомості включає усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, усвідомлення й оцінку власних психічних особливостей та

усвідомлення себе в процесі розвитку. На відміну від самосвідомості в цілому, професійна самосвідомість більш специфічна за змістом. Адже якщо ознакою свідомості є розуміння людиною себе як особистості, що виконує різні ролі, то в професійній самосвідомості на перший план висувається усвідомлення вимог професійної діяльності.

Професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням себе у професійній діяльності і ставленням до себе як до суб'єкта цієї діяльності. Якщо самосвідомість особистості формується у процесі життєдіяльності, спілкування і є результатом пізнання себе, своїх учинків та якостей, то професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. За Л. Мітіною, професійна самосвідомість будується на основі самосвідомості особистості в цілому і за своєю структурою є поєднанням трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової, що доповнюють одна одну [109].

В своїх роботах вітчизняні вчені А. Деркач та О. Москаленко визначають три основні компоненти професійної самосвідомості: когнітивний, мотиваційний та операційний. На думку науковців, когнітивний компонент реалізується у самопізнанні, яке є початковою ланкою формування самосвідомості. Мотиваційний компонент реалізується через самоактуалізацію, яка базується на реалізації особистісного потенціалу та самовдосконаленні. Операційний компонент виявляється через саморегуляцію, яка є процесом розвитку творчого потенціалу та розкриття резервних можливостей особистості. Український психолог П. Чамата, який стояв біля витоків вивчення проблем самосвідомості, обґрунтував положення про те, що самосвідомість має пізнавальну, емоційну і вольову форми вияву. До пізнавальної форми він відносив самопостереження, самоаналіз, уявлення про себе, самовідчуття, самокритику. До емоційної форми, на його думку, належать самолюбство, скромність, самопочуття та гордість. А вольова форма має охоплювати самовладання, самоконтроль та стриманість [165]. Підтримує позицію П. Чамати, А. Деркача та О. Москаленка Г. Штефанич. Він вважає когнітивний компонент базовою передумовою формування професійної

самосвідомості, оскільки він реалізується в оцінюванні людиною своїх дій, вчинків та у суб'єктивному розумінні своїх власних якостей. Ми погоджуємось з цією позицією, адже саме на основі когнітивного компоненту людина формує самооцінку, яка впливатиме на її подальшу професійну діяльність в цілому. Другий компонент, який виокремлює науковець, – оцінно-емоційний. Останній компонент – поведінковий [178].

У переважаючій більшості досліджень у структурі професійної самосвідомості виокремлюються три основні складові. Але є науковці, які вважають за необхідне визначення чотирьох компонентів. На думку Л. Римар, першим компонентом є пізнавальний, до якого належать самоспостереження, самовідчуття, самоаналіз, уявлення про себе та самокритичність. Другий компонент – емоційно-ціннісний, складовими якого є самопочуття, гордість і скромність. Третій – регулятивний. Четвертий – дієво-вольовий, до якого входять стриманість, самовладання та самоконтроль [135]. Викликає інтерес пояснення структури професійної самосвідомості В. Баркасі. Вона, як і Л. Римар, подає у своїй роботі чотирикомпонентну структуру, але її компоненти є відмінними за змістом. Першим є процесуально-змістовий компонент, другий компонент – суспільно-громадянський, третім компонентом є регулятивно-оцінний, останній компонент – професійно-особистісний [6]. Ми не поділяємо думку автора про те, що варто виокремлювати суспільно-громадянський компонент як окрему складову структури самосвідомості. Внеском у розробку проблеми визначення структури професійної самосвідомості можна вважати дослідження О. Діденка. Він виокремлює три основні компоненти цього феномену: змістовно-мотиваційний, організаційно-діяльнісний та психотехнічний [40]. Глибокий аналіз компонентів професійної самосвідомості провів Л. Шабдінов. У її структурі він визначає пізнавально-рефлексивний компонент, який є системою знань про себе та майбутню професію; емоційно-ціннісний, складовими якого є диференційоване ставлення до предметів і до себе як до суб'єкта обраної професії. Останньою складовою є практично-результативний компонент, основою якого є наявність комплексу професійно важливих якостей [168].

На наш погляд, вмотивованою є позиція Т. Темерівської. Вона вважає, що у структурі професійної самосвідомості можна визначити такі три основні компоненти: мотиваційний, інформаційний та операційний. Складовими першого компонента є потреби, інтереси та ціннісні орієнтації. Основою другого компонента є сприйняття матеріалу. А до останнього компонента належать репродуктивні, пошукові, стандартизовані та творчі дії [154].

Отже, проаналізувавши структуру професійної самосвідомості у працях різних авторів, ми бачимо, що більшість учених виокремлює три основні компоненти, два з яких, когнітивний та практичний, є спільними в більшості робіт. Вибір третього компонента варіюється у різних авторів.

На нашу думку, у структурі професійної самосвідомості майбутніх інженерів доцільно виокремити три основні компоненти: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний.

Інформаційно-пізнавальний компонент професійної самосвідомості забезпечує усвідомлення майбутнім інженером себе як суб'єкта професійної діяльності завдяки оволодінню комплексом знань і умінь, необхідних фахівцеві для свідомої оцінки власної відповідності ідеальному образу професіонала, співвіднесення професійно важливих індивідуальних особливостей з функціями і завданнями майбутньої професії.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної самосвідомості представлений особистісно-професійними ціннісними орієнтаціями, професійною самооцінкою, мотивами навчально-професійної діяльності, що визначають прагнення майбутнього фахівця до професійної самореалізації.

Діяльнісно-практичний компонент професійної самосвідомості майбутніх інженерів знаходить вияв у комплексі дій, пов'язаних з професійним самовдосконаленням, професійною самоосвітою, дотриманням норм професійної етики, вибором засобів і прийомів професійної діяльності, пізнавальною активністю та ініціативністю під час реалізації завдань навчально-професійної діяльності [80].

Висновки до першого розділу

Розвиток професійної самосвідомості майбутніх інженерів є визначальною метою проектування освітнього процесу та пріоритетним виховним завданням ЗВО, оскільки їх професійне самовизначення впливає на рівень опанування теоретичними положеннями, озброєння професійними вміннями і навичками, набуття професійно значущих якостей.

Професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність, системно організоване утворення, механізм, що забезпечує проходження процесу професіоналізації особистості, регулятор професійного самовиховання і саморозвитку особистості, здатність фахівця оцінювати і аналізувати власну діяльність і її результати відповідно до вимог професії.

Формування професійної самосвідомості є складним, тривалим, багатоплановим процесом, що відбувається в результаті професійної соціалізації та професійного самовизначення. Становлення професійної самосвідомості – це, перш за все, формування установки на себе в контексті професійно-трудова діяльності. Сформована в процесі теоретичної і практичної підготовки професійна самосвідомість реалізується в професійній діяльності через соціально-професійні ролі, які розглядаються як показники професійної самосвідомості і професійного становлення особистості.

Структура професійної самосвідомості відображає способи реалізації ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. У структурі професійної самосвідомості майбутніх інженерів ми виокремлюємо три компоненти: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний.

Матеріали першого розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження: [76], [80], [85], [87], [187], [188].

РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У розділі описані критерії, показники та рівні розвитку професійної самосвідомості фахівців різного профілю; визначені критерії, показники та рівні сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів та подана їхня характеристика. Визначені рівні сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів за допомогою констатувального експерименту.

2.1. Критерії, показники та рівні професійної самосвідомості майбутніх інженерів

У сучасній літературі поняття «критерій» визначається як ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення, класифікація. Критерій розглядається як еталон, на основі якого виконується оцінка, порівняння результатів [8]. І. Мавріна вважає критерій засобом, за допомогою якого вимірюються рівні, ступені прояву того чи іншого явища [100]. У практиці педагогічних досліджень розглядається кілька підходів до визначення критеріїв і показників. Критерій може бути інтерпретований як показник, на основі якого можна судити про ефективність будь-якого процесу. Водночас критерій ширше показника, який є складовим елементом критерію і характеризує його зміст. Критерій і показник варто розглядати як самостійні складові єдиного оцінного блоку. Зазначимо, що критерій є засобом, необхідним інструментом оцінки, але сам оцінкою бути не може. Функціональна роль критерію – визначення чи невизначення сутнісних ознак предмету; критерій – це не лише засіб виявлення предмету, але й засіб класифікації, групування предметів, їхньої оцінки.

На думку Г. Іванової, показник разом із критерієм розглядається як засіб, за допомогою якого вимірюються альтернативи найбільш оптимального вирішення практичних завдань в існуючих чи заданих умовах. Показник є конкретним вимірювачем критерію, що робить його доступним для вимірювання і спостереження [55].

Багато дослідників у галузі професійної самосвідомості [35; 72; 113] виокремлюють три критерії її сформованості, які варіюються в залежності від підходів до вивчення та спеціалізації.

О. Москаленко виокремлює загальні, особливі та одиничні критерії. Загальні критерії не залежать від специфіки професійної діяльності, особливі відображають специфіку професійної діяльності особистості, одиничні – засвідчують особливості стилю і способу діяльності особистості і визначаються її професійною суб'єктністю [113]. Н. Гусякова визначає власний перелік критеріїв, за допомогою яких встановлюється розвиненість професійної самосвідомості. Перша група критеріїв відображає структурно-змістовий бік професійної самосвідомості. Критерії другої групи характеризують потребнісно-мотиваційний бік професійної самосвідомості [35].

Виокремлюючи такі компоненти професійної самосвідомості, як когнітивний, емоційно-оцінний та операційно-діяльнісний, А. Колбінцева зазначає, що критерієм когнітивного компоненту виступає активність в оволодінні навичками майбутньої професії; сформованість емоційно-оцінного компоненту визначається за таким критерієм динаміки професійної самосвідомості, як адекватна самооцінка; головним критерієм операційно-діяльнісного компоненту є інтелектуальні здібності майбутніх фахівців [72].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що професійна самосвідомість у загальних рисах відповідає структурі самосвідомості особистості. Спираючись на це положення, А. Барсукова пропонує систему критеріїв і показників сформованості професійної самосвідомості, яка містить такі складові: професійний світогляд, узгодженість «Я-концепції» особистості, ставлення до навчальної діяльності як до засобу досягнення певного рівня професійного розвитку, актуалізація себе як професіонала [7]. Вивчаючи особливості структури професійної самосвідомості майбутніх фахівців, А. Деркач, визначає професійну самосвідомість як особистісну, соціальну установку в професійній діяльності, що має когнітивну, емоційну та поведінкову складові. Досліджуючи професійну самосвідомість майбутніх економістів,

К. Добровольська визначила такі критерії і показники: пізнавально-інформаційний, який відображає комплекс уявлень майбутніх фахівців про себе як про суб'єктів професійної діяльності; емоційно-оцінний, що показує ставлення до себе як до фахівця і самооцінку рівня своєї професійної компетентності; регуляційно-поведінковий, який відображає особливості поведінки відповідно до професійного Я-образу і самооцінки, реальні дії, спрямовані на регуляцію навчально-професійної діяльності, професійне самовдосконалення і саморозвиток [42].

У нашому дослідженні ми виокремлюємо три основні критерії сформованості професійної самосвідомості: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний. Кожен критерій конкретизується у комплексі детальних показників, які дають змогу оцінити рівень розвитку відповідних аспектів професійної самосвідомості майбутніх інженерів [81; 82].

Інформаційно-пізнавальний критерій відображає комплекс знань та уявлень майбутнього фахівця про себе як про суб'єкта професійної діяльності, залежить від ступеня активності в оволодінні навичками та вміннями майбутньої професії. Розкривається у таких показниках:

1. Уявлення про ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому. Ідеал, який є дієвим стимулом і мотивом самовиховання, виконує в моральному формуванні особистості важливі функції. Під моральними ідеалами розуміють процес сприйняття моральних вимог через образ морально піднесеної особистості – носія високої духовності і моральних якостей, якій хочеться наслідувати в реальному житті. Наявність сформованого ідеалу дозволяє суб'єктові свідомо, виходячи з певного зразка, управляти своїм розвитком [139]. Професійний ідеал – це кінцева ідеальна мета професійної освіти і виховання; бажана модель професійної діяльності і успішної кар'єри; ідеал образу фахівця, якого потребують на ринку праці; ціннісний професійний орієнтир та сукупність професійно значущих моральних і соціальних цінностей. Професійний ідеал є відправним пунктом прагнень майбутнього фахівця до самовдосконалення, у ньому конкретизується бачення студентом себе як справжнього професіонала.

Розвиток якостей, що складають професійний ідеал, обумовлює перспективи професійного вдосконалення. Людина, яка керується вимогами професійного ідеалу, характеризується інтересом до навчання і майбутньої професії, постійно ставить нові професійні цілі, що стимулюють безперервний освітній процес протягом всього життя. Таким чином, ідеал професіонала виступає як стійкий діяльнісний мотив професійного самовдосконалення і освіти. По мірі розвитку професійний ідеал стає детермінантою свідомості особистості, яка визначає спосіб життя людини, що з часом переходить на творчий рівень професійної діяльності. Ідеал професіонала – поняття багатофакторне і за компонентами, і за його функціями, основними з яких є регулювання поведінки, пізнавальна, виховна, мобілізаційна, стимулююча, мотиваційна, програмна, прогностична та оцінна.

2. *Обізнаність з особливостями, функціями і завданнями інженерної професії.* Професійна особливість інженерної справи полягає, перш з все, в абсолютній перевазі розумової діяльності, роль якої полягає в прямо пропорційній залежності від її технічного та наукового оснащення. Головний підсумок праці інженера – успішна діяльність трудового колективу в різних її проявах. Ще одна особливість – її переважно творчий характер. Це означає, що не існує стандартних, визначених, запрограмованих дій. Наступна особливість полягає у важливості вибору способів керівних дій того, хто очолює певний етап виробництва, що безпосередньо впливає на організацію праці працівників. Основні завдання інженерної діяльності обумовлюють необхідність оволодіння фахівцем вміннями експлуатувати і ремонтувати, проектувати технологічні процеси та пристрої; ставити, розробляти, вирішувати інженерні задачі, прогнозувати, винаходити і приймати рішення з впровадження передових технологій. Це передбачає розуміння майбутніми фахівцями значення своєї роботи та її наслідків, як у площині корисних функцій створених ними технічних систем, так і небажаних ефектів виробництва. Однією з важливих функцій діяльності інженерів є інтелектуальне забезпечення процесу удосконалення

технічних пристроїв. Важливо зазначити необхідність опанування вмінь організації процесу виробництва і управління людьми в ході цього процесу.

3. *Знання про власні професійно-ціннісні особистісні якості.* Інженерні професії – наймасовіші професії висококваліфікованої праці. Сучасний інженер – це фахівець з високою культурою, добре обізнаний із сучасною технікою і технологіями, економікою і організацією виробництва, володіє вміннями користування інженерними методами при вирішенні конкретних інженерних завдань. Зміст і якісні параметри завдань інженерної праці залежать від того, до якої професійної групи належить спеціальність майбутнього фахівця. У нашому дослідженні ми вивчаємо особливості формування професійної самосвідомості інженерів. Професійними функціями інженера є реалізація завдань проектування, конструювання і експлуатації технологічного обладнання, тому фахівці цієї галузі можуть працювати на різних виробництвах. Вони розробляють виробничі завдання і забезпечують їх виконання робітниками підприємства, окрім того вони слідкують за станом обладнання та дотриманням техніки безпеки. Для успішної професійної діяльності інженера необхідною є наявність таких особистісних якостей, як схильність до роботи з технікою; здатність приймати нестандартні і швидкі рішення, ініціативність; здатність до концентрації уваги; високий рівень розвитку конструктивного і логічного мислення; відповідальність; великий обсяг уваги і здатність до його розподілу; емоційна стійкість; здатність до роботи з великими обсягами інформації; активність. Майбутні фахівці під час навчання у ЗВО повинні не тільки виявити особистісний професійно-ціннісний потенціал, але й інтенсивно працювати над самовдосконаленням та саморозвитком. Важливим є також розвиток навичок творчого мислення, серед критеріїв якого можна виокремити компетентність, творчу вмотивованість, креативність, готовність до діяльності [1].

4. *Знання про напрями реалізації особистої професійної перспективи.* Професійна перспектива — це наміри і мрії, пов'язані з навчально-професійною сферою. Професійна перспектива корелює з професійною «Я-концепцією» особистості, що передбачає усвідомлені уявлення про себе у зв'язку з майбутньою

професією. Під перспективою також можна розуміти цілісну картину свого професійного майбутнього. Ознакою професійної перспективи є взаємозв'язок життєвих і професійних очікувань, ціннісних орієнтацій та життєвої мети з професійними планами, вміння пов'язувати їх з актуальною життєвою ситуацією [128]. М. Пряжников це поняття розглядає у структурі змістовно-процесуальної моделі професійного самовизначення, в якій особиста професійна перспектива виступає внутрішнім «пристроєм», що керує поведінкою студента, але може бути водночас відкоригованою особистістю. До складових професійної перспективи науковець зараховує усвідомлення цінності суспільно корисної праці та необхідності професійного навчання; загальне орієнтування у світі професійної праці; загальна орієнтація у соціально-економічній ситуації в країні і прогнозування її зміни та престижу обраної професії і всього способу життя; виокремлення головних особистісних сенсів в обраній діяльності; визначення перспективних професійних цілей і їх узгодження з іншими важливими життєвими цілями; визначення найближчих і подальших професійних цілей як етапів і шляхів досягнення перспективної мети; знання конкретних обраних цілей; знання власних переваг та недоліків, які можуть вплинути на успішність досягнення цілей; знання шляхів подолання власних недоліків і підготовка до опанування професійних вимог; знання зовнішніх перешкод досягнення цілей; знання шляхів подолання зовнішніх перешкод; сформовані резервні варіанти, що дозволяють уточнити вибір професії; знання етапів реалізації професійної перспективи [130]. Важливого значення також тут набуває наявність у студентів лідерських якостей. Лідер здатен генерувати обґрунтовані ідеї та пропозиції, сприяє їх реалізації. Він наполегливо прагне до самостійних суспільних ініціатив, вміє відстоювати свої інтереси, має вміння знайти можливість і вчасно нею скористатися. Лідерську позицію студентів технічних ЗВО можна розглядати як сукупність усіх ставлень особистості студента до дійсності, що склалася в певну систему групових взаємовідносин, при цьому особистість поступово звільняється від безпосереднього впливу навколишнього середовища, що дозволяє студенту свідомо змінювати і його, і самого себе, набуваючи лідерських якостей [91].

5. *Усвідомлення власних професійних інтересів і нахилів.* Професійний інтерес розглядається як складний комплекс психічних якостей і станів, що містять у собі вибірккову пізнавальну, емоційну і вольову активність, спрямовану на обрану професійну діяльність. Стійкий інтерес до професії проявляється через бажання пізнати детальніше предмет свого інтересу, а значить повинен ґрунтуватись на інформаційній забезпеченості суб'єкта відомостями про основні особливості професійної діяльності. Інтерес до певного виду професійної діяльності, який ґрунтується на знаннях про майбутню професію та емоційно забарвлений є визначальним у структурі спрямованості особистості. Професійні інтереси – це емоційно забарвлена система відношень, стійких ознак, що відображають ставлення людини до сфери професійної діяльності, потребу в оволодінні нею, бажання самореалізуватись у ній [147]. У професійному інтересі проявляється пізнавальна потреба та пізнавальна спрямованість майбутнього фахівця на оволодіння професією, що водночас пов'язано з позитивним емоційним станом особистості. Професійний інтерес може бути стимульований творчою діяльністю студентів, завдяки чому згодом виникають стійкі професійні наміри, які в процесі навчання у ЗВО сприяють формуванню професійної самосвідомості особистості. В залежності від того, які за змістом інтереси переважають у людини, наскільки вони є суспільно важливими, можна говорити і про спрямованість особистості. Важливу роль в її характеристиці відіграє також широта інтересів, поєднання певного центрального інтересу, що ним передусім живе особистість, з іншими її інтересами, а також глибина, стійкість і дієвість її інтересів. Наявність таких інтересів, що відображається в різноманітній діяльності особистості, збагачує її психічне життя, урізноманітнює його, підносить суспільну цінність людини. Відсутність їх звужує коло зв'язків людини з навколишнім середовищем, з іншими людьми, зменшує можливості самореалізації у професії. Якщо розглядати структуру інтересів як складний комплекс психічних властивостей, пов'язаних зі спрямованістю особистості, то інтереси є відносно незалежним й самостійним компонентом особистості, який впливає на процес формування професійної спрямованості.

Потреба особистості у певній діяльності та стійка орієнтованість індивіда на певну діяльність, якою він прагне займатися, називається нахилом [131]. Про нахили ми говоримо тоді, коли майбутня робота вже подобається молодій людині, захоплює її. А інтереси є головною ознакою наявності схильностей студента до майбутньої професійної діяльності. Інтерес і нахил до професії розглядаються як дві сторони цілого і у цьому випадку підкреслюється єдність свідомості і трудової діяльності. І інтерес, і нахили лежать в основі формування загальнотрудових і професійних здібностей. Вони одночасно виступають і як мета виховання, і як засіб перетворення праці в необхідність життя. Основними прийомами розвитку професійного інтересу і нахилів є гарне уявлення студентом перспектив саморозвитку в обраній професійній сфері, розуміння власної ролі студентів у вирішенні професійних завдань, навчання раціональних прийомів навчальної роботи.

б. Ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Під суб'єктом професійної діяльності розуміється індивід як носій бажання, готовності і вміння виконувати певні професійні завдання, особистість, яка відповідає за виконання професійних функцій і може бути здатна до творчості у професійній галузі. Складовими процесу формування суб'єкта професійної діяльності є усвідомлення майбутнім фахівцем тих мотивів, що відповідають цілям професійної діяльності, здатність до самостійного формування мети професійної діяльності, оволодіння засобами контролю і оцінки якості своєї професійної діяльності. Таким чином суб'єкт діяльності розглядається як інтегративне поняття, в якому синтезуються вимоги діяльності і можливості особистості їм відповідати, прагнення, здібності, активність індивіда. Активність суб'єкта професійної діяльності є ознакою ставлення до цілей, системи дій, зовнішніх і внутрішніх факторів реалізації професійних завдань, умов, індивідуального стилю [32].

До підструктур суб'єкта професійної діяльності належать: внутрішні мотиви, що відображають потребу суб'єкта у виконанні даної професійної діяльності, яка проявляється у вибірковості мислення по відношенню до змісту діяльності; цільова установка на виконання діяльності – готовність виконувати

ключові дії діяльності; вміння виконувати діяльність – здатність виконувати ключові дії діяльності; особистісні ресурси – необхідні для засвоєння і виконання діяльності задатки, здібності, установки, професійно важливі якості, професійна Я-концепція, що дозволяють індивіду успішно засвоювати обрану діяльність і ефективно виконувати її. Можна стверджувати, що активним у професійному навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, якостях і вміннях, необхідних для успішної професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі і досягати їх. Саме ці процеси й відображають суть мотиваційно-поведінкового аспекту діяльності викладачів і студентів у навчальному процесі [32].

Тобто для професійного становлення майбутнього фахівця необхідно в процесі навчання формувати не окремо взяті, а всі підструктури особистості як суб'єкта професійної діяльності. Отже, усвідомлення людиною себе суб'єктом професійної діяльності відіграє значну роль у регулюванні особливостей виконання професійних обов'язків, а також професійного розвитку суб'єкта в цілому.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується ставленням до навчальної діяльності та моральними установками, які є засобом досягнення необхідного рівня професійного розвитку через формування ціннісних орієнтацій. Цей критерій залежить від динаміки розвитку професійної самооцінки щодо рівня своєї професійної компетенції. Його показниками є:

1. *Самооцінка.* Самооцінка є елементом самосвідомості, що характеризується емоційно-насиченими оцінками людиною самої себе як особистості, власних здібностей, в тому числі і професійних, моральних якостей і вчинків. Самооцінка визначає взаємини людини з тими, хто її оточує, її ставлення до власних успіхів і невдач. Професійна самооцінка — центральний компонент професійної самосвідомості особистості, що пов'язаний з ціннісним ставленням до власного Я, до професійних якостей та результатів професійної діяльності. Самооцінка як механізм саморегуляції задіяна у всіх сферах професійної діяльності. Вона не лише регулює внутрішнє функціонування

професійної самосвідомості, але й супроводжує процес його зовнішнього здійснення у сферах професійного розвитку, професійних відносин і діяльності [20]. Процес формування професійної самооцінки не є лінійним, оскільки на різних етапах професіоналізації самооцінка зростає не паралельно підвищенню професіоналізму. Спостерігається тенденція зростання професійної самооцінки при збільшенні соціально-професійних досягнень, однак у суперпрофесіоналів вона починає падати, що пов'язано зі зростанням критичного ставлення до себе як фахівця та до результатів праці [152].

А. Реан розглядає професійну самооцінку як найважливішу компоненту в структурі професійної Я-концепції. В ній він визначає операційно-діяльнісний і особистісний аспекти. Перший виявляється в оцінці свого рівня професійної компетентності, другий – в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу Я-професіонала. Самооцінка за цими двома аспектами може бути не обов'язково узгодженою [134]. Дискордантність самооцінки за операційно-діяльнісним і особистісним аспектом впливає на професійну адаптацію, успішність і професійний розвиток. Також у професійній самооцінці науковці виокремлюють самооцінку результатів і потенціалу. Цікаво, що низька самооцінка результатів не завжди говорить про наявність комплексів неповноцінності: у поєднанні з високою самооцінкою можливостей вона є фактором професійного саморозвитку особистості.

У межах дослідження професійної самооцінки А. Садковою був виявлений взаємозв'язок, що відображає ідентифікацію більшістю працівників своїх особистих успіхів з професійними. Крім того, дослідник зазначає, що в осіб з низькою самооцінкою внутрішнє незадоволення собою виступає механізмом, який змушує їх працювати до стану емоційного вигорання для досягнення високих результатів у професійній діяльності. В свою чергу, люди з високою самооцінкою більш схильні витісняти думки про наявні недоліки в силу своєї самодостатності. У групах високих професіоналів з явно заниженою чи завищеною самооцінкою відрізняється мотивація професійної діяльності: для

людей з низькою самооцінкою більш значущим є внутрішній зміст професійної діяльності, а для людей з високою самооцінкою – її зовнішні фактори [138].

2. *Потреба у професійному самовдосконаленні та саморозвитку.* До саморозвитку спонукають такі бажання, як досягнення службової кар'єри; більш ефективного виконання поточної роботи; більше задоволення від роботи, життя тощо. Під самовдосконаленням розуміються особисті зміни, виникнення нових поглядів, відчуттів. Ці зміни особистості і є розвитком «Я». Головним напрямом самовдосконалення є розвиток навичок самостійного мислення, розробки ідей на базі власного досвіду. Людині, котра займається самовдосконаленням, необхідно звернути увагу на розвиток низки розумових і концептуальних здібностей: запам'ятовування, логічне мислення, засвоєння технічних знань, креативність, інтуїція [177].

На думку Л. Зязюн, професійний розвиток – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку. Не існує меж професійного саморозвитку, оскільки цей процес динамічний, діалектичний і зумовлений новими цілями й вимогами, що з'являються відповідно до змін стандартів професійної діяльності, ідеальних уявлень про сенс, зміст, форми і методи професійної діяльності [54].

Цікавою є позиція В. Ковальчук, яка вважає, що професійний розвиток відбувається в системі міжлюдських відносин у професійній спільноті і передбачає формування всіх елементів структури суб'єкта діяльності. Професійний розвиток студента невіддільний від особистісного, адже в їх основі лежить принцип саморозвитку, який спрямовує особистість до творчої самореалізації. Усвідомлення професійної ролі, осмислення можливих професійних кроків та їх наслідків, прогнозування своєї професійної діяльності та її перспектив, здатність до самоконтролю та самовдосконалення утворюють вихідну базу розвитку майбутнього професіонала [69]. Саморозвиток як неперервний процес стає певною формою підвищення професіоналізму під час

навчання або трудової діяльності в межах фаху [54]. Самовдосконалення має свою структуру. Його основними компонентами є мета, завдання, принципи, форми, методи, засоби та результат. Важливу роль у самовдосконаленні відіграє ідеал як уявлення про найвищу досконалість, яка визначає певний спосіб і характер діяльності людини. Ним може бути як окрема особистість, так і спрямованість на досягнення конкретних результатів у професійній діяльності. Результатом професійного самовдосконалення є зміни, що відбуваються з особистістю завдяки реалізованим самовпливам. Отже, студент має володіти волею, управляти своїми емоціями, підтримувати добрий, бадьорий настрій, виконувати особисті правила, режим дня з метою вирішення питань самовдосконалення.

3. Мотиви вибору професії та ціннісне ставлення до професії. Ціннісне ставлення до професії визначає професійну мотивацію, яка виступає домінантою професійної самосвідомості. Для того, щоб цінність спонукала до активної діяльності, саморозвитку і самовиховання особистості, потрібно, щоб вона була інтеріоризована особистістю, була необхідним моментом внутрішнього існування, коли людина здатна знаходити засоби реалізації ідей, бачити зміст своєї професійної діяльності та чітко формулювати її цілі.

Мотиви – це мобільна система, на яку можна впливати. Навіть, якщо вибір майбутньої професії студентом був зроблений не цілком самостійно і недостатньо усвідомлено, то, цілеспрямовано формуючи стійку систему мотивів діяльності, можна допомогти майбутньому фахівцеві в професійній адаптації і професійному становленні. Ретельне вивчення мотивів вибору майбутньої професії дасть можливість коригувати мотиви учіння і впливати на професійне становлення студентів. Ефективність навчального процесу безпосередньо пов'язана з тим, наскільки високою є мотивація оволодіння майбутньою професією. Навчальна мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм, способів організації з точки зору їх особистісних індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання [175].

Усвідомлення людиною цінності пов'язано з наявністю у неї певного способу орієнтування в будь-якій групі чи виді цінностей. Цей спосіб орієнтування є внутрішнім психологічним механізмом, що формує певні переваги особистості, за спрямованістю і характером яких можна визначити особливості її ціннісних ставлень [64]. Самосвідомість для майбутнього фахівця слугує таким внутрішнім механізмом, що допомагає не лише свідомо сприймати професійні цінності, але й, усвідомлюючи свої здібності, самостійно визначати характер і міру власної активності, що спрямована на прийняття і осмислення цих цінностей.

Ціннісні орієнтації формуються під час усвідомлення значущості предмету, в процесі оцінки особистістю будь-якого об'єкту для задоволення особистих чи суспільних інтересів і потреб. В результаті оцінної діяльності відбувається усвідомлення об'єкту соціальної дійсності і формується особливий вид ставлення до нього – ціннісне ставлення. Таким чином, особистісні цінності відображаються в свідомості людини у вигляді ціннісних орієнтацій і є ланкою, що пов'язує значення і сенс, індивідуальне і суспільне буття. Для розкриття механізму реалізації ціннісних орієнтацій залучається й поняття «відносини». Згідно з теорією відносин, ціннісні орієнтації — це конкретні прояви ставлення особистості до середовища, а також система настановлень, яка регулює поведінку особистості [170].

У нашому дослідженні ми розглядаємо ціннісні орієнтації як стійкі особистісні утворення, що формуються в процесі соціалізації особистості, як здатність обирати орієнтиром певну цінність у відповідний момент. Цілеспрямована орієнтація на ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності обумовлює погляд на ціннісне ставлення як на систему професійних цінностей, які визнаються і приймаються студентами як власні ідеали, установки, переконання, принципи і ставлення до особливостей професії. Професійно-ціннісне ставлення стимулює професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця та визначає тактику професійних мотивів. Вони слугують ланкою, що пов'язує оточення та особистість, активізуючи її внутрішні механізми розвитку. Професійна діяльність майбутніх фахівців визначається за допомогою установок,

орієнтацій та оцінок, що забезпечує взаємоперехід і взаємозв'язок професійно-ціннісних якостей особистості і предметних сторін діяльності на основі ціннісної значущості та особистої орієнтації.

Ціннісне ставлення до професії відображається у визначенні перспектив особистісного зростання та корелює з системою ціннісних ставлень і професійних цінностей студента. Професійна самосвідомість спонукає майбутнього фахівця до побудови ієрархії професійно-ціннісних ставлень та до самовизначення по відношенню до запропонованих і особистісних цінностей у професії. Така система відображає сутність та змістовний бік професійної діяльності, що впливає на регулювання поведінки студентів у професійно-навчальній діяльності та передбачає вибір професійно-особистісних цілей та засобів їх досягнення.

Отже, ціннісні орієнтації особистості виконують функцію ланки, що пов'язує оцінку якостей предмета з погляду суб'єктивної значущості для особистості та засвоєнням і сприйняттям людиною об'єктивного змістовного боку предмету. В нашому дослідженні орієнтацію студентів на майбутню професійну діяльність ми розглядаємо як таку, що формується на основі ціннісних ставлень, які, в свою чергу, розкриваються через інтереси і мотиви майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Діяльнісно-практичний критерій відображає функціонально-поведінковий бік професійної самосвідомості, вказує на особливості поведінки відповідно до професійного Я-образу та спирається на реальні дії, що спрямовані на регуляцію навчально-професійної діяльності. Його показниками є:

1. Прагнення до професійного самовиховання. Професійне самовиховання відіграє важливу роль у формуванні спрямованості на успішну професійну діяльність. Воно потребує усвідомлення особистістю свого Я, життєвого досвіду, відносин з навколишнім світом, управління поведінкою та своїм внутрішнім станом. Для самовиховання характерні планування й організація своєї діяльності, необхідні контроль та оцінювання перебігу роботи й результатів, стимулювання або корекція власної поведінки. Професійне самовиховання є вольовим процесом,

основним завданням якого є розвиток професійної самосвідомості. Воно є свідомою діяльністю особистості, що спрямована на набуття бажаних якостей, позитивних рис та сили волі. Результатам професійного самовиховання повино стати самовдосконалення, а одним з його засобів – управління своїми думками, відчуттями та поведінкою [31].

Самовиховання починається з того часу, коли людина починає усвідомлювати себе як особистість, починає розуміти норми та вимоги суспільства, власні потреби і може правильно оцінювати свої вчинки. Самовиховання бере свій початок у підлітковому віці, проте його ефективність значно зростає у юнацькому віці. Самовиховання можливе за умови наявності в індивіда здатності ставити перед собою значущі цілі. Воно нерозривно пов'язане зі здатністю людини до самоаналізу і самооцінки, з її умінням контролювати свою поведінку і діяльність. Самовиховання може бути спрямоване на виховання розуму, почуттів, волі. Однак провідною в самовиховному процесі є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини згідно з оточуючою дійсністю.

2. Зорієнтованість на професійну самоосвіту. У сучасному суспільстві самоосвіта є невід'ємним детермінуючим чинником особистісного розвитку молодих фахівців, в якому зацікавлені не тільки майбутні працівники та їх керівництво, але й суспільство в цілому. Професійна самоосвіта фахівців є планомірним, послідовним і наперед спроектованим процесом, який дає змогу забезпечувати реалізацію потреби молоді людини у самовдосконаленні, саморозвитку, самореалізації та допомагає підготувати її до зміни типу праці у відповідності з технічним та інформаційним вдосконаленням виробництва [29].

Традиційно під самоосвітою мають на увазі самостійну, цілеспрямовану систематичну роботу людини над розширенням власних загальних та професійних знань і усуненням недоліків, яка здійснюється з метою максимальної самореалізації. Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя, яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у

вивченні матеріалу [27]. Головними принципами самоосвіти, на думку багатьох учених, мають бути свідомість, активність і цілеспрямованість. Основними мотивами самоосвіти виступають майбутня професійна діяльність та особисте життя. М. Касьяненко розглядає самоосвіту як цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань та вмінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих і суспільних інтересів [60]. А. Громцева трактує самоосвіту як зумовлену самою особистістю систематичну пізнавальну діяльність з метою розвитку освіченості [33].

3. Самостійність у прийнятті професійних рішень. Самостійність – це якість особистості, яка характеризується сукупністю засобів, таких як знання, вміння і навички, якими володіє особистість, та ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів, умов її здійснення, зв'язків з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності. Уміння самостійно контролювати навчальну діяльність є невід'ємною частиною самовдосконалення, що виступає одним з елементів процесу формування професійних якостей. Самостійність у прийнятті професійних рішень передбачає при врахуванні думок інших людей, їхніх порад, певну критичність щодо цих думок і порад.

4. Стабільність професійних намірів та інтенсивність зусиль, спрямованих на оволодіння професійними вміннями та навичками під час науково-дослідницької діяльності та виробничої практики. Професійні наміри, професійні інтереси, знання та вміння, особистісні якості, самовиховання і самоосвіта, початкові успіхи в трудовій діяльності взаємозалежні і взаємопов'язані. Професійні наміри набувають сталості за умов творчої діяльності, при цьому спочатку виникає професійний інтерес, а потім визначаються стійкі професійні наміри, які в процесі навчання, виховання та трудової діяльності сприяють формуванню професійної спрямованості особистості. Стабільність професійних намірів виявляється у стійкості професійних планів, спроможності переборювати складні обставини, адекватно

ставитися до труднощів, не падати духом у складних умовах, залишатися відданим професії.

Виокремлені критерії та показники сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів, можливо, не є абсолютно повними і довершеними, але достатньо всебічно репрезентують зміст професійної самосвідомості і дають можливість оцінити рівень її сформованості. Визначені критерії та показники можуть використовуватися з метою діагностування вихідного стану сформованості професійної самосвідомості і з'ясування особливостей її становлення у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів.

2.2. Характеристика сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

На констатувальному етапі дослідження ми поставили за мету визначити вихідний рівень сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів, а також проаналізувати особливості розвитку окремих компонентів цієї інтегральної властивості на різних етапах особистісно-професійного становлення студентів: їх уявлень про майбутню професійну діяльність, критерії її ефективності, професійно важливі якості інженера, уявлення про себе як про майбутнього фахівця, ставлення до професії та до професійного Я-образу, самооцінку професійних якостей, поведінкові прояви професійної самосвідомості [164].

Констатувальний етап дослідження проводився на базі Вінницького національного технічного університету. Всього у ньому взяли участь 390 студенти 1-4 курсів.

Відповідно до виокремлених критеріїв сформованості професійної самосвідомості студентів ми використали комплекс діагностичних методик: 1) методики дослідження інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості; 2) методики дослідження мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості; 3) методики дослідження діяльнісно-практичного компонента професійної самосвідомості.

Аналіз особливостей формування *інформаційно-пізнавального* компонента професійної самосвідомості студентів на різних етапах підготовки вимагав відповіді на низку запитань: як змінюється загальне уявлення студентів про свою професію; як усвідомлюють студенти різних курсів критерії професіоналізму інженера; який типовий образ себе як інженера формується у студентів різних курсів; яким є зміст цього образу та образу ідеального інженера.

Для пошуку відповідей на ці питання ми використали комплекс взаємодоповнюючих діагностичних методик:

1) методика «Асоціативний ореол професії» Є. Климова застосовувалася для вивчення сформованого у студентів образу професії інженера;

- 2) стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму» застосовувалося для визначення усвідомлюваних студентами критеріїв оцінки професійної поведінки і результатів професійної діяльності інженера;
- 3) методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» використовувалася для визначення міри ідентифікації студентами себе з професійною роллю, соціально-професійним статусом;
- 4) методика «Самооцінювальні еталони» застосовувалася для вивчення уявлень студентів про себе як майбутніх інженерів, визначення структури їх професійної самооцінки, уявлень про ідеального фахівця, а також оцінки змісту еталонної професійної моделі [89].

Уявлення про професійну діяльність є важливим елементом професійної самосвідомості майбутніх фахівців. На думку Є. Климова, структура професійної самосвідомості пов'язана з усвідомленням суб'єктом своєї причетності до певної професійної спільноти і професійної культури. При цьому крізь «призму» професії індивід розглядає й оцінює всі свої індивідуальні особливості та здібності. Образ себе як фахівця є наслідком такої оцінки, а, у свою чергу, динаміка уявлень про професійну діяльність передбачає зміни в професійному образі індивіда.

Для аналізу особливостей професійних уявлень у студентів на різних стадіях професійного навчання ми використали розроблену Є. Климовим методику «Асоціативний ореол професії». Студентам пропонувалося самостійно записати професії, види робіт, заняття, які чимось схожі на професію інженера, споріднені їй, а також пояснити, за якими ознаками проявляється їхня схожість, спорідненість. Інтерпретація результатів дослідження дала змогу виявити типові професійні асоціації та характерні ознаки професії інженера.

Застосування методики «Асоціативний ореол професії» дозволило нам вивчити асоціативний ореол професії «інженер», який є специфічним за своїм змістом і кількістю асоціацій для кожного курсу. Нижче подані кількісні дані по досліджуваній вибірці (рис. 2.1).

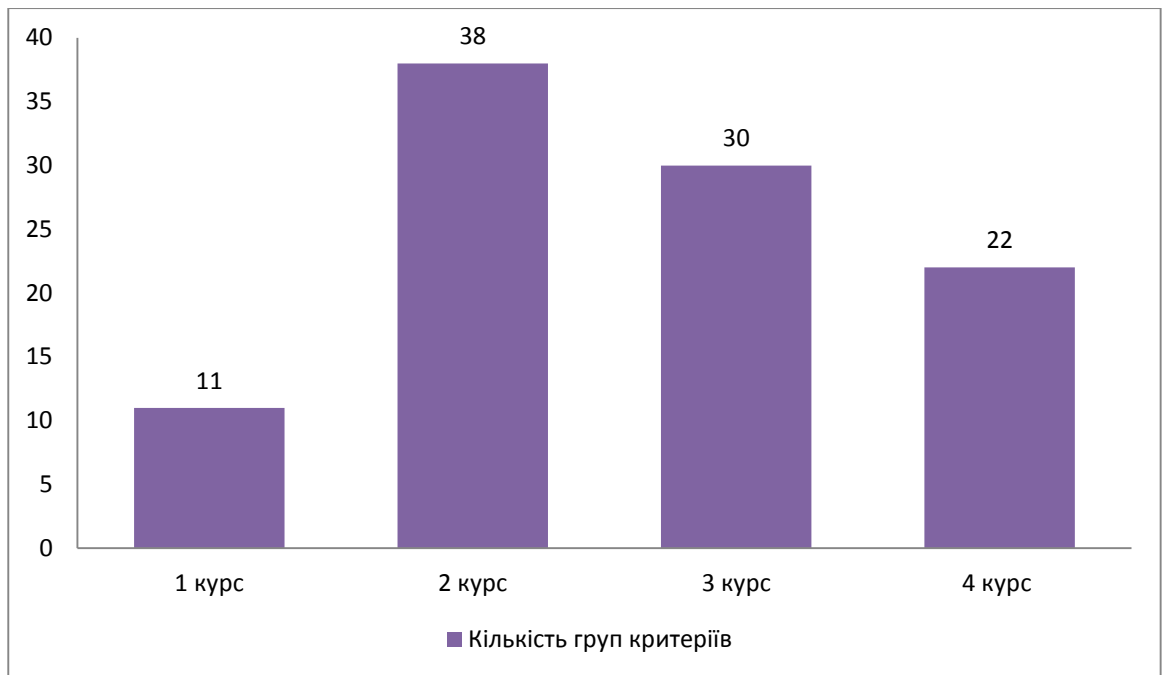


Рис. 2.1. Кількість елементів (професій) асоціативного ореолу, що виокремлюються студентами різних курсів.

Всі вказані студентами критерії спорідненості професії «інженер» з іншими професіями ми розділили на чотири групи:

- а) ознаки професії в цілому (наприклад: економіка, техніка, будівництво, виробництво, технологія, конструювання, проектування, винахідництво, впровадження, охорона праці, експлуатація устаткування, керівництво трудовим колективом і т. д.);
- б) ознаки суб'єкта професійної діяльності (наприклад: інтелект, винахідливість, логіка, технічне мислення, просторова уява, здатність приймати і впроваджувати нове на практиці, хороший окомір, методичність, раціональність, наполегливість, допитливість, спостережливість, самостійність, скрупульозність в роботі, терплячість, акуратність, послідовність, організаторські здібності і т.д.);
- в) операційно-технічні ознаки (наприклад: проектування різного устаткування і техніки, створення технологічних схем, креслень, розрахунків, конструювання і експлуатація технологічного обладнання, розробка виробничих завдань і забезпечення їх виконання працівниками на виробництві, контроль за станом устаткування і дотриманням техніки безпеки на підприємстві і т. д.);

г) морально-етичні ознаки (наприклад: гуманітарна культура, соціальна відповідальність, екологічна культура, бережливе ставлення до природи і ресурсів, забезпечення безпеки життя людей, професійна честь і гідність, професійний обов'язок, толерантне ставлення до колег і персоналу і т. д.).

Названі групи критеріїв по-різному представлені у свідомості студентів різних курсів (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Співвідношення критеріїв спорідненості професії «інженер» з іншими професіями на різних курсах

Ознаки спорідненості	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Ознаки професії в цілому	22	34	35	26	17
Ознаки суб'єкта професійної	26	29	27	32	39
Операційно-технічні ознаки	2	4	11	18	21
Морально-етичні ознаки	0	0	2	5	7

Отримані результати дозволяють стверджувати про наявність певної тенденції в зміні професійних уявлень студентів на різних етапах їх підготовки: при першому знайомстві студентів з професійним середовищем розширюється об'єм їх асоціативного ореолу професій, тобто студенти починають бачити багато спеціальностей, які мають спільні ознаки з їхньою професією, але надалі цей об'єм звужується. Зменшення кількості асоціацій з професією є наслідком глибшого усвідомлення студентами змісту майбутньої професійної діяльності, її якісних особливостей, що зумовлюють специфіку й неповторність професійних функцій, операцій, прийомів. Як вказує В. Овсянникова, у новачків в асоціаціях відображається тільки загальний соціальний сенс професії, операційно-технічний аспект діяльності усвідомлюється мало (В. Овсянникова, 1981).

У студентів 2-го курсу спостерігається збільшення кількості асоціацій, що відображають в основному ознаки «професії в цілому» і ознаки «суб'єкта професійної діяльності». У студентів старших курсів асоціативний ореол професії

інженера більшою мірою відображає її операційно-технічні характеристики, що свідчить про обумовлене професійною підготовкою поглиблення і уточнення уявлень про майбутню професію, диференціацію її істотних ознак, глибше усвідомлення операційного аспекту. Такий висновок підтверджується аналізом конкретних порівнянь споріднених професій з професією інженера, які пропонуються студентами різних курсів. Так, наприклад, називаючи професію техніка як споріднену професію інженера, першокурсники вказали на таку ознаку спорідненості, як «робота з технікою», а студенти четвертого курсу – «участь у виробництві матеріальних благ суспільства».

Поява на старших курсах етичних ознак спорідненості професій свідчить про розуміння нового аспекту в професійній діяльності інженера, пов'язаного з усвідомленням її високої соціальної відповідальності. Такий зміст образу професії може бути сформований при глибших змінах у професійній свідомості і самосвідомості студентів.

Таким чином, можна зробити висновок, що в процесі професійної підготовки студентів відбувається поступова трансформація «образу» професії інженера. Уявлення першокурсників про майбутню професійну діяльність дещо розмиті, абстрактні, значною мірою відображають професійні стереотипи, що сформувалися у суспільній свідомості. У міру навчання образ інженера й інженерної професії у студентів старших курсів поступово диференціюється, уточнюється і конкретизується. На 4-му курсі з'являється максимальна кількість понять, що відображають специфічні особливості професії інженера. Крім того, збільшується кількість наукових термінів, які замінюють аналогічні життєві поняття, що свідчить про розвиток професійного мислення студентів. У міру професіоналізації особистості студентів зростає усвідомленість операційно-технічних особливостей професії інженера, а також ознак, які стосуються її морально-етичних принципів.

Для вивчення особливостей розвитку інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості студентів ми використали також стандартизоване інтерв'ю «*Критерії професіоналізму*» (Додаток А). Ця методика

дає змогу визначити: кількість і міру диференційованості критеріїв професіоналізму, які виокремлюються майбутніми інженерами; розуміння студентами змісту критеріїв професіоналізму інженера; міру використання студентами критеріїв професіоналізму в процесі навчально-професійної діяльності; рівень абстрагованості і спеціалізованості критеріїв професіоналізму, які виокремлюються студентами різних курсів; міру усвідомлення студентами критеріїв професійної компетентності інженера.

Частина питань, що використовувалися під час інтерв'ю, давали змогу отримати кількісні дані, інші – дозволяли провести якісний аналіз відповідей студентів. Кількісні показники визначалися за набраними студентами балами під час відповіді на питання 4, 5, 9 і 13 (за кожен варіант відповіді ставилася певна кількість балів). Відповіді на ці питання свідчили про міру усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму інженера. Відповіді на питання 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16 і 17 опрацьовувалися за допомогою якісного аналізу, який дав змогу визначити зміст й особливості усвідомлюваних студентами критеріїв професіоналізму інженера.

Кількісний і якісний аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю здійснювався з урахуванням курсу студентів, що дало змогу визначити динаміку їхніх уявлень про критерії професіоналізму інженера на різних етапах професійної підготовки.

Професійна самосвідомість і образ майбутньої професійної діяльності формуються значною мірою через усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму інженера. Ці критерії є елементом професіоналізму і подібно до інших професійних характеристик проходять певні стадії свого формування і розвитку. Розвиваючись у процесі професійної підготовки, система критеріїв професіоналізму стає невід'ємною складовою професійної самосвідомості студентів.

Аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю дав змогу визначити деякі особливості усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму інженера на різних етапах професійної підготовки. Проаналізуємо спочатку кількісні

показники співвідношення і диференційованості критеріїв професіоналізму у майбутніх інженерів. Студенти різних курсів під час інтерв'ю називали різну кількість критеріїв професіоналізму інженера. При цьому спостерігається загальна тенденція: з кожним курсом збільшується кількість критеріїв, які виділяються студентами. Так, середня кількість критеріїв професіоналізму на першому курсі становить 1,8, на другому курсі – 2,2, на третьому курсі вона збільшується до 3,9. Після цього кількість критеріїв професіоналізму зростає більш повільно: на четвертому курсі вона становить 4,1.

Диференціація критеріїв професіоналізму проявляється в тому, які якісні групи критеріїв виділяють студенти різних курсів. Міра поділу критеріїв на групи і кількість цих груп свідчать про якісні зміни уявлень студентів про критерії професіоналізму інженера. Якісний аналіз дав змогу визначити зміни у кількості груп критеріїв професіоналізму, які виділяються студентами різних курсів: на першому і другому курсах – по 3 групи критеріїв, на третьому курсі – 4 групи критеріїв, на четвертому курсі – 6 груп критеріїв професіоналізму (рис. 2.2).

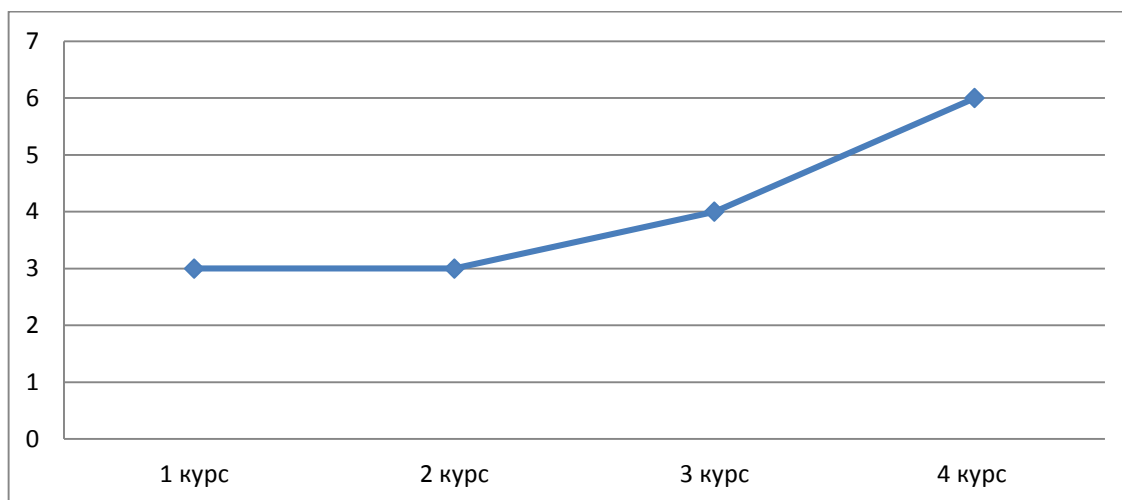


Рис. 2.2. Кількість груп критеріїв професіоналізму інженера, які виділяються студентами різних курсів.

Таким чином, спостерігається тенденція до поступового збільшення міри диференційованості критеріїв професіоналізму у процесі професійної підготовки студентів.

Результати аналізу змісту критеріїв професіоналізму, які виділяються студентами різних курсів, подані на рис. 2.3-2.7. На рис. 2.3 представлено

співвідношення груп критеріїв професіоналізму інженера, встановлене на підставі аналізу відповідей студентів 1 курсу.

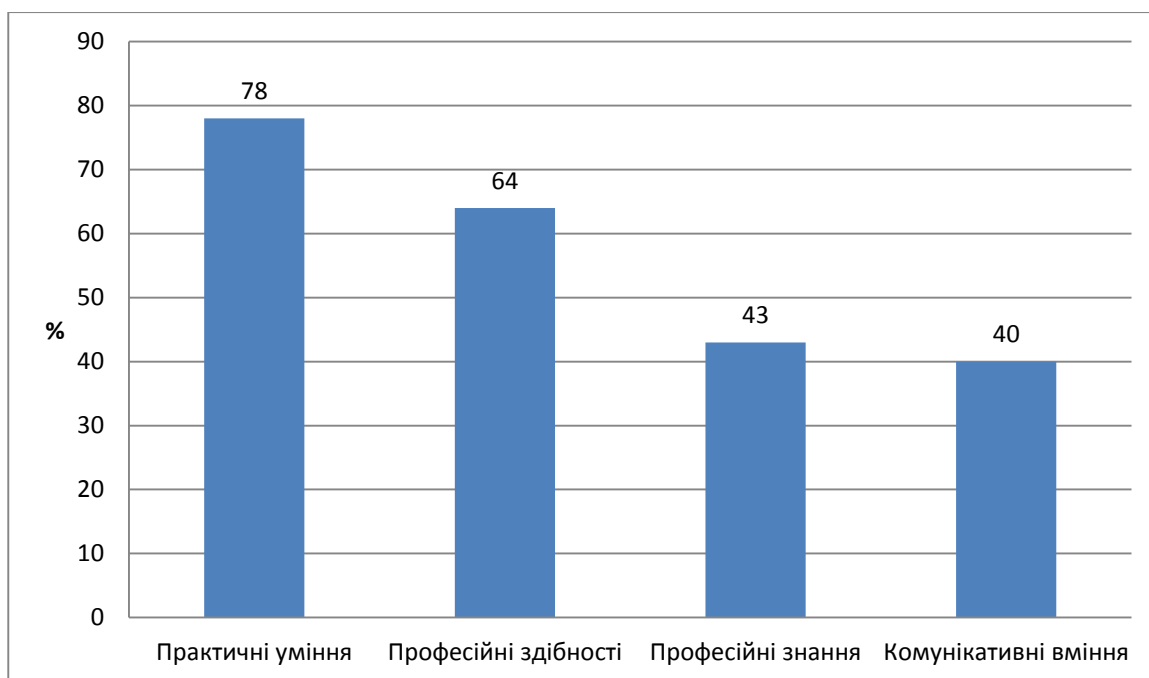


Рис. 2.3. Співвідношення груп критеріїв професіоналізму інженера, які виокремлюються студентами 1 курсу.

Як бачимо, 78% першокурсників вважають основним критерієм професіоналізму практичні вміння інженера, 64% – різні професійні здібності, 43% – професійні знання, 40% – вміння професійного спілкування.

На рис. 2.4 представлено співвідношення груп критеріїв професіоналізму інженера, які виділяються студентами 2 курсу. 71% з них основним критерієм професіоналізму інженера вважають практичні вміння, 55% – професійні здібності, 43% – професійні знання, 26% – вміння професійного спілкування.

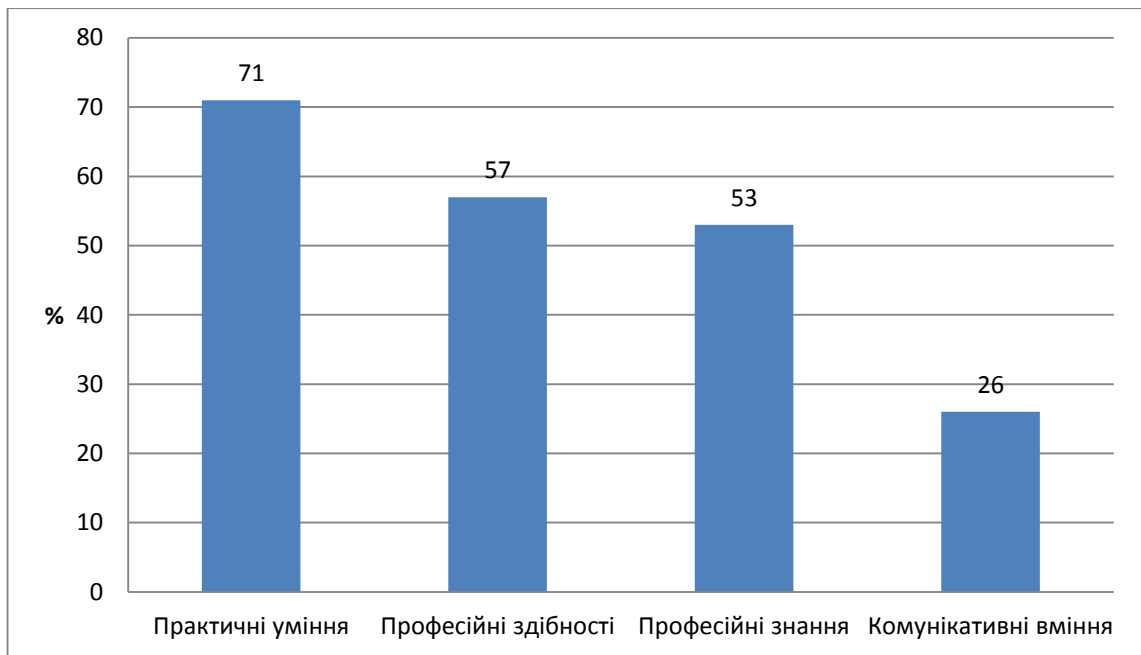


Рис. 2.4. Співвідношення груп критеріїв професіоналізму інженера, які виділяються студентами 2 курсу.

Студенти другого курсу виокремлюють такі ж групи критеріїв професіоналізму інженера, що й першокурсники. Проте співвідношення цих груп дещо інше. Критерій «практичні уміння» залишається найбільш значущим для студентів, але істотно зростає значущість професійних знань як критерію професіоналізму інженера. Звертає на себе увагу також те, що другокурсники дещо рідше, ніж першокурсники, згадують про такі критерії професіоналізму, як «професійні здібності» (57%) й «уміння професійного спілкування» (26%). Такі зміни дають підстави стверджувати про початок серйозних трансформацій у системі критеріїв професіоналізму майбутніх інженерів на межі другого курсу.

На рис. 2.5 представлено співвідношення груп критеріїв професіоналізму, встановлене на основі аналізу відповідей студентів 3 курсу. Контент-аналіз відповідей студентів дав змогу виокремити 5 груп критеріїв: практичні уміння (69%), професійні здібності (64%), професійні знання (52%), уміння професійного спілкування (38%), продуктивність діяльності (30%). Звертає на себе увагу те, що студенти 3 курсу практично однаково часто згадують такі критерії професіоналізму, як «практичні уміння» і «професійні здібності», вважаючи їх особливо важливими для інженера. Крім того, слід зазначити, що третьокурсники

поряд з внутрішніми критеріями професіоналізму інженера, починають називати також зовнішні – «продуктивність діяльності».

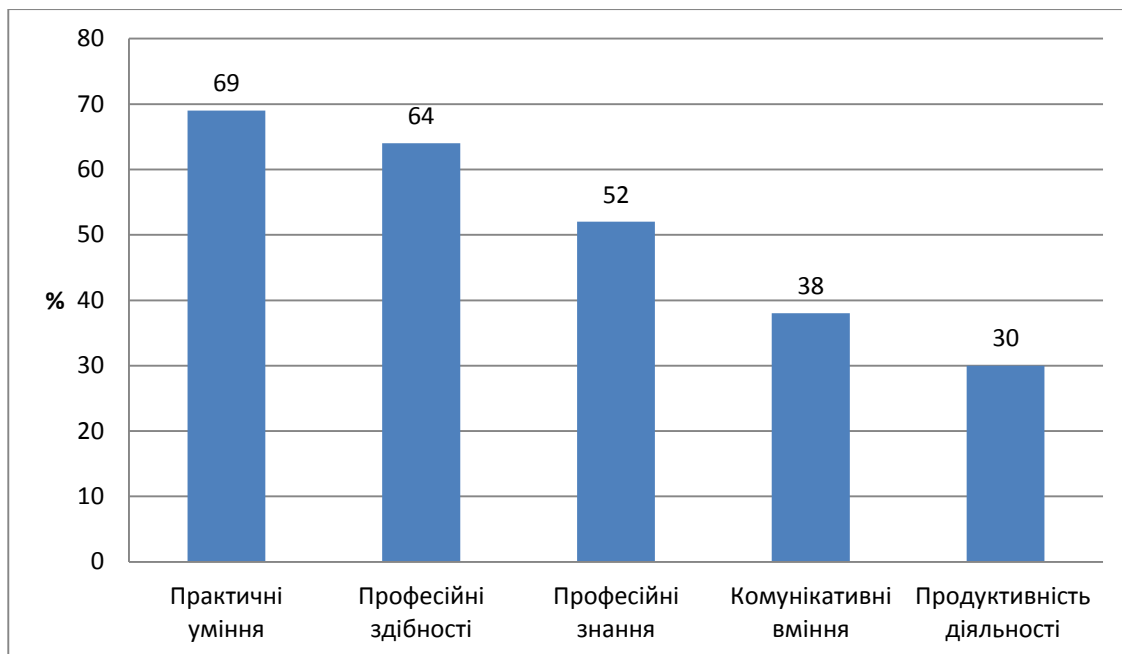


Рис. 2.5. Співвідношення груп критеріїв професіоналізму інженера, які виділяються студентами 3 курсу.

На рис. 2.6 представлено співвідношення груп критеріїв професіоналізму, встановлене на основі аналізу відповідей студентів 4 курсу. Контент-аналіз дав змогу виділити 6 груп критеріїв: практичні уміння (75%), професійні здібності (71%), професійні знання (59%), продуктивність діяльності (45%), уміння професійного спілкування (36%), авторитет серед колег (28%).

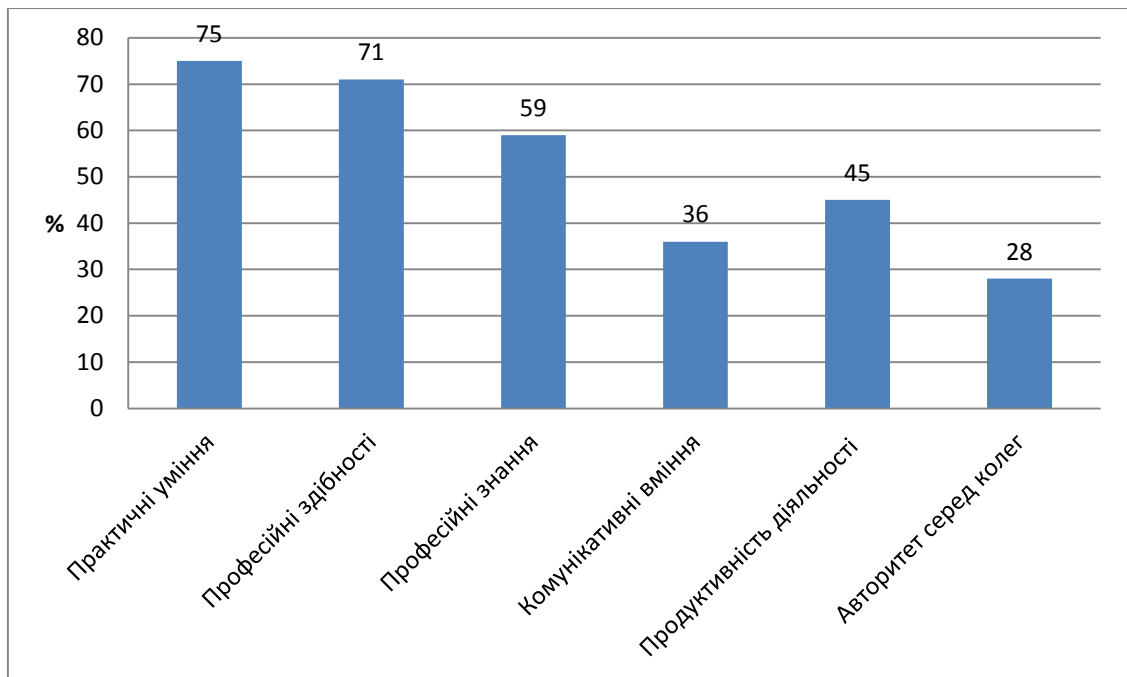


Рис. 2.6. Співвідношення груп критеріїв професіоналізму інженера, які виділяються студентами 4 курсу.

Як бачимо, студенти 4 курсу найчастіше, як і третьокурсники, вважають критеріями професіоналізму інженера «практичні уміння» (75%) і «професійні здібності» (71%). Але, на відміну від третьокурсників, у них розширюється коло зовнішніх критеріїв професіоналізму, серед яких важливе місце посідає авторитет серед колег.

У додатку А представлено порівняння частот розподілу груп критеріїв професіоналізму у студентів різних курсів. Необхідно відзначити, що студенти всіх курсів найчастіше виділяють чотири групи критеріїв професіоналізму інженера: практичні уміння, професійні здібності, професійні знання, уміння професійного спілкування.

Звертає на себе увагу зміна розподілу груп критеріїв професіоналізму, яка відбувається у процесі навчання студентів. Так, «практичні уміння» як критерій професіоналізму інженера на 1-му курсі виділяють 78% студентів, на 2-му – 71%, на 3-му – 69%, на 4-му – 75%. При цьому, якщо динаміка розподілу цієї групи критеріїв на 2-4 курсах порівняно незначна, то зміна розподілу групи критеріїв «професійні знання» має більш виражений характер: на 1-му курсі 43% студентів виокремлюють цей критерій, на 2-му – 53%, на 3-му – 53%, на 4-му – 59%.

Динаміка виокремлення студентами групи критеріїв професіоналізму «професійні здібності» має такий вигляд: на 1-му курсі – на них вказують 64% студентів, на 2-му – 57%, на 3-му – 64%, на 4-му – 71%. Уміння професійного спілкування порівняно рідше називаються студентами як критерій професіоналізму інженера: на 1-му курсі – 40% студентів, на 2-му – 26%, на 3-му – 38%, на 4-му – 36%. У цілому спостерігається тенденція до збільшення частоти згадування всіх груп критеріїв професіоналізму у міру професійної підготовки студентів.

Якісний аналіз отриманих у ході інтерв'ю даних свідчить, що рівень спеціалізованості і конкретності критеріїв професіоналізму, які називаються студентами, також відрізняється на різних стадіях професійної підготовки. Так, критерії професіоналізму у студентів 1-го курсу мають надто загальний характер, наприклад, це просто перелік якостей особистості (інтелект, творчі здібності, винахідливість, наполегливість, допитливість, спостережливість і т. д.); у студентів 2-го курсу практично такий же набір абстрактних критеріїв, але з'являються спеціальні терміни (наприклад, технічне мислення, просторова уява, аналітичний розум); у студентів 3-го курсу збільшується міра спеціалізованості критеріїв, наприклад, здатність проектувати різне устаткування і техніку, створювати технологічні схеми і робити розрахунки, конструювати й експлуатувати технологічне устаткування тощо. Критерії професіоналізму студентів 4-го курсу мають більш конкретний, наближений до практичної діяльності, спеціалізований характер.

Як свідчать результати стандартизованого інтерв'ю, у процесі професійної підготовки поступово підвищується рівень усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму інженера (Додаток Б). Найнижчий середній бал усвідомленості критеріїв професіоналізму у студентів 1-го курсу – 6,9. За даними інтерв'ю у студентів 2-го курсу він підвищується до 10,1, у студентів 3-го курсу – до 12,4, у студентів 4 курсу – 13,5.

Від міри усвідомленості критеріїв професіоналізму залежить те, наскільки вони впливають на навчально-професійну діяльність студентів, регулюють їх

пізнавальну активність у процесі навчання. Відповідаючи на питання «Чи впливають виокремлені Вами критерії на Вашу навчально-професійну діяльність?», 68% першокурсників відповіли негативно. Однак 60,4% другокурсників, 85,2% третьокурсників, 92,3% студентів 4-го курсу дали ствердну відповідь на це питання.

Результати інтерв'ю свідчать, що усвідомлювані студентами різних курсів критерії професіоналізму виконують дещо різні функції в їх діяльності. Так, для студентів 1-го і 2-го курсів усвідомлювані критерії професіоналізму виступають головним чином спонукальними чинниками засвоєння професійних знань і умінь, виконуючи таким чином мотивуючу функцію. Водночас у студентів старших курсів усвідомлювані критерії професіоналізму виконують регулюючу і контрольну функції, виступаючи критеріями оцінювання власної професійної компетентності.

Узагальнення результатів, отриманих за допомогою стандартизованого інтерв'ю «Критерії професіоналізму», дозволяє стверджувати, що на різних стадіях професійної підготовки спостерігаються кількісні і якісні відмінності в системі уявлень студентів про критерії професіоналізму інженера: у процесі навчання відбувається поступове збільшення кількості і диференційованості критеріїв професіоналізму, підвищується міра їх усвідомленості, конкретності і спеціалізованості. Крім того, зростає міра впливу усвідомлюваних критеріїв професіоналізму на регуляцію навчально-професійної діяльності студентів: критерії професіоналізму починають виконувати не лише мотивуючу, але й регулюючу і контрольну функції в діяльності студентів. Кількісний аналіз свідчить про статистично значущі відмінності в мірі усвідомленості критеріїв професіоналізму між студентами 1 і 2 курсів.

У процесі аналізу рівня сформованості інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості студентів ми звертали увагу також на зміст і структуру їх уявлень про себе як про суб'єктів професійної діяльності, а також уявлень про ідеального інженера. З цією метою використовувалася *методика «Самооцінні еталони»* (Додаток В). Ми використовували

модифікований (за схемою А. Тхостова і Д. Степанович) варіант методики вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейна.

Студентам пропонувалося оцінити себе як фахівців за 24 шкалами, а потім так само оцінити ідеального, на їхню думку, інженера. Шкали були виокремлені на основі експертної оцінки і являють собою професійно значущі для діяльності інженера якості. Експертами для визначення шкал виступали професійні інженери (10 осіб) і викладачі (12 осіб). Список шкал, пропонувався студентам для оцінки, представлений у додатку В. Студенти отримували інструкцію: «Оцініть, будь ласка, вираженість запропонованих нижче якостей для кожної категорії за 10-бальною шкалою (від 0 до 10), де 0 – абсолютна відсутність цієї якості, 10 – максимальна вираженість цієї якості».

Усереднені результати методики «Самооцінні еталони» представлені у таблиці (Додаток В). Аналіз структури уявлень студентів про ідеального інженера свідчить, що більш високо вони оцінюють такі його якості, як технічне мислення, практичні вміння, компетентність, аналітичність, діловитість, цілеспрямованість, креативність, хороша пам'ять, працездатність, наполегливість, спостережливість, відповідальність, вимогливість до себе. Вказані якості мають високий ранг в ієрархії професійних Я-образів більшості студентів.

Зіставляючи професійні уявлення студентів різних курсів, можна відмітити, що смислові значення в структурі професійного Я-образу дещо змінюються. Під час оцінки студентами себе як інженерів поступово слабшає значущість професійних якостей, пов'язаних з комунікативним аспектом діяльності (комунікабельність), і підвищується важливість якостей, пов'язаних з безпосередньою практичною діяльністю інженера (практичні вміння, діловитість, компетентність, цілеспрямованість).

Для студентів 2-го курсу на перший план в уявленні про себе як фахівця виступають характеристики, які проявляються в навчально-професійній діяльності. Оскільки працездатність, хороша пам'ять, компетентність і наполегливість визначають ефективність у навчальному процесі, то в цей період,

зазначеним якостям відводиться більш важлива роль у структурі оцінки студентами себе як фахівця.

У професійному Я-образі студентів 4-го курсу на перший план виходять такі якості, як діловитість, практичні уміння, працездатність, наполегливість. Тобто випускники починають усвідомлювати, що в професійному розвитку необхідне не просто пасивне засвоєння професійних знань, а прояв ділової активності. У цей період студенти аналізують у собі не стільки особистісні якості, скільки ділові, й усвідомлюють, що це має важливе значення для реалізації майбутніх професійних планів (влаштування на роботу, адаптація на робочому місці, відповідність очікуванням майбутніх працедавців тощо).

Звертає на себе увагу те, що уявлення студентів різних курсів про ідеального інженера загалом дуже схожі і мало змінюються у процесі професійної підготовки. Водночас простежується тенденція незначного поступового підвищення самооцінки студентів себе як інженера. Хоча на другому курсі студенти починають більш критично оцінювати себе як інженера, що свідчить про виникнення певної кризи у становленні професійної самосвідомості, зумовленої поглибленням професійних уявлень і усвідомленням власної невідповідності професійним вимогам. Певне зниження професійної самооцінки спостерігається також на четвертому курсі, що можна пояснити посиленням тривожності, зумовленої закінченням закладу вищої освіти, невизначеністю професійного майбутнього і сумнівами студентів у перспективах працевлаштування.

На констатувальному етапі дослідження з метою діагностування когнітивного компонента професійної самосвідомості студентів ми використовували *методику М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?»* (Додаток Г). Зазначена методика дає змогу визначити міру ідентифікації особистістю себе з професійною роллю, соціально-професійним статусом. Методика належить до проєктивних методів дослідження особистості. Відповіді на питання «Хто Я?» свідчать про те, з чим ідентифікує себе індивід. М. Кун і Т. Макпартленд вважають, що набір відповідей на це питання відображає «Я-концепцію» особистості. Свідченням актуальності професійної позиції і сформованості

професійної ідентичності є місце професійних категорій у відповідях студентів на це питання.

Методика вимагає від респондентів дати 20 відповідей на питання «Хто Я?». М. Кун і Т. Макпартленд вважають, що відмінності в ідентифікації «особистісного Я» свідчать про те, наскільки індивіди пов'язують себе і свою долю з різними референтними соціальними групами, в тому числі професійними. Вони впевнені в тому, що зміст і порядок відповідей на питання «Хто Я?» значною мірою варіюються у різних людей, що опосередковано свідчить про їх соціальну позицію. Згідно з уявленнями соціальних психологів, люди організовують свою поведінку відповідно до своїх суб'єктивних ідентифікацій.

Нами використовувався класичний варіант методики (бланк з інструкцією для респондентів подається в додатку Г). Аналізуючи відповіді студентів, ми звертали увагу на такі аспекти:

- а) відповіді, які вказують на ототожнення студентів себе з професійною роллю, наприклад: «інженер», «майбутній інженер», «технік», «конструктор» тощо;
- б) за М. Куном і Т. Макпартлендом, порядок відповідей особистості на питання «Хто Я?» відображає модель її Я-концепції. На наш погляд, міра професійної ідентифікації залежить від того, яке місце посідають професійні категорії у відповідях студентів. Найбільш показовими є перші п'ять місць, оскільки ці поняття найчіткіше усвідомлюються студентами і характеризують їхню самосвідомість.

Під час визначення індексу професійної ідентифікації ми дотримувалися такої шкали: якщо студент вказував професійну категорію на позиціях з 1 по 5, – це оцінювалося у 20 балів; якщо на 6-10 позиціях, то – 15 балів; якщо на 11-20 позиціях, то – 10 балів. Відсутність у відповідях понять, що вказують на ідентифікацію студента з професійною роллю оцінювалося як 0 балів. Крім того, ми аналізували загальний склад категорій і визначень у відповідях студентів, виділяючи специфічні особливості формування їх професійної самосвідомості на різних курсах.

Узагальнені результати представлені у вигляді таблиць, з яких видно, скільки відсотків і балів набирають студенти різних курсів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати аналізу відповідей студентів на питання методики «Хто Я?»

Місце проф. категорії у відповідях студентів	Курс			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Проф. категорії немає	37%	45%	20%	11%
З 1 по 5 місце в списку	34%	29%	46%	52%
З 6 по 10	23%	15%	25%	29%
З 11 по 20	6%	11%	9%	8%
Індекс проф. ідентифікації	12	10	15	17

Як бачимо, кількість студентів-першокурсників, які не використовують професійних категорій, відповідаючи на питання «Хто Я?», порівняно велика – 37%. Відсоток студентів, які вживають професійні категорії на перших місцях (тобто надають їм високий ранг), становить 34%. Середній індекс професійної ідентифікації за цією методикою у студентів першого курсу дорівнює 10 балам, що дещо вищий, ніж у студентів другого курсу. Таким чином, професійну ідентифікацію першокурсників можна оцінити як суперечливу: біля третини студентів не ототожнюють себе з професійною роллю; третина переживає дуже високий рівень професійної ідентичності, а у студентів, що залишилися, професійна ідентифікація виражена в незначній мірі.

Студенти-першокурсники ототожнюють себе передусім з соціальною роллю «студент». Це поняття використовувалося багатьма студентами, але на 1 курсі воно домінує, маючи індивідуальний індекс 16. Такий високий показник можна пояснити загальною ситуацією адаптації абітурієнтів до навчального процесу у ЗВО. Пройшовши через вступну кампанію і відповідні переживання, абітурієнти дістають можливість зарахувати себе до соціальної групи «студентство». Усвідомлення цього факту, як правило, супроводжується позитивними емоціями і

активізацією соціальних контактів (молоді люди активно спілкуються і діляться своїми успіхами з друзями і близькими). Відповідно, показник ідентифікації з соціальною роллю «студента» на цьому етапі досить високий.

Паралельно з методикою М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» з метою вивчення професійної ідентичності студентів ми використовували *методику «Незакінчені речення»* (Додаток Д). Зокрема, студентам пропонувалося закінчити речення «Професія інженера для мене – це...». Дописуючи це речення, 32% першокурсників використовують професійно спрямовані закінчення на зразок: «улюблена діяльність», «можливість самореалізації», «основне заняття в житті». Таким чином, існує тісний зв'язок між даними двох методик, що в цілому підтверджує наявність професійної ідентичності у багатьох студентів 1 курсу.

Особливий інтерес становить аналіз відповідей студентів на незакінчене речення «Моє ставлення до професії інженера...». Всі відповіді ми розділили на три групи: позитивні, амбівалентні (суперечливі), інші. Відповіді 81% першокурсників свідчать про однозначно позитивне ставлення до майбутньої професії, тільки 4% з них висловили амбівалентне ставлення (рис. 2.7). Таке емоційне прийняття професії і професійного середовища свідчить про виражену професійну ідентифікацію першокурсників.

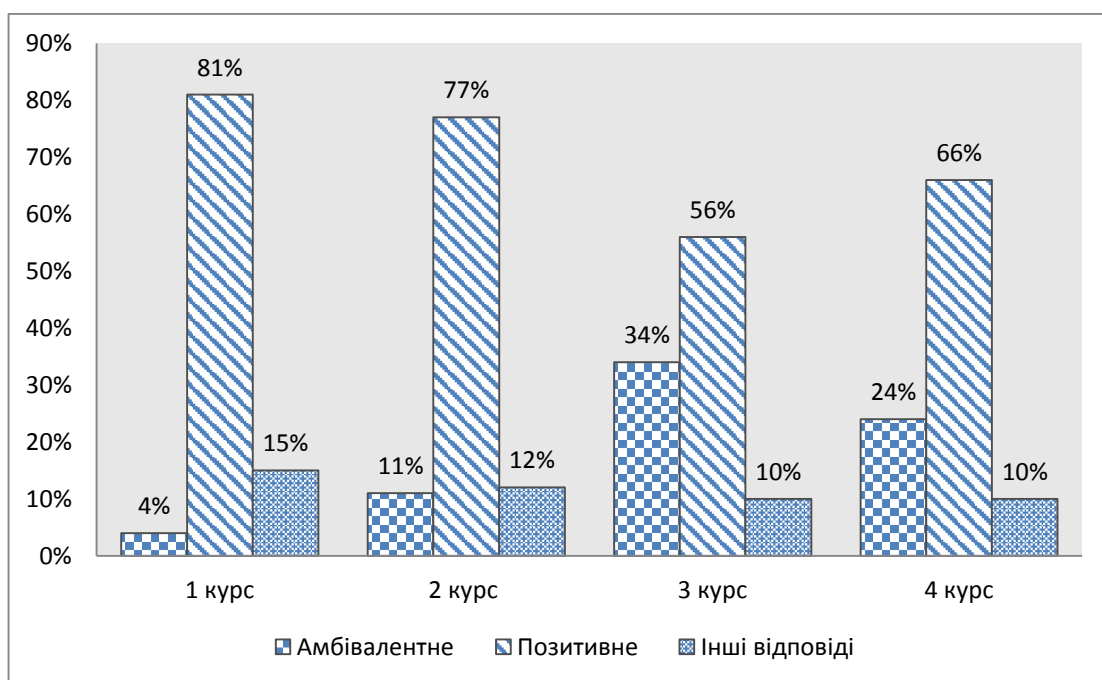


Рис. 2.7. Ставлення студентів різних курсів до професії інженера.

Об'єктами професійної ідентифікації для першокурсників виступають професіонали, які зробили успішну кар'єру, користуються авторитетом у професійній сфері і володіють певними якостями (енергійні, наполегливі, компетентні, умілі, винахідливі, творчі, ерудовані). Але 52% першокурсників вказали на відсутність об'єктів для професійної ідентифікації (рис. 2.8). Закінчуючи речення «У професійній сфері я дуже хотів би бути схожим...», «Авторитетний інженер...», вони давали такі відповіді: «... ні на кого», «... не знаю», «... немає ідеалу».

Ситуація з високим балом професійної ідентичності і відсутністю реального об'єкта для ідентифікації свідчить про те, що першокурсники сприймають майбутню професію, орієнтуючись переважно на ідеальні уявлення і соціальні стереотипи. Цей факт дає підстави для припущення про неминучість подальших різких змін у професійній самосвідомості студентів. З отриманням більш об'єктивної інформації про особливості майбутньої професійної діяльності, про професійну роль і вимоги з боку професії, самосвідомість студентів може вступити у суперечність з новими, більш адекватними уявленнями. З одного боку, першокурсники високо оцінюють свої професійні здібності, з іншого боку, вони тільки починають своє професійне становлення і тому недостатньо об'єктивно розуміють особливості майбутньої професії та її вимоги до особистості. Тому їх професійна самооцінка не може бути адекватною. Коли це стає очевидним для самих студентів, виникає криза професійної ідентичності, яку можна спостерігати на другому і, частково, на третьому курсах.

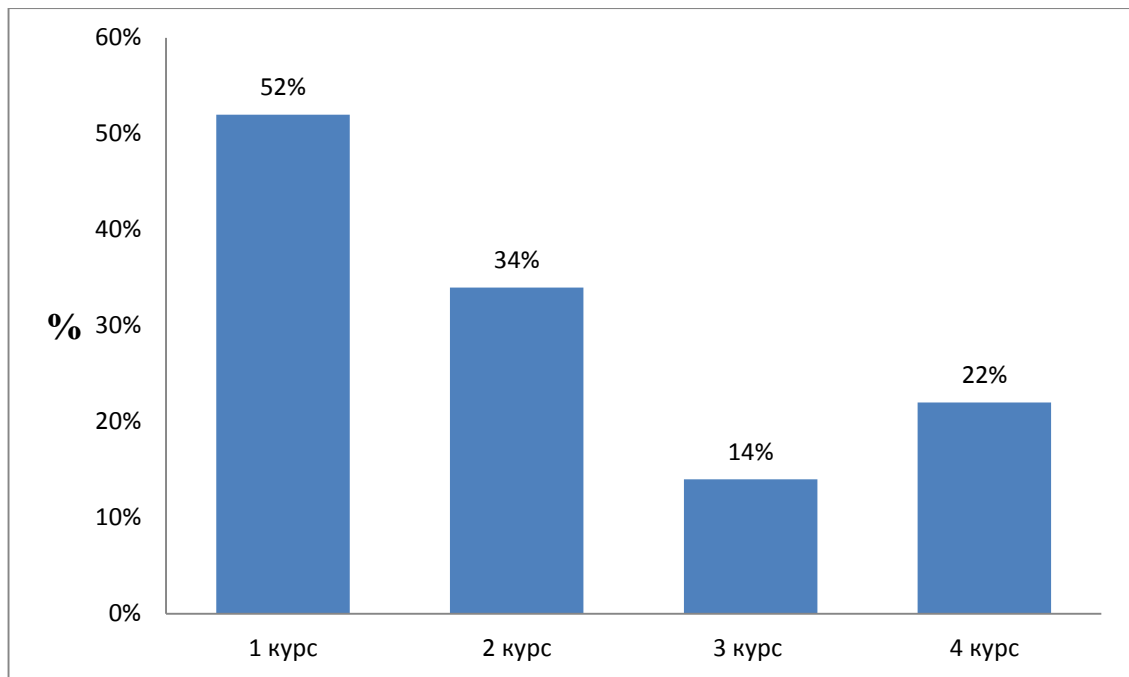


Рис. 2.8. Кількість студентів, які не мають об'єктів для професійної ідентифікації.

На перший погляд, міра професійної ідентифікації студентів другого курсу за методикою М. Куна нижча, ніж у студентів першого курсу (10 проти 12), але ці відмінності не значущі на статистичному рівні. Можна стверджувати, що професійна ідентифікація студентів першого і другого курсів знаходиться приблизно на однаковому рівні.

На 2-му курсі відсоток студентів, які не назвали професійних понять, відповідаючи на питання «Хто Я?», більший (45%), ніж на 1-му курсі, а студентів, які назвали такі поняття на перших п'яти місцях, дещо менше.

Результати, отримані за допомогою методики «Незакінчені речення», свідчать, що у порівнянні з першим курсом (52%) на другому курсі збільшується число студентів, які мають об'єкт професійної ідентифікації і зменшується число тих, у кого об'єкт професійної ідентифікації відсутній (34%).

У порівнянні з першим курсом істотно змінюється і ставлення студентів до професії інженера. Так, у реченні «Професія інженера для мене ...», студенти другого курсу дають менше відповідей, які можна кваліфікувати як позитивні. Такі відповіді, як «... важлива частина життя», «... спосіб реалізувати себе», «... улюблена професія», «... робота» тощо, дали тільки 28% студентів.

Як свідчать результати нашого дослідження, криза професійної ідентифікації триває також на 3-му курсі, хоча спостерігається певний «перелом» у цьому процесі і намічається тенденція до виходу з кризи. За результатами методики «Хто Я?» збільшується загальний показник професійної ідентифікації студентів до 15 балів. Відсоток студентів, які зовсім не назвали понять, пов'язаних з професійною роллю (20%), значно нижчий, ніж на першому (37%) і другому (45%) курсах. Крім того, кількість третьокурсників, які відповідаючи на питання «Хто Я?», назвали професійні категорії на позиціях з першої по п'яту, становить 46%.

На третьому курсі ще більше знижується кількість студентів з позитивним ставленням до професії інженера, і водночас збільшується кількість тих, хто ставиться до майбутньої професії амбівалентно. При цьому, однак, підвищується міра задоволеності своїми професійними досягненнями в навчанні і знижується число студентів, які вказують на відсутність об'єктів для професійної ідентифікації. Все це загалом свідчить про більш глибоке ознайомлення студентів з особливостями майбутньої професії, адаптацію до професійних вимог, що є основою для зміни рівня професійної ідентичності.

За результатами методики М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» на четвертому курсі спостерігається більш сприятлива ситуація з формуванням професійної ідентичності студентів: 52% з них вжили у відповідях на перших п'яти місцях поняття «інженер», «майбутній інженер», «технік», «фахівець з техніки та її експлуатації» тощо; 29% вказали професійні категорії на позиціях з 6 по 10. Тільки 11% студентів не вжили під час відповідей понять, що вказують на їх професійний статус. Загальний індекс професійної ідентифікації за методикою «Хто Я?» для четвертого курсу склав 17 балів. Покращується і емоційне ставлення студентів четвертого курсу до майбутньої професії: 74% з них написали позитивні закінчення у проєктивній методиці «Незакінчені речення».

Слід зазначити, що за результатами методики «Незакінчені речення» на 4 курсі порівняно мала кількість студентів, у яких відсутній об'єкт професійної ідентифікації (14%). А закінчуючи речення «У професійній сфері я дуже хотів би

бути схожим...», «Авторитетний інженер...», студенти серед інших осіб називають конкретних викладачів і фахівців, з яким взаємодіяли під час навчання і професійної практики.

У той же час, результати, отримані за допомогою методики «Незакінчені речення», свідчать, що значна кількість студентів четвертого курсу не має об'єктів для професійної ідентифікації (22%). Це можна пояснити декількома причинами: ускладнюються і диференціюються уявлення студентів про свої професійно важливі якості й обмеження; зростає невпевненість у своїх професійних здібностях через брак досвіду професійної діяльності; наростає тривожність у зв'язку з недостатньою визначеністю професійного майбутнього і необхідністю пошуку місця працевлаштування.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити деякі висновки стосовно особливостей професійної ідентифікації студентів різних курсів. У процесі професійної підготовки відбувається поступове уточнення, конкретизація й деталізація уявлень студентів про майбутню професійну діяльність, її особливості й специфіку, а також певною мірою підвищується рівень диференційованості і адекватності уявлень про себе як майбутнього інженера. Водночас потрібно зауважити, що такі зміни мають помірно виражений характер, про що свідчить наявність на різних курсах значної кількості студентів з дифузними уявленнями про майбутню професію та її вимоги до особистості.

У міру навчання поступово підвищується рівень професійної ідентифікації студентів, проте цей процес не є рівномірним. Пік формування професійної ідентичності припадає на четвертий курс, а деяке зниження спостерігається на другому курсі. Ці дві стадії кризи професійної ідентифікації мають свої особливості і детермінанти. В процесі професійної підготовки змінюється вибір студентами об'єктів професійної ідентифікації. Для студентів молодших курсів такими об'єктами є ідеальні еталони, сформовані на основі соціальних стереотипів, а для студентів старших курсів такими об'єктами стають реальні фахівці і викладачі.

З метою діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів ми використовували методика Дембо-Рубінштейна (у модифікації А. Прихожан), методика Т. Ільїної "Мотивація навчання у ВНЗ", а також методика вивчення мотивів учбової діяльності (модифікація А. Реана, В. Якуніна).

Для розуміння того, як на мотиваційно-ціннісному рівні відбувається формування професійної самосвідомості студентів різних курсів, необхідно з'ясувати рівень їх професійної самооцінки і професійних домагань, визначити, як студенти ставляться до свого "професійного Я", проаналізувати, як професійна самооцінка співвідноситься із їх загальною самооцінкою, як студенти ставляться до професійного навчання.

Для пошуку відповідей на вказані питання ми застосовували *методика Дембо-Рубінштейн* (Додаток Е), яка дає змогу визначити: рівень інтегральної професійної самооцінки; рівень професійних домагань; рівень самооцінки професійних здібностей студентів; рівень самооцінки професійної теоретичної компетентності; рівень самооцінки професійної практичної компетентності; рівень загальної самооцінки (вводиться для аналізу відмінностей між загальною і професійною самооцінкою). Ця методика належить до шкальних. Вона дає змогу вивчати самооцінку і рівень домагань особистості, будувати профіль її самооцінки.

Досліджуваному пропонується бланк методики з інструкцією і власне завданням (Додаток Е). На вертикальних шкалах (кожна 100 мм завдовжки), що позначають рівень розвитку певних якостей, він повинен відмітити реальний і бажаний рівні розвитку кожної якості в себе.

Студентам пропонувався інструкція: «Рівень розвитку кожної якості людини можна умовно зображувати вертикальною лінією. Нижня точка символізує найнижчий рівень розвитку якості, а верхня – найвищий. На кожній лінії рискою відмітьте, як Ви оцінюєте розвиток цієї якості у себе на цей момент. На цій же лінії хрестиком відмітьте, при якому рівні розвитку цієї якості Ви були б задоволені собою, відчули б гордість за себе».

У нашому дослідженні відповідно до поставлених завдань використовувався такий набір шкал: 1) здоров'я; 2) інтелект; 3) характер; 4) професіоналізм; 5) професійні здібності; 6) теоретична професійна підготовка; 7) професійні уміння і навички.

Шкали 1-3 призначені для вимірювання загальної самооцінки особистості. Шкали 4-7 призначені для вимірювання професійної самооцінки студентів. Визначаючи набір шкал, ми орієнтувалися на компоненти професіоналізму, які виокремлює, зокрема, А. Деркач (1993).

Обробка результатів дослідження здійснювалася за такими етапами:

- 1) по кожній шкалі визначався рівень самооцінки (від нуля до риски);
- 2) визначалась середня міра самооцінки – медіана показника по усіх шкалах (визначалась окремо загальна самооцінка за шкалами 1-3 і професійна за шкалами 4-7);
- 3) будувався профіль самооцінки студента шляхом з'єднання усіх точок між собою;
- 4) оцінювалися і інтерпретувалися окремі параметри (шкали). Індивідуальні результати студентів порівнювалися зі стандартними значеннями: 0 – 44 – низький рівень; 45 – 59 – середній; 60 – 74 – високий; 75 – 100 – дуже високий.
- 5) визначався рівень домагань студентів як відстань від нижчої точки до знаку «хрестик», тобто до бажаної оцінки за кожною шкалою. За шкалами 1-3 визначався загальний рівень домагань особистості, а за шкалами 4-7 – рівень професійних домагань. При цьому застосовувалися такі норми: при значенні 60-89 рівень домагань є реалістичним; 90-100 – завищений; нижче 60 – занижений (С. Рубінштейн, 1980).

На рисунку у додатку Е представлені профілі самооцінювання студентів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн. Як бачимо, за шкалами 1-3, які свідчать про рівень загальної самооцінки студентів (здоров'я, інтелект, характер), показники фактично збігаються на усіх курсах. Профілі загальної самооцінки студентів всіх курсів розміщені в інтервалі високих оцінок. Наші результати відповідають результатам дослідження Л. Бороздіної та О. Молчанової

(1990), яке показало, що у досліджуваних даної вікової групи превалює відносно висока локація профілю самооцінки.

Більш істотні відмінності спостерігаються за шкалами 4-7 (професіоналізм, професійні здібності, теоретична професійна підготовка, практичні професійні уміння і навички). Загалом показники професійної самооцінки знаходяться в інтервалі від середніх до високих, якщо порівнювати з нормою, але можна відзначити деякі відмінності на різних курсах навчання. Так, на 1-му курсі середня професійна самооцінка становить 55. Не набагато відрізняються від неї показники другого курсу (53). А ось на третьому курсі спостерігається істотне підвищення професійної самооцінки студентів до 64. Відмінності між професійною самооцінкою студентів 2 і 3 курсів є статистично значущими (за критерієм Стюдента). На 4 курсі показник професійної самооцінки ще вищий (67).

Проаналізуємо показники професійної самооцінки студентів за окремими шкалами. Студенти першого курсу найвище оцінюють свої професійні здібності (72), на другому місці – теоретична професійна підготовка (53), на третьому – професіоналізм у цілому (50). Найнижче першокурсники оцінюють свої практичні професійні уміння і навички (45).

На другому курсі самооцінки розташувалися таким чином: на першому місці зберігається висока оцінка професійних здібностей (68), далі – оцінка професіоналізму в цілому (51) і професійних умінь і навичок (48), а оцінка теоретичних знань істотно знижується (44).

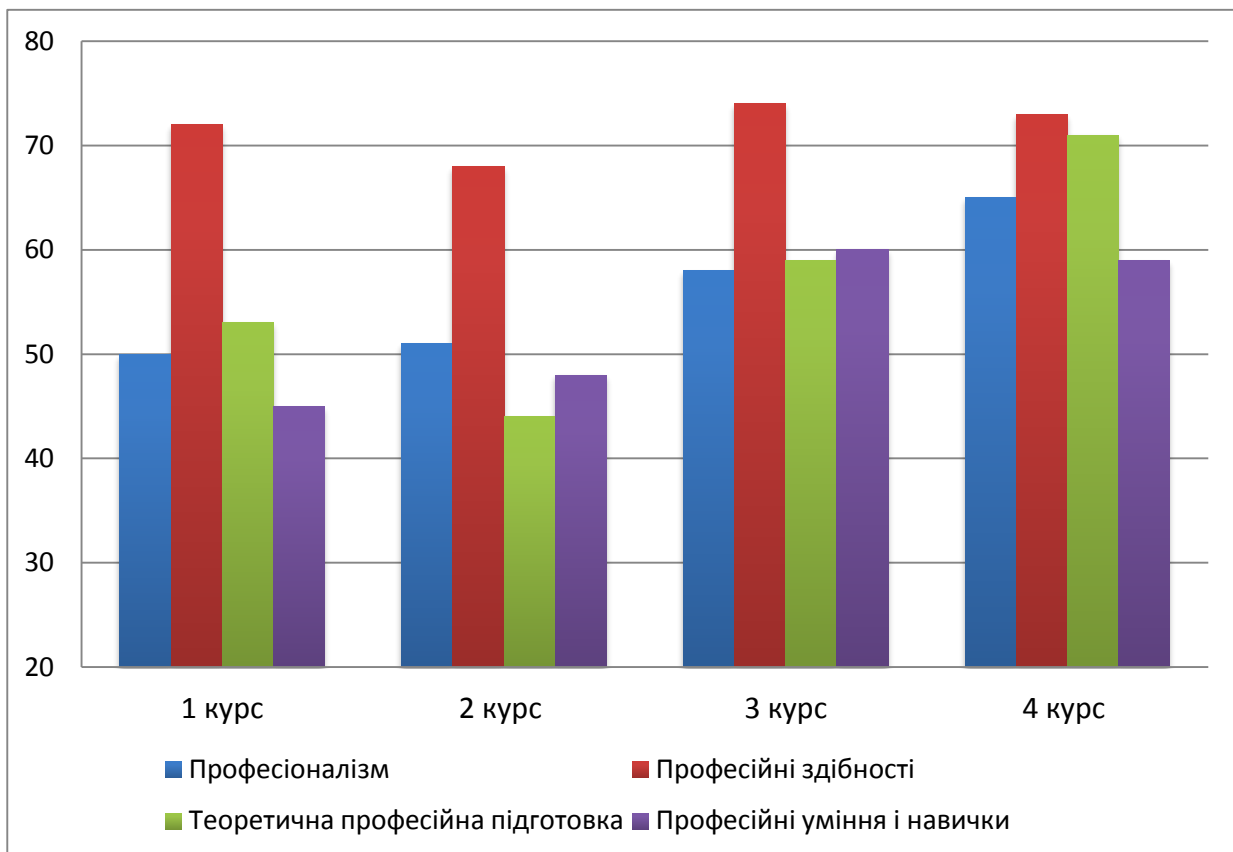


Рис. 2.9. Професійна самооцінка студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейна (середні показники за шкалами).

На 3-му курсі студенти також найвище оцінюють свої професійні здібності (74), дещо нижче практичні уміння (60). Самооцінки загального професіоналізму і теоретичної підготовленості ще нижче і знаходяться приблизно на одному рівні. На четвертому курсі практично збігаються самооцінки професійних здібностей (73) і теоретичної підготовки (71). Нижчим є рівень самооцінки загального професіоналізму (65) і практичних професійних умінь і навичок (59). У цілому слід звернути увагу на більш високу самооцінку студентами всіх курсів професійних здібностей і нижчу – професійних умінь і навичок. Також спостерігається тенденція деякого зниження рівня професійної самооцінки на другому курсі і подальшого підвищення на подальших курсах.

Під час діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів ми звертали увагу на такий важливий показник, як мотивація навчальної діяльності. З цією метою використовували запропоновану Т. Ільїною методику «Мотивація навчання у ВНЗ» (Додаток Ж).

Методика містить 50 питань і дає змогу оцінити вираженість у структурі мотивації навчальної студентів трьох груп мотивів: прагнення до набуття знань – пізнавальний мотив, інтерес до засвоєння знань, допитливість; прагнення оволодіти професією – професійний мотив, спрямованість на оволодіння професійними знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей; бажання отримати диплом – прагнення будь-яким способом здобути диплом про вищу освіту при формальному засвоєнні знань, використанні обхідних шляхів під час складання іспитів і заліків. Результати, отримані за допомогою методики Т. Ільїної, представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Мотиви навчальної діяльності студентів (за методикою Т.І.Ільїної)
(у %)

Мотиви навчання	1-курс	2 курс	3 курс	4 курс
Прагнення оволодіти професією	39,7	40,4	37,6	41,8
Прагнення до набуття знань	34,5	31,8	30,6	32,6
Бажання отримати диплом	25,8	27,8	31,8	25,6

Встановлено, що в цілому по вибірці мотив «оволодіти професією» виявився найбільш значущим для 40% опитаних студентів, що свідчить про наявність у них допитливості, активного прагнення до набуття знань. Мотив «оволодіння знаннями» найбільш значущий для 33% студентів, що дозволяє говорити про слабкий розвиток у багатьох студентів пізнавальної потреби й інтересу до знань. Мотив «отримання диплому» найбільш значущий для 27% студентів, що свідчить про їх недостатню професійну спрямованість, прагнення будь-яким способом здобути диплом, навіть шляхом формального засвоєння знань. Таким чином, не зважаючи на зацікавленість студентів у здобутті освіти, лише для 40% з них важливу роль у мотивації навчальної діяльності відіграє

спрямованість на оволодіння професійними знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей.

Аналіз отриманих результатів за курсами свідчить, що для студентів усіх курсів важливим є мотив «набуття знань». Найбільш виражена така тенденція на 1 курсі, що можна пояснити особливостями першокурсників, які ще зберігають характерну для шкільного віку пізнавальну спрямованість навчальної діяльності. Першокурсників більше турбують питання адаптації до ЗВО: засвоєння нових форм і методів навчальної діяльності, новий режим навчання, нові форми контролю знань, відповідність високим вимогам активності і самостійності тощо. На 2 і 3 курсах вираженість мотиву «набуття знань» дещо зменшується, у зв'язку з певною переоцінкою професійного вибору, загостренням криз професійного становлення студентів. На цьому етапі мотивація навчання багатьох студентів набуває нестійкого характеру і має тенденцію до пониження.

За допомогою методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана і В. Якуніна ми уточнили специфіку і структуру навчальної мотивації студентів. Методика вимагає від студентів оцінити за 7-бальною шкалою наведені у списку мотиви навчальної діяльності за ступенем їх значущості для них (1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів – максимальній) (Додаток 3).

Отримані результати представлені в таблиці у додатку К. Як видно з таблиці, мотив «стати висококваліфікованим фахівцем» на усіх курсах посідає перші місця, але при цьому має нестабільну динаміку. Відмітимо, що у студентів третього курсу замість вказаного мотиву домінує мотив отримання диплому. Така тенденція дуже часто зустрічається на практиці: у багатьох студентів у середині навчання у закладах вищої освіти з'являються нові мотиви, які в основному носять прагматичний характер. Часто це супроводжується відставанням від учбової програми. У першокурсників друге місце за значимістю займає мотив «успішно вчитися і складати іспити», а також мотив «добитися схвалення батьків і оточуючих». Четвертую і п'яту позиції займають мотиви успішності майбутньої професійної діяльності і придбання глибоких і міцних знань. У студентів другого

курсу мотив добитися схвалення батьків і оточення є одним з найбільш важливих. У третьокурсників спостерігається значна трансформація мотивів. За даними таблиці ми можемо бачити зниження професійної мотивації студентів. Від другого до третього курсу спостерігається зниження значущості мотиву «стати висококваліфікованим фахівцем». Така ж тенденція спостерігається за мотивами «забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності», «бути постійно готовим до чергових занять» і «успішно вчитися і скласти іспити». Для четвертокурсників знову найбільш актуальним стає мотив «стати висококваліфікованим фахівцем». Цей показник значимо вище, ніж у третьокурсників. Також варто відмітити, що до четвертого курсу посилюється пізнавальна мотивація. Значущість мотиву «добитися схвалення батьків» з кожним курсом знижується, що свідчить про переорієнтацію студентів із зовнішніх на внутрішні спонукальні чинники навчальної діяльності. Мотив «отримання диплому» не втрачає своєї актуальності. Він має істотне значення для студентів, хоча в порівнянні з третім курсом значущість цього мотиву дещо знижується.

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що, по-перше, від курсу до курсу відбувається зменшення вираженості практично всіх мотивів навчальної діяльності студентів. По-друге, слід зазначити, що міняється зміст навчальної мотивації. Так, для студентів 1 курсу актуальне бажання стати висококваліфікованим фахівцем, отримання глибоких і міцних знань, схвалення батьків і оточуючих, успішне навчання і складання іспитів, отримання стипендії і диплому, повага викладачів, виконання педагогічних вимог, прагнення не відставати від однокурсників. Для студентів 3 курсу значущими є такі мотиви, як «отримати диплом», «опанувати професію», «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «отримати інтелектуальне задоволення», «оволодіти глибокими і міцними знаннями». Для студентів 4 курсу актуальні мотиви: «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «отримати інтелектуальне задоволення», «оволодіти глибокими і міцними

знаннями», «отримати диплом», «отримувати стипендію». Це може свідчити про підвищення міри усвідомлення й інтеграції різних мотивів навчання на цьому етапі особистісно-професійного розвитку студентів.

Таким чином результати дослідження свідчать про суттєві зміни мотивів навчальної діяльності студентів у процесі професійного становлення з тенденцією домінування на старших курсах професійної мотивації. Однак професійна мотивація відіграє домінуючу роль у мотивації навчальної діяльності лише близько 40 % майбутніх інженерів.

Діагностування рівня сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів за *діяльнісно-практичним критерієм* здійснювалося за допомогою методу експертних оцінок. Досліджування ґрунтувалося на індивідуальному оцінюванні незалежними експертами показників діялісно-практичного аспекту професійної самосвідомості студентів. Експертне оцінювання здійснювалося за такими етапами: формування групи експертів; опитування експертів; опрацювання оцінок, що відображають думки експертів; аналіз отриманих результатів.

До групи експертів було відібрано п'ятьох досвідчених експертів (викладачів фахових дисциплін і керівників практики), які мали змогу спостерігати за поведінкою студентів під час навчально-професійної діяльності. Експертам пропонувалося оцінити кожного студента за показниками, які характеризують діялісно-практичний аспект їх професійної самосвідомості: здійснення професійного самовиховання, зорієнтованість на професійну самоосвіту, самостійність у прийнятті професійних рішень, стабільність професійних намірів, участь у професійно зорієнтованій науково-дослідницькій діяльності, активність зусиль, спрямованих на оволодіння професійними вміннями та навичками під час виробничої практики.

Експерти давали рангову оцінку міри вираженості кожного показника за трьохбальною шкалою, де найменшій мірі відповідало значення – 1, середній – 2 і високій – 3. Опитування експертів проводилося індивідуально.

Індекс сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів за діяльнісно-практичним критерієм визначався за формулою: $I_{\text{онк}} = \frac{\sum n}{\sum m}$, де:

$I_{\text{онк}}$ – рівень сформованості професійної самосвідомості за діяльнісно-практичним критерієм;

$\sum n$ – отримана студентом сума оцінок за 6 показниками (від 6 до 18);

$\sum m$ – максимально можлива сума оцінок (18).

Під час визначення рівня сформованості професійної самосвідомості студентів за діяльнісно-практичним критерієм ми орієнтувалися на такі нормативи: індекс сформованості від 0,75 до 1 – високий рівень; від 0,26 до 0,74 – середній, від 0 до 0,25 – низький.

Оцінка узгодженості думок експертів проводилася за допомогою коефіцієнта конкордації (узгодженості) Кендела. Коефіцієнт конкордації змінюється в діапазоні $0 < W < 1$, причому 0 – відповідає неузгодженості, а 1 – повній узгодженості. Якщо значення коефіцієнта конкордації перевищує 0,4, то якість оцінки вважається задовільною, якщо W більше 0,7 – високою. У нашому дослідженні значення коефіцієнта конкордації знаходилося у проміжку від 0,45 до 0,82, що свідчить про достатню узгодженість думок експертів, які оцінювали діяльнісно-практичні показники прояву професійної самосвідомості студентів.

Результати експертного оцінювання рівнів сформованості професійної самосвідомості студентів за діяльнісно-практичним критерієм подані на рис. 2.10. Аналіз отриманих даних свідчить, що для більш ніж половини студентів усіх курсів характерний середній рівень сформованості професійної самосвідомості за діяльнісно-практичним критерієм. Водночас спостерігається нелінійний характер розвитку цього аспекту професійної самосвідомості майбутніх інженерів: на першому курсі кількість студентів з високим рівнем становить 18%, на другому – збільшується до 21 %, на третьому – зменшується до 16%, на четвертому - зростає до 25%. Подібна нелінійна динаміка проглядається і в кількості студентів з низьким рівнем розвитку діяльнісно-практичного компоненту професійної

самосвідомості: на першому курсі - 26%, на другому – 24 %, на третьому – 30%, на четвертому - 20%. Попри наявність певних позитивних тенденцій в особистісно-професійному розвитку студентів, звертає увагу те, що для 21% випускників характерний низький рівень сформованості професійної самосвідомості за діяльнісно-практичним критерієм.

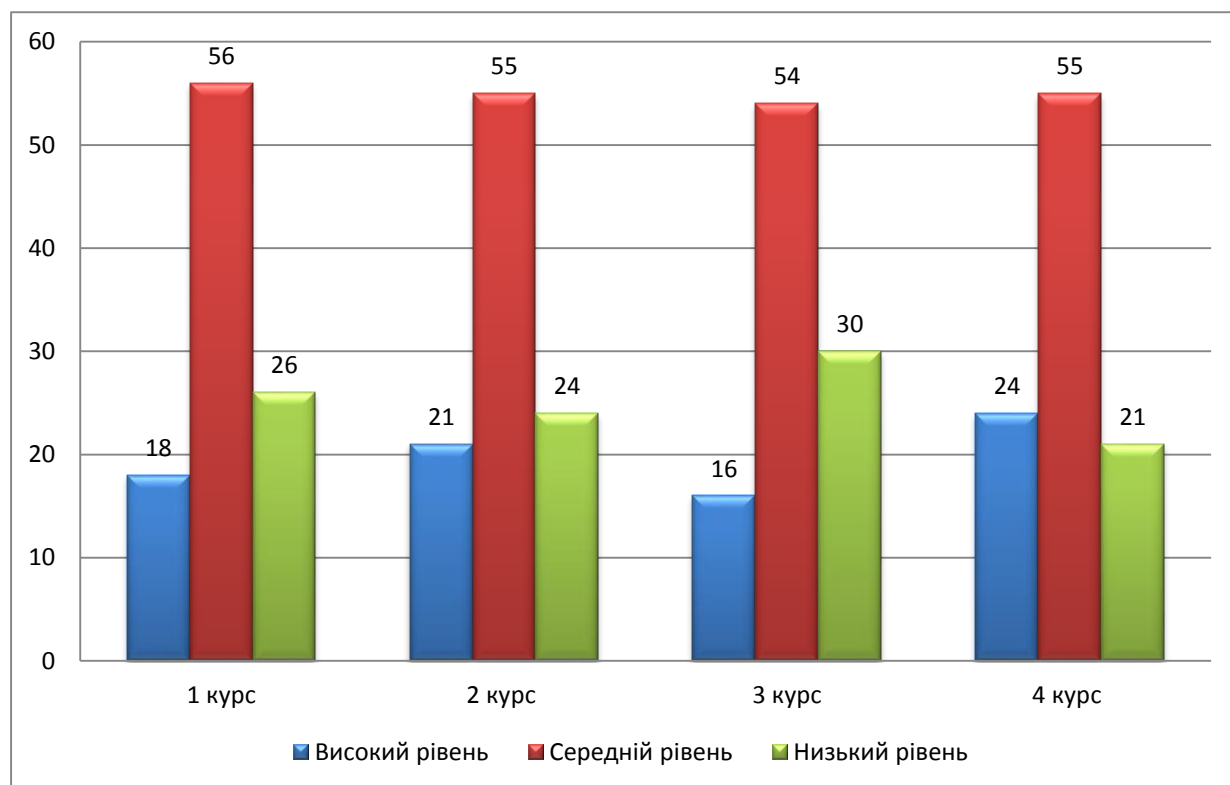


Рис. 2.10. Рівні сформованості професійної самосвідомості студентів 1-4 курсів за діяльнісно-практичним критерієм (у %)

На основі узагальнення результатів діагностування сформованості професійної самосвідомості студентів за інформаційно-пізнавальним, мотиваційно-ціннісним і діяльнісно-практичним критеріями нами було виокремлено три групи студентів: з високим, середнім і низьким рівнем сформованості професійної самосвідомості. Диференціація студентів на групи здійснювалася з урахуванням числових показників, отриманих ними під час виконання методик, спрямованих на діагностування сформованості компонентів професійної самосвідомості: інформаційно-пізнавального («Асоціативний ореол професії» (Є. Климов), «Критерії професіоналізму», методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?», «Самооцінювальні еталони», «Незакінчені речення»);

мотиваційно-ціннісного (методика самооцінки Дембо-Рубінштейна, методика Т. Ільїної "Мотивація навчання у ВНЗ", методика вивчення мотивів навчальної діяльності (А. Реан, В. Якунін); діяльнісно-практичного (методика експертних оцінок). Під час визначення числових інтервалів, відповідно до яких студенти розподілялися на групи, ми дотримувалися підходу, запропонованого А. Киверялгом. Відповідно до його методики, середній рівень сформованості професійної самосвідомості визначається 25% відхиленням оцінки від середнього по діапазону оцінок балу. У такому разі оцінки, які потрапляють в інтервал від 0 до 0,25 свідчать про низький рівень, від 0,25 до 0,75 – середній рівень, а оцінки, що перевищують 75% максимально можливих балів – про високий рівень сформованості професійної самосвідомості.

Майбутні інженери з різними рівнями професійної самосвідомості відрізняються за якісними показниками сформованості інформаційно-пізнавального, мотиваційно-ціннісного і діяльнісно-практичного компонентів цієї складної професійно важливої якості.

Студенти з *низьким рівнем* сформованості професійної самосвідомості майже не виявляють інтересу до отримання знань про власні індивідуальні особливості як майбутнього інженера та знань про напрями реалізації особистої професійної перспективи. Вони мають загальні, дифузні уявлення про особливості, функції і завдання інженерної професії, її вимоги до особистості. У них відсутні об'єкти для професійної ідентифікації, нечіткі уявлення про ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому. Вони не сприймають себе суб'єктами майбутньої професійної діяльності. У таких студентів не сформоване ціннісне ставлення до обраної професії, їм властива неадекватно занижена або завищена професійна самооцінка. Студенти не відчувають потреби у професійному саморозвитку та самовдосконаленні, у них майже відсутнє прагнення до професійного самовиховання та професійної самоосвіти. Вони не самостійні у прийнятті професійних рішень, їхні професійні наміри мають нестабільний характер. Такі студенти демонструють пасивність і недостатню зорієнтованість на оволодіння професійними вміннями і навичками під час

навчально-професійної, науково-дослідницької діяльності та виробничої практики.

Студенти з *середнім рівнем* сформованості професійної самосвідомості (50%) загалом усвідомлюють особливості та завдання професійної діяльності інженера, однак не завжди здатні об'єктивно оцінити власну відповідність її вимогам. У них є певні знання про сформованість у себе професійно важливих якостей та уявлення про напрями реалізації особистої професійної перспективи. Вони виявляють позитивне, ціннісне ставлення до обраної професії, усвідомлюють власні професійні інтереси та нахили, однак пізнавальна мотивація навчальної діяльності у них домінує над власне професійною. У таких студентів сформовані уявлення про ідеал інженера-професіонала, проте вони мають надто ідеалізований характер. Для них характерна загалом адекватна професійна самооцінка, однак вони не повністю сприймають себе у ролі суб'єктів професійної діяльності. Студенти відчують потребу у професійному самовдосконаленні, самовихованні та професійній самоосвіті, однак у них недостатньо сформована здатність до самоконтролю й самоуправління. Вони виявляють ситуативну самостійність у прийнятті професійних рішень, їхні професійні наміри загалом стабільні. Такі студенти докладають зусилля, спрямовані на оволодіння професійними вміннями та навичками під час науково-дослідницької діяльності та виробничої практики, однак їхня активність має здебільшого репродуктивний, наслідувальний характер.

Студенти з *високим рівнем* сформованості професійної самосвідомості (23%) добре розуміють специфіку, функції і завдання професійної діяльності інженера, її вимоги до особистості, реалістично оцінюють свої професійні здібності та можливості, мають адекватні уявлення про ідеальні якості інженера та про себе як суб'єкта майбутньої діяльності. Вони повністю усвідомлюють власні професійні інтереси та перспективи й напрями майбутньої професійної самореалізації. У таких студентів сформована професійна ідентичність, чіткі уявлення про ідеал інженера та власну відповідність йому. Вони повністю сприймають себе у ролі суб'єктів майбутньої професійної діяльності, мають

стабільні професійні наміри. Їм притаманна висока професійна самооцінка і потреба у постійному професійному самовдосконаленні та саморозвитку. Вибір професії є цілком вмотивованим, що обумовлює ціннісне ставлення до неї. Такі студенти багато зусиль спрямовують на оволодіння професійними вміннями та навичками під час науково-дослідницької діяльності та виробничої практики, виявляють при цьому пізнавальну активність, самостійність і креативність, здатність до самоконтролю та саморегуляції поведінки, самостійного прийняття професійних рішень.

На рис. 2.11 представлено узагальнені результати діагностування рівнів сформованості професійної самосвідомості студентів різних курсів.

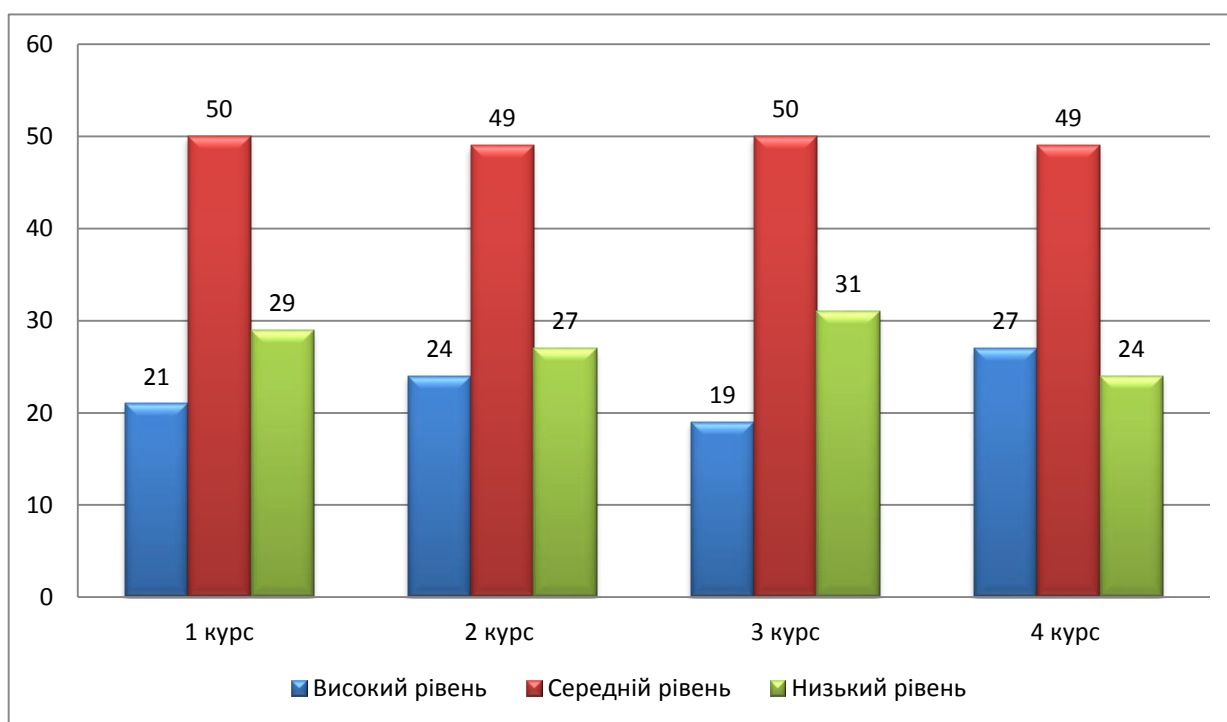


Рис. 2.11. Загальні рівні сформованості професійної самосвідомості студентів 1-4 курсів (у %)

Як бачимо, для половини студентів усіх курсів властивий середній рівень сформованості професійної самосвідомості. Спостерігається загальна позитивна тенденція до збільшення протягом навчання кількості майбутніх інженерів з високим рівнем розвитку професійної самосвідомості: перший курс – 21%, другий курс – 24%, четвертий курс – 27 %. Водночас зменшується відсоток студентів з низьким рівнем професійної самосвідомості з 29% на першому курсі до 24% - на

четвертому. Однак, вказана тенденція є помірно вираженою, крім того, на 3 курсі спостерігається навіть певний спад, пов'язаний, ймовірно, із загальною кризою професійного становлення, характерною для цього періоду.

Проведене дослідження свідчить, що становлення професійної самосвідомості майбутніх інженерів – досить складний, багатоаспектний динамічний процес, що має нелінійний характер, супроводжується виникненням різного роду деформацій і криз професійного розвитку на різних етапах навчання у ЗВО. Найважливішим аспектом цього процесу є досягнення особистістю професійної ідентичності, усвідомлення себе професіоналом, прийняття цілей і цінностей своєї професійної групи.

На першому курсі значна частина студентів переживає кризу формування професійної самосвідомості, яка зумовлена неадекватними, дещо ідеалізованими уявленнями про майбутню професію та її вимогами до особистості. Багато першокурсників мають професійні плани на майбутнє, проте вони недостатньо враховують їхні можливості і здібності. Студенти поки що перебувають у статусі дифузної професійної ідентичності, не здатні повною мірою ідентифікувати себе з професією, почувають себе швидше учнями, ніж майбутніми фахівцями.

Труднощі навчально-професійної адаптації призводять до зниження у багатьох студентів задоволеності навчальною діяльністю, викликають почуття втоми і напруженості. Першокурсники інтенсивніше в порівнянні зі студентами старших курсів переосмислюють свій Я-образ у нових соціально-психологічних умовах. Проте вони порівняно із студентами старших курсів більш упевнені у правильності власного професійного вибору і з великим інтересом ставляться до свого професійного майбутнього, маючи при цьому дещо завищені професійні домагання.

На третьому курсі багато студентів переживають розчарування в обраній професії. Виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви щодо правильності професійного вибору, знижується інтерес до навчання. Деякі студенти приходять до висновку про неправильність зробленого професійного вибору і розчаровуються в обраній професії. Збільшується також

кількість студентів, що мають розпливчасті уявлення про майбутню професійну діяльність, сумніваються в тому, що обрана професія дозволить повною мірою реалізувати свої можливості.

На випускному курсі криза розвитку професійної самосвідомості проявляється в дещо іншій формі, пов'язаній з виникненням так званого «синдрому випускника». На цій стадії професійної підготовки студенти вже добре адаптувалися до навчального середовища, проте дуже скоро їм необхідно буде розпочати професійну діяльність і адаптуватися до професійного оточення. Попри те, що у більшості випускників ставлення до професії змінюється у кращий бік, зростає кількість студентів, які не мають чітких уявлень про умови майбутньої діяльності за фахом або починають сумніватися у правильності вибору професії, оцінці можливостей професійної самореалізації. Мабуть тому чимало студентів висловлюють намір отримати додаткову освіту, не завжди пов'язану зі своєю основною спеціальністю. Дефіцит інформації про ринок праці, вимоги професії, можливості кар'єрного зростання, специфіку діяльності на різних робочих місцях викликає у випускників відчуття невизначеності ситуації, призводить до значного зростання страху і тривоги з приводу власного професійного майбутнього, зумовлює зниження позитивного ставлення до своїх професійних перспектив.

Загалом у випускників суттєво зростає кількість і інтенсивність кризових переживань, пов'язаних з усвідомленням власних професійних перспектив. Це свідчить про те, що кризи розвитку професійної самосвідомості студентів є частиною загального перехідного процесу входження у доросле життя.

Кризи розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів на різних етапах їх підготовки у ЗВО мають деяку схожість і певні відмінності. Професійне навчання у ЗВО – важливий етап входження у доросле життя шляхом набуття професії. У зв'язку з цим переживання з приводу життєвих перспектив домінують у студентів над переживаннями, пов'язаними з формування професійної ідентичності. Криза розвитку професійної самосвідомості на першому курсі пов'язана з процесами адаптації вчорашніх школярів до особливостей навчання у вищій школі, коли суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку. Криза

розвитку професійної самосвідомості третьокурсників більшою мірою визначається невирішеними проблемами етапів професійного самовизначення і пов'язана з корекцією неадекватних уявлень студентів про обрану професію та її вимоги до особистості. Випускний курс – це підготовчий етап кризи професійної адаптації, тут зміна соціальної ситуації розвитку ще не відбулася, але студенти психологічно готуються до неї, чим і зумовлюється специфіка їх переживань і уявлень про майбутню професію та свій професійний Я-образ [90].

Таким чином, у процесі підготовки майбутніх інженерів поступово розширюються і уточнюються їхні уявлення про майбутню професію та про себе як її суб'єкта, стають більш диференційованими уявлення про критерії професіоналізму та професійно важливі якості. Однак зазначені зміни мають повільний і недостатньо виражений характер. Більшості студентів, у тому числі випускників, властивий середній рівень сформованості професійної самосвідомості. Для багатьох студентів характерні деформації у розвитку професійної самосвідомості: дифузність професійної Я-концепції, неадекватні явлення про професійний ідеал та власну відповідність професійним вимогам, нестабільність ставлення до обраної професії, неадекватно занижена або завищена професійна самооцінка, слабке прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, пасивність навчально-професійної діяльності. Все це дає підстави зробити висновок, що без спеціального педагогічного керівництва розвиток професійної самосвідомості майбутніх інженерів відбувається стихійно, супроводжується кризами і не досягає бажаного рівня. У зв'язку з цим існує потреба у визначенні педагогічних умов та розробці методики цілеспрямованого формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів фахівців у процесі їх професійної підготовки.

Висновки до другого розділу

Вивчення процесу формування та розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів зумовило необхідність визначення критеріїв та показників їх оцінювання. Відповідно до виокремлених компонентів професійної самосвідомості майбутніх інженерів визначені такі критерії: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний. Показниками інформаційно-пізнавального критерію є: уявлення про ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому, обізнаність з особливостями, функціями і завданнями інженерної професії, знання про власні професійно-ціннісні особистісні якості, знання про напрями реалізації особистої професійної перспективи, усвідомлення власних професійних інтересів і нахилів. Серед показників мотиваційно-ціннісного критерію виокремлені: самооцінка, потреба у професійному самовдосконаленні та саморозвитку, мотиви вибору професії та ціннісне ставлення до професії, ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Діяльнісно-практичний критерій характеризується такими показниками, як прагнення до професійного самовиховання, зорієнтованість на професійну самоосвіту, стабільність професійних намірів та інтенсивність зусиль, спрямованих на оволодіння професійними вміннями та навичками під час науково-дослідницької діяльності та виробничої практики.

Головними завданнями констатувального етапу дослідження було визначення вихідного рівня сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів та аналіз особливостей розвитку окремих компонентів цієї інтегральної властивості на різних етапах особистісно-професійного становлення студентів: їх уявлень про майбутню професійну діяльність, критерії її ефективності, професійно важливі якості інженера, про себе як майбутнього фахівця, ставлення до професії та до професійного Я-образу, самооцінку професійних якостей, поведінкові прояви професійної самосвідомості.

Був використаний комплекс діагностичних методик, серед яких: методика «Асоціативний ореол професії» Є. Климова, стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму», методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?», методика

«Самооцінювальні еталони», методика Дембо-Рубінштейн (у модифікації А. Прихожан), методика Т. Ільїної "Мотивація навчання у ВНЗ", методика вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А. Реана, В. Якуніна), метод експертних оцінок.

Результати констатувального експерименту дозволили виокремити такі рівні розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів: високий, середній, низький, для кожного з яких характерні певні особливості.

Протягом навчання у ЗВО у студентів-майбутніх інженерів уявлення про критерії професіоналізму та професійно важливі якості стають більш диференційованими, уточнюються та розширюються їхні уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності та майбутнього професіонала в цілому.

Хоча більшості студентів властивий середній рівень сформованості професійної самосвідомості, для багатьох студентів характерні такі деформації у розвитку професійної самосвідомості, як дифузність професійної Я-концепції, неадекватні уявлення про професійний ідеал та власну відповідність професійним вимогам, нестабільність ставлення до обраної професії, неадекватно занижена або завищена професійна самооцінка, слабке прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, пасивність навчально-професійної діяльності.

Матеріали другого розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження: [81], [82], [89], [90].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У розділі визначаються педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів та дається їхня характеристика, описується педагогічна модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів та надаються результати формувального експерименту.

3.1. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Протягом періоду навчання у ЗВО студентам доводиться проходити складний шлях розвитку особистості, персональних якостей, становлення цінностей, але найважливішим є процес формування професійної самосвідомості. Успішність та ефективність цього процесу перш за все залежить від того, наскільки свідомо була обрана професія. У багатьох випадках формування професійної самосвідомості студентів інженерного профілю відбувається в умовах недорозвиненості та інертності навчальних стратегій навчального закладу, тому важливим є вирішення проблеми забезпечення формування професійної зрілості, відповідальності та професійної ідентичності студентів. У наукових літературних джерелах представлені результати пошуку дослідників, які вивчали педагогічні умови, ефективні для формування професійної самосвідомості фахівців різних галузей у період їх професіоналізації у ЗВО.

У науковій літературі поняття умова трактується як: обставина, від якої щось залежить; правило, встановлене в певній сфері життя або діяльності; обставина, за якої щось відбувається. Умова – це необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [120]. У філософському плані умова розглядається як категорія, що відображає співвідношення предмету й оточуючих його явищ [62]. У психології поняття «умова», як правило, представлено в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що зумовлюють розвиток людини, прискорюючи чи гальмуючи його, і впливають на динаміку розвитку і кінцевий результат [116]. Педагоги займають близьку до психологічної

позицію, розглядаючи умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх дій, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості [98].

Таким чином, результати комплексного аналізу дозволяють зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонауковим, а його сутність у педагогічному контексті може бути охарактеризована такими положеннями: умова є сукупністю причин, обставин існування будь-яких об'єктів; ця сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини; вплив умов може пришвидшувати чи гальмувати процес розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцевий результат [45].

Аналіз педагогічної літератури дозволяє сформулювати три основні підходи до розгляду педагогічних умов. Прибічники першої позиції вважають педагогічні умови сукупністю засобів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища. В. Андреев вважає, що педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних цілей [3]. А. Найн розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і засобів матеріально-просторового середовища, спрямованого на вирішення визначених завдань [114]. Вчені, які дотримуються іншої позиції, пов'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, в якій вони виступають одним із компонентів [56]. Для вчених, які займають третю позицію, педагогічні умови – це планомірна робота з уточнення закономірностей стійких зв'язків навчального процесу, що забезпечують можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [96].

Узагальнюючи все вищесказане, можна виокремити низку положень, необхідних для розуміння даного феномену: педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього і матеріально-технічного середовища, що позитивно чи негативно впливають на його функціонування, реалізація правильно

визначених педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективне функціонування педагогічної системи, педагогічна умова виступає як складовий елемент педагогічної системи і педагогічного процесу в цілому, у структурі педагогічних умов наявні як внутрішні елементи, так і зовнішні [101].

Науковець А. Деркач, аналізуючи компоненти професійної самосвідомості, акцентує увагу на думці, що психолого-педагогічний вплив на кожен окремий компонент професійної свідомості забезпечує підвищення рівня її сформованості в цілому [37]. У своєму дослідженні І. Тордінава акцентує увагу на тому, що педагогічна умова – це суттєвий компонент педагогічного комплексу, який містить зміст, методи й організаційні форми освіти і виховання, орієнтований на взаємовідносини з внутрішнім світом того, хто навчається [155]. Досліджуючи педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх військовослужбовців, науковець Т. Багаліка дійшла висновку, що педагогічні умови – це ті компоненти освітнього процесу, які є результатом відбору та застосування елементів змісту, форм, методів та засобів навчання, що забезпечують цілісність педагогічного процесу [5]. О. Єніліна, розглядаючи шляхи формування і розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців у сфері туризму, дійшла висновку, що необхідними педагогічними умовами формування і розвитку професійної свідомості студентів є наявність гуманістичних взаємовідносин у системі «студент – студент» та «викладач – студент»; надання студентам більшої самостійності в навчальній діяльності; стимулювання рефлексивної діяльності майбутніх фахівців [47]. Близькою нам є позиція О. Модіни, яка серед необхідних педагогічних умов формування професійної самосвідомості виокремлює: використання професійної спрямованості загальноосвітніх предметів в освітньому процесі через посилення міжпредметних зв'язків; максимальне наближення змісту професійної освіти до умов виробничої практики, що зумовлює інтеграцію теоретичної і практичної підготовки; актуалізацію ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності в освітньому процесі, оскільки таке ставлення визначає професійну мотивацію, яка виступає домінантою професійної самосвідомості [110].

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на положення про те, що педагогічні умови формування професійної самосвідомості містять у собі цілі, завдання, зміст, методи та форми взаємодії учасників педагогічного процесу й отримані при цьому результати [83; 84].

В умовах динамічних перетворень, що відбуваються сьогодні в суспільстві і освіті, сучасний інженер повинен бути здатен працювати у складних неоднозначних ситуаціях професійного вибору, конструктивно вибудовувати виробничі стосунки, знаходити ефективне вирішення завдань. Тому у процесі професійної підготовки необхідно створити для майбутніх фахівців умови для повноцінного оволодіння необхідними професійними вміннями, навичками та професійно важливими якостями. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та провівши власне дослідження, ми можемо стверджувати, що однією з таких педагогічних умов є *застосування форм і методів інтерактивного навчання, що моделюють соціальний контекст і способи професійної взаємодії* [77]. Ці методи базуються на контекстному підході і орієнтовані на активізацію пізнавальних інтересів та потреб особистості у сфері професійної підготовки. Особлива увага під час використання цих методів приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники взаємодії виявляють мобільність та активність [127]. Успішність навчального процесу, що здійснюється в такому середовищі, залежить від рівня навчальної самостійності й активності студентів, що проявляються як в аудиторії, так і за її межами в процесі виконання різних видів навчальних завдань. Самостійність виявляється в здатності до самостійного вибору оптимальних варіантів досягнення мети, придбанню в процесі руху до мети нових знань [13].

Для майбутньої успішної професійної діяльності фахівців інженерного профілю необхідно акцентувати увагу на формуванні професійної самосвідомості вже на початковому рівні навчання, використовуючи при цьому найбільш ефективні методи та технології. Детальне вивчення цього питання дозволяє зробити висновок, що саме застосування форм і методів інтерактивного навчання, що моделюють соціальний контекст і способи професійної взаємодії забезпечує

найкращі результати, оскільки інтерактивні методи спрямовані на більший контакт не лише студентів з викладачами, але й між самими студентами та на домінування власної активності студентів у процесі навчання. При застосуванні інтерактивних форм навчання роль викладача кардинально змінюється, перестає бути ведучою, він лише регулює процес та займається його загальною організацією, консультує, контролює порядок і час виконання запланованого виду роботи, заздалегідь готує необхідні завдання та формулює теми та запитання для обговорення, таким чином діяльність студентів стає більш активною, самостійною і свідомою, що сприяє розвитку професійної самосвідомості. Інтерактивне навчання – це діалогічне навчання, в ході якого відбувається навчальна взаємодія викладача і студентів, а також студентів між собою. При цьому панує атмосфера доброзичливості і взаємної підтримки, що дає змогу не лише отримати нові знання, але й вивести їх на вищий рівень [176]. Під технологією інтерактивного навчання розуміють процес, що базується на системі правил організації взаємодії студентів, які спілкуються між собою та з викладачем, що забезпечує продуктивну діяльність студентів [102]. При інтерактивному режимі проведення практичних занять або лекцій студенти стають рівноправними учасниками взаємодії з викладачем, а педагог переходить до діалогічного стилю проведення занять, який забезпечує формування особистісних аспектів професійних компетенцій [127; 143].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, спільне вирішення навчально-професійних проблем на основі аналізу запропонованих обставин. Ефективність процесу інтерактивного навчання забезпечує наявність трьох компонентів: комунікативного, сутність якого полягає в передачі та збереженні вербальної і невербальної інформації; інтерактивного, основою якого є організація взаємодії у спільній діяльності; перцептивного, змістом якого є сприйняття і розуміння людини людиною [143].

Використовуючи методи інтерактивного навчання, викладач кожному студенту дає можливість усвідомити і зрозуміти значущість обраної професії,

сприймати та аналізувати проблеми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, та знаходити їх можливе вирішення. На нашу думку, застосування такого різновиду інтерактивної роботи у процесі навчання майбутніх інженерів, як «мозковий штурм», є ефективним для формування професійної самосвідомості. Оскільки метод «мозкового штурму» є одним із оперативних методів вирішення тієї чи іншої проблеми, що базується на стимулюванні творчої активності студентів; основною його метою є розвиток творчого мислення майбутніх фахівців. Метод використовується у групах від п'яти до семи чоловік. Учасники «мозкового штурму» пропонують різні варіанти вирішення проблеми, з яких відбираються тільки ті ідеї, що можуть бути використані на практиці. Етапи «мозкового штурму»: суть першого етапу полягає у створенні якомога більшої кількості ідей; на другому етапі ідеї і пропозиції мають обговорюватися в колективі; на третьому етапі учасники повинні обрати найбільш перспективні ідеї [25].

Застосування даної методики дає можливість в інтерактивній взаємодії учасників активізувати пізнавальну діяльність, що сприяє розвитку у студентів готовності до розуміння різних функцій та ролей майбутньої професійної діяльності на основі перетворення кожного учасника з пасивного об'єкта на повноправного активного партнера навчальної діяльності. Це заохочує студентів до прийняття самостійних професійних рішень, вільного висловлювання власної думки, таким чином сприяючи формуванню професійної самосвідомості.

Основними перевагами «мозкового штурму» є: забезпечення рівної участі кожного члена групи в обговоренні проблеми і висуванні ідей; можливість фіксації і постійного запису висунутих ідей; сприятливий психологічний мікроклімат; створення умов для виникнення ефекту «ланцюгової реакції» ідей; однакова продуктивність на будь-якій стадії процесу прийняття рішення [127]. Існує кілька різновидів методу «мозкового штурму», такі як метод групового брейнрайтінгу, круговий мозковий штурм, груповий обмін, гра-змагання [19].

Однією із технологій мозкового штурму, що сприяє формуванню більш об'єктивної позиції по відношенню до майбутньої професії, свідомому

визначенню мотивів професійної діяльності, знаходженню креативних підходів до вирішення професійної проблеми та творчого виконання професійних завдань, є метод опорної мапи «mind map». Це одна з технологій «мозкового штурму», що виступає стимулюючим засобом формування комунікативної компетенції майбутніх інженерів. Однією з головних переваг даного методу є наочність, яка забезпечує легкість сприйняття представленої інформації.

Метод «653», для якого базовими є принципи «мозкового штурму», доцільно застосовувати для всіх ситуацій, коли необхідно знайти колегіальне рішення, що має інноваційний характер. Під час такої форми роботи кожному із студентів надається можливість висловлювати нові власні ідеї, пов'язані з професійною діяльністю, та доводити їх ефективність. Оскільки кількість цих ідей обмежена, учасники обдуманно та ретельно підбирають найбільш відповідні положення, що заохочує їх до більш свідомого вибору, таким чином підвищуючи рівень професійної самосвідомості. Розглянемо механізм реалізації методу: за п'ять хвилин шість чоловік письмово висловлюють по три ідеї, потім аркуші з їх думками передаються за рухом годинникової стрілки. За наступні п'ять хвилин кожен член команди повинен ознайомитись зі всіма ідеями колег і деталізувати їх. Так відбувається поки кожним не опрацьовані всі пропозиції. Приблизно через 30 хвилин є 18 критично розглянутих ідей. Наступні 30 хвилин призначені для обговорення [49].

Технологія кейсів робить акцент на вмінні самостійно мислити, доносити свої ідеї до цільової аудиторії, тобто дає можливість креативно застосовувати свій потенціал. Ця технологія орієнтована не так на отримання нових умінь та знань, як на спроби сформуванню загальний інтелектуальний та комунікативний потенціал майбутнього фахівця. Застосування методу кейсів сприяє більш ефективному формуванню професійної самосвідомості, професійних цінностей та установок студентів [53].

Кейс-метод (case-study) дозволяє розвинути здатність застосування на практиці теоретичних знань та висловлювання пропозицій, власних думок; активізувати вміння роботи в команді. Метою використання кейс-методу є

навчання аналізувати та оцінювати інформацію, виявляти ключові проблеми, обирати альтернативні шляхи їх вирішення, знаходити оптимальний варіант програми дій.

Досвід, отриманий при застосуванні у професійній підготовці майбутніх інженерів такої технології інноваційного навчання, як ділова гра, може виявитись навіть більш продуктивним у порівнянні з набутих під час практики. Так відбувається через те, що ділові ігри дозволяють збільшити масштаб обсягу дійсності, наочно представити наслідки прийнятих рішень, дають можливість перевірити альтернативи. Ділова гра дозволяє змоделювати умови діяльності і адекватні майбутні професійні завдання фахівців інженерного профілю [182]. Особливістю проведення ділової гри є створення проблемних ситуацій, при вирішенні яких важливими є індивідуальна реакція студента на проблему, пропозиції різних варіантів вирішення завдання та вміння довести все до логічного завершення, що сприяє підвищенню рівня професійної самосвідомості. Основними факторами, що визначають характер і динаміку гри, є ситуації, в яких відбувається обговорення заданої проблеми; характер міжособистісної та міжрольової взаємодії; професійні навички, сформовані за період навчання. Ролі у грі розподіляються відповідно до індивідуальних особливостей та професійних інтересів. Відправним моментом моделювання ділової гри є підготовка сценарію, який є системою дій її учасників. На фінальній стадії проведення гри викладач проводить аналіз її ефективності у контексті набуття професійно важливих умінь і навичок. Ділова гра сприяє розвитку загальних і професійних компетенцій, викликає позитивні емоції, активізує рефлексію щодо професійно важливих особистих якостей, спонукає до нестандартних способів мислення, формує навички взаємодії з партнерами. При використанні ділової гри особлива увага приділяється побудові плану майбутніх дій, розвитку вмінь висловлювання власних поглядів і ставлення до різних проблем, мобільного реагування на навчально-професійні ситуації.

Проектна діяльність має потенційні можливості для активізації професійного самовизначення, розвиває професійні мотиви, формує пізнавальні

здібності, сприяє більш свідомому ставленню до обраної професії. Проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв’язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов’язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків [157]. Метод проектів є комплексною методикою навчання, що дозволяє викладачеві враховувати інтереси студентів і надає їм можливість проявити самостійність в організації, плануванні і контролі власної навчально-пізнавальної діяльності. Проектно-дослідницька технологія дозволяє вирішувати такі важливі освітні завдання, як визначення власної позиції щодо важливих професійних проблем, формування самостійного погляду на способи вирішення навчально-професійної проблеми, набуття вмінь групової роботи. Основні етапи роботи над проектом: організаційний; вибір і формулювання головної мети, ідеї і завдань майбутнього проекту; обговорення методологічних та методичних аспектів організації роботи; структуризація проекту з виокремленням підзавдань для визначення відповідальних груп студентів; знаходження ресурсів, необхідних для виконання проекту; робота над проектом; підбиття підсумків та оформлення результатів; презентація проекту [34].

Рефлексивні вміння майбутніх фахівців забезпечують можливість оцінювання власних професійних здібностей, їх співвіднесення із завданнями та очікуваними результатами професійної діяльності. Оволодіння рефлексією дозволяє студенту-майбутньому інженеру адекватно сприймати свої професійні можливості завдяки порівнянню себе з іншими, усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, плануючи самовиховання, коригувати професійну Я-концепцію. Уміння здійснювати рефлексію навчально-професійної діяльності та себе як її суб’єкта відіграє важливу роль у формуванні професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Тому рефлексію можна вважати основним психологічним механізмом формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців інженерного профілю, а *формування суб’єктно-рефлексивної позиції у процесі*

професійної підготовки – необхідною педагогічною умовою формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів [78; 86].

Рефлексія є внутрішньою діяльністю особистості, орієнтованою на самопізнання та осмислення дій та станів індивіда. Як психологічний механізм вона відіграє значну роль у самовизначенні, самопізнанні та саморегуляції життєдіяльності. Важливим у процесі формування рефлексії є створення умов для перетворення мотивів на усвідомлені цілі діяльності і неусвідомлених результатів дій на усвідомлені, виокремлення проміжних цілей, усвідомлення перспектив і способів їх досягнення, моніторинг результативності можливих дій. Значущою функцією рефлексії є встановлення та регулювання адекватних вимог до себе на основі аналізу завдань, що висуваються в процесі діяльності [15]. Характерними ознаками рефлексії є такі важливі її особливості, як усвідомленість, предметність та цілеспрямованість. Вона може виступати механізмом самоорганізації особистості студента, що впливає на підвищення рівня домагань і професійної самооцінки, стимулює мотивацію навчально-професійної діяльності, підвищення рівня її усвідомлення, становлення професійної ідентичності.

У навчальному процесі рефлексія виконує такі функції: комунікативну, проектувальну, корекційну, організаційну, мотиваційну [23]. Окрім того рефлексія необхідна при засвоєнні вимог професійної діяльності; на основі рефлексії відбувається контроль і управління процесом засвоєння професійно важливих знань і умінь; рефлексія забезпечує можливість внесення змін у професійно-навчальну діяльність; рефлексія є одним з механізмів розвитку самої діяльності [38]. Рефлексивний компонент у професійній діяльності дозволяє фахівцю вибудувати свій індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й аналізувати результати своєї праці [92]. Рефлексивні вміння дозволяють суб'єктам організовувати і фіксувати результати розвитку, саморозвитку й аналізувати причини позитивної чи негативної динаміки такого процесу. Саме тому важливо розвивати суб'єктно-рефлексивну позицію майбутніх фахівців вже з перших днів навчання у вищому навчальному закладі. Проведені дослідження свідчать, що вирішальну роль у формуванні суб'єктно-

рефлексивної позиції відіграє спрямованість особистості, підкорення всіх її дій усвідомленій меті.

На думку А. Деркача, основою сформованої суб'єктно-рефлексивної позиції є потреби і мотиви, цілі діяльності, які відображають єдність об'єктного і суб'єктного, де об'єктна позиція особистості є основою її рефлексії, емоційності та інтелектуально-вольової активності по відношенню до цінностей професійної діяльності, а суб'єктна визначається якостями особистості, що сформувалися під впливом усвідомлення змісту цінностей професійної діяльності [37].

Важливу роль у формуванні суб'єктно-рефлексивної позиції відіграє спрямованість особистості, емоційний фон занять та високий рівень морально-етичних стосунків між викладачами і студентами. Забезпечення задоволеності результатами діяльності, ступінь самостійності та активізації індивідуального і колективного, підкріплення емоційної мотивації через організацію успіху залежить від педагогічної стратегії, обраної викладачем у взаємодії зі студентами у навчальній діяльності.

Рефлексія виявляється на трьох рівнях: перший рівень пов'язаний з відображенням і наступним самостійним конструюванням особистісних сенсів; другий рівень відображає бачення себе як самостійної особистості, відмінної від інших; третій рівень передбачає усвідомлення себе як суб'єкта комунікативного зв'язку. Процес розвитку рефлексивних здібностей, умінь та навичок студентів в умовах освітнього середовища, що визначається на основі рефлексивно-діяльнісного підходу, є формуванням суб'єктно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців, яка містить такі етапи: усвідомлення необхідності здійснення рефлексії в професійній діяльності; аналіз і самоаналіз професійних можливостей; вироблення програми дій, мобілізація здібностей і можливостей; репродуктивне застосування знань про рефлексію і використання рефлексивних прийомів на практиці, реалізація плану дій, інтелектуальна напруга, виконання прийнятого рішення; аналіз отриманого результату і постановка нових завдань вдосконалення навчальної та професійної діяльності та власної особистості; творче застосування

рефлексії як засобу професійного розвитку; опора на рефлексію як на спосіб обґрунтування змін у професійній діяльності та самосвідомості [37].

Для розвитку професійної рефлексії важливим є визначення педагогічних умов її формування. Дослідник Г. Єрмакова виокремлює такі педагогічні умови цього процесу: спеціально організована рефлексивна діяльність педагога; наявність рефлексивного середовища; активізація міжсуб'єктних відносин між учасниками рефлексивної діяльності; актуалізація рефлексії педагога; використання освітніх програм з розвитку професійної рефлексії [48]. Процес формування рефлексивної позиції, на погляд дослідника Д. Шатіла, передбачає наявність таких змістово-процесуальних характеристик навчання: високий рівень проблемності, оптимальна активність викладачів і студентів, забезпечення умов для співтворчості студентів між собою для кооперативного навчання, задачний підхід до навчання, використання технологій, зміст яких передбачає рефлексивну роботу мислення студентів і самокорекцію поведінки, контекстність навчання, що визначає функціональну спрямованість процесу формування самосвідомості на професійну орієнтацію навчальної діяльності студентів і розвиток професійно-значущих якостей [173].

Аналіз психолого-педагогічної літератури [23; 37; 92; 173] дозволяє виокремити такі педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх фахівців: цілеспрямована організація рефлексивної діяльності викладача та студента; наявність рефлексивного середовища; активізація міжсуб'єктних відносин учасників рефлексивної діяльності; використання освітніх програм розвитку професійної рефлексії; узгодження етапів формування рефлексивних умінь у процесі вивчення дисципліни з етапами формування загальних умінь; управління зміною видів і форм рефлексії у формуванні рефлексивних умінь; виконання викладачем функцій консультанта, що здійснює педагогічну підтримку студента.

У нашому дослідженні ми аналізуємо формування рефлексивних умінь студентів під час вивчення іноземної мови, тому цікавою і близькою нам є позиція М. Діденко, яка вважає, що для продуктивного забезпечення формування вмінь

рефлексії у студентів під час навчання іноземної мови необхідно: забезпечити достатню кількість часу для відображення студентами своїх відчуттів, аналізу отриманих умінь; створити емоційно сприятливе середовище в аудиторії через заохочення оцінювання спільної діяльності; стимулювати вміння рефлексії студентів шляхом постановки питань, які потребують вивчення причинно-наслідкових зв'язків кожної мовленнєвої ситуації; надавати деякі пояснення для спрямування розумової діяльності студентів; забезпечити можливості аргументованої дискусії [40].

Сьогодні у професійній освіті потреби майбутньої практичної діяльності випускників ЗВО повинні повністю узгоджуватися зі змістовим та операційним компонентами їх підготовки. Модель професійної діяльності повинна бути орієнтиром фахової підготовки, а її зміст має спрямовуватись на формування таких професійних та особистісно значущих якостей сучасного фахівця, як інтерес до професійної діяльності; володіння вміннями й навичками рефлексії; усвідомленість власних професійних дій; сформованість найважливіших моральних якостей; здатність працювати за різними технологіями і методичними системами, які зроблять його компетентним фахівцем. Професійна компетентність інженера – це показник готовності, система компетенцій, інтегрованих знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, необхідних для виконання посадових обов'язків і функцій, розв'язання виробничих завдань та проблем згідно визначених повноважень, здатностей і затребуваних можливостей особистості [119].

Професійна підготовка у ЗВО може розглядатися як цілісний освітньо-культурний процес та особистісно-орієнтована педагогічна система. Динамічні зміни, що відбуваються в сучасній освіті, значною мірою визначаються впливом зовнішніх та внутрішніх факторів.

Цілеспрямоване створення освітнього середовища, що активізує формування професійно ціннісних орієнтацій студентів, забезпечує включення студентів у культурно-соціальні зв'язки різного рівня та виду, побудову навчального процесу на основі формування продуктивного досвіду, розвиток їх

мотиваційно-сміслової сфери, індивідуалізацію освітнього процесу на основі формування і реалізації індивідуальних освітніх програм. Одночасно таке середовище слугує не лише для передачі знань, умінь та навичок, але й виступає одним із факторів, що створює умови для формування адаптації готовності до нових ситуацій взаємодії в процесі професійного розвитку. В ньому формуються міжособистісні стосунки між суб'єктами навчальної діяльності та створюються умови для розвитку професійної самосвідомості [21]. Для майбутніх інженерів освітнє середовище є професійно-діяльним, керованим та залежним від насиченості освітніми ресурсами, тому його результативність визначається просторово-навчальним змістом, рівнем розвитку в ньому соціальних стосунків і якістю зв'язків між цими компонентами. Критерієм якості цього середовища є здатність забезпечити всім суб'єктам навчального процесу можливість для ефективного саморозвитку і формування професійної самосвідомості. Тобто мова йде про середовище, в якому студенти виявляють активність, стають реальними суб'єктами свого розвитку, а не перебувають під впливом його факторів та умов.

«Середовище – це не просто соціальна статична одиниця, це складна система, що знаходиться в постійному розвитку і охоплює різні, близькі і далекі, життєві сфери», - вважає І. Слободчиков [145]. Досліджуючи педагогічні умови розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею, А. Каташов зазначає, що освітнє середовище закладу вищої освіти – це сукупність духовно-матеріальних умов його функціонування, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості студента, реалізацію його творчого потенціалу [61]. Дослідник В. Ясвін вважає, що успішний саморозвиток майбутнього фахівця відбувається, коли він активно використовує можливості середовища [185]. На думку Г. Сазоненко, освітній простір – це простір спільного буття, перетворений усіма суб'єктами виховання у чинник інтегративного впливу на процес розвитку і самореалізації особистості [140].

Аналіз наукових підходів до розкриття сутності освітнього середовища дозволяє визначити дві позиції: за першою – освітнє середовище розуміється як динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, які відбуваються завдяки

колективним та індивідуальним суб'єктам різного рівня і впливають на їх особистісне становлення; за другою – освітнє середовище можна трактувати як частину соціального середовища, в якій функціонує певний педагогічно доцільний спосіб життєдіяльності [103].

У нашому дослідженні ми розглядаємо освітнє середовище як комплекс спеціально створених факторів освітнього процесу та педагогічних, соціально предметних умов, завданням яких є становлення адекватної професійної самооцінки, активізація професійної рефлексії та професійного самовизначення, стимулювання ідентифікації з професійними цінностями. В навчальному середовищі ЗВО створюються умови не лише для розвитку професійної культури, але й для формування ціннісних орієнтацій, гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер особистості, прагнення до вдосконалення професіоналізму та формування професійної самосвідомості. Деструктивний же характер породжує негативні стани учасників освітньої взаємодії, що спонукає студентів до уникання виконання навчальних завдань, зниження ефективності їх функціонування [162]. Саме тому в період професійної підготовки майбутніх інженерів в освітньому середовищі повинні створюватися такі умови, які б сприяли формуванню потреб, здібностей, інтересів, самосвідомості особистості та спрямовували б студента в річище його професійного становлення як інженера.

У контексті дослідження професійної самосвідомості майбутніх інженерів для нас важливе значення мають виокремлені Г. Беляєвим типологічні ознаки виховного середовища, а саме: виховне середовище виступає не лише умовою, а й засобом виховання та навчання; воно створює такий простір індивідуалізованої діяльності, що є перехідною від навчальної до життєво-професійної; виховне середовище існує як певна система відносин та визначена соціальна спільність [10].

Досліджуючи особистісно-орієнтовану педагогічну освіту як фактор формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, З. Курлянд визначила професійно-ціннісні орієнтації майбутнього фахівця як суб'єктивне, індивідуальне віддзеркалення у його психіці і свідомості соціальних цінностей

професії. Вчена зазначає, що наявність професійно-ціннісної орієнтації передбачає існування відносно стійкої системи спрямованості інтересів і потреб на професійну діяльність [97]. На думку Г. Печерської, професійні цінності – це орієнтири, на основі яких людина обирає, опановує і виконує свою професійну діяльність, інтеріоризовані особистістю специфічні визначення об'єктів чи суб'єктів професійної сфери як значущих відносно професійних потреб [125]. Н. Панчук розглядає ціннісні орієнтації в контексті таких складних утворень особистості, як структура самосвідомості, життєві ставлення особистості та особистісний розвиток. Ціннісні орієнтації, у цьому випадку, розглядаються як результат саморозвитку особистості, структурування відносно зовнішньої діяльності процесу реалізації і процесу розгортання особистісних цінностей і сенсів [121].

Перетворення освітнього середовища закладу вищої освіти на якісно організовану спільноту з прогресивними системами цінностей та продуктивною діяльністю, що здатна забезпечити умови становлення майбутнього фахівця, який компетентно вирішує власні професійні проблеми і відзначається активною професійною поведінкою, є актуальним завданням у контексті створення нової парадигми освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, що має чіткі професійні переконання та цінності

На процес формування професійних цінностей впливають різноманітні за напрямом та силою фактори, а сила та напрям їх впливу безпосередньо залежать від оточення, в якому знаходиться студент. Найбільше значення в процесі формування ціннісного ставлення до професії майбутнього фахівця відіграє освітнє середовище закладу вищої освіти, під впливом якого особистість студента перебуває протягом усього періоду навчання, а, отже, весь період інтенсивного професійного становлення [28]. Сформовані професійно-ціннісні орієнтації майбутнього фахівця та емоційне ставлення до професії є запорукою активної участі у професійній діяльності, використанні професійних знань, умінь та навичок, тобто шляхом до розвитку професіоналізму.

У нашому дослідженні ми дійшли висновку, що для того, щоб середовище мало виховний характер та сприяло виникненню ціннісного ставлення до обраної професії, воно повинно відрізнятися особистісно-орієнтованими стосунками, гуманістичним характером взаємодії викладачів та студентів, у ньому має переважати відкрита довірна атмосфера спільної діяльності і творчості викладацького та студентського колективів [161]. Ціннісні орієнтації – важливий елемент внутрішньої структури особистості, який закріплюється важливим досвідом, всією сукупністю переживань та прагнень; виражає індивідуальність особистості, її неповторність та своєрідність [146]. Важливим фактором, що впливає на процес формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, є спрямованість освітнього середовища і такі його характеристики, як відкритість та динамічність, що забезпечує додаткові можливості для навчання, наявність умов для вільної комунікації як у групі, так і між викладачами та студентами.

Отже, можна зробити висновок, що основними характеристиками освітнього середовища, що забезпечує ефективне та інтенсивне формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів, є такі умови його функціонування, як відкритість та динамічність; наявність системного діагностично-корекційного педагогічного впливу; гуманістичний характер навчальної взаємодії викладачів та студентів [163]. Окрім того, на нашу думку, процес становлення професійної самосвідомості майбутніх інженерів полягає у формуванні в студентів індивідуальної системи ставлень до професійної діяльності, що відображається в наявності власних мотивів, установок, прагнень, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю.

Оволодіння професією є одним з основних елементів соціалізації особистості, тобто включення її в систему існуючих суспільних відносин. Період професійної підготовки та входження в професійну діяльність є одним із важливих етапів формування особистості й характеризується не лише активним оволодінням професійними знаннями, вміннями й навичками, але й істотними змінами в сфері самосвідомості. Саме тому педагогічні умови, створені у ЗВО, повинні активно впливати на мотиваційні установки в професійній

самосвідомості студентів, стимулювати саморегуляцію ними освітніх процесів, оволодіння навчальною та соціальною рефлексією. У нашому дослідженні серед таких умов ми визначаємо:

1. Застосування форм і методів інтерактивного навчання, що моделюють соціальний контекст і способи професійної взаємодії.
2. Формування суб'єктно-рефлексивної позиції у процесі професійної підготовки.
3. Створення освітньо-виховного середовища, що активізує формування професійно ціннісних орієнтацій студентів.

3.2. Педагогічна модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Нові соціально-економічні умови та гуманізація освітнього процесу диктують необхідність вирішення важливої проблеми формування у майбутніх фахівців уявлення про професію та розуміння відповідності здійсненого професійного вибору особистим якостям та індивідуальним здібностям. Аналіз спеціальної літератури, що базується на врахуванні основних форм розвитку й етапів використання моделей [43; 116; 118], дозволяє стверджувати, що модель використовується при розробці теорії; може вибиратися чи будуватися для пояснення накопичених у науці фактів чи законів; впроваджується для подальшого розвитку теорії; виступає проміжною ланкою між теорією і дійсністю; виконує практичну перевірку тих чи інших положень. Отже, модель – це об'єкт, що співвідноситься з оригіналом, але водночас використовується для отримання таких даних про оригінал, які проблематично чи неможливо отримати шляхом безпосереднього його дослідження [118]. Головними функціями, які виконує модель, можна вважати теоретичну і практичну [116]. З педагогічної позиції, процес моделювання – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, що обумовлено раніше визначеною метою та орієнтовано на практичне застосування результатів. У моделюванні відображається сутність явища, що вивчається, а також поставлена мета [15].

Педагогічне моделювання є одним із методів педагогічного дослідження. Як відомо, методи педагогічних досліджень – це способи пізнання педагогічної дійсності [183]. Класичне педагогічне моделювання орієнтується на лінійну екстраполяцію в майбутнє процесів, що відбуваються в даний час. Однак переважна більшість педагогічних процесів є нелінійними, що обумовлено можливістю несподіваних змін напряму їх розвитку [172].

Одним із завдань дослідження є встановлення закономірностей як фактичних постійних і необхідних зв'язків між реальними феноменами педагогічного процесу [111]. Як зазначав А. Макаренко, педагогічне моделювання використовується для вирішення таких педагогічних завдань, як планування й

організація навчально-виховного процесу, оптимізація структури змісту навчання й виховання, побудова технологій навчально-виховного процесу. Отже, модель формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців містить цілі, завдання, зміст, методи та форми взаємодії учасників педагогічного процесу й отримані при цьому результати.

Представлена у роботі І. Донченко модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів розроблена згідно з положеннями теорії функціональних систем П. Анохіна та складається з цільового блоку, що містить мету і завдання; змістовно-операційного, що складається з принципів, умов, етапів, форм і методів розвитку професійної самосвідомості; результативного, складовими якого є критерії та прогнозовані результати. Метою професійної підготовки майбутніх фахівців є цілеспрямований, керований прогрес професійної самосвідомості [43]. Провідною методологічною засадою побудови моделі розвитку професійної самосвідомості майбутніх юристів, на думку Р. Каламаж, є інтеграція особистісного та діяльнісного підходів, що реалізуються у розгляді особистості майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-професійної діяльності та особистісного і професійного розвитку [59]. Вивчаючи особливості становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців прикордонної служби, М. Федотова створила модель, що дозволяє досліджувати динаміку процесу індивідуального професійного розвитку. Модель представлена як схема виявлення особистісно-професійних особливостей майбутніх фахівців [158].

Обґрунтовані педагогічні умови покладено в основу розробленої нами методики формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів, що складається з чотирьох блоків (цільового, змістового, операційно-діяльнісного, оцінно-результативного) і цілісно відображає мету, завдання, педагогічні умови, принципи, форми і методи формування професійної самосвідомості студентів.

Цільовий блок моделі представлено загальною метою – формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів, що конкретизується в комплексі завдань: сприяння усвідомленню студентами змісту та структури професійної діяльності в галузі інженерії, власної відповідності її вимогам; моделювання

професійних ситуацій, які актуалізують осмислення майбутніми інженерами особливостей майбутньої професійної діяльності; формування у студентів цілісного бачення себе як суб'єкта обраної професії; формування у майбутніх інженерів умінь, необхідних для планування та успішної реалізації професійної кар'єри; формування у студентів позитивного ставлення до навчально-професійної діяльності й орієнтації на особистісно-професійне самовдосконалення.

Змістовий блок моделі містить методологічні підходи до розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів (діяльнісний, системний, особистісний, діалогічний, аксіологічний, компетентнісний, контекстний, синергетичний, рефлексивний), принципи (співпраці, послідовності і систематичності, творчої активності і самостійності, суб'єктності, персоніфікації, «рівних можливостей», рефлексивності, адекватності самооцінки, елективності, контекстності).

Складовими *операційно-діяльнісного блоку* розробленої моделі є етапи (діагностично-рефлексивний, розвивально-корекційний, оцінювально-результативний), педагогічні умови її цілеспрямованого формування професійної самосвідомості, форми і методи розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів (метод «мозкового штурму», кейс-метод, ділова гра, метод проектів тощо).

Оцінно-результативний блок моделі містить критерії, показники та рівні сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів [79].

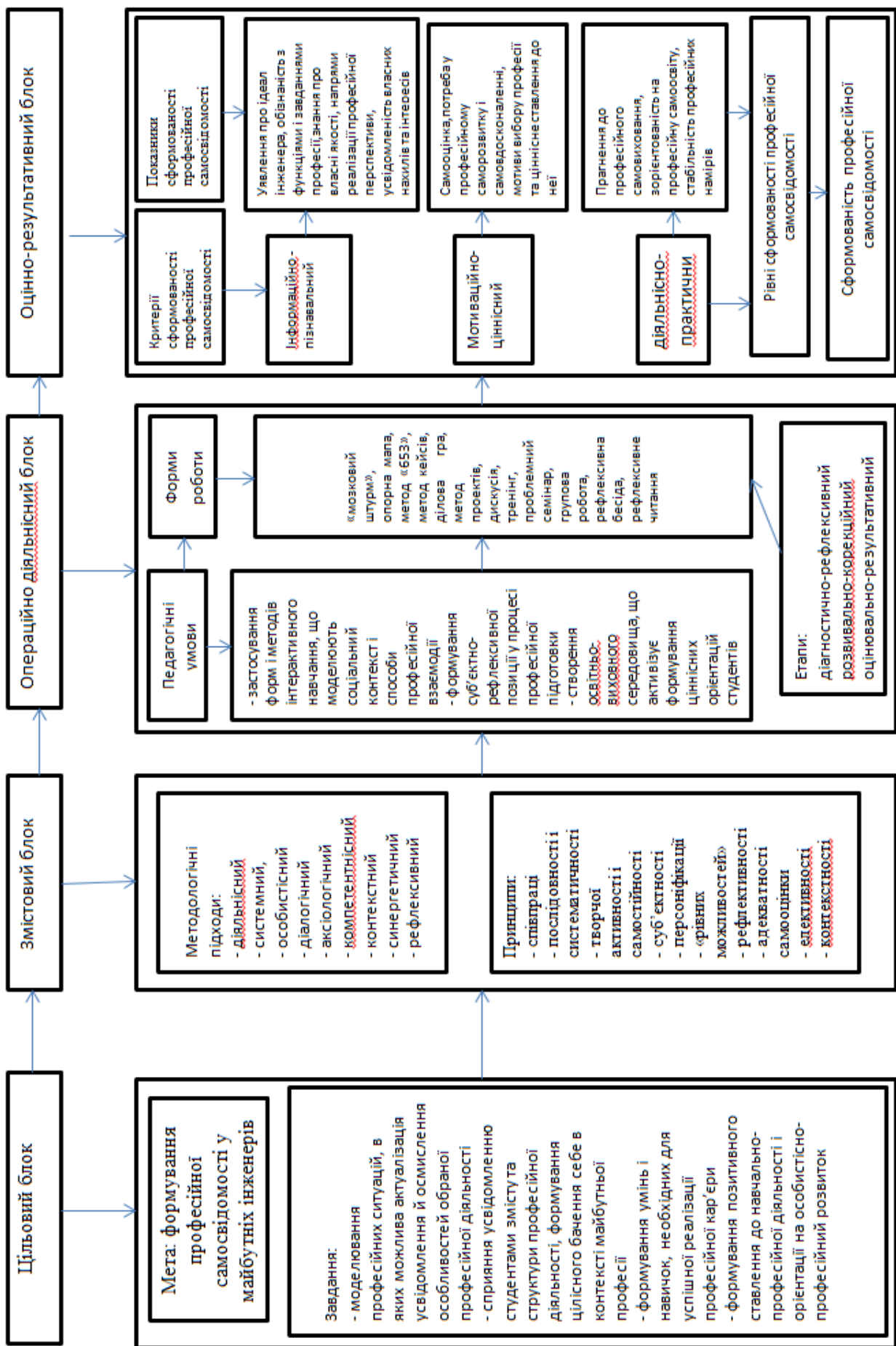


Рис. 1. Модель формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів

У нашій роботі при побудові моделі формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів ми спираємося на такі *принципи*:

- 1) принцип співпраці, тобто організація спільної діяльності студентів та викладача з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання, для якої характерні взаємодовіра та взаєморозуміння;
- 2) принцип послідовності і систематичності, що обумовлює системне засвоєння знань та реалізацію цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання його результатів;
- 3) принцип творчої активності і самостійності, що спрямовує творчу діяльність студентів на досягнення та вирішення цілей і завдань, поставлених викладачем та дозволяє брати активну участь в організації навчального процесу;
- 4) принцип суб'єктності, який орієнтує студентів на формування свідомого вибору в навчально-професійній діяльності, оцінювання себе як носія професійних знань та усвідомлення власної особистості у системі навчальної взаємодії;
- 5) принцип мотивації, що передбачає активізацію внутрішнього спонукання студентів до формування професійної самосвідомості;
- 6) принцип персоніфікації, що акцентує увагу на індивідуальних особливостях кожної особистості та необхідності врахування її інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій;
- 7) принцип «рівних можливостей», що забезпечує надання однакових можливостей включення студентів у діяльність, незалежно від їх індивідуальних особливостей і здібностей;
- 8) принцип рефлексивної позиції, що націлює на аналіз студентами особливостей своїх учинків і дій та реакції інших людей з урахуванням сформованої системи моральних орієнтирів і цінностей;
- 9) принцип адекватності самооцінки, коли оцінка студентом своїх учинків, дій і себе в цілому відповідає оцінкам найближчого оточення;
- 10) принцип елективності, який означає надання студентам певної свободи вибору мети, змісту, форм, методів, джерел навчання та оцінювання його результатів;

11) принцип контекстності, у відповідності з яким навчання переслідує конкретні, життєво важливі цілі та орієнтує на виконання професійних ролей і вдосконалення особистості, а також будується з урахуванням професійної та соціальної діяльності студентів.

Методологічною основою більшості сучасних педагогічних досліджень є філософське вчення про цілісність системотвірних зв'язків і відношень, спрямованих на формування та розвиток особистості [74]. Педагогічна модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів у нашому дослідженні базується на таких методологічних підходах: рефлексивному, при якому відбувається звернення до власного досвіду, його аналіз, осмислення та критичне оцінювання професійної мети; синергетичному, який виступає як основа побудови світоглядної позиції майбутніх фахівців і доводить, що людина знаходиться у безперервному пошуку, покликана займатися системним самовдосконаленням; діяльнісному, метою якого є перебудова процесуально-технологічної сторони педагогічного процесу таким чином, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи професійною діяльністю у її цілісному представленні; аксіологічному, що дозволяє розглядати особистісно значущі якості і життєво важливі потреби людини як цінність та орієнтувати суб'єктів освітнього процесу на саморозвиток і самореалізацію; особистісному, основним завданням якого є формування та становлення особистісних властивостей суб'єктів діяльності та розвиток особистісного досвіду; системному, який полягає в тому, що побудова системи починається з визначення і формулювання її кінцевої мети, яка впливає на відбір змісту професійної підготовки, вибір методів і форм освітньої та самоосвітньої діяльності.

У вивченні розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів *діяльнісний підхід* займає особливе місце, оскільки він не лише містить переваги інших підходів, але й подолав їхні недоліки. Основна ідея діяльнісного підходу пов'язана з діяльністю як засобом становлення і розвитку особистості. Діяльнісний підхід виходить з уявлень про єдність особистості з її діяльністю. Ця єдність виявляється в тому, що діяльність в її різноманітних формах

безпосередньо здійснює зміни в структурах особистості. Особливість використання діяльнісного підходу у педагогічному процесі передбачає взаємозв'язок таких складників: мотиваційного, інформаційного, виконавчого, контрольного [35].

На сьогоднішній день не існує єдиного системного розуміння феномену професійної самосвідомості, але ми вважаємо, що теоретичну модель професійної Я-концепції майбутніх інженерів та її розвитку можливо побудувати лише на послідовному застосуванні системного підходу, ефективність якого залежить від характеру застосовуваних загальносистемних закономірностей, що встановлюють зв'язок між системними параметрами. Основними принципами системного підходу є: цілісність, ієрархічність побудови, структуризація, множинність, системність. Системний підхід дає змогу викладати певний предмет у нерозривному зв'язку з іншими фаховими дисциплінами та визначати пріоритетні напрями викладання [167]. Оскільки за системним підходом професійну самосвідомість можна розглядати як систему, в якій розвиток відбувається як процес диференціації і наступної інтеграції диференційованих елементів, то її розвиненість визначається кількістю елементів, що входять в цю систему, кількістю їх різних рівнів та кількістю та різноманіттям зв'язків між цими елементами і рівнями.

У нашому дослідженні професійної самосвідомості майбутніх інженерів доцільним та ефективним є застосування положень *особистісного підходу*, що дозволяє пов'язати індивідуальні ресурси професійного розвитку особистості та її професіоналізм не лише з її професійними характеристиками, але й з особливостями різних сфер особистості. Головною ідеєю навчання і виховання за особистісним підходом є врахування індивідуальних особливостей характеру та темпераменту [57].

Реалізація *діалогічного підходу* у нашому дослідженні дозволяє піднести взаємодію учасників процесу на кардинально новий рівень, а саме перетворити позиції педагога і позиції студента на особистісно рівноправні, тобто внутрішньою умовою діалогічної взаємодії виступають взаємини між викладачем

та студентом, які кваліфікуються як особистісні. За умов такого піходу студент виступає творчою, неповторною індивідуальністю та рівноправним партнером викладача, готовим до обміну інформацією. Діалогізація навчання дозволяє перебороти розрізненість знань, що донині має місце у практиці вищої школи і негативно впливає на становлення цілісного сприйняття майбутніми фахівцями картини світу. У процесі діалогу студенти мають можливість обмінюватися власними думками, різними поглядами на обговорювану навчальну проблему, шукати власні шляхи її розв'язання альтернативними способами. Під час діалогізації навчання має місце діяльність, заснована на інтеграції навчального матеріалу, орієнтована на модель фахівця, що поєднує об'єктивний і суб'єктивний зміст. Діалогічний підхід в організації роботи щодо формування готовності студентів до професійної діяльності передбачає залучення в навчальні заняття гіпотез, запитань, моделей; створення образу-питання, образу-варіанту, що розхитують стереотипи уявлень, штампи, навчальні догми, є інструментом створення наочних образів протиріччя, парадоксів, труднощів [112].

Аксіологічний підхід у нашому дослідженні передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості студента. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, вміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення [18].

У нашому дослідженні професійної самосвідомості майбутніх інженерів актуальність аксіологічного підходу, який розглядається як засіб організації діяльності студентів з позиції соціально і особистісно значущих цінностей, визначається необхідністю формування системи ціннісних орієнтацій як основи поведінки, свідомості і ставлень, а також є складовим компонентом світогляду.

Реалізація *синергетичного підходу* у навчанні дозволяє розкрити універсальні механізми самоорганізації складної системи, якою є самосвідомість студента у період професійної підготовки. У цьому процесі синергетичний підхід несе в собі потенціал, що дає можливість спочатку описати на якісному рівні процеси розвитку, а потім знайти оптимальні шляхи його подальшого

розгортання. Синергетичний підхід передбачає перебудову змісту і методів навчання та виховання з орієнтацією на людину як цілісність, космопланетарний феномен, що дозволяє розробити нову концепцію духовної еволюції людини і суспільства. При застосуванні синергетичного підходу до проблеми формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів кожен суб'єкт педагогічного процесу розглядається як підсистема, що саморозвивається, переходячи від розвитку до саморозвитку [156].

Акцентування уваги на рефлексивних процесах під час професійної підготовки майбутніх фахівців дозволяє розгортати в їхній свідомості аналіз регуляційних складових власної діяльності, що забезпечує високий рівень саморегуляції і є необхідною умовою інноваційних змін компонентів професійної самосвідомості. Повнота прояву рефлексійного потенціалу у професійній діяльності майбутніх інженерів завжди пов'язана з типом педагогічного впливу та детермінована власним ставленням до обраної професійної діяльності. В основі реалізації *рефлексивного підходу* лежить використання проблемних ситуацій, які реально існують, формулюються викладачем чи самими студентами [27]. Узагальнення результатів наукових праць уможливило обґрунтування визначення поняття рефлексивного підходу: це впровадження в процес додаткового професійного навчання інноваційних технологій, методів і засобів, що розвивають суб'єктну позицію слухача в процесі навчання, чого неможливо досягти, зберігаючи традиційні форми організації навчання [27; 111]. Для нашого дослідження є цікавою думка А. Светлорусової, яка рефлексивний підхід вважає комплексом спеціально відібраних форм і методів професійної підготовки, спрямованих на розвиток у студентів здатності компетентно діяти відповідно до чинників зовнішнього та внутрішнього впливу [141].

Отже, виокремлені наукові підходи до формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів не лише дозволяють визначити стратегії та основні засоби вирішення цього завдання, але й створюють можливість цілісного аналізу сукупності найбільш значущих проблем, встановлення їхньої ієрархії.

Ефективність процесу навчання залежить від способів організації діяльності студентів, а цінність методів визначається якістю процесу навчання та його результатами. В процесі підготовки фахівців різних рівнів можуть застосовуватись наочні, словесні, репродуктивні, діалогічні, комунікативні, пізнавальні, пояснювально-ілюстративні та інші форми та методи навчання. На нашу думку, за умов професійної підготовки майбутніх інженерів доцільно поєднувати індивідуальні та групові форми роботи. Групова робота дозволяє сформувати комунікативні навички та досвід діалогічних стосунків, тобто навчити кожного студента працювати в колективі на основі теорії професійно-кваліфікаційної взаємозаміни. Таким чином реалізується функція динамічних перетворень, що сприяє розвитку активності, творчих здібностей та готовності до прийняття креативних інженерних рішень. Індивідуальна форма навчання передбачає самостійне виконання студентом завдання, що здійснюється під безпосереднім наглядом і за допомогою викладача. У нашому дослідженні ми апробували форми і методи навчання рефлексії і результати дослідження свідчать про ефективність рефлексивної бесіди, рефлексивного читання та рефлексивного твору.

Під *рефлексивною бесідою* розуміється проблемно-орієнтований аналіз різних аспектів майбутньої професійної діяльності. Основним завданням рефлексивної бесіди є допомога в оцінці власної професійної компетентності та знаходженні оптимальних шляхів вирішення проблем професійного становлення. У рефлексивній бесіді можуть використовуватися численні техніки, які в результаті сприяють вирішенню поставлених завдань та власних проблем у професійній сфері [30].

За умов професійної підготовки інженерів потрібно враховувати той факт, що вирішення професійних завдань може відбуватися в процесі навчання професійно-орієнтованому читанню як рідною, так і іноземною мовами. Необхідно навчити майбутніх фахівців осмислювати інформацію таким чином, щоб отримати свій власний інформаційний продукт, який можна використовувати у подальшій роботі. Зазвичай при опануванні рефлексивного читання формуються

важливі вміння і навички, що необхідні як у житті, так і у професійній діяльності. Саме при осмисленні інформації починає працювати такий механізм, як рефлексія, яка стає основою для розуміння студентами ступеня готовності до виконання професійних обов'язків. Отже, застосування у професійній підготовці інженерів професійно орієнтованого рефлексивного читання значно прискорює процес набуття високого рівня професійної самосвідомості.

Ефективним рефлексивно орієнтованим методом навчання майбутніх інженерів є написання рефлексивного твору, який є невеликим за обсягом і вільним за композицією, в якому відображається особисте осмислення тієї чи іншої проблеми. Написання творів за такими темами, як «Професіоналами не народжуються, ними стають», «Перспективи кар'єрного росту сучасного інженера», «Як я собі уявляю ідеального інженера?», «Справжній професіонал не лише повинен знати свою справу, але й приносити користь людям», сприяє прояву ініціативи, розвитку вмінь виявляти власні позиції та інтереси, залученню кожного студента до роботи.

У сучасній професійній освіті зростає необхідність розробки технологій проблемного навчання, які формують у студентів розуміння сутності професійних завдань та необхідності поєднання професійних рішень з науково підкріпленими практичними діями. Загальним принципом такого навчання є використання розвивальних методів, що стимулюють пізнавальні інтереси, формують професійну спрямованість, підвищують навчальну активність. Проблемний семінар як форма проблемного навчання майбутніх інженерів передбачає постановку послідовності професійних проблем, вирішуючи які студенти засвоюють не лише знаннєву складову професійної діяльності, але й набувають навичок її виконання. Проблемний семінар за сценарієм проведення є плануванням і прогнозуванням вірогідних варіантів розвитку змодельованих ситуацій і покроковою розробкою найбільш раціональної тактики і стратегії дій для досягнення оптимального результату навчання. Вільні проблемні семінари варто проводити за умов високого рівня організаційної культури; дефіциту часу, що не дозволяє провести повноцінну і глибоку підготовку; відносної простоти

проблеми. Попередньо викладачем визначаються лише мета і основні завдання, напрям навчального спілкування, обумовлений ходом семінару. Для семінарів є характерним безпосередній контакт викладачів і студентів, тому дуже важливо встановити атмосферу довіри, взаєморозуміння, уміло заохочувати студентів до дискусії. Такі заняття ефективні в тому випадку, коли вони готуються завчасно, хоча досвідчені викладачі можуть дозволити собі й експромт [99]. На нашу думку, головними умовами реалізації проблемного семінару у навчанні майбутніх інженерів є, перш за все, забезпечення достатньої мотивації, що викликає інтерес до змісту професійної проблеми, а також необхідність діалогічного спілкування та поваги до думок інших. Перевагою застосування проблемного семінару є самостійність отриманих знань, розвиток продуктивного мислення, високий інтерес до навчання та отримання дійсних резервів. Отже, застосування проблемного семінару у навчанні майбутніх фахівців інженерного профілю є ефективним для формування їх професійної самосвідомості, оскільки він створює умови для існування інноваційного середовища, у якому успішно відбувається професійне становлення.

Ми дійшли висновку, що становленню професійної самосвідомості майбутніх інженерів сприяє організація навчання, за якої традиційні форми роботи доповнюються таким активним методом навчання, як дискусія, що дозволяє студентам визначити свою позицію у ситуації вибору на користь професійних орієнтирів діяльності. Дискусія як метод навчальної діяльності передбачає спільне обговорення групою професійно важливих тем та вільний обмін думками з проблем, що викликають спільний інтерес. Обов'язковою передумовою організації та проведення повноцінної та ефективної дискусії є встановлення в групі довірливої та демократичної атмосфери. Ефективність проведення дискусії передбачає її ретельну підготовку, вміння оперувати фактами, додатковими даними. Дискусія може бути використана на різних етапах заняття [183]. Вплив дискусії на особистісне становлення майбутнього інженера обумовлений її ціннісно зорієнтованою спрямованістю, створенням умов для професійного самовизначення, формування професійної самосвідомості. Отже, за

умов професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю застосування методу дискусії на заняттях з іноземної мови забезпечує не лише отримання мовних знань і навичок, але й дозволяє готувати свідомого компетентного фахівця, який уміє думати, аналізувати і вести конструктивний діалог у сфері професійних інтересів, а також здатен впроваджувати алгоритми прийняття професійних рішень.

Метою навчання майбутніх інженерів у ЗВО є не лише підготовка висококваліфікованих фахівців з відповідними технічними та загальними знаннями і навичками, але й формування у них системи професійних і особистісних цінностей, що обумовлені приналежністю до певної сучасної професійної спільноти. На нашу думку, саме тренінг як форма групової роботи, що передбачає інтенсивні короткочасні навчальні заняття, спрямовані на систематизацію і розвиток умінь, необхідних для виконання конкретних професійних завдань, забезпечує активну участь і творчу взаємодію студентів між собою і з викладачем. Тренінг є ретельно спланованим процесом надання чи поповнення знань, відпрацювання вмінь і навичок, зміни чи оновлення ставлень, поглядів і переконань [9]. Для того, щоб тренінг був дійсно ефективним і значно впливав на формування професійної самосвідомості, він повинен бути ретельно спланованим; зорієнтованим на цінності, знання, вміння і навички, що є основою компетентної поведінки майбутнього фахівця; бути максимально наближеним до потреб і проблем учасників та враховувати рівень їх актуального розвитку. Можна зробити висновок, що тренінг є одним із факторів розвитку пізнавальної активності, що забезпечує реалізацію особистісного потенціалу кожного студента в межах його професійного самовизначення, виявлення професійної готовності майбутніх фахівців, сприяє формуванню їх професійної самосвідомості.

Групові та колективні форми роботи за умов професійної підготовки майбутніх інженерів є ефективними в основному під час аудиторних занять, але варто наголосити, що викладач має бути здатен до конструктивного діалогу зі студентами, вміти організувати спілкування, що характеризується професійною

спрямованістю, мати високий рівень компетентності у викладанні свого предмету [50].

Знаходячись у конкретній педагогічній ситуації, зазвичай педагог сам обирає, який метод застосовувати. Тому необхідним є усвідомлення сильних і слабких сторін кожного методу, можливість оцінити їх користь у конкретному випадку, доцільність поєднання з використанням інших методів та прийомів, оскільки в основі педагогічного процесу лежать не окремі методи, а їхня система. Таким чином, вибір методу не є випадковою дією, а підпорядковується певним закономірностям і залежностям, серед яких першочерговими є цілі і конкретні навчально-виховні завдання, зміст і принципи навчання та характерні риси особистості самого викладача.

Оскільки в нашому дослідженні ми дійшли висновку, що структура професійної самосвідомості майбутніх інженерів вимагає формування професійних уявлень про суб'єкта, що навчається, за основними напрямками професіоналізації, а саме уявлень про себе як про професіонала, про свої професійно важливі якості, співставлення себе з певним еталоном, то критеріями сформованості професійної самосвідомості виступають зміни, що відбуваються в цих уявленнях.

Отже, відповідно до виокремлених компонентів професійної самосвідомості майбутніх інженерів визначені також критерії оцінювання її розвитку: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-практичний. До кожного критерію визначені їхні показники. Рівнями, які орієнтують у ступенях розвинутості і сформованості професійної самосвідомості, є низький, середній і високий.

Модель професійної діяльності є орієнтиром фахової підготовки, а її зміст спрямовується на формування таких професійних та особистісно значущих якостей сучасного фахівця, як інтерес до професійної діяльності; володіння вміннями й навичками рефлексії; усвідомленість власних професійних дій; сформованість найважливіших моральних якостей. Оволодіння професією є одним з основних елементів соціалізації особистості, тобто включення її в

систему існуючих суспільних відносин. Період професійної підготовки та входження в професійну діяльність є одним із важливих етапів формування особистості і характеризується не лише активним оволодінням професійними знаннями, вміннями і навичками, але й істотними змінами в сфері самосвідомості. Педагогічні умови, створені у ЗВО, повинні активно впливати на мотиваційні установки професійної самосвідомості студентів, їхню самооцінку, механізми саморегуляції, на становлення навчальної та соціальної рефлексії.

3.3. Організація та проведення експериментальної роботи.

Професійна самосвідомість майбутніх інженерів є досить складним динамічним утворенням, що постійно розвивається. Освітнє середовище ЗВО покликане забезпечити створення таких умов професійної підготовки, які б стимулювали розвиток професійного самовдосконалення, прагнення до самоосвіти кожного студента. Дослідно-експериментальна робота, спрямована на формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців інженерного профілю, передбачала послідовну реалізацію завдань трьох етапів – діагностично-рефлексивного, розвивально-корекційного і оцінювально-результативного. На кожному з них були застосовані відповідні завданням форми і методи навчання та самоосвіти студентів.

Загальна мета *діагностично-рефлексивного етапу* полягала у проведенні діагностики психологічної і професійної готовності студентів до повноцінного формування професійної самосвідомості, впровадженні експериментальної методики, однією зі складових якої виступав комплекс прийомів та заходів, що сприяли прогресивно-результативному характеру організації навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови. Виходячи з загальної мети даного етапу, ми визначили його конкретні завдання:

1. Створити рефлексивний простір, у якому студенти прагнуть до самоаналізу та формування адекватної самооцінки.
2. Формувати професійну самосвідомість з урахуванням характерних для кожного студента особистісних та професійних якостей.
3. Забезпечити умови для виникнення у студентів навчальної мотивації.

На діагностично-рефлексивному етапі для розвитку професійної рефлексії майбутніх інженерів, створення освітнього середовища, зміст якого впливає на формування професійно-ціннісних орієнтацій, ми використовували такий активний метод навчання, як ділова гра. Викладачем були змодельовані проблемні ситуації таким чином, щоб їх вирішення сприяло розвитку професійної самосвідомості. Ділову гру, застосовану на цьому етапі, ми назвали «Конкуренти» (“Contestants”); її тематикою було «Вдосконалення технологій обробки металів»

(“Improvements of Metal working Technologies”) (Додаток Л). Перша частина гри вимагала попередньої підготовки, а друга відбувалася спонтанно, без планування та сценарію. Це дало змогу сприяти розвитку комунікативних умінь, різноманітному застосуванню знань з іноземної мови професійного спрямування, заохочувало до вільного висловлювання власних думок. Окрім того, такий вид роботи забезпечував формування в студентів: готовності брати на себе ініціативу у вирішенні складних професійних завдань; ініціативності та відповідальності за результати групової роботи; вміння виявляти власні позиції та інтереси, проводити їхню корекцію; вміння вносити корективи у спільну працю; вміння висловлюватись та відстоювати власні погляди; вміння встановлювати міжособистісні зв'язки. Розвиток цих професійно цінних особистісних якостей слугував запорукою підвищення рівня професійної самосвідомості студентів-майбутніх інженерів.

На першому етапі нашого експерименту при вивченні теми «Можливості професійної підготовки майбутніх інженерів» (“The Opportunities of Future Engineers’ Professional Preparation”) на занятті з іноземної мови ми застосували вправу *«Ресурси для досягнення»*. Метою вправи був пошук та виявлення ресурсів, необхідних для досягнення професійних цілей. Учасникам пропонувалося на аркуші паперу намалювати сонце з променями і на кожному з променів надписати ресурс, необхідний для досягнення поставленої мети. В даному випадку такою метою виступало прагнення стати відмінним фахівцем в обраній професійній сфері. В кінці вправи учасники обирали спільні для більшості ресурси досягнення поставленої мети і обговорювали їх. Було обрано від 6 до 9 ресурсів, серед яких найбільш актуальними визначені: кваліфіковані викладачі, доступ до Інтернету, можливість проходити практику на підприємствах, можливість навчатися дистанційно, можливість роботи з сучасною науковою літературою, спілкування і обмін досвідом з кваліфікованими працівниками за кордоном.

Завдяки цій вправі студенти змогли узагальнити свої позитивні надбання щодо професійної підготовки як майбутніх інженерів, знайти причини недоліків. У них формувались вміння використовувати особливості створеного для них

освітнього середовища, що впливають на ступінь повноцінної реалізації себе у професійній сфері та рівень розвитку професійної самосвідомості.

Мета вправи «*Золота рибка*», що була застосована при вивченні теми «Моя професійна мета» (“My Professional Aim”), сприяла усвідомленню студентами цінностей свого професійного життя та розвиток здібностей структурувати власні цілі. За інструкцією учасники за 3 хвилини повинні були написати п’ять бажань, пов’язаних з майбутньою професійною діяльністю. Учасників просили уявити, що до них припливає золота рибка, але вона може виконати лише чотири бажання з п’яти написаних, тому одне зайве треба викреслити. І так робиться до тих пір, поки не залишиться лише одне.

Найбільш поширеними бажаннями, що втілюють у собі цілі студентів, були: «Стати висококваліфікованим фахівцем», «Отримувати високу зарплатню», «Стати керівником великого підприємства», «Мати закордонні відрядження», «Мати змогу брати відпустки у будь-який час», «Працювати незалежно від інших». За рахунок того, що бажання викреслювалися, у підсумку вийшло, що приблизно 55 % студентів прагнуть стати керівниками великих підприємств, 30 % – отримувати високу зарплатню, 15 % – стати висококваліфікованим фахівцем.

Вправа дозволила студентам зрозуміти, наскільки важливими та досяжними є їхні професійні цілі на даному етапі професійної підготовки. У майбутніх фахівців формувалися вміння прогнозувати можливі шляхи розгортання ситуації, вміння планувати власні дії відповідно до поставленої мети та вносити корективи у їх виконання. Такий прийом дозволив забезпечити високий рівень навчальної мотивації, сприяти професійному саморозвитку та формуванню адекватної професійної самооцінки.

Ефективним на діагностично-рефлексивному етапі нашого експерименту було виконання вправи «Мій професійний вибір». Її метою було усвідомлення студентами характеру професійного вибору і його обґрунтування. Згідно з інструкцією, учасники згадували і розповідали, як вони обирали свою професію, та називали аргументи на користь такого рішення. На обговорення також виносилися питання про те, наскільки свідомим та самостійним був вибір та яку

професію вони обрали б, якби була можливість повернути час. Більшість студентів (приблизно 60 %) визнали, що на їх вибір значно вплинули поради та тиск батьків, родичів, друзів; приблизно 20 % зізналися, що обрання професії є наслідком певних обставин, що не залежали від їхньої волі, серед яких найчастіше – неможливість вступити до іншого закладу; лише близько 20 % запевняли, що обрали професію абсолютно свідомо і самостійно, не піддаючись будь-яким зовнішнім впливам чи обставинам. Але в той самий час лише 20-25% опитаних прагнули змінити обраний фах. Проведена вправа сприяла усвідомленню студентами ступеня правильності вибору їхньої майбутньої професії, дала стимул для переоцінки їхніх професійних цінностей та мотивації, формувала у них відчуття відповідальності за власний вибір та дії, розвивала прагнення до саморозвитку та внесення коректив у їхню професійно-навчальну діяльність.

Розвивально-корекційний етап тісно пов'язаний з визначенням цілей формувальних впливів, а також розумінням і прийняттям їх студентами. Цільові установки суттєво впливають на тих, хто навчається, створюючи мотиваційні орієнтації, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, забезпечуючи ефективне формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Виходячи з загальної мети, сформулюємо основні завдання даного етапу:

1. Спрямувати методи й засоби розвивального навчання на формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.
2. Збагатити систему знань про майбутню діяльність та функції фахівців шляхом впровадження форм і методів професійної підготовки.
3. Забезпечити емоційно сприятливу атмосферу на заняттях.
4. Формувати професійну самосвідомість студентів з урахуванням гетерохронності особистісного розвитку кожного суб'єкта освітнього процесу.

Завдання, що склали зміст цього етапу дослідно-експериментальної роботи, забезпечували усвідомлення студентами себе як майбутніх професіоналів, розкриття творчого потенціалу, формування в них наукового світогляду та гуманістичної культури, які є важливими компонентами професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Ключовим принципом рефлексивного

навчання є активність і включення студентів у навчальний процес, організація якого передбачає правильно підібрані рефлексивні методи викладання. Такі способи і прийоми створювали проблемні ситуації ціннісного вибору, розвивали здатність до професійної самооцінки, актуалізували емоційну пам'ять колишнього освітнього досвіду і повторні відчуття та спонукали до рефлексії своїх внутрішніх станів та особливостей зовнішньої поведінки. Основними методами, що складають рефлексивну практику викладання у ЗВО, є: рефлексивна бесіда, рефлексивно-ділова гра, рефлексивна оцінка результатів заняття, написання есе та творів-роздумів, дискусія, аналіз змодельованих ситуацій.

Засоби реалізації завдань розвивально-корекційного етапу дозволяли сформулювати необхідні професійні знання, вміння і навички студентів у процесі взаємодії суб'єктів навчальної діяльності. Для того, щоб цей процес був ефективним, нами було використано специфічні методи та прийоми навчання, такі як метод «мозкового штурму»; створення опорної мозкової мапи «mind-map»; метод «653», кейс метод «case-study»; ділова гра; метод проектів; бесіда; дискусія; тренінг; проблемний семінар; групова робота; методи та форми змішаного навчання, рефлексивне читання, що позитивно впливають на динаміку розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Завдання розвивально-корекційного етапу були реалізовані за двома напрямками:

- 1) надання допомоги студентам в особистісному і професійному розвитку. Коригувальна і розвивальна робота відбувалася з використанням активних методів навчання, таких методичних форм, як бесіда з групою, індивідуальна консультація, групова робота в формі дискусій і рольових ігор, соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на зняття напруги та тривоги і розуміння своїх потенційних можливостей;
- 2) надання допомоги у розвитку вмінь компетентного спілкування. Особливістю цього напрямку розвивально-корекційного етапу є врахування характеру взаємодії педагогів і студентів, налаштування їх на співпрацю, що спирається на принципи індивідуалізації, особистісного та діалогічного підходів. Акцентування уваги на

розвитку культури рефлексії дозволило студентам-майбутнім інженерам переосмислити накопичений досвід налагодження професійної взаємодії.

Актуальність створення програми тренінгу професійної самосвідомості для студентів інженерного профілю на цьому етапі зумовлена необхідністю оптимізації системи підготовки майбутніх фахівців в освітньому середовищі навчального закладу. Включення студентів у тренінгову діяльність, з одного боку, сприяє формуванню професійних знань, умінь та навичок, елементів професійного мислення та пам'яті, а з іншого, розвитку адекватної професійної Я-концепції. Метою створення тренінгу формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів був розвиток умінь професійного самопізнання студентів, що стимулює їх особистісно-професійне становлення в умовах вищого навчального закладу.

В основу тренінгу ми поклали ідею взаємодії професійного і особистісного розвитку. Важливим було поступове усвідомлення студентами можливості і необхідності самопізнання, самовдосконалення і саморозвитку. Організація занять передбачала дотримання принципів довіри у спілкуванні, практичної активності та відкритого зворотного зв'язку. Кожен учасник ділився своїми здогадками, думками, почуттями та пропозиціями щодо того, як оптимізувати особистісну стратегію взаємодії. Студенти також аналізували власний стиль професійного спілкування та діяльності, порівнювали ефективність способів поведінки та прийомів впливу у спеціально змодельованих ситуаціях [58]. Вправи, які застосовувались під час тренінгових занять, були спрямовані на забезпечення студентів засобами самопізнання, зміцнення почуття власної гідності. Ці вправи були підібрані таким чином, щоб сприяти підвищенню стійкості до деструктивних впливів, розвитку вмінь, необхідних для подолання труднощів у навчанні та професійній діяльності, формуванню мотивації самовиховання та саморозвитку майбутніх інженерів.

Програму тренінгу склав комплекс спеціально створених і підібраних вправ, що сприяли розвитку професійної рефлексії та саморефлексії, а також формуванню професійно ціннісних ставлень та орієнтацій. На початковому етапі

тренінгу розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів доцільним було застосування методу дискусії, оскільки такий спосіб взаємодії стимулював студентів до обговорення різних поглядів на конкретні проблеми, активізував комунікативні здібності завдяки обміну інформацією, акцентував увагу на можливості і необхідності зайняття варіативних позицій щодо професійного самовизначення. Ефективність цього методу обумовлена використанням його на різних етапах заняття: під час пояснення матеріалу, перевірки знань. До складу основної частини тренінгу ввійшли такі вправи: «Як я уявляю себе у професійній сфері», «Бар'єри у професійному становленні», «Змагання професійних мотивів», «Професійні прагнення», «Ринок професійних якостей», «Цілі і справи», «Дорожня мапа». Вирішення завдань тренінгу розвитку професійної самосвідомості мало логічне продовження у діловій грі, проблемному семінарі та проектній роботі, впроваджених у діяльність студентів.

При вивченні теми «Професійно цінні якості особистості як складова готовності до професійної діяльності» (“Professionally valuable features of a personality as a part of readiness for professional activity”) була застосована вправа «Як я уявляю себе у професійній сфері». Завданням вправи було спрямування студентів на виявлення того, наскільки їх уявлення про себе як про майбутніх професіоналів розходиться з думкою про них оточуючих. Протягом трьох хвилин кожен з учасників на аркуші паперу описував враження, яке, на його думку, склалося в інших про нього. Потім учасники ділилися на групи по три людини, і за 10 хвилин всі повинні були прочитати написане і вислухати коментарі від інших. Після аналізу всіх текстів було виявлено кілька спільних для всіх рис. Серед позитивних ознак готовності переважали компетентність, активність, організованість та прагнення до самовдосконалення, серед негативних мали місце відсутність прагнення до самоосвіти, неорганізованість та пасивність у прийнятті професійних рішень.

Важливою передумовою проведення цієї вправи було формування установки на культуру спілкування, на розвиток таких особистих та професійно важливих якостей, як поважливе ставлення до інших, толерантність, емпатія.

Застосування даної вправи заохочувало студентів до активізації умінь використовувати різні прийоми спілкування, до відновлення взаєморозуміння та виявлення інтересу до здібностей інших учасників групи, а також забезпечувало можливість для майбутніх інженерів формувати власну професійну самооцінку.

Під час опрацювання теми «Труднощі в опануванні інженерної професії» (“The Difficulties in Mastering Engineering Profession”) ми використали вправу «*Бар’єри у професійному становленні*». Метою проведення вправи було усвідомлення перепон на шляху до професійної мети і вироблення стратегій їх подолання. За інструкцією кожен з учасників групи мав уявити те, що є ускладненням на шляху до найближчої професійної мети. Серед так званих «перепон», які були названі більшістю студентів, можна виокремити: низький рівень знань, недостатню впевненість у своїх силах, лінощі, нав’язаний вибір професії, відсутність мотивації до навчання, усвідомлення невідповідності ідеальному образу професіонала, неактуальність обраної професії, неготовність до тривалих вольових зусиль, невміння розподіляти свій робочий час, недостатній рівень сформованості комунікативних умінь. Для того, щоб вибратися з «кола ускладнень», яке утворили учасники тренінгу, студентам треба було, використовуючи аргументи, переконати одного з них у можливості вирішення проблеми за допомогою конкретних заходів. Складність завдання полягала в тому, що ті студенти, які виконували роль «перепон», намагалися переконати «бажаючого вирватися з кола» у неможливості подолати те чи інше ускладнення. Після вправи обговорювалися такі питання: «Наскільки важко було переконати тих, хто виконував роль «перепон?»», «Яка перепона була найважчою або найпростішою для подолання?»», «Які аргументи були найбільш переконливими?»», «Як отриманий досвід можна застосувати у реальному житті?».

Проведена вправа дала змогу студентам удосконалити вміння та навички спільної діяльності, допомогла зрозуміти способи реалізації індивідуальних можливостей у спільній навчальній діяльності, сприяла розвитку комунікативних умінь, базою для яких виступає потреба у професійній взаємодії, заохотила до

вияву самостійності, активності, ініціативності та критичності щодо вибору способів розв'язання професійно спрямованих проблем.

Вправа «Змагання професійних мотивів» застосовувалася при вивченні теми «Мотивація у виборі професії» (“Motivation in Choosing a Profession”) для формування розуміння особливостей свідомого вибору професії. Завданням учасників було обрання найбільш значущого для кожного з них мотиву вибору професії. З цією метою було влаштовано змагання мотивів за олімпійською системою, тобто щоб в результаті виконання вправи було виявлено «переможця серед мотивів». Готовий список, який отримав кожен студент, містив 16 фраз, у кожному з яких було вкладено певний мотив професійного вибору (Додаток М). Спочатку учасники обирали один з кожної пари мотивів, якому надавали перевагу і записували його в колонку $1/8$, таким чином відкинувши 8 менш важливих мотивів. Далі необхідно було визначитися з отриманими мотивами: у колонку $1/4$ записати лише чотири мотиви. Після цього з отриманих чотирьох потрібно було обрати два більш значущих і записати їх у колонку $1/2$. І нарешті, з двох останніх мотивів учасники обирали один, який і ставав «переможцем». Кожен з учасників також повинен був проаналізувати, які мотиви «посіли» друге і третє місце. Отже, обрана трійка мотивів стала вирішальною для вибору професії. За результатами вправи студентам стало зрозуміло, що основними мотивами вибору професії у переважній більшості студентів (приблизно 80 %) є заробіток, двома іншими були можливість проявити свої здібності, перспективність роботи, значущість професії для економіки країни, суспільства, а також творчий характер праці. Важливим у цій вправі було те, що студенти визначили та усвідомили головний мотив вибору майбутньої професії, а також те, наскільки він був свідомим. Такий вид діяльності дав студентам змогу формулювати висновки щодо наявності індивідуальних неадекватних мотивів професійної діяльності та шляхів їх коригування, що сприяло формуванню навичок професійної саморефлексії та розвитку професійної самосвідомості.

Метою вправи «Професійні прагнення», яка проводилася для закріплення теми «Моя професійна мета та шляхи її досягнення» (“My Professional Aim and the

Ways of Its Achievement”)), було усвідомлення професійних бажань, встановлення їх зв'язку із запланованими місцями роботи, оволодіння інструментарієм самопізнання та самодіагностики.

За інструкцією учасники виконували такі дії:

1. Ознайомилися зі змістом 21 незакінченого речення, які кожен отримав на окремому аркуші (Додаток Н).
2. Обрали п'ять речень на свій розсуд та завершили їх. Дали відповіді на три додаткові питання (щоб відповісти на них, бажано було уявити собі гіпотетичне місце роботи).
3. На вимогу викладача об'єдналися в міні-групи та спільно обговорили відповіді на запитання (за необхідності або при бажанні можна було попросити про допомогу або дати комусь пораду).

Виконання даної справи допомогло студентам усвідомити необхідність знань у сфері професійного спілкування, довело значущість критичного мислення для винайдення конструктивних рішень, надало студентам можливість використовувати власний суб'єктивний досвід, розвивало основні механізми налагодження групової взаємодії, спрямовувало їх на пошук неоднозначних рішень. Всі ці моменти створювали сприятливу базу для розвитку рефлексії і саморефлексії, формування професійних цінностей.

Метою справи «*Ринок професійних якостей*» було формування в студентів навичок самоаналізу, самокритики та саморозуміння; поглиблення знань про інших учасників групи через розкриття якостей кожного; виявлення значущих для професії особистісних якостей. Гра була проведена на початковому етапі вивчення теми «Мої професійні якості» (“My Professional Qualities”) (Додаток П). Найчастіше учасники тренінгу хотіли позбутися таких якостей, як неорганізованість, невпевненість у собі та лінь. А для досягнення статусу фахівця-професіонала більшості не вистачало прагнення до самоосвіти, наполегливості та організованості. Більшість студентів була досить зацікавленою та активною, що дозволило узагальнити результати обговорення шляхом складання списку якостей, що забезпечують професійний успіх: наполегливість, зібраність,

активність, дисциплінованість, прагнення до самовдосконалення. Записаний на дошці перелік якостей, який був використаний у вправі, допоміг студентам будувати речення, практикуючи певні граматичні правила з теми.

Вправа була ефективною не лише для розвитку вміння застосовувати граматичний та лексичний матеріал та формування навичок професійного спілкування, але й для набуття досвіду розрізнення емоційного стану інших людей, врахування його в процесі вирішення проблем; формування навичок коректного відстоювання власних інтересів, виявлення власної позиції та готовності залежно від розвитку ситуації коригувати їх. Студенти також вчилися перетворювати конфліктну ситуацію на конструктивний діалог, практикували здатність дотримуватись компромісної позиції та толерантно ставитись до учасників взаємодії. Вправа сприяла розвитку саморефлексії, практиці навичок самоаналізу та самокритики, формуванню адекватної професійної самооцінки.

Мета вправи «*Цілі і справи*», яка застосовувалась при вивченні тем «Навички та здібності, необхідні інженеру» (“The Skills and Abilities Necessary for an Engineer”) та «Засоби досягнення професійної мети» (“The Means of Achieving of Professional Aims”), полягала у сприянні усвідомленню цілей професійного життя та розвитку здібностей структурувати робочий час (Додаток Р). Плідне обговорення результатів вправи сприяло формуванню в студентів здатності самостійно знаходити вихід із проблемної ситуації; підбирати найбільш ефективні і підходящі засоби вирішення суперечливих питань; розвитку вмінь раціонально розподіляти свій робочий час; усвідомленню відчуття відповідальності за власний вибір та рішення.

Ефективною при опрацюванні граматичної теми «Умовні речення другого типу» (“Conditionals II”) була вправа «*Дорожня мапа*», яка допомагала студентам на основі засвоєння граматичного матеріалу усвідомити проміжні етапи і можливі шляхи досягнення своєї професійної мети. За інструкцією студентам були роздані готові бланки, на яких вони мали зафіксувати виконання таких завдань:

- 1) сформулювати свою професійну мету;

- 2) записати «високу» мету, на кшталт закінчення ЗВО, отримання гарної роботи, високої зарплатні, відкриття власної справи тощо;
- 3) продумати та записати в свою «Дорожню мапу» проміжні «зупинки».

Всі учасники групи були розділені на пари, в яких обговорювалися варіативні підходи до досягнення мети та записувались найбільш раціональні способи її досягнення. Кожне речення будувалось за схемою, що вимагала використання певних мовних структур (“If I ..., I would ...” (Якби я ..., то я б ...)). Студентами були побудовані речення типу: «Якби я хотів розпочати власну справу, я б спочатку отримав гарну освіту та пройшов практику в реальних умовах» тощо.

Проведення даної вправи дозволило викладачеві визначити не лише рівень засвоєння граматичного матеріалу, але й заохотити студентів до вільного вираження власних думок, відстоювання логічних аргументів. Необхідною умовою успішного виконання вправи було спрямування студентів на створення конструктивного діалогу, акцентування уваги на толерантному ставленні до висловлювань інших учасників тренінгу. Такий вид діяльності дав змогу сформувати у студентів поважливе ставлення до інших, вміння коректно висловлювати незгоду з позицією опонента, готовність до співпраці та відповідальність за результати спільної роботи, розвину впевненість у собі та власних силах, що, у кінцевому рахунку, позитивно вплинуло на рівень професійної мотивації майбутніх інженерів.

Продуктивним для формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів на заняттях з іноземної мови виявився метод «*мозкової атаки*», оскільки такий вид діяльності давав змогу зібрати велику кількість інформації, полегшував роботу над визначеннями та поясненням складних понять, дозволяв налаштувати на конструктивну критику. Для «мозкового штурму» були підібрані теми і завдання, що викликали зацікавленість студентів та розвивали їх дослідницький потенціал, таким чином створюючи нові підходи до вивчення теми. Ситуація активної взаємодії, коли студенти відчували свою інтелектуальну спроможність, успішність, надавала процесу формування професійної

самосвідомості більшої продуктивності. На заняттях, під час яких вивчалися такі теми, як «Перспективи та недоліки новітніх технологій обробки матеріалів», «Сучасні матеріали: їх слабкі та сильні сторони», «Види зварювання: їх застосування у сучасній промисловості», «Перспективи інженерної галузі в Україні», ми «мозковий штурм» поділяли на три основні етапи: генерація ідей, вибір найкращої та її аналіз. На першому етапі студенти висували ідеї та пропозиції, які ретельно документувалися. На другому етапі використання чітких і логічних аргументів дозволило відкинути найменш підходящі ідеї. Під час аналізу пропозицій студентів відбувалося інтенсивне обговорення сильних сторін обраних ідей. Викладач зазвичай брав на себе роль спостерігача, який не втручався в процес обговорення, але водночас ставив проблему, слідкував за правильним напрямом обговорення, аналізував ідеї, по завершенню оцінював результат та озвучував підсумки.

Такий метод активного навчання на заняттях з іноземної мови для майбутніх фахівців інженерного профілю стимулював творчу активність та мислення, сприяв формуванню навичок професійного спілкування, гармонійному поєднанню теоретичних знань студентів з майбутньою практичною діяльністю, активізував навчально-пізнавальну діяльність, дозволяв розвинути здібності концентрації уваги та мисленнєвих зусиль, спрямованих на вирішення актуальних завдань. Однією з головних переваг застосування «мозкового штурму» була необмеженість кордонів думок та ідей, що сприяло виникненню креативних ідей та нестандартних рішень. Всі студенти були включені в процес активного обговорення важливих професійних проблем, що сприяло розвитку їх професійної самосвідомості.

З метою розвитку комунікативних умінь, лідерських навичок, створення сприятливої атмосфери для групової роботи при закріпленні теми «Перспективи інженерної професії» була проведена розвивальна гра «Брейн-ринг». Студенти були поділені на групи по п'ять чоловік таким чином, щоб поєднати слабких студентів з більш сильними. Групам було запропоновано витратити до 1 хвилини на обговорення одного з раніше підготовлених питань з теми. Та група, яка

справилась найшвидше із завданням, подавала знак та висувала представника від команди, який давав відповідь. За кожну правильну відповідь команда отримувала один бал.

Такий вид діяльності ініціював розвиток комунікативних здібностей студентів, стимулював їх до активної участі в обговоренні проблемних питань, передбачав перетворення опрацьованої інформації на користь власної позиції та винайдення спільного рішення. Вправа допомогла сформувати у студентів емоційно-ціннісне ставлення до професії завдяки створенню позитивного мікроклімату, для якого характерні відкритість, взаєморозуміння та щирість; активізації почуття відповідальності за результати спільної роботи; спрямування на співпрацю. Результатом такої роботи стало підвищення рівня навчальної мотивації, вдосконалення вмінь та навичок спільної роботи, підсилення відчуття впевненості у своїх силах та усвідомлення способів реалізації індивідуальних та спільних можливостей.

На практичному занятті, де відбувалось вивчення та засвоєння ділової лексики з фаху, ми використовували метод ділової гри (Додаток С). Після ділової гри у групі проводилось спільне обговорення змісту діалогів «роботодавців» з потенційними «працівниками», було виявлено комунікативні помилки, завдяки чому виникли передумови для формування суб'єктно-рефлексивної позиції та розвитку у студентів професійно-ціннісних орієнтацій.

Мета другого етапу нашого експерименту – спонукання студентів до самостійного отримання знань та індивідуальної роботи – обумовила застосування таких форм роботи, як проблемний семінар та метод проектів.

Проблемний семінар як форма роботи з розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів на заняттях з іноземної мови дозволив вирішувати такі завдання, як формування готовності до використання творчих здібностей та креативного застосування раніше набутих знань. Проблемні ситуації у нашому експерименті створювались в основному двома шляхами:

- 1) проблемна ситуація формувалась перед введенням нового матеріалу;

2) практичні і теоретичні завдання перед студентами ставились так, що для їх виконання потрібно було оволодіти новими знаннями і вміннями.

Оскільки для розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів ми застосовували та поєднували різні форми активного навчання, то необхідно було обрати найбільш важливі теми семінарських занять. Результати проведеної роботи свідчать про те, що активність студенти виявляли під час проведення семінарів за певними темами:

1. Недоліки сучасної професійної освіти в галузі інженерії та шляхи їх подолання.
2. Умови, необхідні для отримання якісної освіти в галузі інженерії.
3. Професійні якості як складова компетентності сучасного фахівця.
4. Професійна самосвідомість як першооснова отримання високого рівня знань та набуття професійних навичок.
5. Використання досвіду розвинених країн з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів.

Кожне семінарське заняття передбачало дотримання таких етапів роботи: формування теми та загальної проблемної ситуації; аналіз ситуації; вирішення проблеми; аналіз та обговорення вирішення проблеми; підбиття підсумків.

В ході кожного проблемного семінару застосовувались такі додаткові форми і методи активного навчання, як метод «мозкового штурму», дискусія, круглий стіл, метод опорної мапи «mind map» тощо. Майже всі студенти виявляли активність, охоче висловлювали власну думку, вислуховували пропозиції інших студентів, із задоволенням сприймали винайдення спільного вирішення проблеми.

Оскільки *проектна технологія* покликана розвивати пізнавальні, інформаційні, прогностичні, конструктивні вміння, а також сприяти особистісному професійному самовдосконаленню та саморозвитку, ефективним було її застосування при вивченні іноземної мови професійного спрямування. Проектна діяльність передбачала адаптацію до майбутньої діяльності в професійній сфері, сприяла вдосконаленню навичок працювати в команді, бути готовим до стресових ситуацій та швидко знаходити з них вихід, давала змогу

більш ефективно працювати з навчальним матеріалом та застосовувати власні знання в кожній конкретній ситуації, стимулювала інтерес до навчання та оволодіння новими технологіями. Творчий підхід до створення проектів, креативність та самостійність, що були виявлені на всіх етапах їх виконання, сприяли підвищенню рівня професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Метод проектів не заміняв, а доповнював інші технології навчання, його користь та ефективність полягала в тому, що він був застосований у різноманітних групах, тобто до участі в проектній діяльності залучалися і слабкі, і сильні студенти [68]. Створювалися як індивідуальні, так і групові проекти.

Проектування передбачає в ідеальній формі результати як матеріально практичної, так і духовної діяльності людини, тобто як зовнішнього, так і внутрішнього світу людини. Воно є специфічним видом діяльності, спрямованим на створення суттєво нових продуктів, котрі є результатом творчих пошукових зусиль особистості або колективу [67]. Перевагою застосування методу проектів у процесі формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів було те, що кожен студент здобував інформацію, опрацьовував та систематизував її, робив власні висновки, що розвивало вміння організаційної та пошукової діяльності, сприяло активізації креативності та викликало почуття відповідальності за результати спільної роботи. Серед тем проектних робіт, які викликали найбільшу цікавість та активність студентів, були ті, що дозволяли проявити креативний підхід до їх виконання та вимагали знаходження, аналізу та обробки великої кількості невідомої раніше інформації: «Незвичайні винаходи у галузі інженерії», «Маловідомі факти з біографії відомих інженерів».

Рефлексію неможливо розвивати звичайними прямими методами навчання, тому викладачеві необхідно допомогти студентам засвоїти і розвинути рефлексивні навички в процесі навчання, яке буде організоване як пошукова активність. Така активність повинна мати практично-орієнтований характер; розвиватися безперервно і системно; бажаною є орієнтація на пошук кількох рішень професійної проблеми; методика роботи передбачає різноманіття

аспектних і системних методів і процедур. Такий спосіб організації діяльності є прогресивним.

Студентам було запропоновано використати метод проектів при вивченні теми «Види зварювання» (“Types of Welding”). Їхнім завданням було представити характерні риси, особливості, недоліки, переваги та сфери застосування кожного з цих видів зварювання у сучасній промисловості у вигляді проектної роботи. Етапами проектної роботи були: ініціювання, планування, збір інформації, оформлення проекту, захист, оцінювання кінцевого результату та завершальний аналіз. На першому етапі (ініціювання) студенти визначили мету, завдання та потреби проекту. На етапі планування проектної роботи студенти визначили обов’язки кожного члена групи, що взяли на себе відповідальність за виконання конкретних завдань: були виокремлені функції менеджера, технічного персоналу, розробників, рецензентів, контролера та керівника проекту. На цьому етапі був встановлений обсяг та рівень складності завдань, складені інструкції. Підготовка до реалізації проекту сприяла налагодженню конструктивних відносин у колективі, що забезпечувало атмосферу співробітництва. Виконання неординарних завдань спонукало майбутніх фахівців до набуття нових знань, умінь та навичок, що в цілому сприяло розвитку їх професійної самосвідомості. В кожному проекті був керівник, який контролював виконання завдань на всіх етапах роботи. Виконання проекту вимагало від студентів свідомого та сумлінного ставлення до проектної діяльності, використання навичок професійного спілкування, активності, ініціативності, критичного мислення та креативності. Після захисту проекту студенти не лише оцінювали роботу керівника групи, його здатність організувати роботу, але й намагалися виявити власні недоліки у реалізації алгоритму виконання проектної роботи.

Під час виконання проекту у студентів формувалися вміння визначати найбільш корисну та важливу інформацію та застосовувати її у роботі, використовуючи іноземну мову; практикувати прийоми впровадження компромісних рішень проблеми, що є важливими умовами підвищення рівня професійної самосвідомості. Такий вид групової роботи сприяв не лише

виникненню позитивного мікроклімату, але й створенню освітнього середовища, що активізує формування професійно-ціннісних орієнтацій, сприяє розвитку рефлексії та саморефлексії.

Оскільки метою нашого експерименту було формування професійної самосвідомості кожного окремого студента, ми також використовували метод проектів в індивідуальній роботі. Студенти отримали завдання розробити індивідуальний проект за темою «Перспективи інженерної професії» (“The Perspectives of Engineering Profession”). Їхнім завданням була підготовка презентації, складовими якої виступали: опис мотивів вибору майбутньої професії, очікування від навчання під час професійної підготовки, характеристика професійних якостей, необхідних для висококваліфікованого інженера, окреслення перспектив, на які можна розраховувати, отримуючи обрану професію. Виконання цих завдань допомогло студентам зрозуміти, наскільки свідомим та вмотивованим був вибір професії; виявити недоліки в їхній професійній підготовці на даному етапі; зробити висновки щодо відповідності їхніх професійних планів і очікувань поточній ситуації; сформувати навички саморефлексії. Після презентації кожного індивідуального проекту в групі відбувалось обговорення проблемних питань у формі дискусії, що спонукало студентів до вільних висловлювань та обміну думками.

На *оцінювально-результативному етапі* реалізації експериментальної методики зміст дій студентів полягав в усвідомленні необхідності набуття таких особистісних і професійно-важливих якостей, як самостійність, ініціативність, критичність мислення, креативність, відповідальність; прагненні до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, результати впровадження експерименту доводять, що визначені нами педагогічні умови сприяють формуванню і розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

3.4. Аналіз сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

На завершальному етапі дисертаційного дослідження було проведено аналіз результатів педагогічного експерименту. Для оцінки ефективності визначених педагогічних умов розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів ми провели два діагностичні зрізи в експериментальній і контрольній групах – на початку і наприкінці формування експерименту. З цією метою використовувався комплекс взаємодоповнюючих діагностичних методик, спрямованих на з'ясування особливостей становлення складових професійної самосвідомості студентів. Окрім спеціальних методик для забезпечення всебічного аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи використовувалися також методи спостереження, анкетування, бесіди, експертних оцінок.

Рівень сформованості професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп визначався на основі встановлених критеріїв (інформаційно-пізнавального, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-практичного) і відповідних показників.

Розглянемо спочатку зміни, які відбулися в інформаційно-пізнавальній складовій професійної самосвідомості майбутніх інженерів, їх уявленнях про професійну діяльність і себе як її суб'єктів. З цією метою ми використали комплекс діагностичних методик: «Асоціативний ореол професії» (Є. Климов), «Хто Я?» (М. Кун і Т. Макпартленд), «Самооцінювальні еталони» (А. Тхостов і Д. Степанович), стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму».

Оцінюючи динаміку змін у професійній самосвідомості студентів за інформаційно-пізнавальним критерієм, ми брали до уваги, зокрема, такий показник, як обізнаність з особливостями, функціями і завданнями інженерної професії. Для аналізу уявлень студентів експериментальної і контрольної груп про професію інженера ми застосували запропоновану Є. Климовим методику «Асоціативний ореол професії». Студенти описували професії і види робіт, які, на їхню думку, схожі на професію інженера, а також визначали ознаки такої схожості. Виокремлені студентами ознаки професії інженера ми розподілили на

чотири групи: загальні ознаки професії, ознаки суб'єкта професійної діяльності, операційно-технічні ознаки професії, морально-етичні ознаки професії.

Динаміка уявлень студентів експериментальної і контрольної груп про ознаки професії інженера та її схожість з іншими професіями представлена на діаграмі (рис. 3.1).

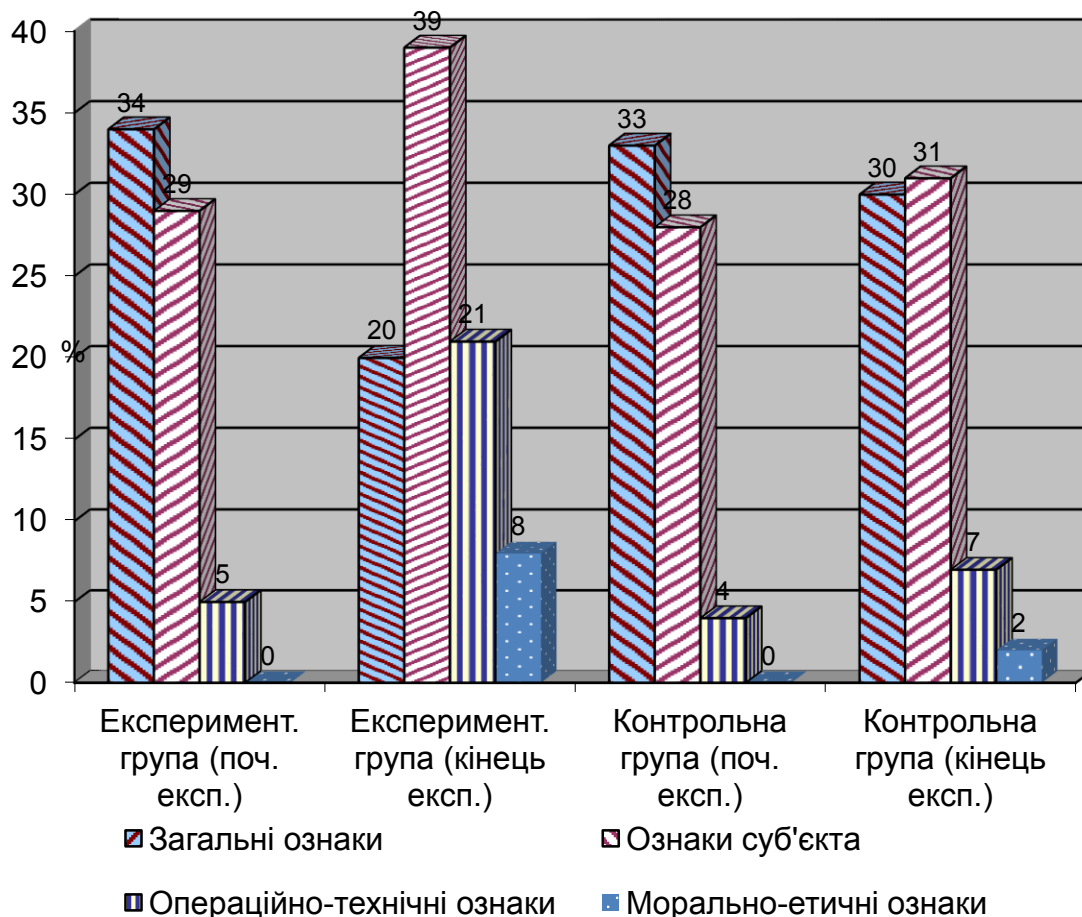


Рис. 3.1. Динаміка уявлень студентів експериментальної і контрольної груп про ознаки професії інженера

Аналіз одержаних результатів свідчить про наявність позитивної тенденції в зміні професійних уявлень студентів експериментальної групи: у процесі підготовки поступово збільшується обсяг їх професійних уявлень, розширюється асоціативний ореол професії, студенти починають помічати більш специфічні спільні ознаки між своєю майбутньою професією та іншими видами діяльності і спеціальностями. Якщо на початку експериментальної роботи у студентів переважали загальні, стереотипні уявлення про майбутню професію, то

наприкінці вони почали більшою мірою звертати увагу на ознаки суб'єкта професійної діяльності та операційно-технічні ознаки професії інженера. Збільшується кількість понять, що відображають специфічні особливості професії інженера. Такі зміни є свідченням глибшого усвідомлення студентами експериментальної групи сутності і змісту майбутньої професійної діяльності, специфіки її операційно-технічного аспекту, особливостей професійних функцій, операцій і прийомів. Спостерігається поглиблення, уточнення і конкретизація уявлень студентів про професію інженера, диференціацію її суттєвих ознак, глибше усвідомлення операційного аспекту та вимог до особистості фахівця.

Варто звернути увагу також на появу в описах студентів експериментальної групи етичних ознак майбутньої професії, що свідчить про розширення професійної самосвідомості студентів, усвідомлення ними соціоморального аспекту професійної діяльності інженера, пов'язаного з розумінням її суспільної місії та соціальної відповідальності. У міру професіоналізації студентів зростає усвідомленість операційно-технічних особливостей професії інженера, а також її морально-етичних принципів. У студентських описах професії збільшується також частота використання спеціальних наукових термінів, які поступово замінюють аналогічні життєві поняття, що є свідченням розвитку професійного мислення майбутніх інженерів.

На відміну від експериментальної, у контрольній групі спостерігаються порівняно незначні зміни в уявленнях студентів про ознаки професії інженера, які не досягають рівня статистичної значущості. Очевидно, незначна позитивна динаміка пов'язана із загальним особистісно-професійним розвитком студентів у процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Однак вона є недостатньою для якісних змін у структурі професійної самосвідомості майбутніх фахівців, що свідчить про необхідність вдосконалення традиційної системи професійної підготовки, посилення її особистісно-розвивального потенціалу.

Під час оцінювання змін в інформаційно-пізнавальному компоненті професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп ми звертали увагу також на динаміку їх уявлень про критерії професіоналізму

інженера. З цією метою використовувалася методика стандартизованого інтерв'ю «Критерії професіоналізму», яка дає змогу визначити рівень усвідомлення студентами змісту критеріїв професійної компетентності, їх кількість, диференційованість спеціалізованість, вплив на навчально-професійну діяльність. Професійна самосвідомість і образ майбутньої діяльності формуються значною мірою через усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму.

Кількісний і якісний аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю дав змогу визначити динаміку уявлень студентів експериментальної і контрольної групи про критерії професіоналізму інженера на різних етапах професійної підготовки.

На рис. 3.2 представлено дані про зміну кількості типів критеріїв професіоналізму, які виокремили студенти експериментальної і контрольної групи на початку і наприкінці експериментальної роботи. Поділ критеріїв на групи і кількість цих груп свідчать про ступінь диференційованості уявлень майбутніх фахівців про критерії професіоналізму інженера, усвідомлення суттєвих аспектів і передумов ефективності професійної діяльності.

Якщо на початку експериментальної роботи студенти виокремлювали лише чотири різні типи критеріїв професіоналізму інженера (практичні вміння, професійні знання, професійні здібності, уміння професійного спілкування), то наприкінці в експериментальній групі кількість таких груп зросла до 8, в контрольній групі – лише до 5. Таким чином, в експериментальній групі спостерігається більш виражена тенденція поступового збільшення міри диференційованості уявлень студентів про критерії професіоналізму інженера.

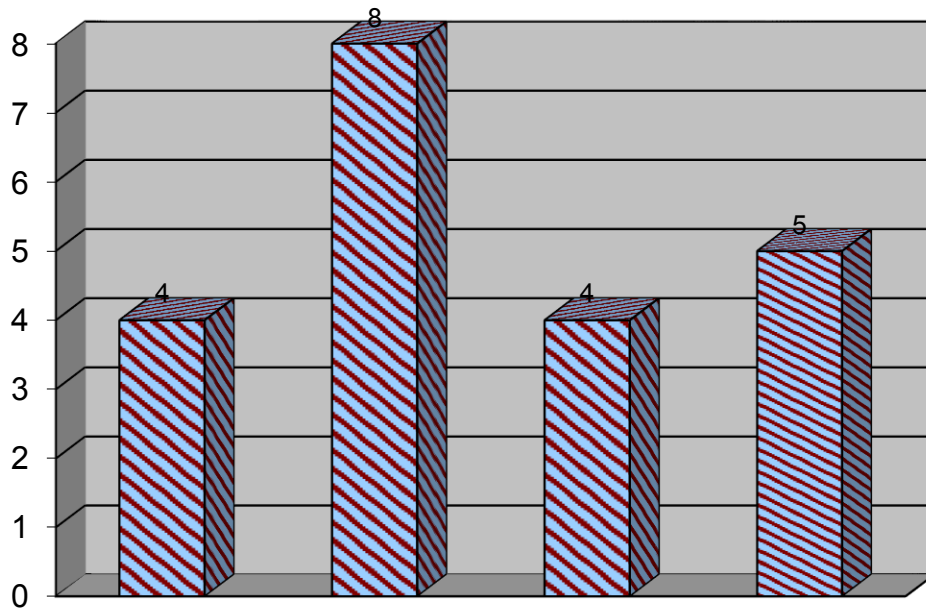


Рис. 3.2. Динаміка кількості типів критеріїв професіоналізму інженера, які виділяються студентами експериментальної і контрольної груп.

Динаміка уявлень студентів експериментальної групи про критерії професіоналізму інженера представлена на рис. 3.3.

Як бачимо, на початку експерименту більшість студентів експериментальної групи серед основних критеріїв професіоналізму інженера називали практичні вміння (73%), професійні здібності (60%), професійні знання (48%) і вміння професійного спілкування (33%). При цьому контент-аналіз засвідчив відсутність у відповідях студентів критеріїв професіоналізму, які б стосувалися продуктивності діяльності, професійного авторитету, здатності до професійного самовдосконалення і дотримання принципів професійної етики. Підсумковий зріз, проведений наприкінці дослідно-експериментальної роботи, виявив позитивні кількісні і якісні зміни в уявленнях студентів про критерії професіоналізму інженера.

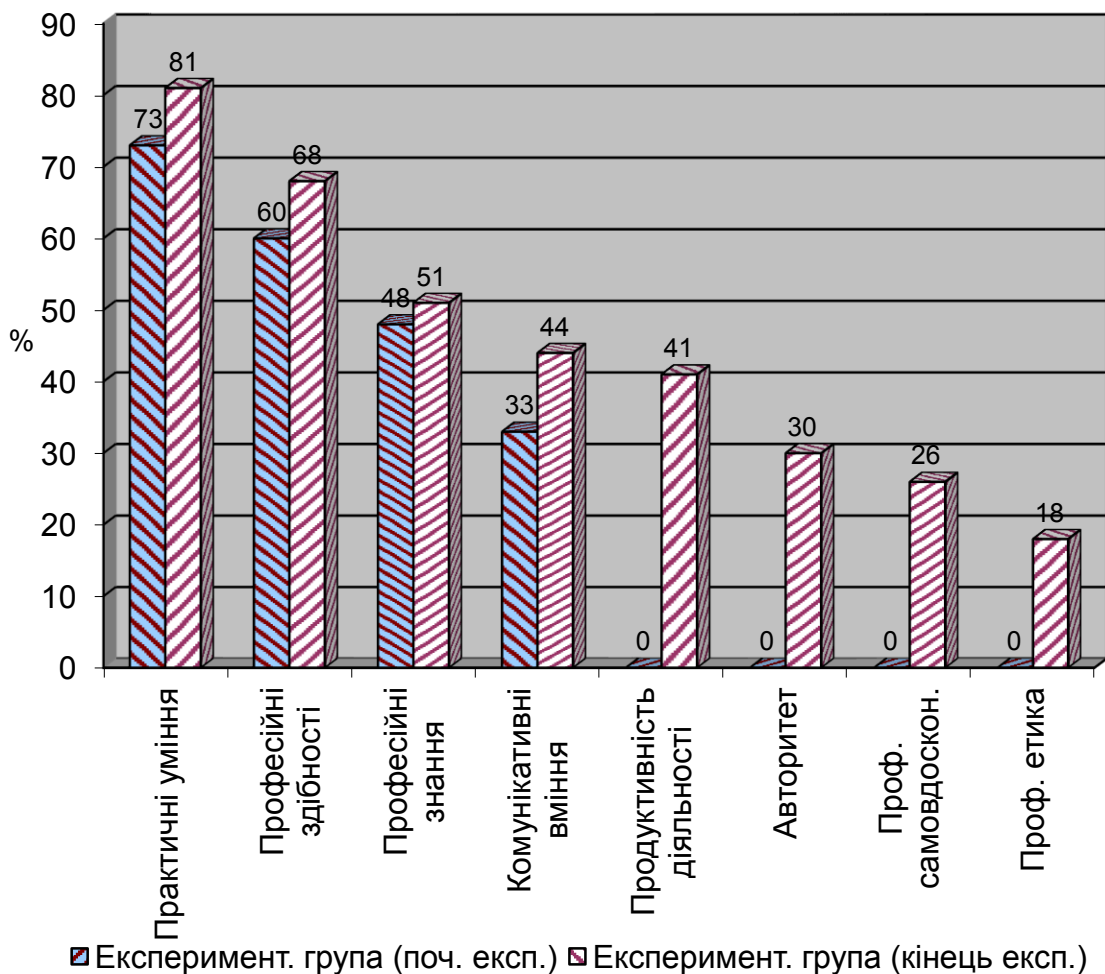


Рис. 3.3. Динаміка уявлень про критерії професіоналізму інженера в експериментальній групі.

Передусім варто відзначити підвищення частоти виокремлення студентами всіх груп критеріїв професіоналізму. Крім того, з'явилися нові критерії оцінювання професіоналізму: продуктивність діяльності (41%), авторитет серед колег (30%), здатність до професійного самовдосконалення (26%), дотримання норм професійної етики (18%). Якісний аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю свідчить також про підвищення рівня спеціалізованості і деталізованості критеріїв професіоналізму, які виділялися студентами експериментальної групи. Якщо на початку експериментальної роботи уявлення студентів про критерії професіоналізму мали загальний, мало диференційований характер і зводилися переважно до переліку якостей особистості (винахідливість, наполегливість, допитливість, спостережливість тощо), то пізніше в описах студентів почали

з'являтися спеціальні терміни, які характеризують професійні здібності (наприклад, технічне мислення, просторова уява, аналітичний розум) і здатність до успішного виконання професійних функцій (проектування, конструювання, розробка технологічних схем, проведення розрахунків тощо). Наприкінці експерименту уявлення студентів про критерії професіоналізму інженера стали більш конкретними, диференційованими і наближеними до професійної практики.

На відміну від експериментальної, в контрольній групі зміни в уявленнях студентів про критерії професіоналізму інженера мають менш виражений характер (Рис. 3.4).

Практично не змінилася під час першого і другого діагностичних зрізів частота виокремлення студентами таких критеріїв професіоналізму, як практичні уміння (відповідно, 75% і 77%), професійні здібності (58% і 60%), професійні знання (50% і 54%), комунікативні вміння (36% і 38%).

Під час другого зрізу, як і в експериментальній групі, студенти вказали на додаткові критерії професіоналізму, однак частота їх згадування є значно меншою, ніж в експериментальній групі: продуктивність діяльності (12%), авторитет серед колег (8%), здатність до професійного самовдосконалення (6%), дотримання норм професійної етики (6%).

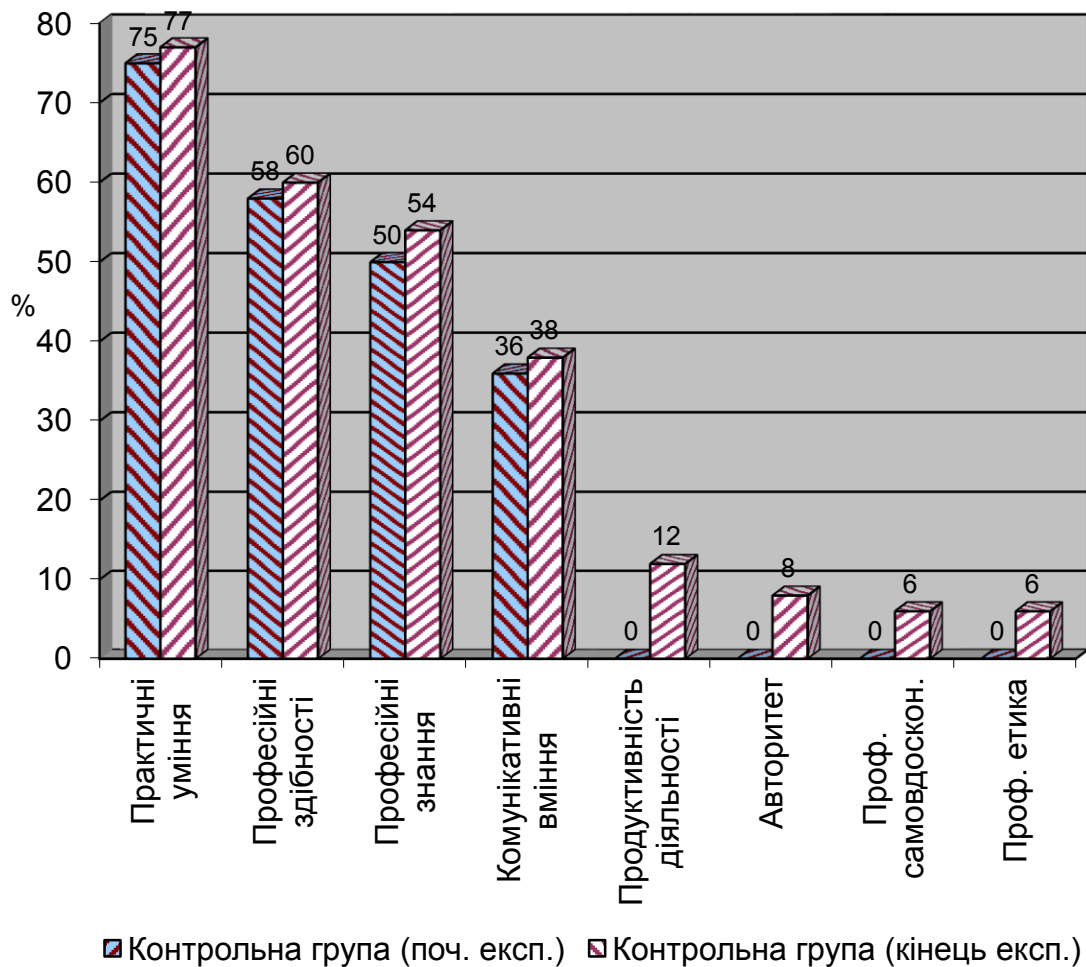


Рис. 3.4. Динаміка уявлень про критерії професіоналізму інженера в контрольній групі.

Аналіз результатів стандартизованого інтерв'ю свідчить також, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, суттєво підвищився рівень усвідомлення студентами критеріїв професіоналізму інженера (рис. 3.5).

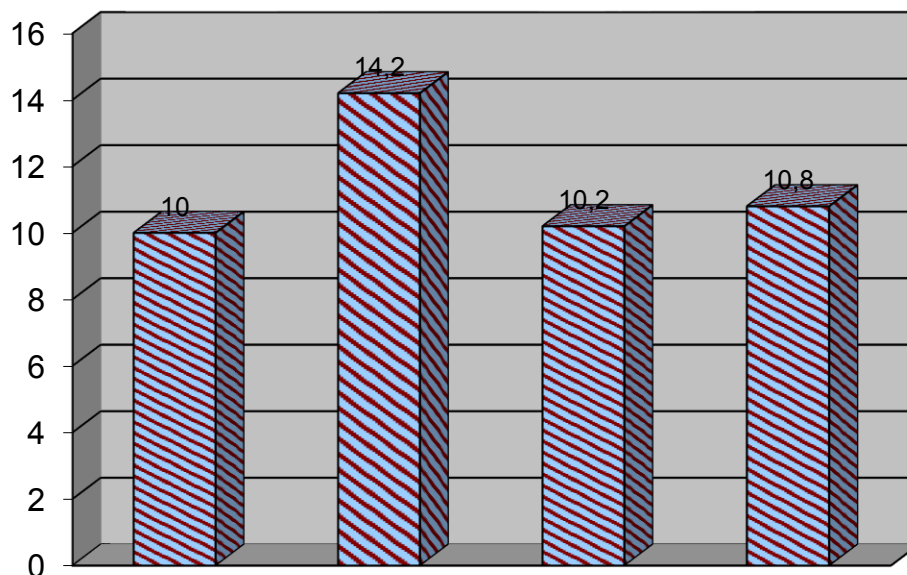


Рис. 3.5. Динаміка рівня усвідомленості критеріїв професіоналізму студентами експериментальної і контрольної груп.

Якщо на початку експерименту рівень усвідомлення критеріїв професіоналізму студентами експериментальної і контрольної груп практично не відрізнявся і становив, відповідно, 10 і 10,2, то наприкінці в експериментальній групі він зріс до 14,2, а в контрольній – лише до 10,8.

Результати інтерв'ю засвідчили також, що виокремлені студентами контрольної і експериментальної групи критерії професіоналізму виконують дещо різні функції в регуляції їх навчально-професійної діяльності. Якщо в контрольній групі усвідомлювані студентами критерії професіоналізму виконують лише мотивуючу функцію, виступаючи спонукальними чинниками засвоєння професійних знань і вмінь, то в експериментальній групі вони реалізують також регулюючу і діагностичну функції, виступаючи критеріями оцінювання професійної компетентності студентів.

Узагальнення результатів, отриманих за допомогою методики стандартизованого інтерв'ю «Критерії професіоналізму», дає підстави стверджувати, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, відбулися суттєві кількісні і якісні зміни в системі уявлень студентів про критерії

професіоналізму інженера: збільшилася кількість і диференційованість критеріїв, підвищилася міра їх усвідомленості, конкретності і спеціалізованості, зріс їх вплив на регуляцію навчально-професійної діяльності студентів.

Аналізуючи динаміку розвитку інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості студентів, ми звертали увагу також на зміст і структуру їх уявлень про себе як про суб'єктів майбутньої професійної діяльності. З цією метою використовувався модифікований (за схемою А. Тхостова і Д. Степанович) варіант методики вивчення самооцінки Дембо-Рубінштейн «Самооцінні еталони». Для визначення професійної самооцінки студентів (Я-реальне) їм було запропоновано оцінити себе за 24 шкалами, які характеризують професійно важливі якості інженера. Крім того, їм пропонувалося оцінити за цими ж шкалами ідеального інженера, що дало змогу з'ясувати уявлення студентів про професійний ідеал (Я-ідеальне).

Динаміка професійної самооцінки студентів експериментальної групи та їх уявлень про професійний ідеал представлено у Додатку Т. Як бачимо, в експериментальній групі за час проведення педагогічного експерименту підвищилася самооцінка практично всіх якостей. Найбільшою мірою зросла оцінка студентами якостей, безпосередньо пов'язаних з практичною готовністю до майбутньої професійної діяльності (компетентність, практичні вміння, технічне мислення, самостійність, спостережливість, цілеспрямованість). Таким чином, у професійному Я-образі студентів експериментальної групи на перший план вийшли ділові якості, які мають важливе значення для майбутньої професійної самореалізації (влаштування на роботу, адаптація на робочому місці, налагодження продуктивних взаємин з колегами, досягнення професійного успіху тощо).

Отримані дані (Додаток У) свідчать, що внаслідок проведеної експериментальної роботи суттєво змінилося співвідношення між професійною самооцінкою студентів і їх уявленнями про ідеального інженера. Якщо на початку експерименту студенти оцінювали себе досить критично, то наприкінці їх самооцінки наблизилися до образу ідеального фахівця, що свідчить про загальне

підвищення професійної самооцінки, зміцнення впевненості у собі, посилення віри в успішність майбутньої професійної діяльності. Завдяки реалізації у процесі професійної підготовки студентів експериментальної групи визначених педагогічних умов відбулася корекція, конкретизація й деталізація їх уявлень про майбутню професійну діяльність, її особливості й специфіку, а також підвищився рівень диференційованості та адекватності уявлень про себе як майбутніх інженерів. У студентів відбулася певна переоцінка професійного Я-образу на основі розширення і поглиблення знань про майбутню професію, набуття власного практичного досвіду навчально-професійної діяльності. Завдяки цьому стала можливою корекція уявлень студентів про себе як про майбутніх фахівців.

У контрольній групі також спостерігається певна позитивна динаміка професійної самооцінки студентів. Однак, на відміну від експериментальної групи, зміни мають менш виражений характер і не досягають рівня статистичної значущості. Очевидно, певні позитивні зрушення зумовлені загальним особистісно-професійним розвитком студентів в умовах традиційної організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Проте, не зважаючи на певну позитивну динаміку, професійна самооцінка студентів контрольної групи під час другого зрізу виявилася суттєво нижчою від образу ідеального інженера, що свідчить про певну незадоволеність рівнем своєї професійної готовності та сумніви щодо можливості успішної професійної самореалізації.

Оцінюючи динаміку розвитку інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості майбутніх інженерів, ми враховували також зміни в їх професійній ідентичності. Для цього використовувалася методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?», що дає змогу визначити міру ідентифікації особистістю себе з майбутньою професійною роллю. Студентам пропонувалося дати 20 відповідей на питання «Хто Я?», після чого з'ясовувалося, яке місце серед суб'єктивних ідентифікацій студентів посідають професійні категорії («інженер», «інженер-механік», «технік», «конструктор» тощо).

Індекс професійної ідентифікації визначався згідно з такою шкалою: якщо професійна категорія стоїть на позиціях з 1 по 5 – 20 балів; з 6 по 10 – 15 балів; з

11 по 20 – 10 балів. Відсутність серед відповідей професійних категорій оцінювалася як 0 балів. Крім того, аналізувалися зміни у загальному складі самоідентифікацій студентів.

Динаміка індексу професійної ідентифікації студентів експериментальної і контрольної груп представлена в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Динаміка індексу професійної ідентифікації студентів
експериментальної і контрольної груп**

Місце проф. категорії у відповідях студентів	Експериментальна група		Контрольна група	
	1-й зріз	2-й зріз	1-й зріз	2-й зріз
Проф. категорії немає	37%	6%	35%	20%
З 1 по 5 місце в списку	32%	55%	31%	38%
З 6 по 10	23%	34%	25%	29%
З 11 по 20	8%	6%	9%	13%
Індекс проф. ідентифікації	10,65	16,7	10,85	12,85

Як бачимо, в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів, які не використовують професійних категорій, відповідаючи на питання про власну ідентичність: з 37% до 6%. Водночас зросла кількість студентів, у відповідях яких професійні категорії посідають місця з першого по п'яте (з 32% до 50%) і з шостого по десяте (з 23% до 32%). Хоча і не значно, але збільшилося також число студентів, у відповідях яких професійні категорії посідають місця з одинадцятого по двадцяте: з 8% до 12%. Загалом в експериментальній групі середній індекс професійної ідентифікації зріс з 10,65 до 16,7, що свідчить про зміцнення професійної ідентичності студентів, посилення їх ідентифікації з майбутньою професійною роллю.

На відміну від експериментальної, у контрольній групі хоча й відбулися певні позитивні зрушення, однак вони не досягають рівня статистичної значущості. Під час підсумкового зрізу з'ясовано, що п'ята частина студентів не

вживає професійних категорій, характеризуючи власну ідентичність. Незначною мірою підвищився відсоток учасників контрольної групи, у відповідях яких професійні категорії посідають місця з першого по п'яте (з 31% до 38%), з шостого по десяте (з 25% до 29%), з одинадцятого по двадцяте (з 9% до 13%). Середній індекс професійної ідентифікації в контрольній групі підвищився з 10,85 до 12,85, що свідчить про відносно незначний вплив традиційної організації педагогічного процесу на розвиток професійної ідентичності майбутніх інженерів. Про позитивну динаміку професійної ідентичності студентів експериментальної групи свідчать також результати, отримані за допомогою проективної методики «Незакінчені речення» (рис. 3.6).

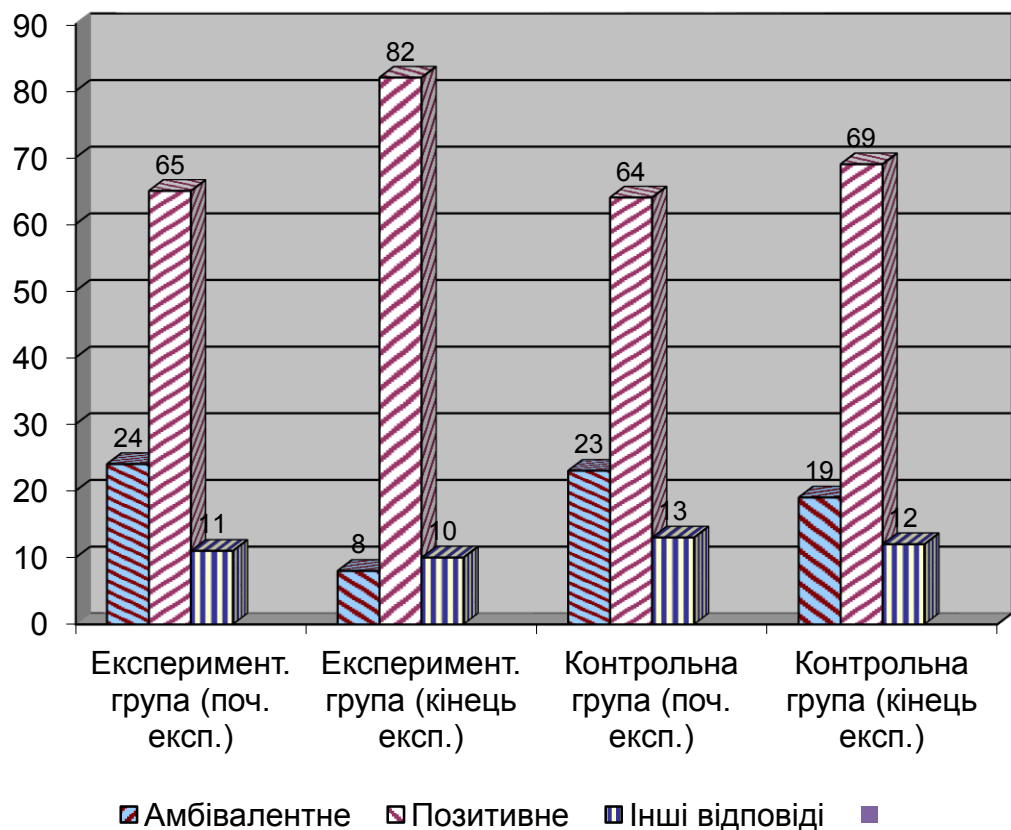


Рис. 3.6. Динаміка ставлення студентів експериментальної і контрольної груп до професії інженера.

Якщо на початку експерименту 24% студентів виявляли амбівалентне ставлення до професії інженера, то наприкінці їх кількість зменшилася до 8%. Водночас суттєво зріс відсоток студентів з позитивним ставленням до майбутньої

професії (з 65% до 82%). У контрольній групі зміни ставлення студентів до професії інженера мають менш виражений характер і не досягають рівня статистичної значущості: кількість студентів з амбівалентним ставленням зменшилася з 23% до 19%, а з позитивним – зросла з 64% до 69%.

Для визначення змін у ставленні студентів до професійної діяльності їм пропонувалося закінчити речення «Моя майбутня професія для мене...». Аналіз отриманих результатів свідчить, що більшість студентів експериментальної групи наприкінці дослідно-експериментальної роботи висловлювала позитивне емоційне ставлення до майбутньої професії, розглядаючи її як спосіб особистісно-професійної самореалізації: «... спосіб самореалізації, вияву своїх сил, здібностей і можливостей», «... можливість займатися улюбленою справою», «... сфера особистісного і професійного зростання», «... спосіб самоствердження». На відміну від цього, студенти контрольної групи частіше демонстрували амбівалентне ставлення до майбутньої професійної діяльності, сприймаючи її як невизначене майбутнє, що наступить не скоро. Частина їх відповідей виражала негативне емоційне ставлення до майбутньої професії: «... важкий тягар», «не дуже приємний спосіб заробляти собі на життя», «... необхідність, якої не можна уникнути» тощо.

Про зміни у професійній ідентичності студентів свідчить також аналіз їх реакцій на речення: «У професійній сфері я дуже хотів би бути схожим на...», «Авторитетний інженер...» (рис. 3.7).

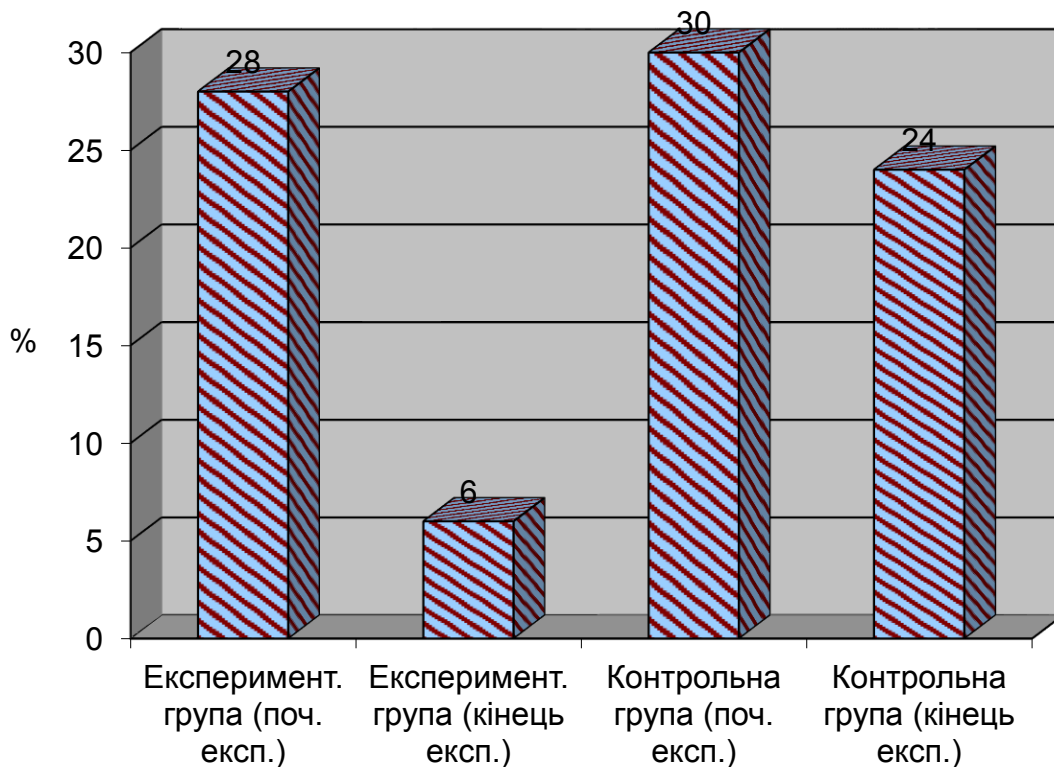


Рис. 3.7. Кількість студентів, які не мають об'єктів для професійної ідентифікації.

З'ясувалося, що в експериментальній групі на початку експерименту у 28% студентів не було реальних об'єктів для професійної ідентифікації і наслідування. Повторний діагностичний зріз, проведений наприкінці дослідно-експериментальної роботи виявив лише 6% таких студентів. Більшість майбутніх фахівців називали об'єктами професійної ідентифікації відомих інженерів, викладачів фахових дисциплін, які досягли професійного успіху, зробили кар'єру, користуються авторитетом у професійній спільноті, характеризуються високим рівнем фахової компетентності та майстерності.

На відміну від експериментальної, у контрольній групі кількість студентів, що не мають об'єктів професійної ідентифікації, зменшилася лише з 30% до 24%, що дає підстави зробити висновок про більшу ефективність розробленої методики розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів порівняно з традиційною системою їх підготовки.

Загалом, отримані результати свідчать про позитивну динаміку розвитку професійної самосвідомості студентів експериментальної групи за всіма показниками інформаційно-пізнавального критерію. Внаслідок впровадження розробленої методики формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів відбулося розширення і уточнення їх уявлень про особливості, функції і завдання інженерної професії, про власні професійні інтереси і нахили, ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому, про сформованість у себе професійно важливих особистісних якостей та перспективи особистісно-професійної самореалізації.

Під час аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи ми звертали увагу також на динаміку розвитку мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості майбутніх інженерів. З цією метою застосовувалася методика Дембо-Рубінштейн у модифікації А. Прихожан, методика Т. Ільїної "Мотивація навчання у ВНЗ", а також методика вивчення мотивів навчальної діяльності в модифікації А. Реана і В. Якуніна.

Методика Дембо-Рубінштейн дала змогу визначити зміни у рівні інтегральної професійної самооцінки студентів експериментальної і контрольної груп, у їх професійних домаганнях, самооцінці професійних здібностей, теоретичної і практичної професійної компетентності, а також загальній самооцінці. Під час діагностування ми використовували чотири шкали (професіоналізм, професійні здібності, теоретична професійна підготовка, професійні уміння і навички), призначені для з'ясування особливостей професійної самооцінки студентів.

На рис. 3.8 представлені профілі самооцінювання студентів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн.

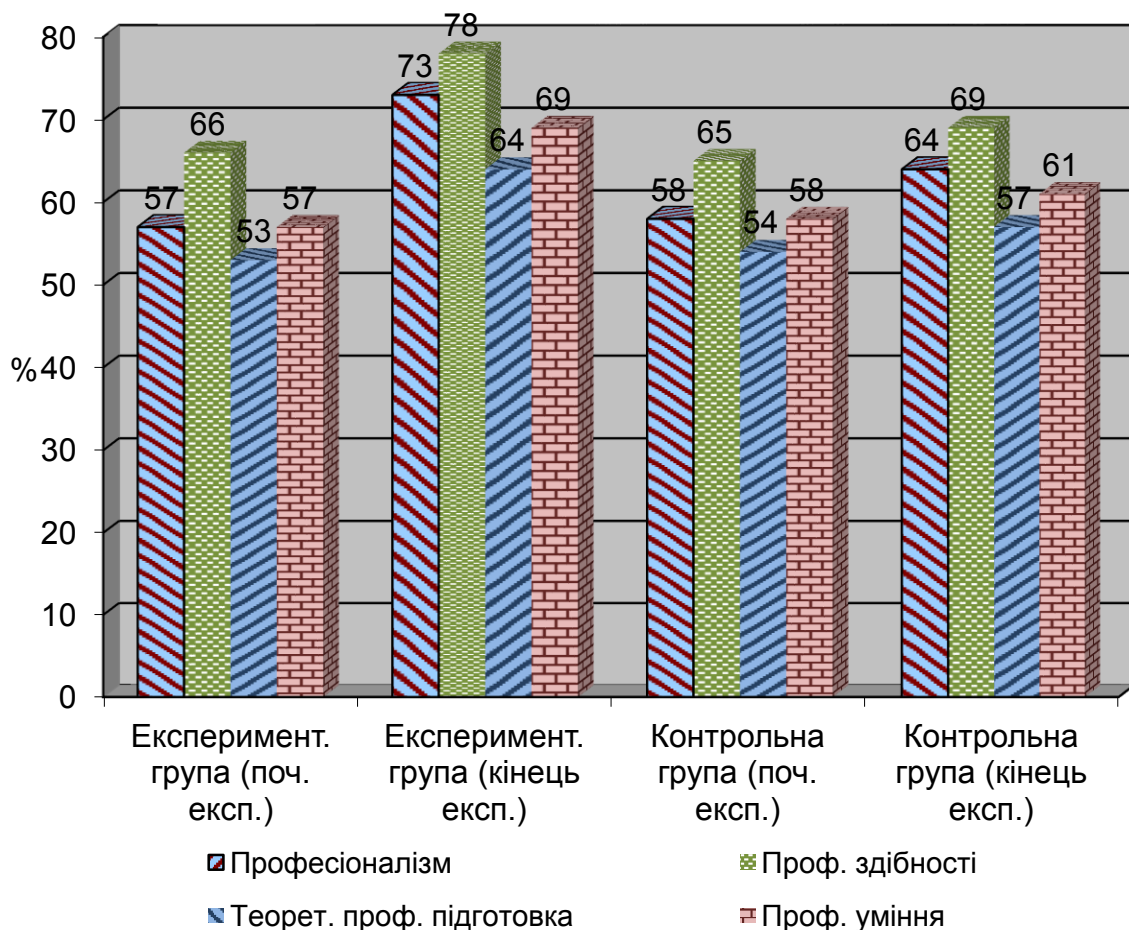


Рис. 3.8. Динаміка професійної самооцінки студентів контрольної і експериментальної груп.

Діагностичний зріз, проведений на початку експерименту, засвідчив, що як у контрольній, так і в експериментальній групі показники професійної самооцінки студентів (за шкалами професіоналізм, професійні здібності, теоретична професійна підготовка, практичні професійні вміння) не відрізнялись і знаходились в середньому інтервалі. Повторний зріз, проведений наприкінці дослідно-експериментальної роботи, виявив статистично значущі зміни у професійній самооцінці студентів контрольної групи. Найбільш суттєво зросла оцінка студентами рівня свого професіоналізму (з 57 до 73), що свідчить про підвищення впевненості майбутніх інженерів у своїх професійних можливостях, формування позитивної професійної Я-концепції. Підвищилася також самооцінка студентами професійних здібностей (з 66 до 78), професійних умінь і навичок (з

57 до 69) і теоретичної підготовки (з 53 до 64). Відмінності між показниками професійної самооцінки студентів експериментальної групи, зафіксованими під час першого і другого зрізів, є статистично значущими за критерієм Стьюдента.

У контрольній групі теж спостерігається незначна позитивна динаміка професійної самооцінки студентів: самооцінка професіоналізму зросла з 58 до 64, професійних здібностей з 65 до 69, теоретичної професійної підготовки з 54 до 57, професійних умінь і навичок з 58 до 61. Однак вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості.

Оцінюючи динаміку розвитку мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів, ми звертали увагу також на такий важливий показник, як мотивація навчальної діяльності. З цією метою застосовувалася розроблена Т. Ільїною методика «Мотивація навчання у ВНЗ», яка дає змогу визначити сформованість у структурі мотивації навчальної студентів трьох груп мотивів: прагнення до набуття знань, прагнення оволодіти професією, бажання отримати диплом.

Результати, отримані за допомогою методики Т. Ільїної, представлені на рис. 3.9.

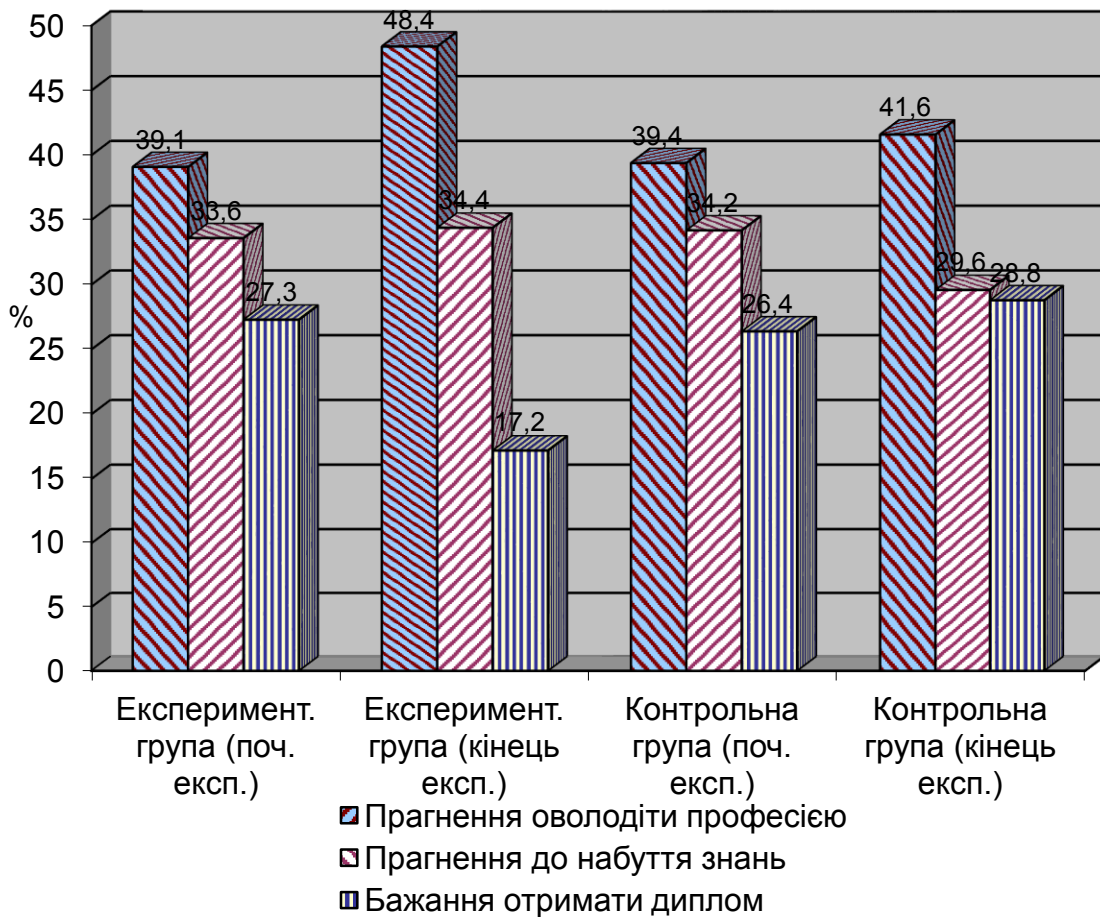


Рис. 3.9. Динаміка мотивів навчальної діяльності студентів контрольної й експериментальної груп (у %)

На початку експерименту в контрольній і експериментальній групах не було виявлено статистично значущих розбіжностей у вираженості мотивів навчання у ЗВО. В обох групах спостерігалася однакова ієрархія мотивів навчальної діяльності, в якій домінуюче місце посідає професійний мотив, менш значущим є пізнавальний мотив і на останньому місці знаходиться бажання отримати диплом. Однак під час завершального зрізу в експериментальній групі розподіл мотивів навчання суттєво змінився: кількість студентів, які на перше місце ставлять мотив «прагнення оволодіти професією», збільшилася з 39,1% до 48,4%, водночас зменшився (з 27,3% до 17,2%) відсоток майбутніх інженерів, для яких основним мотивом навчання є бажання здобути диплом про вищу освіту. Такі зміни свідчать про посилення професійної спрямованості студентів,

формування професійної ідентичності та підвищення ролі професійного мотиву як чинника оволодіння майбутньою діяльністю.

У контрольній групі вираженість професійного мотиву навчання практично не змінилася: під час початкового діагностичного зрізу – 39,4%, під час підсумкового – 41,6%. Водночас зменшився відсоток студентів, для яких основною є пізнавальна мотивація навчання (з 34,2% до 29,6%) і дещо зросла кількість тих, для кого основним є мотив отримання диплому (з 26,4% до 28,8%). Однак вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості.

Для уточнення змін у структурі навчальної мотивації студентів ми застосували методикау «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана і В. Якуніна. Методика передбачає оцінку студентами за 7-бальною шкалою значущості 16 мотивів навчальної діяльності. Отримані результати представлені в Додатку Ф.

Як бачимо, на початковому етапі експерименту у студентів експериментальної і контрольної груп домінуючу роль у мотивації навчальної діяльності відіграло бажання стати висококваліфікованим фахівцем та прагнення забезпечити успішність майбутньої діяльності. Найменш значущими були мотиви уникнення осуду і бажання бути прикладом для однокурсників.

Варто звернути увагу на те, що повторний діагностичний зріз, проведений наприкінці дослідно-експериментальної роботи, зафіксував в експериментальній групі зростання значущості більшості мотивів, окрім мотиву уникнення осуду і бажання виконувати вимоги викладачів. Зокрема, суттєво підвищилася оцінка студентами дієвості мотивів «прагнення стати висококваліфікованим фахівцем» (з 6,2 до 6,9), «прагнення забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (з 6,2 до 6,9), «прагнення оволодіти глибокими і міцними знаннями» (з 6,0 до 6,6), «отримати інтелектуальне задоволення» (з 5,6 до 6,2).

У контрольній групі також спостерігається певна позитивна динаміка більшості мотивів навчальної діяльності студентів, однак вона має менш виражений характер. Так, значущість мотиву «прагнення стати висококваліфікованим фахівцем» підвищилася (з 6,2 лише до 6,4), «прагнення

забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» (з 6,0 до 6,2), «прагнення оволодіти глибокими і міцними знаннями» (з 5,9 до 6,1). На відміну від експериментальної, в контрольній групі посилилась роль прагнення здобути диплом про вищу освіту як мотиву навчальної діяльності студентів (з 5,8 до 6,5). Це підтверджує раніше виявлену тенденцію, згідно з якою традиційна організація навчального процесу недостатньо сприяє розвитку професійної мотивації навчальної діяльності студентів, які більшою мірою орієнтуються на отримання диплому про вищу освіту безвідносно до майбутньої професійної діяльності. Таким чином, отримані результати свідчать про суттєве підвищення в експериментальній групі значущості професійних мотивів навчальної діяльності майбутніх інженерів, на відміну від контрольної групи, де домінує прагнення отримати диплом.

Для визначення змін у діяльнісно-практичному компоненті професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп ми використали метод експертних оцінок. П'ять досвідчених експертів (викладачів фахових дисциплін і керівників практики), які спостерігали за студентами під час навчально-професійної діяльності, оцінювали їх за показниками, що характеризують діяльнісно-практичний аспект професійної самосвідомості: здійснення професійного самовиховання, зорієнтованість на професійну самоосвіту, самостійність у прийнятті професійних рішень, стабільність професійних намірів, участь у професійно зорієнтованій науково-дослідницькій діяльності, активність оволодіння професійними вміннями та навичками під час виробничої практики. Експерти використовували трьохбальну шкалу рангових оцінок вираженості кожного показника. Індекс сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів за діяльнісно-практичним критерієм

визначався за формулою: $I_{\text{днк}} = \frac{\sum n}{\sum m}$, де:

$I_{\text{днк}}$ – рівень сформованості професійної самосвідомості за діяльнісно-практичним критерієм;

$\sum n$ – отримана студентом сума балів за 6 показниками (від 6 до 18);

$\sum m$ – максимально можлива сума балів (18).

Під час визначення рівня сформованості професійної самосвідомості студентів за діяльнісно-практичним критерієм використовувалися такі норми: індекс (від 0,75 до 1) – високий рівень; (від 0,26 до 0,74) – середній, (від 0 до 0,25) – низький.

Динаміка рівнів сформованості професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп за діяльнісно-практичним критерієм представлена на рис. 3.10.

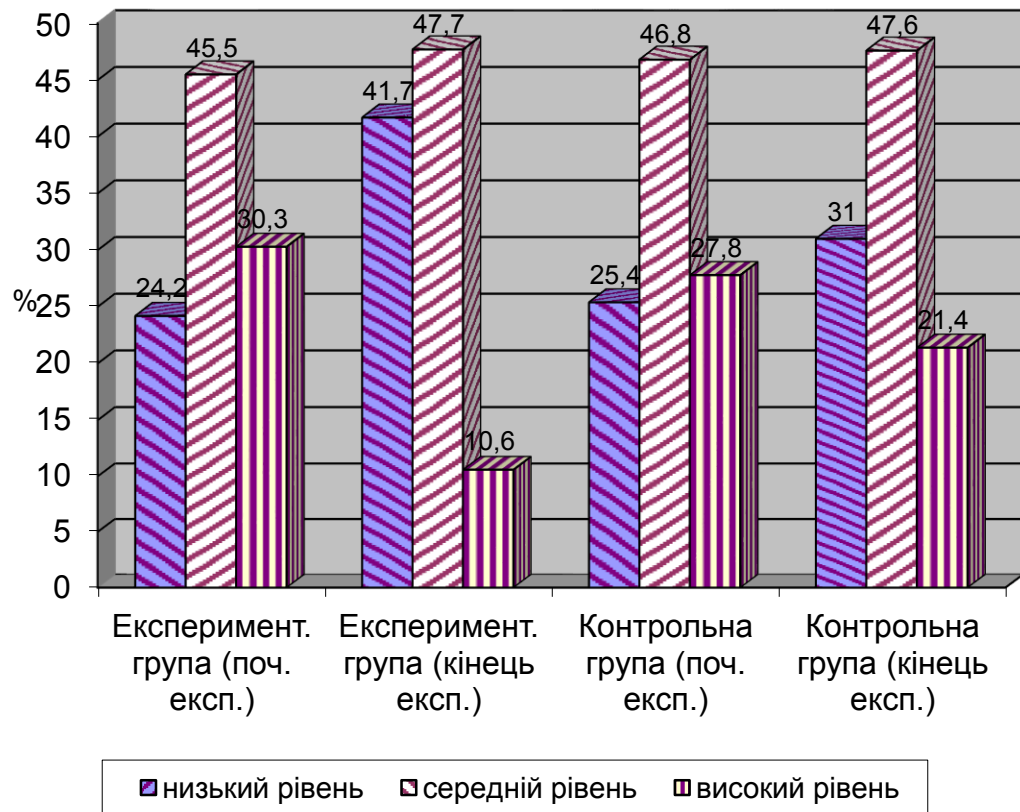


Рис. 3.10. Динаміка рівнів сформованості професійної самосвідомості студентів експериментальної і контрольної груп за діяльнісно-практичним критерієм (у %)

Як бачимо, за результатами експертних оцінок на початковому етапі формувального експерименту показники сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів за діяльнісно-практичним критерієм в

експериментальній і контрольній групах були приблизно рівними. Водночас підсумковий зріз засвідчив, що в експериментальній групі суттєво збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості професійної самосвідомості за діяльнісно-практичним критерієм (з 24,2% до 41,7%). Водночас (з 30,3% до 10,6%) зменшилась кількість студентів з низьким рівнем сформованості професійної самосвідомості за зазначеним критерієм. Практично не змінився відсоток студентів з середнім рівнем (45,5% і 47,7%). Це зумовлено тим, що у частини студентів за період проведення дослідно-експериментальної роботи рівень професійної самосвідомості зріс від середнього до високого. Водночас група студентів з середнім рівнем професійної самосвідомості поповнилася за рахунок того, що у значної частини студентів рівень професійної самосвідомості зріс від низького до середнього.

На відміну від експериментальної, у контрольній групі не спостерігається такої суттєвої позитивної динаміки у розвитку професійної самосвідомості студентів за діяльнісно-практичним критерієм. Кількість студентів з високим рівнем сформованості професійної самосвідомості за вказаним критерієм збільшилася (з 25,4% до 31%). Кількість студентів з низьким рівнем сформованості професійної самосвідомості за діяльнісно-практичним критерієм зменшилась (з 27,8% до 21,4%). Це свідчить про те, що традиційна система професійної підготовки меншою мірою сприяє розвитку діяльнісно-практичного аспекту професійної самосвідомості майбутніх інженерів, ніж впроваджена нами експериментальна методика, спрямована на реалізацію комплексу визначених педагогічних умов.

За свідченням експертів, в експериментальній групі суттєво підвищився рівень професійної спрямованості та навчально-пізнавальної активності студентів, активізувалось їх професійне самовиховання і професійна самоосвіта, участь у професійно зорієнтованій науково-дослідницькій діяльності, спрямованість на оволодіння професійними вміннями та навичками під час занять і виробничої практики.

Аналіз результатів формувального експерименту свідчить, що реалізація

обґрунтованих педагогічних умов і розробленої моделі зумовлює суттєві зміни в структурних компонентах професійної самосвідомості майбутніх інженерів (рис. 3.11).

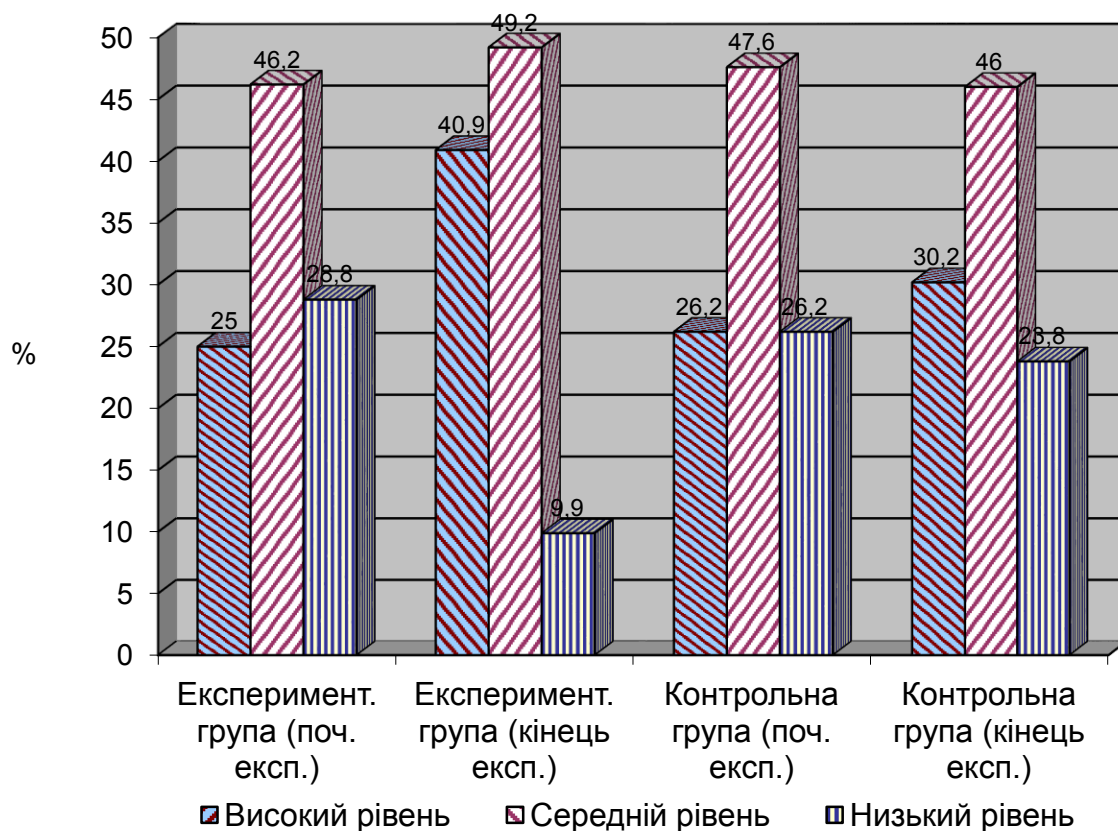


Рис. 3.11. Динаміка рівнів професійної самосвідомості студентів контрольної та експериментальної груп (у %)

За час проведення педагогічного експерименту в експериментальній групі значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем професійної самосвідомості (з 28,8% до 9,9%), водночас підвищилася кількість студентів, яким властивий високий (з 25% до 40,9%) і середній (з 46,2% до 49,2%) рівні розвитку професійної самосвідомості. Використання непараметричного критерію Хі-квадрат (χ^2) засвідчило 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.

Спостереження і експертні оцінки свідчать, що застосування у процесі

дослідно-експериментальної роботи комплексу форм і методів інтерактивного навчання, які моделюють соціальний контекст і способи професійної взаємодії, формування суб'єктно-рефлексивної позиції студентів у навчальному процесі, створення освітньо-виховного середовища, що стимулює ціннісно-професійне самовизначення студентів, – все це сприяло формуванню у майбутніх інженерів ціннісного ставлення до професійної діяльності, більш адекватних уявлень про себе як її суб'єктів, підвищенню професійної самооцінки, розвитку рефлексії, уточненню професійних перспектив, посиленню прагнення до професійної самореалізації. У студентів також розширилися й деталізувалися уявлення про майбутню професію, її соціальну роль, норми та цінності, стабілізувалися професійні плани і наміри, посилилася мотивація професійного саморозвитку, підвищився рівень пізнавальної активності під час занять, активізувалася участь у професійно орієнтованій науково-дослідній діяльності та професійному самовдосконаленні.

Загалом, проведене дослідження засвідчило ефективність обґрунтованих педагогічних умов формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів і підтвердило істинність висунутої гіпотези.

Висновки до третього розділу

Специфіка професійної самосвідомості майбутніх інженерів актуалізує для них такі якості, як готовність до професійної інтеграції, особистісної професійної саморегуляції та самоактуалізації. Важливою передумовою ефективного формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців інженерної спрямованості є розуміння того, що свідомо обрана майбутня професія передбачає не лише застосування вузьких специфічних, пов'язаних з теорією і практикою, професійних знань, але й наявність таких професійно важливих якостей, як самостійність у прийнятті професійних рішень, прагнення до професійного саморозвитку і самовдосконалення, набуття яких відбувається за грамотного супроводу викладача та застосування ефективних методів роботи. Нами визначені педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів: застосування форм і методів інтерактивного навчання, що моделюють соціальний контекст і способи професійної взаємодії; формування суб'єктно-рефлексивної позиції у процесі професійної підготовки; створення освітнього середовища, що активізує формування професійно ціннісних орієнтацій студентів.

У нашому дослідженні при побудові моделі формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів ми спиралися на принципи співпраці, послідовності і систематичності, творчої активності і самостійності, суб'єктності, мотивації, персоніфікації, «рівних можливостей», рефлексивної позиції, адекватності самооцінки, елективності, контекстності. Дана модель базується на рефлексивному, синергетичному, діяльнісному, аксіологічному, особистісному та системному підходах.

Дослідницько-експериментальна робота, спрямована на формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів, зумовила необхідність реалізації завдань трьох етапів: діагностично-рефлексивного, розвивально-корекційного, оцінювально-результативного. На діагностично-рефлексивному етапі проведено діагностику психологічної і професійної готовності студентів до формування професійної самосвідомості, застосовано комплекс форм та методів, що сприяли

прогресивно-результативному характеру організації навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови. Розвивально-корекційний етап базувався на селекції методів і форм навчання, що забезпечили приріст знань, спонукали студентів до індивідуальної роботи з усвідомлення значущості обраної професії, до професійного вдосконалення і саморозвитку. Оцінювально-результативний етап реалізації експериментальної методики був спрямований на усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності володіти такими професійно важливими якостями, як самостійність, ініціативність, критичність мислення, креативність, відповідальність, прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Констатовано позитивний вплив впроваджених методик у роботі зі студентами експериментальної групи, що сприяло підвищенню рівня розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

Матеріали третього розділу висвітлені в низці публікацій автора дисертаційного дослідження: [77], [78], [79], [83], [84], [86], [88].

ВИСНОВКИ

1. У підготовці майбутніх фахівців інженерної сфери важливе значення має формування професійної самосвідомості, яка забезпечує адекватне усвідомлення своїх професійних якостей і здібностей та виступає важливим фактором успішності професійної діяльності і професійного самовдосконалення. Розвиток професійної самосвідомості студентів-майбутніх інженерів відбувається здебільшого стихійно і є результатом загального вікового і професійного становлення майбутніх фахівців у вищому закладі освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та врахування особливостей діяльності фахівців інженерної галузі у дослідженні з'ясовано, що професійна самосвідомість майбутніх інженерів є інтегральною властивістю їх особистості, що забезпечує регуляцію навчально-професійної діяльності на основі усвідомлення власних професійних можливостей і емоційної оцінки себе як фахівця. Вона характеризується ставленням до професійної діяльності як до засобу особистісно-професійної самореалізації та прийняттям норм і цінностей професійної спільноти. Враховуючи особливості професійного становлення майбутніх інженерів, у структурі їх професійної самосвідомості виокремлено три компоненти: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісно-практичний. Інформаційно-пізнавальний компонент забезпечує усвідомлення майбутнім інженером себе як суб'єкта професійної діяльності завдяки оволодінню комплексом знань і умінь, необхідних фахівцеві для свідомої оцінки власної відповідності ідеальному образу професіонала, співвіднесення професійно важливих індивідуальних особливостей з функціями і завданнями майбутньої професії. Мотиваційно-ціннісний компонент містить особистісно-професійні ціннісні орієнтації, професійну самооцінку, мотиви навчально-професійної діяльності, що визначають прагнення майбутнього фахівця до професійної самореалізації. Діяльнісно-практичний компонент знаходить вияв у комплексі дій, пов'язаних з професійним самовдосконаленням, професійною самоосвітою, дотриманням норм професійної етики, вибором засобів і прийомів професійної

діяльності, пізнавальною активністю та ініціативністю під час реалізації завдань навчально-професійної діяльності.

2. Відповідно до виокремлених компонентів визначено критерії (інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний) і показники сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Показниками інформаційно-пізнавального критерію є: уявлення про ідеал інженера-професіонала та власну відповідність йому, обізнаність з особливостями, функціями і завданнями інженерної професії, знання про власні професійно-ціннісні особистісні якості, знання про напрями реалізації особистої професійної перспективи, усвідомлення власних професійних інтересів і нахилів. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: самооцінка, потреба у професійному самовдосконаленні та саморозвитку, мотиви вибору професії, ціннісне ставлення до професії, ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Діяльнісно-практичний критерій характеризується показниками: прагнення до професійного самовиховання, зорієнтованість на професійну самоосвіту, самостійність у прийнятті професійних рішень, стабільність професійних намірів та інтенсивність зусиль, спрямованих на оволодіння професійними вміннями та навичками під час навчання, науково-дослідної діяльності та виробничої практики. Врахування виокремлених критеріїв і показників дало змогу визначити й описати три рівні сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів: низький, середній і високий.

3. На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, врахування особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх інженерів визначено комплекс педагогічних умов формування їх професійної самосвідомості: застосування форм і методів інтерактивного навчання, що моделюють соціальний контекст і способи професійної взаємодії; забезпечення суб'єктно-рефлексивної позиції студентів у навчальному процесі; створення освітньо-виховного середовища, що активізує формування професійно ціннісних орієнтацій студентів.

4. Обґрунтовані педагогічні умови покладено в основу розробленої методики формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів, яка комплексно відображає мету, завдання, принципи, етапи, форми і методи розвитку досліджуваної якості. Результати формувального експерименту підтвердили ефективність обґрунтованих педагогічних умов і розробленої методики, які забезпечили комплексний розвиток компонентів професійної самосвідомості майбутніх інженерів. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні зменшилася кількість студентів з низьким рівнем професійної самосвідомості (з 28,8% до 9,9%), і водночас підвищилася кількість студентів, яким властивий високий (з 25% до 40,9%) рівень розвитку професійної самосвідомості..

Проведене дослідження, звісно, не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей формування професійної самосвідомості студентів у процесі виробничої практики, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду формування професійної Я-концепції майбутніх інженерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. В, Сапогов В. А. Діагностика сформованості творчого мислення майбутнього вчителя як його ключової компетентності. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вінниця, 2018. Вип. 49. С. 60–63.
2. Алексєєва Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_4_18.pdf (дата звернення: 10.12.2018).
3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
4. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. Нові технології навчання. Київ ; Вінниця, 2014. № 81. С. 8–13.
5. Багаліка Т. М. Педагогічні умови ефективного функціонування педагогічної системи професійної підготовки військовослужбовців. Підготовка фахівців у системі професійної освіти. 2015. № 124. С. 121–123.
6. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 04. Одеса, 2004. 21 с.
7. Барсукова А. Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества : [монография]. Москва : Издательство АСВ, 2009. 168 с.
8. Бартенєва І. О., Богданова І. М., Бужина І. В., Дідусь Н. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. 344 с.
9. Безпалько О. В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2004. № 1. С. 22–28.
10. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01. Москва, 2000. 157 с.

11. Бернс Р. Я-концепция и воспитание. Москва, 1989. 169 с.
12. Бойко С. М. Дослідження української національної самосвідомості: аксіологічний підхід. Мультиверсум : філософський альманах. Київ : Центр духовної культури, 2005. № 46. С. 165–175.
13. Бойчук В. М. Підготовка майбутнього вчителя в умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2016. Вип. 54. С. 25–28.
14. Бондаренко А. Ф. Личное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. Московский психотерапевтический журнал. 1993. №1. URL: <http://magazine.mospsy.ru> (дата звернення: 10.12.2018).
15. Борисова О. Н., Карасьова Л. А. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета. Репозиторий Тверского госуниверситета. URL: <http://www.eprints.tversu.ru/891/> (дата звернення: 10.12.2018).
16. Боришевський М. Й., Пилипенко Л. І., Пенькова О. І. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.
17. Васильєв В. В. Соціальна адаптація особистості до професійної. Вісник Дніпропетровського університету. 2006. № 14. С. 215–221.
18. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. № 10. С. 63–67.
19. Волконская С. А., Погребнякова Е. Ю. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка. Молодой ученый. 2015. №3. С. 745–746.
20. Востокова Ю. И. Самооценка в структуре профессионального самосознания студентов заочной формы обучения. Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 298–300.

21. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей. Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О. И. Кирикова; проф. Н. И. Сметанского. Москва : Наука информ ; Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2013. С. 26–36.
22. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. № 43. С. 192–197.
23. Галузяк В. М., Добровольська К. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 256 с.
24. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу. [пер. з нім]. Київ : Основи, 2004. 548 с.
25. Гергега Т. Інтерактивні методи на уроках. Завуч. 2004. № 7. С. 9–13.
26. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. Київ : Наукова думка, 1988. 144 с.
27. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
28. Гора О. В. Середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2011. С. 97–101.
29. Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2004. 246 с.
30. Грек С. В. Использование методических приемов рефлексии как средство формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации : материалы Международной научно-практической конференции. 2013.

31. Грень Л. М. Професійне самовиховання особистості студента як чинник формування успішного фахівця. Теорія і практика управління соціальними системами. 2010. № 4. С. 63–69.
32. Грень Л. М. Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. Проблеми інженерно-педагогічної : зб. наук. пр. Харків : УПА, 2010. № 28–29. С. 209–214.
33. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1983. 144 с.
34. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. Київ : Освіта України, 2006. 386 с.
35. Гусякова Н. И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект: монография. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. 284 с.
36. Гусякова Н. И. Современные подходы к исследованию профессионального педагогического сознания. Преподаватель XXI Век. 2008. №2. С. 176–181.
37. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 752 с.
38. Деркач А. А. Формирование образовательной акмеологической среды для достижения профессионального успеха. Москва : Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2007. 80 с.
39. Діденко М. О. Формування умінь рефлексії у студентів на заняттях з іноземної мови. Водний транспорт. 2014. № 2. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vodt> (дата звернення: 10.12.2018).
40. Діденко О. В. Аналіз зовнішніх чинників, які впливають на формування в особистості здатності до творчості : зб. наук. пр. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького ; ред. кол. : В. О. Балашов (гол. ред.) та ін. Хмельницький, 2006. № 38, ч. II. С. 91–93.
41. Дідовець І. В. Особливості розвитку професійної етики на сучасному етапі : зб. наук. пр. ДЕТУТ. Серія: Економіка і управління, 2015. Вип. 33. С. 245–253.

42. Добровольська К. В. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю у процесі вивчення математичних дисциплін. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. № 38. С. 161–167.
43. Донченко І. А. Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 24 с.
44. Дружилов С. А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования. Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2001. № 5. С. 46–56.
45. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. Молодь і ринок. 2012. № 7 (90). С. 135–138.
46. Душков Б. А., Королёв А. В., Смирнов Б. А. Психология труда, информационной и организационной деятельности : словарь. Москва : Акад. проект, 2005. 848 с.
47. Енилина О. Формирование профессионального самосознания у студентов туристического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08. Москва, 2012. 22 с.
48. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 1999. 18 с.
49. Жиронкина О. В. Интерактивные методы обучения на занятиях иностранного языка будущих экономистов. Вестник КемГУ. 2009. №1. С. 37–45.
50. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. Київ : Вид-во Ліра-К, 2016. 608 с.
51. Закатнов Д. О. Професійне самовизначення старшокласників : методичний посібник. Київ : КНЕУ, 2003. 96 с.
52. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. [2-е изд., перераб.]. Москва : Моск. психолого-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 480 с.

53. Зеленин Г. Проблеми інженерно-технічної освіти. Педагогічні технології. 2015. №48–49.
54. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : монографія. Київ ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.
55. Иванова Г. П. Критериальная база современного воспитания. Учебный портал РУДН. URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=368&p=12673> (дата звернення: 10.12.2018).
56. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогическое условие»: сущность, классификация. General and Professional Education. 2012. № 1. С. 29–32.
57. Кава А. А. Особистісний підхід як основа педагогічної майстерності у вітчизняній педагогічній думці. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2011. С. 130–133.
58. Кадикало О. І. Психологія і педагогіка. Особливості проведення навчальних : навчально-методичний посібник. Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2013. 20 с.
59. Каламаж Р. В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2016. №16. С.85–93.
60. Касьяненко М. Д. Самостоятельная работа студента : учеб. пособие для слушателей ФПК вузов. Киев : УМК ВО, 1988. 280 с.
61. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 22 с.
62. Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В. Краткий философский словарь: 288 понятий, 156 персон. Москва : АСТ, 2010. 479 с.
63. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2017. №3, Том 1. С. 82–87.
64. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография. Оренбург, 1996. 185 с.
65. Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва : Юнити, 1998. 350 с.
66. Клочко В. І., Коломієць, А. А. Коцюбівська К. І. Навчально-дослідницька

- робота студентів як засіб опанування фундаментальними знаннями. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 36. С. 291–296.
67. Коберник О. М. Проектна технологія: можливості застосування в освіті. Педагогіка вищої та середньої школи. 2012. Вип. 36. С. 11–18.
68. Коваленко Є. І., Микитуха Р. Групова навчальна діяльність учнів як інноваційна технологія. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 1. С. 81–85.
69. Ковальчук В. А. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
70. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе). Киев, 1991. 288 с.
71. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 13.00.01. Л., 1980. 14 с.
72. Колбинцева А. С. Развитие профессионального самосознания студента в процессе освоения общематематических знаний : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2009. 185 с.
73. Коломієць А. М., Ільчук В. В. Інноваційні підходи до стилю педагогічного спілкування викладачів вищої школи. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вінниця, 2014. Вип. 38. С. 319–325.
74. Коломієць А. М., Лазаренко Н. І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. № 3 (110). С. 47–50.
75. Кон И. С. В поисках себя: Личность и её самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.
76. Корсун Ю. О. Визначення структури професійної самосвідомості як педагогічна проблема. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький, 2012. С. 37–38.

77. Корсун Ю. О. Використання інтерактивних методів навчання у формуванні професійної самосвідомості майбутніх інженерів-механіків. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми : зб. наук. праць. Київ ; Вінниця, 2016. № 46. С. 225–229.
78. Корсун Ю. О. Вплив освітнього середовища на формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 26-27 листопада 2014 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С.80–81.
79. Корсун Ю. О. Загальний аналіз педагогічних моделей формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. № 48. С. 64–69.
80. Корсун Ю. О. Компоненти професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2011. № 35. С. 234–237.
81. Корсун Ю. О. Критерії, показники та рівні професійної самосвідомості майбутніх інженерів-механіків. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми : зб. наук. праць. Київ ; Вінниця, 2016. № 45. С. 250–254.
82. Корсун Ю. О. Критерії та показники професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Педагогічний пошук. Актуальні проблеми педагогічної теорії і практики : матеріали звітної наукової конференції. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. Вип. 6. С.70–73.
83. Корсун Ю. О. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми : зб. наук. праць. Київ ; Вінниця, 2015. № 43. С. 333–338.

84. Корсун Ю. О. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості у майбутніх інженерів : метод. рекомендації / ВДПУ. Вінниця, 2018. 60 с.
85. Корсун Ю. О. Поняття професійної самосвідомості та її значимість для реалізації особистості як фахівця. Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. Київ, 2011. № 44. С. 3–5.
86. Корсун Ю. О. Створення освітньо-виховного середовища, що активізує формування професійно ціннісних орієнтацій студентів як одна з педагогічних умов формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Актуальні питання освіти і науки : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2016. С. 192–197.
87. Корсун Ю. О. Формування професійної самосвідомості майбутніх інженерів як педагогічна проблема. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2010. № 33. С. 258–263.
88. Корсун Ю. О. Формування суб'єктно-рефлексивної позиції студентів у процесі професійної підготовки як педагогічна умова розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. № 46. С. 94–98.
89. Корсун Ю. О. Характеристика сформованості інформаційно-пізнавального компонента професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. № 52. С. 97–103.
90. Корсун Ю. О. Характеристика сформованості професійної самосвідомості майбутніх інженерів. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця, 2017. С. 68–72.
91. Костиря І. В. Складові лідерської позиції майбутнього інженера. Теорія і практика управління соціальними системами. 2017. Вип. 2. С. 38–48.

92. Кравець Л. М. Виховання саморефлексії у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2009. 22 с.
93. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ профессионального самоопределения личности. Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.
94. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 119 с.
95. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок. Москва, 2000. 312 с.
96. Куприянов Б. В., Дынина С. А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101–104.
97. Курлянд З. Н. Личностно-ориентированное педагогическое образование как фактор формирования ценностных ориентаций будущих учителей. Народное образование. 2004. № 4. С.86–97.
98. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посіб. Харків : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2002. 400 с.
99. Луцик І. В. Інтерактивні семінари як форма активізації навчально-пізнавальної діяльності вищих закладів освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: педагогіка. 2009. Вип. 3. С. 125–130.
100. Маврина И. А., Мотышева А. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения. Прикладная психология и психоанализ. 2006. № 4. С.30–31.
101. Макар Л. М. Теоретичні аспекти організації освітнього середовища у педагогічному процесі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. № 32 (85). С. 314–323.

102. Макарова Е. Л. Интерактивные образовательные технологии в компетентностно-ориентированном учебном процессе : монография / под ред. В. И. Писаренко. Москва : Изд-во «Спутник+», 2010. 157 с.
103. Мануйлов Ю. С. Воспитание через среду. Воспитательная работа в школе. 2008. № 8. С. 21–27.
104. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Межд. гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
105. Мартинюк В. Д. Поняття і структура системи професійного навчання працівників. Держава та регіони. Серія: Право. 2016. № 3 (53). С. 34–38.
106. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва : Педагогика, 1986. 256 с.
107. Мид Дж. Избранное. Москва. 2009. 290 с.
108. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. Вопросы психологии. 1997. №4. С. 28–38.
109. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.
110. Модина О. А. Формирование профессионального самосознания студентов в образовательном процессе технического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Уфа : РГБ, 2006. 192 с.
111. Мороз О. Г. Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : підручник. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
112. Морозов В. В. Діалогічний підхід до організації навчально-виховного процесу. Педагогіка вищої та середньої школи. 2011. Вип. 33. С. 513–518.
113. Москаленко В. О. Критерії ефективного формування кадрового потенціалу. Національне господарство України: теорія та практика управління. 2008. С. 161–166.
114. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. Педагогика. 1995. № 5. С. 44–49.
115. Налчаджян А. А. Самопознание, самосознание и этническая Мы-концепция. Вестник СамГУ: Психология. 2006. № 10/2. С. 284–291.

116. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник. Москва : Владос-пресс, 2003. 352 с.
117. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. Москва, 1988. 166 с.
118. Никандров В. В. Экспериментальная психология : учебное пособие. Москва : Речь, 2003. 480 с.
119. Нізовцев А. В. Розробка моделі професійної компетентності інженера. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 8 (34). С. 243–255.
120. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. Київ : Аконіт, 1999. Т. 2. 910 с.
121. Панчук Н. П. Особистісні ціннісні орієнтації як результат самовизначення майбутнього фахівця. Проблеми сучасної психології. 2014. № 23. С. 532–541.
122. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. Москва, 1971. 351 с.
123. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. Москва : МГУ, 1988. 208 с.
124. Петрук В. А., Ляховченко Н. В. До питання адаптації першокурсників у ВНЗ. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 108.1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_7 (дата звернення: 10.12.2018).
125. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. Психологічні науки. 2013. Т. 2, № 10. С. 252–257.
126. Покотило К. М. Вихідний пункт філософії Й. Фіхте. Філософська думка. 2000. №1. С. 94–104.
127. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід : метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.
128. Попова Т. С. Професійна перспектива старшокласників: сутність поняття. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Кіровоград, 2014. Вип.18. Кн. 2. С. 151–159.

129. Прокопьева Е. В. Профессиональная Я-концепция психологов (Начальные этапы профессионального становления) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ростов н/Д, 2000. 224 с.
130. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва : Ин-т практической психологии, 1996. 256 с.
131. Психологія : навчальний посібник / О. В. Винославська та ін. Київ : Інкос, 2005. 351 с.
132. Психологія і педагогіка. Особливості проведення навчальних дискусій : навчально-методичний посібник. Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2013. 20 с.
133. Райгородский Д. Я. Теории личности в западноевропейской и американской психологии : хрестоматия по психологии личности. Самара : «БАХРАХ», 1996. 480 с.
134. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 432 с.
135. Римар Л. В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 04. Вінниця, 1999. 22 с.
136. Рубинштейн С. Л., Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. Б. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.
137. Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 07. Л., 1986. 16 с.
138. Садкова А. В. Психологические особенности профессиональной самооценки личности и условия ее совершенствования : дис. ... канд. психол. наук : 13. 00. 07. Москва, 1998. 192 с.
139. Саєнко Н. В. Формування професійних ідеалів майбутніх інженерів у процесі навчально-виховної роботи у ВНЗ. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2013. Вип. 4 (57). С. 166–175. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_4_21. (дата звернення: 04.03.2019).
140. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). Київ : Гнозис, 2004. 684 с.

141. Светлорусова А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 22 с.
142. Сидоренко В. К., Дмитренко П. В. Основи наукових досліджень : навч. посібник для вищих пед. закладів освіти. Київ : ДНІТ, 2000. 260 с.
143. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
144. Слостенин В. А. Технологический аспект профессионально-педагогической культуры. Научные ведомости БГУ. 1997. № 1. С. 12–18.
145. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования: Культурные модели школы. Москва, 1997. № 7. С. 177–184.
146. Слободяник Н. В. Ціннісне ставлення до професійної діяльності як вагомий чинник самореалізації особистості. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 10. Вип. 27. С. 575–587.
147. Солдатенко В. М. Формування професійного інтересу в студентів технічних ВНЗ. Особливості підготовки сучасного фахівця : зб. наук. пр. / за ред. д-ра техн. наук, проф. Л. Л. Товажнрянського і чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф., О. Г. Романовського. Харків : НТУ «ХП», 2012. Вип. 30–31 (34–35). С. 45–51.
148. Сорочинська В. Є. Професійно-особистісне самовизначення студентської молоді у сучасних умовах. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. Вінниця, 2011. Вип. 35. С. 277–282.
149. Столин В. В. Самосознание личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 288 с.
150. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д., 2005. 672 с.
151. Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Психология : учебник. Ростов н/Д. : Феникс, 2000. 448 с.

152. Столярчук О. А. Самооцінка як складова професійної самосвідомості фахівця: теоретичний аналіз. Вісник післядипломної освіти. 2009. Вип. 11 (12). С. 281–287.
153. Сударчикова Л. Г. Развитие самосознания будущих педагогов в практико-ориентированной общеобразовательной среде высшего учебного заведения. Орск, 2012. 219 с.
154. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 04. Тернопіль, 2004. 22 с.
155. Тординава И. К. Педагогические условия формирования профессионального самосознания студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.01. Сочи, 2010. 165 с.
156. Тюріна Т. Г. Шляхи духовного формування особистості : книга для педагогів, психологів, філософів. Львів : СПОЛОМ, 2007. 106 с.
157. Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2014. Вип. 13. С. 258–263.
158. Федотова М. В. Модель продуктивного развития Я-концепции специалистов таможенной службы. Вестник ОГУ. Приложение Гуманитарные науки. 2005. № 4. С. 150–154.
159. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
160. Фрейд З. Я и Оно. Сочинения. Москва, 2008. 864 с.
161. Холковська І. Л. Засоби формування партнерських відносин викладача і студентів. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). Вінниця : Твори, 2018. С. 227–232.
162. Холковська І. Л. Конфліктно-середовищний підхід у підготовці майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали наук.-практ. конференції (за

результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) / за ред. І. Д. Беха, О. В. Мельника. Київ, 2013. Вип. 1. С. 158–161.

163. Холковська І. Л., Московчук О. С. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 52. С. 405–409.

164. Холковська І. Л., Галузяк В. М. Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 164 с.

165. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности. Проблемы сознания. Москва, 1966. С. 228–239.

166. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва, 1977. 144 с.

167. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ, 2014. 120 с.

168. Шабдінов М. Л. Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 04. Київ, 2010. 20 с.

169. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профильной деятельности. Москва, 1982. 185 с.

170. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. Соціальна психологія. 2010. № 1 (39). С. 94–106.

171. Шапошнікова І. В. Професіоналізація студента в соціальному середовищі ВНЗ. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. 2013, вип. 59–60. С. 235–242.

172. Шапран О. І. Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2011. № 21. С. 315–318.

173. Шатіло Д.О. Педагогічні умови формування рефлексивних умінь майбутніх вчителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Студентський науковий вісник : матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Вивчення та впровадження в навчально-виховний процес середньої та вищої школи педагогічних ідей Василя Сухомлинського». Кіровоград : КДПУ, 2016. Вип. 15. С.81-84. URL: http://irbis.kspu.kr.ua/cgi-bin/irbis64r_11/_cgiirbis64.exe (дата звернення 04.03.2019).

174. Шахов В. І. Професійна самосвідомість як фактор особистісно-професійного розвитку фахівця. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. № 40. С. 366–370.

175. Шахов В. І. Формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Вінниця, 2014. Вип. 42, ч.1. С. 331–337.

176. Шевчук П., Фенрих П. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник. Щецін : WSAP, 2005. С. 7–23.

177. Шегда А. В. Менеджмент : навч. посібник. Київ : Знання, 2002. 583 с.

178. Штефаніч Г. Г. Формування професійно-моральної стійкості у майбутніх офіцерів МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2003. 15 с.

179. Эннс Е. А. Особенности формирования профессионального самосознания в период профессионального обучения. Актуальные вопросы современной психологии : материалы II Международной научной конференции. Челябинск : Два комсомольца. 2013. С. 124–127.

180. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва, 2006. 352 с.

181. Юнг К. Г. Аналитическая психология: ее теория и практика. Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1998. 295 с.

182. Яворська Ж. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців. Вісник Львівського університету. 2005. №19. С. 241–246.
183. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
184. Ямницький В. М. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості. Освіти регіону: політологія, психологія, комунікації. 2010. № 1. С. 94.
185. Ясвин В. А. Образовательная среда – от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
186. Korsun I. O. General characteristic of the pedagogical model of the formation of future engineers' professional self-consciousness. Педагогические инновации : материалы международной научно-практической интернет-конференции. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. С. 80–84.
187. Korsun I. O. Professional self-consciousness in the structure of the personality of future engineers. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. № 40. С. 153–156.
188. Korsun I. O. The peculiarities of professional self-consciousness of a person of a future engineer. Priorytetowe obszary nauki: zbior artykulow naukowych. Pedagogika. Zakopane, 2015. С. 13–17.
189. Korsun I. O. The pedagogical conditions of the formation of future engineers' professional self-consciousness. Pedagogika. Wspolczesne tendencje w nauce i edukacji. Krakow, 2016. С. 136–141.
190. Korsun I. O. The pedagogical model of the formation of future specialists' self-consciousness. Dyskursy o kulturze. 2018. № 6. S. 32–40.
191. Fromm E. The Art of Being. Bloomsbury Academic. 1989. 144 p.
192. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961. 420 p.

Додаток А

Стандартизоване інтерв'ю «Критерії професіоналізму»

1. Чи вважаєте Ви себе професійним інженером?
2. Чи існують у Вас критерії, на підставі яких Ви можете оцінити професіоналізм інженера?

Варіанти відповідей :

Маю чіткі критерії (2);

Швидше маю, ніж не маю (1);

Оцінюю інтуїтивно (0).

3. Скільки таких критеріїв для себе визначаєте? (за кожен критерій дається 1 бал)

4. Чи можете Ви розставити виділені вами критерії професіоналізму в порядку їх значущості для визначення професійної компетентності інженера?

Варіанти відповідей :

Так (2);

Швидше так, чим ні (1);

Ні (0).

5. Який з перерахованих Вами критеріїв має для Вас найбільше значення?

6. Назвіть наступний за значимістю критерій.

7. Найменш значимий критерій.

8. Чи доводилося Вам до теперішнього часу замислюватися про оцінку себе як професіонала?

Варіанти відповідей :

постійно думав про це (2);

іноді думав про це (1);

ніколи не думав про це (0).

В яких ситуаціях?

9. За вашими критеріями Ви володієте достатнім професіоналізмом?

10. Що вам потрібно, щоб стати професійним інженером?

11. Чи впливає усвідомлення виділених Вами критеріїв на Вашу навчально-

професійну діяльність, поведінку?

Варіанти відповідей :

Так (2);

Швидше так, чим ні (1);

Ні (0).

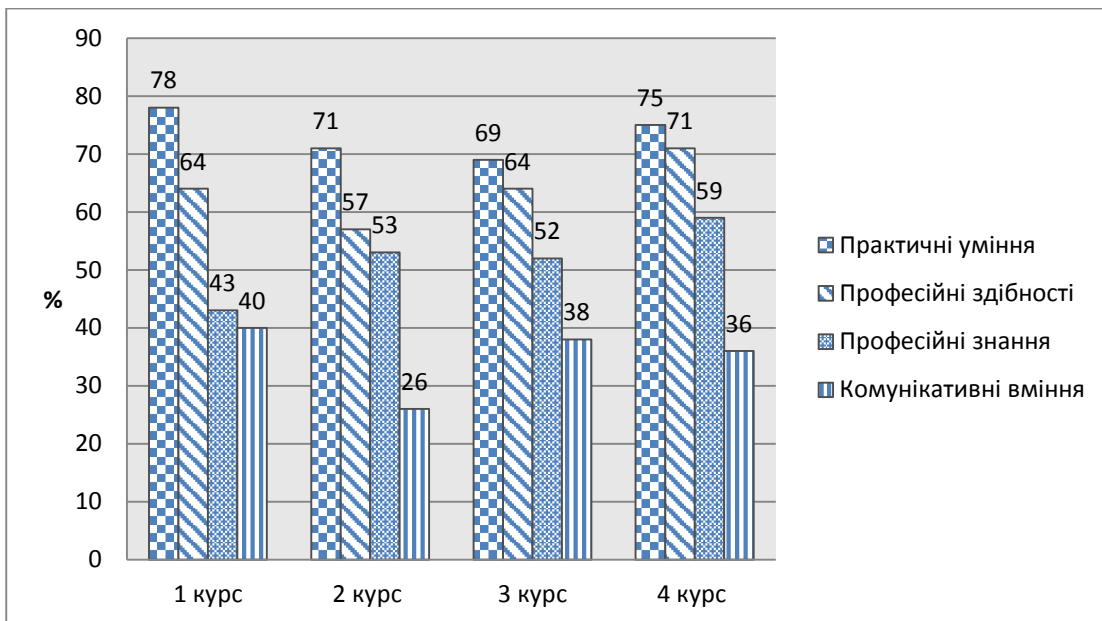
Яким чином?

12. Що на цьому етапі для Вас більш важливо: Ваша внутрішня оцінка чи оцінка Вашої професійної компетентності іншими людьми?

13. За якими критеріями Ви визначаєте ефективність професійної діяльності інженера?

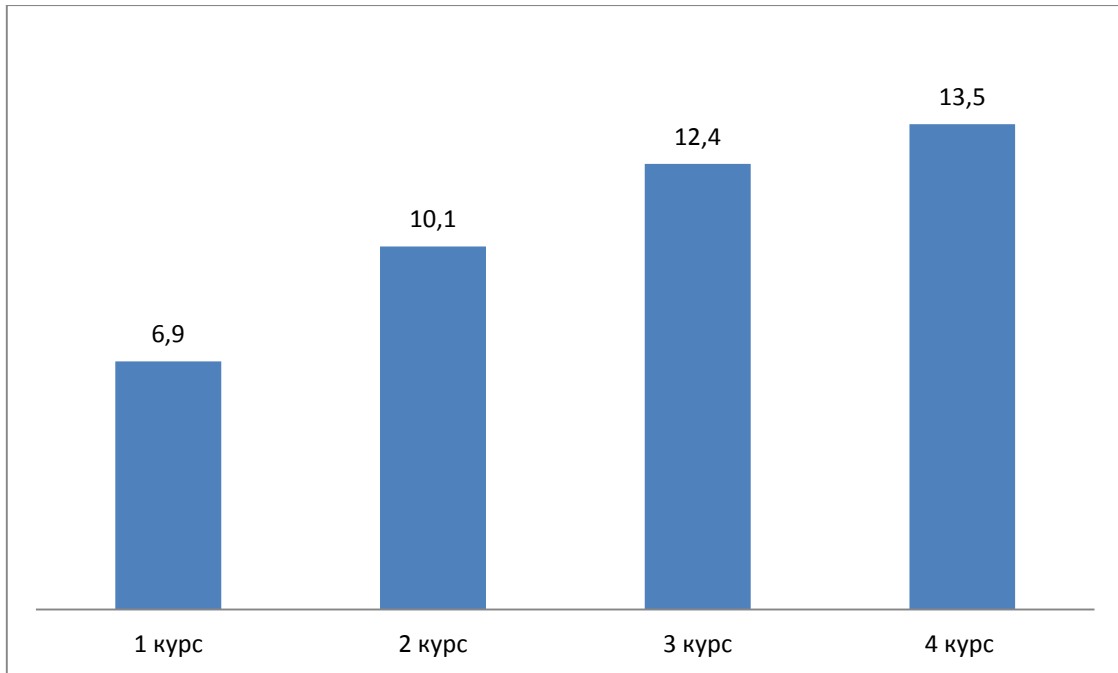
14. Що для Вас є результатом професійної діяльності інженера?

Співвідношення груп критеріїв професіоналізму інженера, які виділяються студентами 1-4 курсів.



Додаток Б

Рівень усвідомленості критеріїв професіоналізму студентами різних курсів.



Додаток В

Методика «Самооцінні еталони»

Інструкція для студентів: «Оцініть, будь ласка, вираженість запропонованих нижче якостей у Вас як фахівця-економіста і в ідеального фахівця-економіста за 7-бальною шкалою (від 1 до 7), де 1 – абсолютна відсутність цієї якості, 7 – абсолютна вираженість цієї якості».

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

Уявлення студентів різних курсів про себе як фахівця та про ідеального інженера

№	Якості	Я як інженер				Ідеальний інженер			
		1 к.	2 к.	3 к.	4 к.	1 к.	2 к.	3 к.	4 к.
1.	Технічне мислення	8,3	8,2	8,3	8,3	9,2	9,4	9,6	9,9
2.	Ерудиція	7,9	7,9	8,0	8,2	8,7	8,6	8,9	8,9
3.	Цілеспрямованість	7,1	7,0	7,2	7,5	8,2	8,3	8,5	8,9
4.	Комунікабельність	7,4	7,2	7,1	6,8	7,8	7,7	7,6	7,4
5.	Відповідальність	8,2	8,0	7,9	8,2	9,8	9,7	9,5	9,7
6.	Хороша пам'ять	8,0	7,8	7,8	8,1	9,6	9,7	9,5	9,6
7.	Сильна воля	7,4	7,9	7,7	7,7	8,4	8,7	8,8	8,9
8.	Терпеливість	6,9	7,0	7,2	7,4	8,5	8,6	8,4	8,9
9.	Самовладання	7,3	7,2	7,4	7,3	8,2	8,4	8,6	8,9
10.	Креативність	8,0	7,7	7,9	8,5	9,4	9,5	9,6	9,7
11.	Самостійність	7,1	7,5	7,8	7,7	8,5	8,4	8,6	8,9
12.	Спостережливість	7,9	7,5	7,7	7,5	9,2	9,3	9,3	9,4
13.	Діловитість	8,4	8,5	8,7	8,6	9,0	9,2	9,4	9,9
14.	Активність	7,2	7,9	7,4	7,4	8,5	8,4	8,5	9,0
15.	Цілеспрямованість	7,1	7,2	7,5	7,8	9,2	9,3	9,2	9,3
16.	Наполегливість	7,4	7,5	7,8	8,6	9,0	9,6	9,4	9,5
17.	Впевненість у собі	7,5	7,8	7,9	7,3	8,7	8,5	8,6	8,6
18.	Компетентність	8,0	8,3	8,4	8,7	9,8	9,9	9,7	9,9
19.	Практичні уміння	7,8	8,1	8,3	8,6	9,4	9,6	9,6	9,8
20.	Вимогливість до себе	8,2	8,1	8,4	8,5	9,4	9,7	9,6	9,6
21.	Ініціативність	7,7	7,2	7,4	7,5	8,6	8,7	8,6	8,7
22.	Аналітичність	8,2	8,1	7,9	8,2	9,8	9,7	9,5	9,6
23.	Працездатність	7,9	7,9	8,1	8,4	9,4	9,6	9,4	9,7
24.	Допитливість	7,5	7,8	7,9	7,4	8,7	8,5	8,6	8,6

Додаток Г

Тест «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; Модифікація Т.В. Румянцевої)

Інструкція: «Протягом 12 хвилин вам необхідно дати якомога більше відповідей на одне питання: «Хто Я?». Постарайтеся дати якомога більше відповідей. Кожну нову відповідь починайте з нового рядка (залишаючи деяке місце від лівого краю аркуша). Ви можете відповідати так, як вам хочеться, фіксувати всі відповіді, які спадають на думку, оскільки в цьому завданні немає правильних або неправильних відповідей. Також важливо помічати, які емоційні реакції виникають у вас під час виконання цього завдання, наскільки важко чи легко вам було відповідати на це питання».

Тест використовується для вивчення змістових характеристик ідентичності особистості. Питання «Хто Я?» безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною себе, з її образом «Я» або Я-концепцією. Відповідаючи на питання «Хто Я?», людина вказує соціальні ролі і характеристики-визначення, з якими себе ідентифікує, тобто описує значущі для неї соціальні статуси та ті риси, які, на її думку, пов'язані з нею.

Таким чином, співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик говорить про те, наскільки людина усвідомлює і приймає свою унікальність, а також наскільки йому важлива приналежність до тій чи іншій групі людей.

Відсутність у самоописі індивідуальних характеристик (показників рефлексивної, комунікативної, фізичної, матеріальної, діяльнійної ідентичностей) при великій кількості соціальних ролей («студент», «громадянин», «перехожий», «виборець», «член сім'ї») може свідчити про недостатню впевненість у собі, про наявність побоювань у зв'язку з саморозкриттям, вираженої тенденції до самозахисту.

Відсутність же соціальних ролей при наявності індивідуальних характеристик може свідчити про наявність яскраво вираженої індивідуальності і труднощі у виконанні правил, які диктуються тими чи іншими соціальними

ролями. Також відсутність соціальних ролей в ідентифікаційних характеристиках можлива під час кризи ідентичності або інфантильності особистості.

За співвідношенням соціальних ролей та індивідуальних характеристик стоїть питання про співвідношення соціальної та особистісної ідентичності. При цьому під особистісною ідентичністю розуміють набір характеристик, який робить людину тотожною собі і відмінною від інших, соціальна ідентичність трактується у термінах групового членства, приналежності до більшої чи меншої групи людей.

Соціальна ідентичність домінує у випадку, коли у людини спостерігається високий рівень визначеності схеми «ми - вони» і низький рівень визначеності схеми «я - ми». Особистісна ідентичність превалює у людей з високим рівнем визначеності схеми «я - вони» і низьким рівнем визначеності схеми «ми - вони».

Під час інтерпретації тесту використовується шкала аналізу ідентифікаційних характеристик. Вона містить 24 показники, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників-компонентів ідентичності:

I. «Соціальне Я» охоплює 7 показників:

- 1) пряме позначення статі (юнак, дівчина; жінка);
- 2) сексуальна роль (коханець, коханка; Дон Жуан, Амазонка);
- 3) навчально-професійна рольова позиція (студент, навчаюся в університеті, вчитель, спеціаліст);
- 4) сімейна приналежність, що виявляється через позначення сімейної ролі (дочка, син, брат, дружина тощо) або через вказівку на родинні стосунки (люблю своїх батьків, у мене багато родичів);
- 5) етнічно-регіональна ідентичність включає в себе етнічну ідентичність, громадянство (українець, білорус, татарин, громадянин тощо) і локальну, місцеву ідентичність (з Вінниці, з Тульчинського району, подолянин тощо);
- 6) світоглядна ідентичність: конфесійна, політична приналежність (християнин, мусульманин, віруючий, атеїст);
- 7) групова приналежність: сприйняття себе членом будь-якої групи людей (колекціонер, член футбольної команди, член студентської групи).

II. «Комунікативне Я» містить 2 показники:

- 1) дружба або коло друзів, сприйняття себе членом групи друзів (один, у мене багато друзів);
- 2) спілкування або суб'єкт спілкування, особливості та оцінка взаємодії з людьми (ходжу в гості, люблю спілкуватися з людьми; вмію вислухати людей);

III. «Матеріальне Я» охоплює різні аспекти:

- 1) опис своєї власності (маю квартиру, одяг, велосипед);
- 2) оцінку своєї забезпеченості, ставлення до матеріальних благ (бідний, багатий, заможний, люблю гроші);
- 3) ставлення до зовнішнього середовища (люблю море, не люблю погану погоду).

IV. «Фізичне Я» охоплює такі аспекти:

- 1) суб'єктивний опис своїх фізичних даних, зовнішності (сильний, приємний, привабливий);
- 2) фактичний опис своїх фізичних даних, включаючи опис зовнішності, хворобливих проявів і місця розташування (блондин, зріст, вага, вік, живу в гуртожитку);
- 3) гастрономічні вподобання, шкідливі звички.

V. «Діяльнісне Я» виявляється у 2 показниках:

- 1) заняття, діяльність, інтереси, захоплення (люблю розв'язувати задачі); досвід (був у Болгарії);
- 2) самооцінка здатності до діяльності, самооцінка навичок, умінь, знань, компетентності, досягнень, (добре плаваю, розумний; працездатний, знаю англійську мову).

VI. «Перспективне Я» охоплює 9 показників:

- 1) професійна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з навчально-професійною сферою (майбутній водій, буду хорошим учителем);
- 2) сімейна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з сімейним статусом (буду мати дітей, майбутня мати тощо);
- 3) групова перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з груповою приналежністю (планую стати письменником, хочу стати спортсменом);

- 4) комунікативна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з друзями, спілкуванням.
- 5) матеріальна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з матеріальною сферою (отримаю спадщину, зароблю на квартиру);
- 6) фізична перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з психофізичними даними (буду піклуватися про своє здоров'я, хочу бути атлетичним);
- 7) діяльнісна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з інтересами, захопленнями, конкретними заняттями (буду читати) і досягненням певних результатів (досконало вивчу англійську мову);
- 8) персональна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з персональними особливостями: особистісними якостями, поведінкою і т. п. (хочу бути більш комунікабельним, спокійним);
- 9) оцінка прагнень (багато чого бажаю).

VII. «Рефлексивне Я» охоплює 2 показники:

- 1) персональна ідентичність: особистісні якості, особливості характеру, опис індивідуального стилю поведінки (добрий, щирий, комунікабельний, наполегливий, іноді різкий, іноді нетерплячий тощо), персональні характеристики (прізвисько, гороскоп, ім'я тощо); емоційне ставлення до себе (я - супер, «класний»);
- 2) глобальне, екзистенціальне «Я»: глобальні твердження, які недостатньо виявляють відмінності однієї людини від іншої (людина розумна, моя сутність).

Додаток Д

Методика «Незавершені речення»

Мета: виявити ставлення студентів до майбутньої інженерної діяльності і їх очікування щодо майбутньої професії.

Інструкція: Шановані студенти! Просимо вас взяти участь у нашому дослідженні. На бланку тесту необхідно закінчити речення одним або декількома словами, на ваш розсуд.

1. Моя майбутня професія _____
2. У професійній сфері я дуже хотів би бути схожим _____
3. Моє ставлення до професії інженера _____
4. Авторитетний інженер _____
5. Професія інженера для мене – це _____
6. Моя майбутня робота дасть можливість _____
7. Моя майбутня зарплата _____
8. Я міг би бути дуже щасливим, якби _____
9. Коли я стану начальником _____
10. Я хочу стати найкращим в _____
11. Найбільше задоволення я отримую _____
12. Сподіваюся на _____
13. Не люблю людей, які _____
14. Колись _____
15. Люди, з якими я працюватиму _____
16. Я б у своїй майбутній професії змінив _____
17. Настане той день, коли _____
18. Найбільше я хотів би в житті _____
19. Майбутнє здається мені _____
20. Якби у мене було більше грошей, ніж мені потрібно, то _____

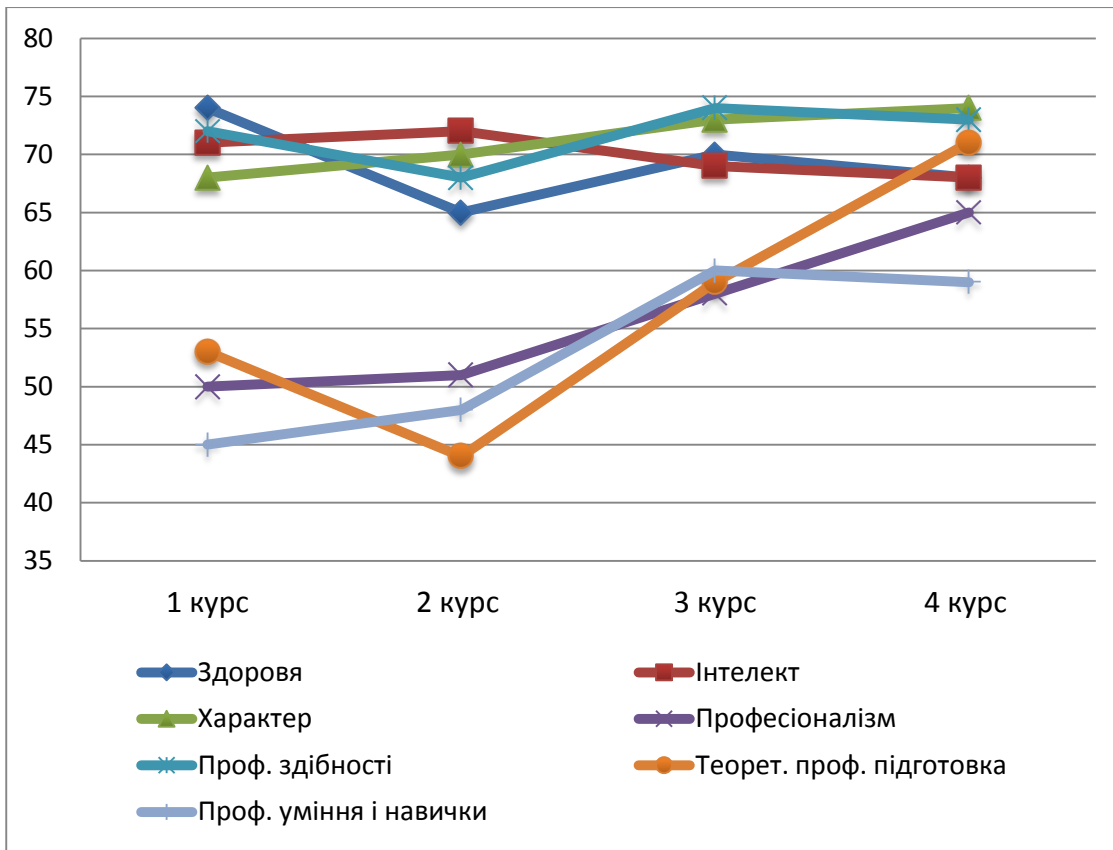
Додаток Е

Методика Дембо-Рубінштейн

Інструкція: «Рівень розвитку кожної якості людини можна умовно зобразити вертикальною лінією. Нижня точка символізує найнижчий рівень розвитку якості, а верхня – найвищий. На кожній лінії рискою відмітьте, як Ви оцінюєте розвиток цієї якості у себе на цей момент. На цій же лінії хрестиком відмітьте, при якому рівні розвитку цієї якості Ви були б задоволені собою, відчули б гордість за себе».

Здоров'я	Інтелект	Характер	Професіо- налізм	Професійні здібності	Теоретична професійна підготовка	Професійні уміння і навички

Профілі самооцінювання студентів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн



Додаток Ж

Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна)

Методика містить три шкали: «набуття знань» (прагнення до отримання знань, допитливість); «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувавши професійно важливі якості); «отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні екзаменів і заліків). Інструкція: «Позначте свою згоду знаком «+» або незгоду – знаком «-» із поданими нижче твердженнями».

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко буває головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Напишіть відповідь поруч).
6. Я вважаю, що життя слід присвятити обраній професії.
7. Я отримую задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у ЗВО.
9. Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я досить посередній студент, ніколи не буду цілком добрим, а тому немає сенсу докладати зусиль, аби стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час необов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо переконаний у правильності вибору професії.
13. Якої з притаманних вам якостей ви хотіли б позбутися?
14. За зручних обставин я використовую на екзамені допоміжні матеріали.
15. Найкращий період життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.

17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни слід вивчати однаково глибоко.
18. При нагоді я вступив би в інший ЗВО.
19. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а складніші залишаю на кінець.
20. Для мене було важко у виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо переконаний, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще за мене.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З певних практичних міркувань це найбільш зручний для мене ЗВО.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайним напруженням.
28. Екзамени слід складати, витрачаючи максимум зусиль.
29. Є чимало ЗВО, в яких я міг би навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам властивостей найбільше заважає вам навчатися?
31. Я дуже захоплива людина, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з моєю майбутньою роботою.
32. Стурбованість щодо екзамену або роботи, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата по закінченню ЗВО для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Я змушений був вступити у ЗВО, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для екзамену.
37. Мої батьки добрі професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені потрібно мати вищу освіту.

39. Яка з ваших властивостей допомагає вам навчатися? (Напишіть відповідь поруч).
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які безпосередньо не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене тривожать можливі невдачі.
42. Коли мене періодично стимулюють, спонукають, я займаюсь краще.
43. Мій вибір цього ЗВО остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу від них відставати.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. В мене зазвичай рівний і добрий настрій.
47. Мене привертає зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ЗВО я давно цікавився цією професією, багато про неї читав.
49. Професія, яку я отримую, найголовніша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ЗВО.

Обробка результатів.

Ключ до запитальника

Шкала «набуття знань» – за згоду («+») з погодженням із п. 4 ставиться 3,6 бали; по п. 17–3,6 бали; по п. 26–2,4 бали; за незгоду («–») з твердженням по п. 28–1,2 бали; по п. 42–1,8 бали. Максимум–12,6 балів.

Шкала «оволодіння професією» – за згоду по п. 9–1 бал; по п. 31–2 бала; по п. 33–2 бали; по п. 43–3 бали; по п. 48–1 бал; по п. 49–1 бал. Максимум– 0 балів.

Шкала «отримання диплома» – за незгоду по п. 11 – 3,5 бали; за згоду по п. 24–2,5 бали; по п. 35–1,5 бали; по п. 38–1,8 бали; по п. 44–1 бал. Максимум – 10 балів.

Питання по пп. 5, 13, 30, 39 є нейтральними щодо цілей запитальника і в обробку не включаються.

Додаток 3

Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів»

(А. Реан, В. Якунін)

Інструкція: «Оцініть за 7-бальною шкалою наведені в списку мотиви навчальної діяльності за їх значимістю для вас: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 7 балів - максимальній. Оцінюйте всі наведені в списку мотиви, не пропускаючи жодного».

Список мотивів

1. Стати висококваліфікованим фахівцем.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на подальших курсах.
4. Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Придбати глибокі та міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Чи не запускати вивчення предметів навчального циклу.
9. Чи не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Домогтися схвалення батьків та оточуючих.
15. Уникнути засудження і покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Обробка результатів.

Для групи підраховується середнє арифметичне значення і середнє квадратичне відхилення для кожного мотиву. Це дає можливість дізнатися про достовірність виявлених відмінностей у частоті уподобання групою того чи іншого мотиву.

Додаток К

Структура мотивів навчальної діяльності студентів різних курсів (за методикою А.А. Реана і В. А. Якуніна)

№	Мотиви навчальної діяльності	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем	6,5	6,7	6,3	6,9
2.	Оволодіти глибокими і міцними знаннями	6,2	6,0	5,7	6,2
3.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	6,1	6,5	6,0	6,8
4.	Отримати інтелектуальне задоволення	5,8	6,0	5,7	6,1
5.	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	6,1	6,2	5,4	4,3
6.	Успішно вчитися, складати іспити	6,4	6,3	5,5	5,4
7.	Бути постійно готовим до занять	5,9	5,7	5,2	4,9
8.	Постійно отримувати стипендію	5,9	5,6	5,7	5,6
9.	Не запускати вивчення навчальних предметів	5,7	5,3	5,4	5,2
10.	Не відставати від однокурсників	5,8	5,1	4,9	4,7
11.	Виконувати педагогічні вимоги	5,3	5,1	4,7	4,5
12.	Завоювати повагу викладачів	5,7	5,5	5,2	5,3
13.	Добитися схвалення батьків і оточуючих	6,4	6,3	5,7	5,1
14.	Отримати диплом	5,8	5,6	6,5	5,9
15.	Бути прикладом для однокурсників	4,8	4,5	4,3	3,7
16.	Уникнути осуду і покарання за погане навчання	4,9	4,7	4,5	4,1

Додаток Л

План-конспект заняття «Вдосконалення технологій обробки металів»

Тема: «Вдосконалення технологій обробки металів» (“Improvements of Metalworking Technologies”).

Мета:

Освітня: практика студентів в обговоренні проблемних питань з використанням вивченої лексики; практика навичок читання, аудіювання та говоріння з пройденого матеріалу.

Розвивальна: розвиток умінь висловлювати власну точку зору; розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення; розвиток пізнавальних інтересів студентів завдяки використанню нестандартних форм подачі матеріалу.

Виховна: формування толерантного ставлення до позиції іншої людини, свідомого ставлення до обраної професії.

Тип заняття: закріплення та контроль вивченого матеріалу.

Обладнання: мультимедійний проектор, ноутбук, екран.

Ситуація: закордонний підприємець приїхав до України, щоб запросити на роботу інженерів-технологів з обробки металів. Групу, включно з головним підприємцем, складала 3-4 студенти, які підготували презентацію своєї компанії, умов праці на виробництві, перспектив кар’єрного зросту, можливостей професійного саморозвитку. Інша група дала стислий, але кваліфікований опис сучасних технологій обробки металів, що використовуються на підприємствах. Студенти ознайомились з презентацією і після колективного обговорення та підготовки охарактеризували недоліки кожного з видів обробки, запропонували шляхи їх вдосконалення, обґрунтувавши за допомогою аргументів, наскільки корисними для підприємства вони можуть бути. Група, яка, на думку експертів-помічників, була найбільш активною та переконливою, отримала можливість працювати на виробництві підприємця-замовника.

Procedure (Хід заняття)

I. Introduction(організаційний момент).

II. Main Part (основна частина).

1. Checking the hometask (перевірка домашнього завдання).

2. **Readingskills:** прочитайте та перекладіть уривок з тексту «Основні характеристики технологій обробки металів».

3. **Writingskills:** дайте відповіді на запитання після тексту, визначивши переваги кожного виду обробки.

4. **Pairwork:**складіть діалог на основі лексики з тексту.

5. Ділова гра «Contestants».

Мета: розвинути важливі для розвитку професійної самосвідомості особистісні якості, оволодіти інформацією про основні механізми розвитку професійної самосвідомості.

Завдання: розширення і поглиблення знань та вмінь студентів, необхідних для розвитку професійної самосвідомості.

Особливості проведення: Висловлюватися конкретними стислими реченнями, надавати перевагу не кількості, а якості ідей, не висловлювати критику, давати можливість висловитись всім учасникам.

Організаційно-підготовчий етап:

1. Ознайомлення з правилами гри.

2. Пояснення проблемної ситуації (закордонний підприємець приїхав до України, щоб запросити на роботу групу інженерів-технологів з обробки металів. Він з групою помічників робить презентацію своєї компанії, умов праці, перспектив кар'єрного зросту, можливостей професійного саморозвитку. Окрім того, ця ж група дає короткий опис і характеристику технологій обробки металів, що використовуються на підприємстві. Цю групу, включно з головним підприємцем, складають 3-4 студенти.).

3. Розподіл на мікрогрупи.

4. Представлення проекту.

Ігровий етап:

1. Обговорення в групах протягом 15-20 хвилин(характеризуються недоліки кожного з видів обробки, пропонуються шляхи їх вдосконалення, обґрунтовується за допомогою аргументів, наскільки корисними для підприємства вони можуть бути).
2. Обґрунтування позиції. Кожна група висуває представника, який презентує результати обговорення. Висловлювання повинні бути переконливими та аргументованими.

Заключний етап:

1. Підбиття підсумків гри.
2. Визначення переможця.

III. Summarizing (підбиття підсумків)

Home task

Додаток М

Мотиви професійної діяльності

МОТИВИ	1/8	1/4	1/2	переможець
Можливість прославитись і стати відомим				
Можливість продовжити сімейні традиції				
Можливість продовжити навчання з друзями				
Можливість приносити користь людям				
Заробіток				
Значення для економіки країни, суспільства та державне значення професії				
Легкість вступу на роботу				
Перспективність роботи				
Можливість проявити свої здібності				
Можливість спілкування з людьми				
Прагнення до поповнення знань				
Різноманітна за змістом робота				
Романтичність та благородність професії				
Творчий характер праці, можливість робити відкриття				
Робота пов'язана з випробуваннями, ризиком				
Спокійна, легка робота				

Додаток Н

Професійні прагнення

1. Я збираюся ...
2. Я бачу свою професійну мету в тому, що ...
3. Я прагну ...
4. Я можу досягти успіху в ...
5. У моєму віці ...
6. Я повністю переконаний, що хочу ...
7. Мій успіх пов'язаний ...
8. У мене є те, що необхідно для ...
9. Я знаю, що буду ...
10. Я повністю впевнений ...
11. Мене влаштовує ...
12. Мені подобається, коли ...
13. В роботі я задовольню своє бажання ...
14. У мене є природне прагнення ...
15. Моє навчання дозволяє ...
16. Мені зручно і вигідно ...
17. У мене є здібності для ...
18. Я мрію ...
19. Мій професійний інтерес спрямований ...
20. У мене досить сил і бажання ...
21. Моє сьогоденне положення дозволяє ...

Три запитання, запропоновані після основної групи речень:

1. Чи пов'язані Ваші професійні бажання із запланованими місцями роботи чи навчання?
2. Чи існують інші можливості професійної кар'єри, інше місце роботи чи навчання, які б повністю задовольнили Ваші потреби?
3. Чи досить добре Ви розумієте те, як будуть задовольнятися Ваші бажання в тих місцях роботи, що попередньо поставлені за мету?

Додаток П

«Ринок професійних якостей» (“My Professional Qualities”)

Викладач пропонував пограти у ринок, на якому товаром виступають професійно важливі якості майбутнього фахівця, як погані, так і добрі (наприклад, терпіння, активність, наполегливість, прагнення до самовдосконалення, неухважність). Кожен з учасників записував на картці 10 своїх власних позитивних і негативних якостей. Потім пропонувалося провести торг, в якому кожен з учасників міг позбутися небажаної якості або її частини і придбати якусь іншу якість, яка йому необхідна, щоб стати гарним фахівцем у майбутньому. Наприклад, якщо комусь не вистачало, як він вважав, організованості, то цей студент за неї іншій особі міг запропонувати частину свого спокою або врівноваженості. По закінченню вправи підбивалися підсумки, визначалися якості, що є найбільш характерними для сучасних студентів, обговорювалися враження від проведеної роботи.

Додаток Р

Вправа «Цілі і справи».

Теми: «Навички та здібності, необхідні інженеру» (“The Skills and Abilities Necessary for an Engineer”) та «Засоби досягнення професійної мети» (“The Means of Achieving of Professional Aims”).

Важливо чітко відрізнити цілі від справ. Метою або ціллю є те, до чого ти прагнеш, а справами – те, що ти маєш зробити, щоб цього досягти. За інструкцією перший етап вправи проводився дві хвилини, під час яких потрібно було вигадати якнайбільше способів досягнення поставленої мети і описати їх на аркуші без пауз, не зупиняючись. Та мета, що зустрічалася у колективі студентської групи найчастіше, писалася на дошці, і всі учасники пропонували ті способи і справи, які сприяли б досягненню цієї мети. Список цих справ теж записувався на дошці. Потім викладач просив учасників визначити, скільки часу вони готові витратити на ці справи і до якого строку все має бути завершено. В середньому за відведений час студенти описували від чотирьох до семи справ і способів їх реалізації. Серед них: гарно навчатися в університеті, проходити практику на різних підприємствах, займатися самоосвітою, спілкуватися з фахівцями в обраній сфері, переймати досвід більш досвідчених колег, займатися науковою роботою, дізнаватися про новітні технології, опановувати комп’ютер тощо.

Додаток С

Ділова гра

Під час заняття за сценарієм проводилась співбесіда. Одна половина студентів уособлювала тих, хто подає проектну пропозицію для отримання роботи, інша була роботодавцями. Перша група розмістилась у внутрішньому колі, а студенти-роботодавці – у зовнішньому колі, обличчям один до одного. Зовнішнє коло стояло на місці, а внутрішнє після кожної співбесіди, на яку давалося 5 хвилин, рухалось на один крок за годинниковою стрілкою. Цікавою особливістю гри було те, що всі роботодавці представляли різні за спеціалізаціями компанії та підприємства: «підприємство з виплавки та обробки металів», «фірма з продажу металевої продукції», «інвестиційна компанія, що є спонсором новітніх інженерних розробок», «компанія, що надає послуги з різних видів зварювання», «ІТ компанія з розробки міжнародних проектів у галузі інженерії». «Роботодавці» намагалися виявити потенціал «майбутніх працівників» за допомогою таких питань:

1. Які особистісні якості Ви маєте для роботи в команді?
2. Які у Вас переважають професійно важливі якості?
3. Які у Вас мотиви для отримання даної роботи?
4. Які Ваші очікування від майбутньої роботи?
5. Як Ви плануєте реалізовувати свій професійний саморозвиток на

новій посаді?

Після «співбесід» «роботодавці» визначилися з вибором майбутніх працівників і обґрунтували своє рішення. Застосування такого методу активного навчання формувало у студентів вміння створення власного іміджу, прогнозування результатів взаємодії, вміння вербального та невербального спілкування, розвивало готовність до конструктивного діалогу, впевненість у собі, сприяло виникненню адекватної професійної самооцінки.

Додаток Т

Уявлення студентів експериментальної групи про себе як фахівця

№	Якості	Я як інженер		Ідеальний інженер	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1.	Технічне мислення	8,2	9,0	9,5	9,8
2.	Ерудиція	7,7	8,3	8,8	8,9
3.	Цілеспрямованість	7,2	7,8	8,5	8,8
4.	Комунікбельність	7,3	7,4	7,9	8,2
5.	Відповідальність	8,1	8,7	9,4	9,6
6.	Хороша пам'ять	8,0	8,5	9,6	9,7
7.	Сильна воля	7,3	8,0	8,6	8,8
8.	Терпеливість	6,9	7,5	8,5	8,5
9.	Самовладання	7,1	7,6	8,5	8,7
10.	Креативність	8,1	8,8	9,4	9,5
11.	Самостійність	7,2	8,0	8,5	8,8
12.	Спостережливість	7,8	8,6	9,2	9,4
13.	Діловитість	8,3	8,7	9,3	9,5
14.	Активність	7,1	7,6	8,6	8,9
15.	Цілеспрямованість	7,2	8,0	9,2	9,3
16.	Наполегливість	7,3	8,3	9,0	9,6
17.	Впевненість у собі	7,4	7,8	8,7	8,9
18.	Компетентність	7,8	8,9	9,8	9,9
19.	Працездатність	7,6	8,8	9,4	9,7
20.	Вимогливість	8,0	8,6	9,4	9,6
21.	Ініціативність	7,3	7,9	8,6	8,7
22.	Аналітичність	8,0	8,7	9,7	9,8
23.	Працездатність	7,8	8,5	9,4	9,7
24.	Допитливість	7,4	8,2	8,6	8,6

Додаток У

Уявлення студентів контрольної групи про себе як фахівця та про ідеального інженера

№	Якості	Я як інженер		Ідеальний інженер	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1.	Технічне мислення	8,1	8,3	9,4	9,5
2.	Ерудиція	7,7	8,2	8,6	8,6
3.	Цілеспрямованість	7,2	7,5	8,1	8,4
4.	Комунікабельність	7,3	7,0	7,7	7,9
5.	Відповідальність	8,1	8,3	9,5	9,5
6.	Хороша пам'ять	8,0	8,2	9,7	9,5
7.	Сильна воля	7,3	7,9	8,6	8,7
8.	Терпеливість	6,9	7,3	8,3	8,5
9.	Самовладання	7,1	7,2	8,4	8,6
10.	Креативність	8,1	8,5	9,3	9,5
11.	Самостійність	7,2	7,7	8,7	8,8
12.	Спостережливість	7,8	7,5	9,1	9,2
13.	Діловитість	8,3	8,5	9,1	9,4
14.	Активність	7,1	7,4	8,4	8,6
15.	Цілеспрямоваість	7,2	7,5	9,0	9,2
16.	Наполегливість	7,4	7,4	8,9	9,2
17.	Впевненість у собі	7,5	7,7	8,8	8,7
18.	Компетентність	7,8	8,2	9,6	9,8
19.	Практичні уміння	7,7	8,0	9,5	9,5
20.	Вимогливість до себе	8,1	8,4	9,5	9,4
21.	Ініціативність	7,5	7,5	8,3	8,5
22.	Аналітичність	7,9	8,1	9,5	9,7
23.	Працездатність	8,0	8,3	9,6	9,6
24.	Допитливість	7,5	7,7	8,5	8,4

Додаток Ф

Динаміка мотивів навчальної діяльності студентів контрольної і експериментальної груп

№	Мотиви навчальної діяльності	Експерим. група		Контр. група	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем	6,2	6,9	6,2	6,4
2.	Оволодіти глибокими і міцними знаннями	6,0	6,6	5,9	6,1
3.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	6,2	6,9	6,0	6,2
4.	Отримати інтелектуальне задоволення	5,6	6,2	5,6	5,9
5.	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	5,4	6,0	5,5	5,8
6.	Успішно вчитися, складати іспити	5,1	5,6	5,3	5,5
7.	Бути постійно готовим до занять	5,4	6,0	5,2	5,4
8.	Постійно отримувати стипендію	5,7	6,2	5,7	5,9
9.	Не запускати вивчення навчальних предметів	5,5	5,9	5,4	5,6

10.	Не відставати від однокурсників	4,8	5,3	4,9	5,4
11.	Виконувати педагогічні вимоги	4,6	4,5	4,7	4,6
12.	Завоювати повагу викладачів	5,4	6,2	5,2	5,4
13.	Добитися схвалення батьків і оточуючих	5,6	6,0	5,7	5,9
14.	Отримати диплом	5,7	6,1	5,8	6,5
15.	Бути прикладом для однокурсників	4,4	4,5	4,3	4,1
16.	Уникнути осуду і покарання за погане навчання	4,4	4,2	4,5	4,4