**Розвиток самосвідомості як фактор особистісного зростання**

**здобувачів вищої освіти**

Калоша Євгенія Вадимівна

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

**1.1 Сутнісна характеристика самосвідомості**

Світоогляд людини зводиться до відображення не лише зовнішніх об'єктів. Увага спрямована на самого суб'єкта, його внутрішній світ та на власну діяльність. Таке сприйняття та усвідомлення людиною самої себе отримало в психології назву - самосвідомость.

Здатність людини усвідомити саму себе, своє «Я», свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку й переживання називається самосвідомістю [1].

Вона, на відміну від свідомості, орієнтована на осмислення людиною своїх дій, мотивів поведінки, інтересів, почуттів, думок, своєї позиції в суспільстві. Можна сказати, що свідомість є знанням про іншого, а самосвідомість - знанням людини про саму себе. Свідомість кожної людини орієнтована на весь об'єктивний світ, тоді як об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання.

М.Й. Варій зазначає, що «структура самосвідомості людини складна. Вона відзначається різноманітністю форм вияву, які пов'язані з усіма аспектами її психічної діяльності:

* ПІЗНАВАЛЬНОЇ - самокритичність, самоаналіз, самооцінка, самопереконання, самоіронія тощо;
* ЕМОЦІЙНОЇ - самозадоволення, самоповага, самолюбство, самосхвалення тощо;
* ВОЛЬОВОЇ - самодисципліна, самонаказ, самоконтроль, саморегуляція, самовимогливість тощо». [1]

Центральними і найбільш дослідженими структурними компонентами самосвідомості є феномени саморегуляції, самооцінки, самоаналізу. Кожна дитина народжується як індивід людського роду. Проте в процесі життя не кожний стає особистістю. Особистість розглядається як саморегулююча система (І.П. Павлов). Це такий рівень розвитку людини, коли вона сама здійснює управління своїми діями, вчинками, поведінкою, емоційним станом, ставленням до навколишнього середовища.

Самооцінка особистості - це усвідомлення власної ідентичності незалежно від зовнішніх впливів. Вона складається в процесі пізнання людиною себе. За змістом самооцінка розрізняється як завищена, занижена та адекватна, саме остання сприяє розвитку людини. Завищена або занижена ускладнюють цей процес. Те, як людина оцінює себе - відчуття гідності, самозадоволення, самоповага, або приниження, почуття неповноцінності - частково залежить від її соціального статусу, але ще більш від оцінок, які вона отримує від значущих для неї осіб (Шибутані).

Самопізнання пов'язано із самоаналізом і самокритичністю, що дають змогу кожному глибше пізнати себе самого, усвідомити духовне зростання, а також стимулювати свій розвиток. Вищий рівень саморозвитку людини включає вибір цінностей, моральних норм, образу життя, професії.

Самопізнання виявляє потребу людини в самодостатності й самоутвердженні. В особистому і соціальному аспектах самоствердження має різні форми.

М.Й. Варій звертає увагу на те, що собливо важливо самоутвердження в молоді роки — в навчанні, роботі, стосунках між людьми. Воно асоціюється насамперед із самостійністю, самовідповідальністю, самоініціативою, самодостатністю [1].

Самосвідомість розвивається, змінюється, збагачується впродовж життя людини. У кожного є природна схильність до самовдосконалення, яка на певному етапі розвитку особистості та впливу суспільства постає як усвідомлення прагнення до творчого саморозвитку, самореалізації. Самовдосконалення і самовияв людини є процес постійного розвитку, сходження (С.Л. Рубінштейн).

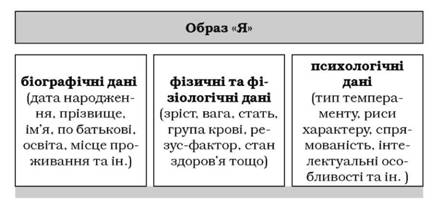
Високий рівень самосвідомості зумовлює саморозвиток і самовиховання.

Основою для функціонування всієї самосвідомості виступає *образ «Я»* - її центральний компонент.

**Образ «Я»**- це система уявлень та знань людини про свої власні особливості, ознаки та якості.

Якщо йдеться про приблизну, орієнтовну інформацію, то фігурують *уявлення* («... Мені здається, що я маю здібності до малювання»), якщо інформація про себе є об'єктивною, перевіреною, то мають на увазі знання (ім'я людини, дата її народження тощо).

До складу образу "Я" входять наступні **компоненти:**



*Рис. 2. Образ «Я» та його компоненти*

Пізнання людиною самої себе є дуже складним процесом, який триває протягом життя. Спочатку людина пізнає свої зовнішні особливості, порівнює їх з особливостями інших людей, в результаті чого у неї формується уявлення про свій зовнішній вигляд. Потім на основі самоспостереження і рефлексії у неї виникає система знань про свої внутрішні психічні властивості. На основі сформованих уявлень і знань про свою особистість виникає складне психічне утворення, яке отримало назву «Я-концепція». Вона становить собою динамічну систему уявлень людини про себе. «Я-концепція» формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує свої стосунки зі світом, що її оточує.

Самосвідомість у психологічній літературі розглядають як складне родове утворення в структурі психіки особистості, а образ «Я» - як видове. Образ «Я» - продукт самосвідомості, тобто вияву усвідомлення та оцінки індивідом себе як суб'єкта практичної і теоретичної діяльностей, ідеалів, переконань, які мотивують його активність. Види образів «Я»: соціальне «Я», духовне «Я», фізичне «Я», інтимне «Я», сімейне «Я» тощо, а також «Я» - реальне, «Я» - ірреальне, теперішнє, майбутнє, фантастичне тощо [2].

На відміну від самосвідомості, образ «Я», крім усвідомлених компонентів, містить невідоме «Я» на рівні самопочуття, уявлень. Головна функція образу «Я» — забезпечити інтегрованість, цілісність, індивіда, його особистісну сутність досягти суб'єктивної гармонійності. «Я» — концепцію вивчають науки про людину і суспільство.

Розглянемо деякі погляди вчених на психологічну проблему «Я». Ще на початку XX ст. П. Лігше розглядав «Я» як об'єднуючий компонент свідомості. Він вважав «Я» діяльним, реальним субстратом індивідуальної свідомості.

У. Джемс виділяв емпіричне пізнавальне «Я» і чисте «Я» як елементи свідомості. Між ними існує єдність і боротьба протилежностей.

Відомий психоаналітик 3. Фройд вважав внутрішнім джерелом розвитку «Я» особистості суперечність між його реальним та ідеальним компонентами (боротьба «Его» та «Супер-Его»).

Представники гуманістичної психології описують феноменологію особистості, тобто те, як людина сприймає, розуміє і пояснює себе, реальні події свого життя.

Проблеми розвитку «Я-концепції» та виховання широко висвітлював Р. Бернс. Автор чітко доводить, що властива процесам самосвідомості концептуальність знаходить вираження у систематизованій «Я-концепції» [3].

За своїм змістом «Я-концепція» може бути позитивною, негативною, амбівалентною.

А. Маслоу вбачає внутрішню суперечність у невідповідності реального рівня самоактуалізації індивіда, його можливому рівню. В результаті суб'єкт шукає нові способи поведінки, які дозволяють йому більш самоактуалізуватися. У своїх концепціях самоактуалізації особистості як прагнення до самовияву Маслоу дає опис вимог, яким повинен відповідати індивід. К. Роджерс підкреслює здатність людини до особистісного самовдосконалення. Центральним поняттям його теорії є поняття «Я», оскільки кожна людина вирішує: Хто я? Що я можу зробити, щоб стати тим, ким я хочу бути? Образ «Я», складається в умовах особистісного життєвого досвіду [1].

М.Й. Варій відзначає, що «Я-концепція» — це оцінно-пізнавальна система, що переживається і більш-менш усвідомлюється індивідом. На її основі складається ставлення індивіда до себе та до інших, що спирається на особистісну самооцінку своїх можливостей, здібностей, характеру. Е. Фромм наголошує: «Моє власне Я повинно бути таким самим об'єктом моєї любові, як й інша людина. Ствердження власного життя, щастя, розвитку свободи укорінено в моїй здатності любити, тобто в турботі, повазі, відповідальності й знаннях. Якщо індивід здатний любити творчо, він любить і себе; якщо він любить лише інших, він загалом не може любити». Отже, образ «Я» постає як регулятор взаємин, міжособистісних стосунків людини [1].

У сучасних психологічних дослідженнях підкреслюють роль образу «Я» як узагальненого механізму саморегуляції особистості, зазначають, що саме образ «Я» забезпечує самототожність (індентифікацію), особистісну відповідальність, породжує почуття соціальної причетності. Механізм саморегуляції Я-концепції виявляється у вербалізованій формі: власного бажання – «я хочу», усвідомлення своїх можливостей – «я можу», вимогливості – «мені потрібно», цілеспрямованості – «я прагну» [1].

Вчені зазначають, що індивіди з різними «Я-концепціями» не однаково сприймають світ: правильно чи неправильно, спотворено, наприклад: «Я-реальне» і «Я­-ідеальне» не збігаються. Це спричинює незадоволення, розчарування. Від задоволення рівня домагань у досягненні особистості залежить формування важливого компонента її свідомості - самоповаги. Вона впливає фактично на всі аспекти діяльності людини: включає і задоволеність собою, і прийняття себе, і почуття власної гідності, і позитивне ставлення до себе, і узгодженість свого надособистісного та ідеального «Я». Мотивація досягнення, будучи домінуючою для людини, є також важливим регулятором її розвитку [1].

Уявлення індивіда про себе інтегруються в більш складні системи. Якщо в самосвідомості підлітків, старшокласників в образі «Я» ще немає певної стабільності, їх процес самопізнання перебуває у стані формування, то у студентів спостерігають значні зрушення в напрямі особистісної сталості «Я-концепції». Самосприйняття в цьому віці стає більш узагальненим, якісно новим. Воно полягає не стільки в кількісній оцінці своїх рис, скільки в прагненні оцінювати себе з позицій нового соціального статусу, здатності до засвоєння професійних знань, готовності до створення сім'ї.

Спосіб пізнання, в якому встановлюється подібність об'єктів шляхом знаходження спільного та відмінного має назву ідентифікація.

У сучасній психологічній науці ідентифікацію розглядають у трьох аспектах:

* як процес виявлення подібності одного конкретного індивіда з Іншим, а також як ототожнення людиною себе, своїх властивостей з персонажами художньо-мистецьких творів, із життєвими зразками поведінки, вчинками осіб референтних груп на основі прийняття їх цінностей;
* як процес бачення суб'єктом іншої людини як проекції себе, уявне наділення її своїми рисами характеру, особливостями ставлення до людей, життя;
* як механізм перенесення себе в простір обставин життя іншої людини, тобто засвоєння її особистісних смислів за допомогою емпатії [1].

Рефлексивна свідомість виявляється в осмисленні й переживанні людиною як окремої дії, вчинку, так і сенсу буття. Виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовність не лише до пізнання самого себе, корекції своєї поведінки, способу життя. Рефлексія виявляється тоді, коли особистість подумки виокремлює себе зі сфери буття, життєвої ситуації та оцінює в співвідношенні з моральними еталонами - чи так «Я» живу?

У результаті вона може змінюватися, переоцінюючи минуле задля майбутнього, вступати в діалог з собою, уявним співбесідником. У психології підкреслюють ідею діалогічної природи, процесу аналізу особистістю себе. Кожен може захищати або засуджувати себе в полеміці, дискусії з собою чи уявним співрозмовником, що сприяє зіставленню різних поглядів, пошуку істини [1].

Людина переконує себе, коли є певне протиріччя дій, суджень, коли треба подолати сумніви, прийняти рішення, реалізувати його. Самопереконання може виявлятися в формах самовиправдання та самонавіювання.

Під час розвитку людини рефлексивна свідомість є на різних рівнях і в різних формах. Як властивість індивіда, рефлексивність - це здатність відображати не лише свій образ «Я», а й усвідомлювати сутність своєї взаємодії з іншими людьми. У сфері саме міжособистісних взаємин рефлексія є важливим компонентом моральності поведінки індивіда. На думку В .А. Роменця, це явище післядії, в ньому прояснюється сутність діяння.

Рефлексія розуму, сумління часто відстає від актів вибору. Акт, дія вибору зумовлені рішенням волі, післядія - рефлексією, самооцінкою правильності вибору рішення.

У рефлексії виявляється боротьба мотивів, моральність особистості. Що глибша в людини рефлексія, то важче їй розв'язувати конфлікти. Здатність до рефлексії об'єднує функції поведінки та управління людиною своїми вчинками [1].

Розвиток самосвідомості людини виявляється у: самоспостереженні, критичному ставленні до самої себе, в оцінці своїх позитивних і негативних рис, самовладанні й відповідальності за свої вчинки. Самосвідомість саме пов'язана зі здатністю до рефлексії, а також має змогу бачити себе наче «збоку». Маючи ось цю самосвідомість людина здатна усвідомити себе як індивідуальну реальність, котра відокремлена від природи та інших людей. Вона стає наявною не лише для інших, а й для себе.

М.Й. Варій зазначає, що самосвідомість має свою власну структуру. «З одного боку, в ній можна відокремити систему психічних процесів, пов'язану із самопізнанням, переживанням власного ставлення до себе й регулюванням власної поведінки. З іншого боку, можна говорити про систему відносно стійких утворень особистості, які виникають як продукти цих процесів. Через самопізнання людина приходить до певного знання про саму себе. Ці знання входять до змісту самосвідомості як серцевина. Спочатку вони постають у вигляді окремих ситуативних, нерідко випадкових образів себе, які виникають у конкретних умовах спілкування та діяльності. Далі ці образи інтегруються у більш або менш цілісне й адекватне уявлення про власне «Я». Однак будь-який об'єкт пізнання, а також людина в цій ролі є невичерпним». [1] «Тому самопізнання, як і будь-яка інша форма пізнання, не зумовлює кінцеве, абсолютно завершене знання. Не досить чітко усвідомлюючи те нове в собі, що з'явилося, людина ніби із запізненням його «відкриває» і до того часу користується старими знаннями про себе, старими оцінками, хоча вони насправді вже не відповідають змісту нового психологічного утворення й об'єктивному його вияву». [1]

Самопізнання відображає суб'єктивне уявлення про себе. Тому уявлення людини про саму себе може бути не завжди адекватне. Наприклад, мотиви, які людина висуває, обґрунтовуючи перед іншими людьми та перед собою свою поведінку (навіть тоді, коли вона хоче правильно усвідомити власні потреби й цілковито щира), аж ніяк не завжди відображають ці спонуки, що реально зумовлюють її дії.

Коли людина переживає різні емоції в неї формується ставлення до себе.

Завдяки знанням про себе, котрі поєднані з певним ставленням до себе, можна зробити самооцінку особистості.

У сучасній психологічній науці розрізняють декілька видів самооцінки, котрі відображають особливості об'єктів оцінювання та деякі якісні й кількісні характеристики самої самооцінки. В залежності від того, що оцінюється - окремі аспекти особистості, конкретні властивості, які виявляються лише в деяких особливих видах діяльності, або особистість загалом, - розрізняють два види самооцінки: а) загальну, під якою розуміють загальну недиференційовану самооцінку особистості; б) часткову, яка саме і належить до різних рівнів пізнання властивостей особистості.

Важливою підставою для відокремлення видів самооцінки є адекватність. Відповідно до ступеня адекватності звичайно розрізняють два види самооцінки: адекватну й неадекватну. У свою чергу неадекватна самооцінка щодо еталона, з яким вона порівнюється, може бути завищеною або заниженою.

Самооцінка людини формується під впливом різних чинників. Це й порівняння образу реального «Я» з образом ідеального «Я», тобто з уявленням про те, якою людина хотіла б бути. Це й привласнення людиною тих оцінок і стандартів, які вона отримує від інших людей, насамперед від свого найближчого оточення. І, звісно, це успішність дій людини — як реальна, так і уявна. Незалежно від того, чи лежать основі самооцінки власні судження людини про себе або судження інших людей , індивідуальні ідеали або задані стандарти оточення, вона завжди має суб'єктивний характер.

«Зміст знань людини про себе і ставлення до себе з початкових етапів формування мають свій «вихід» через процес саморегулювання й самоорганізації особистістю своєї поведінки. Для цього процесу характерна специфічна активність, спрямована на співвідношення поведінки особистості з вимогами ситуації, очікуваннями інших людей, на актуалізацію психологічних резервів відповідно до особливостей ситуації спілкування, міжособистісної взаємодії. Обов'язковою рисою саморегулювання є постійне внутрішнє оцінювання перебігу акту поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним оцінюванням його іншими людьми.

Функцію коригування дій або вербальних компонентів поведінки в саморегулюванні виконує механізм самоконтролю, що становить внутрішній звіт особистості про співвіднесеність мотиву, мети дії та її ходу. Механізм самоконтролю виявляється у готовності перевести дію в інше річище, внести в неї додаткові елементи. Це немовби спілкування всередині самої особистості - між особистістю в дії та особистістю, що планує дію з певною метою». [3]

**1.2 Проблема розвитку самосвідомості особистості в науковій літературі**

Звернення до провідних філософських вчень відкриває широку панораму концепцій самосвідомості. У вченні І. Канта проблема самосвідомості вирішується як питання про поєднання моральної повинності з емпіричним самопізнанням, людське «Я» набуває соціально-моральний аспект, а розвиток самосвідомості обумовлено моральним самовдосконаленням людини.

Для Г. Ж.-Ф. Гегеля проблема самосвідомості постає як «внутрішнє питання» руху всеосяжного самопізнання абсолютного духу і виступає як саморозвинений процес діалектичного самопізння через самопрезентування суб'єктом прихованих сутностей. Спрямованість цього процесу визначається рухом індивідуального до злиття з загальним (абсолютним).

У психологічній літературі сфера самосвідомості виступає як суто особистісна освіта, істотно визначаюча психологічний і соціальний вигляд людини, його позицію і спосіб існування в світі. У західній психології проблематика самосвідомості отримала концептуальну розробку в працях У. Джемса, в психоаналітичних підходах (З. Фройд, К. Юнг, К. Хорні, Е. Еріксон), в гуманістичних концепціях (К. Роджерс, А. Маслоу).

О.М. Шутенко звертає увагу на те, що в рамках цих напрямів розвиток самосвідомості обумовлено досягненням адекватності в самооцінці (У. Джеймс), розпізнаванням несвідомих процесів і потягів (З. Фройд), осягненням глибинних шарів психічної життя (К. Юнг), досягненням Я - ідентічності (Е. Еріксон), відносинами «значущого іншого» (Ч. Кулі), протіканням соціального процесу «всередині» особистості (Дж. Мід), внутрішнім життям соціальних установок (М. Кун), референтними відносинами (Г. Келлі), досягненням «когнітивної відповідності» (Л. Фестінгер), формуванням Я-концепції (К. Роджерс), процесом самоактуалізації (А. Маслоу).

Проблема розвитку самосвідомості особистості в зарубіжній психології за відносно короткий історичний термін пройшла складний і багатий по еврістичності шлях вивчення від інтрапсихічних детермінант (психоаналіз) до інтерпсихічних описових моделей (інтеракционізм).

У радянській психологічній науці дослідження проблеми самосвідомості і її розвитку ґрунтується на фундаментальній науковій традиції, що з'явилася в працях Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубінштейна та ін., яка розглядає процес самосвідомості, його характеристики та властивості як невід'ємну сутність людини, що є істотою діяльною і соціальною.

Еволюція методологічних основ психології самосвідомості може бути простежена на прикладі розробки одного з провідних принципів психологічної науки - принципу детермінізму. С. Л. Рубінштейном була висунута основна формула: зовнішні причини діють, заломлюючись через внутрішні умови. Тут «внутрішнє» є власне душевна, психічна реальність, до якої належить і самосвідомість людини [18].

Подальший розвиток принципу детермінізму складався у виділенні творчої активності психіки людини, зокрема її впливу як на соціальні процеси, так і на власний розвиток. Цей аспект відображений у формулі А. Н. Леонтьєва «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим сам себе змінює» [5]. Було також доведено, що розвиток психічного взагалі і самосвідомості зокрема не виводиться із самих умов (органічних, біологічних та ін.), соціального оточення і світу культури.

Концептуальні засади дослідження розвитку самосвідомості особистості були закладені як в рамках діяльнісного підходу, який розглядає даний процес з точки зору формування ролі предметно-практичної діяльності, так і в руслі знакоцентристського підходу. Заслуга останнього полягала в розробці символіко образної складової природи самосвідомості, виходячи з розуміння провідної ролі знака та значень як духовних форм кристалізації культурно-громадського досвіду і практики, «осуб'єктування» яких відбувається в процесах спілкування і соціальної взаємодії [5].

Згідно культурно-історичною теорією Л. С. Виготського розвиток самосвідомості визначається конкретною соціальною ситуацією розвитку особистості. Л. С. Виготський вважав, що в самосвідомості життя людини відбивається як єдиний життєвий план, що перетворює «історію життя людини з ряду нескладних і розрізнених епізодів у зв'язний, єдиний біографічний процес», підлеглий значущою для особистості мети [4]. (Виготський, 1984).

Істотний вплив на розробку проблематики самосвідомості надали також праці Б. Г. Ананьєва і його послідовників. Розглядаючи процес розвитку і формування самосвідомості в контексті становлення важливих утворень особистості, що складаються в неповторний та унікальний життєвий «малюнок» людини, в цих роботах підкреслюється залежність розвитку самосвідомості особистості від її «життєвого шляху» [6]. (Ананьєв, 2001).

У більшості сформованих напрямків дослідження цієї проблематики в якості вузлових її елементів, в різних аспектах розглядаються феномени пізнання і ставлення до себе особистості.

Загальним моментом більшості досліджень виступає в різній формі трактування положення про залежність розвитку самосвідомості від способу і характеру активності особистості в соціальному житті, в процесі культурного становлення, а також ступеня усвідомленості цієї активності.

План відносин самосвідомості відкривається в навчанні В.М. Мясищева, який виділяє систему відносин людини в рамках трьох сторін дійсності: явища природи (світ речей), люди і суспільні явища, сам суб'єкт (особистість). З цієї точки зору самосвідомість формується в процесі встановлення та розвитку відносин індивіда з навколишнім середовищем і з самим собою. При цьому, як зазначає В. М. Мясищев, ставлення людини до самої себе пов'язане з його відносинами до інших людей і їх відносинами до нього [7].

Пошук можливих джерел, чинників, пояснювальних схем і принципів саморуху людської особистості і її самосвідомості був пов'язаний насамперед із з'ясуванням того, що можна було б визнати за одиницю психічної реальності, а значить, представляти саме психічне життя як процес. У кожній з розроблених психологічних теорій можна виявити таку одиницю: «знак» - у Л. С. Виготського; «дія», «вчинок» - у С. Л. Рубінштейна; «установка» - у Д. Н. Узнадзе; «ставлення» - у В. М. Мясищева та ін.

Питання пізнання і ставлення до себе особистості в процесі соціокультурного становлення розглядали К. А. Абульханова-Славська, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, І. С. Кон та ін.

У більшості робіт відзначається, що провідним фактором зростання самосвідомості виступає активність, реалізація сутності сили і відносин особистості у суб'єктивно значимої діяльності, в системі соціокультурних зв'язків. Вплив останніх багато в чому задає конфігурацію процесів самосвідомості (А. Н. Леонтьєв, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін і ін.).

І. І. Чеснокова виділяє два рівня самосвідомості по критерію тих рамок, в яких відбувається співвіднесення значущих знань про себе [8]. На першому рівні таке співвіднесення відбувається в рамках зіставлення «Я» та «іншого». На другому рівні співвіднесення знань про себе відбувається в процесі аутокоммунікаціі, тобто в рамках «Я і Я», людина співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку він реалізує. У структурному відношенні самосвідомість представлено єдністю трьох сторін: пізнавальної (самопізнання), емоціонально цінносної (самовідношення), дієво-вольової (саморегуляція).

Проблема самосвідомості розглядається В. А. Ядовим у контексті формування та розвитку ціннісних орієнтацій - установок особистості на цінності матеріальної та духовної культури суспільства, що складають зміст «життєвого плану» особистості і надають вирішальний вплив на саморегуляцію поведінки. Згідно з концепцією В. А. Ядова самосвідомість втілює вищий рівень диспозиційної системи механізмів соціальної регуляції поведінки особистості [9].

І. С. Кон формулює рівневу концепцію «Я-образу», використовуючи поняття установки і визначає «Я-образ» як систему встановлення, котра складається з трьох компонентів: когнітивного, афективного і поведінкового. Нижній рівень «Я-образу» складають неусвідомлені установки, що виражають самопочуття; вище - усвідомлення і самооцінка окремих властивостей і якостей; потім ці приватні самооцінки складаються у відносно цілісний образ; нарешті, сам цей «Я-образ» вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності і засобів, необхідних для досягнення цих цілей [10].

Феномени і процеси самосвідомості розглядаються також в дослідженнях психологічного часу особистості. Є. І. Головаха і О. О. Кронік вважають, що індивідуальна концепція часу людини формується на основі усвідомлення людиною взаємозв'язку значущих подій власного життя [11]. У зв'язку з цим тимчасовий аспект розвитку самосвідомості особистості полягає в набутті цілісного уявлення про час свого життя, про її події, зв'язках і відносинах між ними в контексті свого життєвого шляху.

У концепції Ф. Є. Василюка проблема самосвідомості розглядається з боку психології переживань. Він виділяє чотири типи переживань: гедоністичні, реалістичні, ціннісні і творчі. Ці переживання Ф. Є. Василюк пов'язує з «основними потребами» життєдіяльності. До них він відносить гедоністичні – з тут і тепер задоволенням; реалістичні - з відстроченим задоволенням потреб; ціннісні - з упорядкуванням внутрішнього світу; творчі - з самоактуалізацією [12].

Б.С. Братусь розглядає розвиток самосвідомості як процес, спрямований на привласнення індивідом родової людської сутності і характеризується розвитком смислової сфери особистості [13]. Генезис самосвідомості представлений чотирма рівнями, він складається «в одночасному русі по вертикалі і горизонталі до загальнолюдських уявлень, смисловій ідентифікації зі світом і з лінією переходу від нестійких, епізодично виникаючих відносин до стійких і усвідомленим ціннісно-смисловим орієнтаціям» [13].

У ряду найбільш науково розгорнутих і евристичних навчань самосвідомості виділяється концепція В. В. Століна. Його модель рівневої будови самосвідомості вибудовується на основі врахування характеру активності людини як організму, соціального індивіда і особистості:

1) організмічний рівень активності визначено системою «організм-середовище», зворотний зв'язок у вигляді відчуттів представляє «схему тіла» і формує біологічний аналог самовідношення - самопочуття;

2) від індивідуального рівня самосвідомості визначається активністю соціального визнання в системі соціальної самоідентичності, самовідношення тут є «пересаджене всередину» ставлення інших;

3) особистісний рівень активності суб'єкта викликається перш за все потребою в самореалізації і полягає в орієнтації на свої власні здібності, можливості, мотиви; основою самоставлення стає потреба в самоздійсненні [14].

У «горизонтальній» будові самосвідомості В. В. Столін виділяє знання про себе і самоставлення, разом складаючи образ «Я». Останній містить опорну (зв'язок з біологічною організацією), приєднувальну (зв'язок з соціальним середовищем) і диференціювальну (зв'язок зі значимим мотивом, особистісним змістом) складові.

Згідно з В. В. Століним процес самосвідомості актуалізується в ході переживання конфліктного сенсу (різномодальна оцінка однієї і тієї ж власної дії по відношенню до різних мотивів), коли для особистості стає зрозумілим, що вона може подолати, що змушує її відступити, через які внутрішньо особистісні перепони вона не може переступити навіть під жорстоким тиском обставин. В процесі усвідомленого або неусвідомленого вибору між суперечливими діяльностями для особистості відкриваються її ж власні якості, її власна сутність. Результатом цього процесу є утворення особистісного сенсу «Я» не тільки як усвідомлення власних якостей, рис і цінностей, а й як вироблення того чи іншого ставлення до себе в залежності від того, чи виступали дані особистісні освіти в якості сприятливих або перешкоджають досягненню провідних мотивів.

Виявлення власних рис в ситуації вчинку є основним механізмом розвитку самосвідомості в концепції В. В. Століна. На цій підставі їм виділяються етапи актуалгенеза образу «Я» - предпоступковий, поступковий і постпоступковий, які в загальних рисах схожі з етапами онто-і філогенезу.

Особлива цінність цієї концепції полягає в поданні самоставлення як автономного в структурі самосвідомості освіти у вигляді лежачого на поверхні свідомості безпосередньо-феноменологічного вираження (або представленості) особистісного сенсу «Я» для самого суб'єкта, нерефлексівному народжуваному в процесі самореалізації (не виведені лінійно зі знань про себе ).

Згідно з В. В. Століним інтрапсихічний процес самосвідомості реалізується у вигляді внутрішнього діалогу, однією з форм якого є діалог між «Я» і «не-Я», що виконує функції стабілізації, узаконення самоставлення і самопізнання шляхом «вживання» в «не-я» і відділення «Я» від «не-я», захисту і підтримки самоставлення, подальшої переробки знань про себе і їх співвіднесення з самовідношенням.

Розвиваючи концепцію самоставлення В. В. Столина, С. Р. Пантілєєв пропонує розглядати його будову на основі принципу динамічної ієрархії. Він полягає в тому, що та чи інша особлива модальність емоційного ставлення може виступати в якості ядерної структури системи, займаючи провідне місце в ієрархії інших аспектів самоставлення і фактично визначає зміст і вираженість узагальненого сталого самоставлення [15].

Е. Т. Соколова вважає, що в основі самовідношення людини лежить ієрархія його цінностей і переваг, своїм існуванням зобов'язана механізму сенсоутворення. При цьому розвинене і диференційоване позитивне самоставлення передбачає самосприймання одночасно в двох ціннісно-смислових позиціях особистості: в модусі активного, самоефективності, успішного «Я» і в модусі спонтанного, люблячого, теплого «Я». Особливістю «примітивної» мало диференційованої організації свідомості є непереносимість амбівалентності і протиріччя, неможливість співіснування в суб'єктивній картині світу образу Я «хорошого» і «поганого» [19].

Серед концепцій соціогенеза особистості особливу увагу проблемі будови і розвитку самосвідомості приділяється в роботах В. С. Мухіної. Самосвідомість особистості розглядається нею як психологічна структура, що складається в процесі персоногенеза на тлі соціо- та культурогенезу і має в змісті своїх структурних ланок ціннісні орієнтації. Останні розуміються як структуровані в переживаннях і уявленнях особистості значущі ставлення до себе і світу в минулому, сьогоденні і майбутньому [16].

Модель структури самосвідомості В. С. Мухіної утворюється наступними ланками:

1) орієнтаціями на визнання своєї внутрішньої психічної сутності і зовнішніх фізичних даних;

2) орієнтаціями на визнання свого імені;

3) орієнтаціями на соціальне визнання;

4) орієнтаціями на фізичні, психічні та соціальні ознаки певної статі;

5) орієнтаціями на значущі цінності в минулому, сьогоденні і майбутньому; 6) орієнтаціями на свої права в суспільстві і борг перед людьми [17].

Згідно В. С. Мухіної кожне з даних ланок рівнозначно несе в собі вираз всієї психологічної структури самосвідомості, тому розвиток особистості пов'язане з розпізнаванням і переживанням свого «Я» щодо кожного з ланок з наступним самоінтегруванням для отримання загальної картини ціннісних відносин до «Я» і світу в часі [17]. У динамічному плані розвиток самосвідомості здійснюється за допомогою механізмів ідентифікації і відокремлення, що діють поперемінно на кожній з вікових стадій розвитку особистості, актуалізуючи певну ланку самосвідомості [17]

. Концепція В. С. Мухіної володіє значним психотерапевтичним потенціалом. Дозволяючи чітко структурувати ландшафт самосвідомості особистості, вона дає можливість вибудовувати стратегію і тактику психологічного сприяння розвитку особистості.

Існуюче розмаїття і неоднозначність підходів до теми будови і розвитку самосвідомості в психології вказує на складність і ємність даної проблеми, на незавершеність і відкритість багатьох її аспектів. Важливість психологічного аналізу полягає в тому, що саме він дає реальну основу дослідницької розробки і осягнення сфери самосвідомості як галузі соціально-гуманітарних досліджень. Це пояснюється самою специфікою проблеми, яка вважає особистісно-центрований спосіб її вивчення і вирішення, тобто звернення до психологічних факторів, механізмів і закономірностей освіти і розвитку самосвідомості людини в процесі життєдіяльності.

Як свідчить практика, що склалася психологічними дослідженнями, у розвитку та становленні основних структур самопізнання і самоставлення особистості в процесі онто-, соціо- та культурогенезу провідна роль належить мотиваційно-ціннісним джерелам. Її більшою мірою виконують мотиви соціального та духовно-морального характеру. Так, в роботах провідних авторів і дослідників показано, що можливість гармонійного і цілісного розвитку самосвідомості забезпечується за рахунок реалізації «вершинних» (соціокультурних) потреб особистості, таких як потреба в пізнанні і визнання, в творчій діяльності, в соціальних зв'язках, в самоактуалізації, в творчості та ін. Дотримання цих мотивів дозволяє вийти до осягнення ціннісно-смислових основ «Я-існування» у світі.

Вчені визначають, що в цьому русі відкривається якийсь парадокс самосвідомості. Його можна звести до такої формули: для того щоб знайти справжню свідомість свого «Я», людині необхідно подолати своє «Я», вийти за межі обмеженості рамками свого індивідуального існування і звернутися, присвятити себе чомусь більшому, ніж власне «Я», - справі, суспільству, культурі, Богу і т. п. Причому таке посвячення має бути усвідомленим і вільним. Саме на цьому шляху людині відкриваються справжні, сутнісні аспекти його особистості, перспективи і горизонти особистісного самовизначення і самобудування, можливості продуктивного і осмисленого існування [20].

Зазначена закономірність виступає базовою і відправною ідеєю, що лежить в основі побудови провідних прикладних моделей і терапевтичних практик психологічної роботи з розвитку сфери самосвідомості особистості.

В цілому накопичений досвід дослідження сфери самосвідомості можна відобразити наступним рядом положень:

- феномени самосвідомості, в яких відкриваються його будова і функції, вказують на те, що розвиток і функціонування самосвідомості не можуть бути зрозумілі як ті, що лежать на одній прямій, котра зв'язує самовиділення і вищі моральні прояви самосвідомості;

- розвиток самосвідомості виступає внутрішньо синтезуємою стороною становлення найважливіших сфер особистості в її життєдіяльності та спілкуванні (мотивів, установок, ціннісно-смислових утворень, життєвих орієнтацій, переконань, ідеалів і ін.), відображає процес здійснення людиною його упереджених відносин до себе і свого способу існування в світі в контексті життєвого шляху і в цілому представляє сутнісні характеристики особистості як суб'єкта життєдіяльності;

- розвиток самосвідомості гетерогенно і полімодально; різні системи відносин, що включають людину, породжують і різні аспекти його самосвідомості, що виражаються в різноманітних і не зводяться один до одного феномени;

- процес самовідношення поряд із самопізнанням має свою складну структуру і спосіб самопрезентації особистості, що складається в активності на адресу свого «Я» з приводу процесу самоздійснення, і має за основу емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе, яке, в свою чергу, виступає інтегратором механізмів особистісної самосвідомості;

- процес самосвідомості визначається характером і способом активності людини як особистості, де активність розуміється як загальний динамічний стан людини, що складається на різних рівнях функціонування, що має широкий зміст (від предметно-практичної до змістотворної діяльності) і спрямованість (зовні - на себе);

- провідним фактором зростання самосвідомості є активність, яка реалізує сутнісні сили і відносини особистості в суб'єктивно значимої діяльності, в системі соціокультурних зв'язків; вплив останніх багато в чому задає конфігурацію процесів самосвідомості;

- розвиток самосвідомості пов'язаний з подоланням внутрішніх протиріч, ігнорування яких, так само як і нездатність їх вирішувати, є свідоцтвом дисгармонії особистості, нерозвиненості самосвідомості; зростання останнього залежить від готовності звертатися і розпізнавати суть цих протиріч з точки зору особистісного сенсу;

- самосвідомість особистості, будучи похідним від сукупності її діяльностей, саме, в свою чергу, стає фактором, що визначає спілкування і діяльність, зокрема з ростом самосвідомості встановлюється тенденція до побудови особистісно орієнтованих відносин в діяльності і спілкуванні [21].

**1.3. Фактори розвитку самосвідомості здобувачів вищої освіти**

Розвиток – складне динамічне явище, яке спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють сформувати творчі здібності школяра, його активну громадську позицію. З розвитком пов’язаний процес формування.

Під формуванням особистості розуміють ті якості та властивості, які виникають в результаті розвитку.

Взаємозв’язок цих процесів, а отже, і відповідних понять, полягає в тому, що розвиток і формування впливають на виховання особистості і формують ті якості, які необхідно.

Розвиток особистості з педагогічної точки зору включає такі аспекти:

1. Навчально – пізнавальна діяльність.

2. Розвиток творчих здібностей (пререхід задатків в здібності).

3. Громадська діяльність особистості (дитячі та молодіжні організації, діяльність за власним вибором і бажанням – шефство, волонтерство, гуртки.).

4. Системне виховання дітей в сім’ї.

Рушійними силами розвитку є певні закономірності, які виражаються реалізацією функцій :

1. Навчальної.

2. Освітньої.

3. Виховної.

4. Розвиваючої [26].

В основі рушійних сил лежать суперечності (процеси збудження і гальмування, протирічча між можливостями і реальним навчанням та інші).

Вчені зазначають, що розвиток особистості – це процес кількісних та якісних змін в організмі людини. Результат розвитку – становлення людини як біологічного виду та соціальної істоти. Біологічне в людині характеризується фізичним розвитком, що включає морфологічні, біохімічні, фізіологічні зміни. А соціальний розвиток знаходить вираження у психічному, духовному, інтелектуальному зростанні [27].

У процесі розвитку особистості виділяється зовнішнє і внутрішнє, форма і зміст. До зовнішніх факторів належать: середовище, суспільне виховання; до внутрішніх - біологічні задатки, самовиховання тощо. Індивідуальним є процес оволодіння умінням і навичками, досвідом продуктивної праці, самовдосконаленням.

Виділяють основні закономірності процесу розвитку:

- послідовність;

- необоротність;

- стрибкоподібний характер.

Рушійна сила розвитку - боротьба протиріч, які уподібнюються до того "вічного двигуна", який дає невичерпну енергію до постійних перетворень та оновлень, вона проявляється в біологічних та соціальних закономірностях розвитку.

Протиріччя - це зіткненні в конфлікті протилежні начала. Людині не доводиться ні шукати, ні вигадувати протиріччя. Вони виникають на кожному кроці як діалектичний наслідок змін потреб, породжених розвитком. Та й сама людина зіткана із протиріч.

Розрізняють внутрішні і зовнішні протиріччя, протиріччя загальні (універсальні), що рухають розвиток людини, та індивідуальні - характерні для окремо взятої особи. Універсальний характер мають протиріччя між потребами людини, починаючи від простих матеріальних і закінчуючи вищими духовними, та можливостями їх задовольнити. Такий же характер мають протиріччя, що проявляються в порушенні рівноваги між організмом і середовищем, що приводить до змін у поведінці, новому пристосуванні організму. Внутрішні протиріччя виникають на ґрунті "незгоди з собою" і виражаються в індивідуальних спонуках людини, а зовнішні - стимулюються силами ззовні, взаєминами з іншими людьми, суспільством, природою. Одне з основних внутрішніх протиріч - розбіжність між новими потребами та можливостями їх задовольнити. Наприклад, між прагненнями молодих людей брати участь у громадських та виробничих процесах і реальним рівнем розвитку їх психіки та інтелекту, соціальної зрілості. «Хочу – можу», «знаю - не знаю», «можна - на можна», «є – немає» - це типові пари, що виражають наші постійні протиріччя [28].

Педагогічний аспект досліджень закономірностей людського розвитку охоплюють вивчення трьох головних проблем - успадкування інтелектуальних, спеціальних і моральних якостей.

Отже, можна сказати, що особистість це людина, індивід, яка поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуально-неповторного. Особистість є суб’єктом пізнання і активного перетворення світу. Для сучасного розуміння особистості характерним є конкретно-діалектичний підхід, врахування визначальної ролі суспільно-трудової діяльності в її формуванні, визнання сутності людини як сукупності суспільних відносин. Особистість можна представити об’єктом вивчення багатьох наук.

Кожна людина народжується як індивід (від лат. individuum - неподільний), тобто як представник людської спільноти, соціального типу з генетично закладеними природними задатками. Через систему суспільних відносин та цілеспрямованого виховання шлях людини пролягає до особистості - соціального індивіда, який поєднує у собі риси загальнолюдського та індивідуально-неповторного, що становить такий рівень психічного розвитку, який, згідно з С.Л. Рубінштейном, дозволяє їй свідомо керувати власною поведінкою і діяльністю. У процесі них особистість опосередковує та визначає рівень взаємозв 'язків індивіда як із суспільним, так і з природним середовищем [18].

Розвиток людини – дуже складний, довготривалий і суперечливий процес. Зміни у нашому організмі відбуваються протягом усього життя, але особливо інтенсивно змінюються фізичні дані й духовний світ людини в дитячому та юнацькому віці. Розвиток не зводиться до простого накопичення кількісних змін і прямолінійного руху від нижчого до вищого. Характерна особливість цього процесу – діалектичний перехід кількісних змін у якісні, перетворення фізичних, психічних, духовних характеристик особистості. Представники різних філософських течій по-різному пояснюють цей ще мало пізнаний процес.

Вивчаючи людський розвиток, дослідники встановили ряд важливих залежностей, що виражають закономірні зв'язки між процесом розвитку та його результатами, з одного боку, і причинами, що на них впливають, – з іншого. Аналіз факторів розвитку почали ще античні вчені. У вітчизняній педагогіці і психології відчутних результатів у вивченні розвитку школярів досягли П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, А.Р. Лурія. Вагомий внесок у науку про розвиток зробили зарубіжні дослідники Л. Термен, Е. Геккель, Ф. Мюллер, И. Шванцара.

Потрібно було відповісти, перш за все, на головне питання: чому різні люди досягають різного рівня розвитку, від яких умов залежить цей процес і його результат? Тривалі дослідження дозволили визначити загальну закономірність: розвиток людини детермінований внутрішніми і зовнішніми умовами. Внутрішніми умовами є фізіологічні і психічні властивості організму. Зовнішні умови - це оточення, середовище, в якому живе й розвивається людина. В процесі взаємодії із зовнішнім середовищем змінюється внутрішня сутність людини, формуються нові взаємовідносини, що, в свою чергу, обумовлюють чергові зміни. І так без кінця. Співвідношення зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного й суб'єктивного бувають різними в різних формах виявлення життєдіяльності особистості і на різних ступенях розвитку [29].

Зв'язок природних умов і форм людського розвитку виражає біогенетичний закон, відкритий Е. Геккелем та Ф. Мюллером. Згідно з цим законом онтогенез (індивідуальний розвиток) – це коротке й швидке повторення (рекапітуляція) філогенезу (розвитку виду). Маються на увазі ті повторення основних стадій розвитку виду, які спостерігаються в розвитку зародка.

Процес психічного та особистісного розвитку має певні закономірності, які слід розглядати як тенденції розвитку. До закономірностей розвитку належать:

1. Наявність насамперед якісних, а не кількісних змін, виникнення психічних і особистісних новоутворень, нових психічних механізмів, процесів, структур. Найважливішими ознаками розвитку є диференціація (розчленування раніше єдиного феномена), поява нових аспектів, елементів у розвитку, зв'язків між сторонами внутрішнього світу суб'єкта.

2. Різноспрямованість і взаємопов'язаність напрямів, сфер розвитку (тіло, психіка, особистість, суб'єктність, духовність та ін.).

3. Детермінованість розвитку. Оскільки людина є біосоціальною істотою, її розвиток зумовлений багатьма чинниками. Залежно від часу та ситуації розвиток кожного індивіда має специфічні особливості.

4. Нерівномірність і гетерохронність. У певному віці різні психічні властивості мають різний рівень розвитку. В одному періоді життя дитини найсуттєвіші зміни відбуваються у пізнавальній діяльності (молодший школяр), в іншому — перебудовуються погляди і формуються переконання (рання юність). Але завжди вона є індивідуальністю.

5. Сенситивність (у певні вікові періоди). Як відомо, у певні періоди виникають найсприятливіші умови для розвитку певних психічних властивостей. Такі вікові періоди називають сенситивними для розвитку тієї чи іншої психічної функції. Наприклад, для розвитку мовлення сенситивним є вік від 1 до 5 років, пам'яті – молодший шкільний вік, мислення – підлітковий період, світогляду – ранній юнацький вік.

6. Інтегрованість. Кожна сфера особистості є системою, що виникає в процесі онтогенезу, і елементом складнішої системи – соціального оточення. Відбувається інтеграція різних сфер особистості (інтелектуальної, спонукальної, емоційної, вольової, духовної). Вона простежується і в межах окремої сфери, наприклад, в інтелектуальній сфері інтегруються перцептивний і когнітивний рівні пізнання тощо. З віком психіка стає ціліснішою, стабільнішою, що виявляється у поведінці, вчинках, діях, у інтегрованому ставленні до дійсності.

7. Пластичність розвитку. Вона забезпечує компенсацію, заміну дії однієї психічної функції іншою (наприклад, зір – слухом у сліпих). Розвиток суб'єктивного світу дітей зумовлює зміни співвідношення реактивності й активності у процесі взаємодії. Зростають довільність, ініціативність, самостійність поведінки, опір прямим зовнішнім впливам, які не відповідають внутрішнім настановам дитини.

8. Включення індивіда в систему діяльності. Для кожного віку характерна особлива провідна діяльність, що зумовлює основні зміни в психіці дитини та її особистості.

9. Наявність суперечностей між особистістю й оточенням, а також внутрішніх суперечностей між окремими складовими особистості й окремими психічними функціями. Продуктивна актуалізація вихователем та усвідомлення цих суперечностей особистістю, наявність волі в їх вирішенні, гуманістичні стосунки в групах, виховання, самовиховання забезпечують прогресивний розвиток особистості. Підсумком розв'язання суперечності є виникнення психічних новоутворень віку, що не відповідають попередній соціальній ситуації розвитку, виходять за її межі. Виникає нова суперечність, яка може бути розв'язана завдяки побудові нової системи стосунків, включення у нову ситуацію розвитку, що засвідчує перехід дитини до нового психологічного віку.

10. Постійний прогрес особистості. Він є наслідком сприятливих умов та адекватної активності дитини.

11. Саморозвиток особистості. Свідченням його є зміни особистості як результат роботи над собою, самостійних занять, вправ.

12. Психічний та особистісний розвиток зумовлений дією механізмів захисту Я, проявів акцентуацій особистості, функціонуванням несвідомого [29].

Отже, для вікового розвитку людини характерні якісні і кількісні зміни, різноспрямованість, взаємопов'язаність, інтегрованість, нерівномірність, гетерохронність, пластичність, суперечливість тощо.

Висновки до 1 розділу

У процесі еволюції живих істот психіка як відображення об'єктивної дійсності розвивалася в залежності від умов життя і здобувала усе більш складні форми. Найвищий рівень її розвитку — людська свідомість. Психологія пояснює виникнення людської свідомості суспільним способом буття людей і трудовою діяльністю, що обумовили її розвиток. З переходом до суспільних форм життя докорінно змінилася структура людської поведінки.

Разом з біологічними мотивами, що залежали від безпосереднього сприйняття середовища, виникали вищі, "духовні" мотиви і потреби, вищі форми поведінки, що обумовлені здатністю абстрагуватися від безпосередніх впливів середовища.

Разом із двома джерелами поведінки — спадково закріпленою програмою і власним досвідом самого індивіда — виникало третє джерело, що формує людську діяльність, — передача й освоєння суспільного досвіду. У задоволенні цієї важливої соціальної потреби одним з вирішальних факторів була мова, що стала формою існування свідомості.

Таким чином, свідомість можлива лише в умовах існування мови, що виникає одночасно у процесі праці. Але індивідуальна свідомість людини можлива лише в умовах існування свідомості суспільної.

Свідомість є відображення дійсності, як би переломлене через призму суспільно вироблених мовних значень, понять. У той же час людина являє собою конкретно-історичну форму її психіки. Вона набуває різні особливості в залежності від суспільних умов життя людей, змінюючись слідом за розвитком їх суспільних відносин. Отже, свідомість розуміється як особлива форма відображення, яка є загальною якістю всіх психічних функцій людини. Розвиток усіх психічних функцій у їхній взаємодії забезпечує формування у людини внутрішнього відображення зовнішнього світу, у деякому змісті його моделі.

РОЗДІЛ 2.  ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

**2.1 Професійна самосвідомість як показник росту особистості здобувача вищої освіти**

Cкладність та неоднозначність трактування поняття «професійна самосвідомість особистості», а також вивчення різних аспектів цієї проблеми у вітчизняній та зарубіжній психологіях зумовлює необхідність показати це поняття як систему еми більш конкретних компонентів та зробити аналіз , дослідити динаміку кожного компонента з урахуванням всіх наявних взаємозв’язків. У роботах В. М. Козієва [50], А. К. Маркової [51], Л. М. Мітіної [54], вивчається структура професійної самосвідомості майбутніх вчителів.

На думку В.М.Козієва, «основною складовою професійної самосвідомості викладача є оцінка ним власних професійних якостей, досягнень, визначення напрямків саморозвитку». [50].

У дослідженнях Є. І. Ісаєва, С. Г. Косарецького та В. І. Слободчикова розробляються рівні розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога:

«- об’єктний. Вся увага суб’єкта зосереджується всередині виконуваної ним навчально-професійної діяльності. Він не може абстрагуватися від актуальної ситуації й об’єктивно оцінити результати власної діяльності;

- завданнєвий. Студент ставиться до власної професійної діяльності, як до низки “завдань” – об’єктивних зовнішніх умов. Метою діяльності є найбільш ефективне використання цих умов для досягнення навчальної мети;

- проблемний. Студент стає суб’єктом власної роботи. Метою стає пошук індивідуального стилю професійної діяльності й активізація власних творчих можливостей для реалізації основних цінностей освіти». [48]

На думку І. В. Вачкова [47], А. К. Маркової [51] та Л. М. Мітіної [54], структура професійної самосвідомості майбутнього вчителя співпадає зі структурою самосвідомості індивіда в цілому і включає наступні компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий.

Когнітивний компонент необхідно розрізняти як процес самопізнання й результат – розробивши систему знань педагога про себе, яка переходить в «образ Я. «Образ Я» це буде система уявлень суб'єкта про себе, і утворюється вона внаслідок процесів самоусвідомлення в трьох взаємодоповнюючих і взаємопроникних системах діяльності, педагогічному спілкуванні й особистісному розвитку педагога. «Образ Я» педагога носить переважно когнітивний характер, і хоча підлягає періодичним коливанням під впливам зовнішніх і внутрішніх факторів всеодно є відносно стійким утворенням. Високий рівень професійної самосвідомості майбутнього викладача може бути сформований лише на основі поверхового або хибного саморозуміння педагогом хоча б в одній з вищеперерахованих систем. Когнітивний компонент, на думку авторів, у системі професійної самосвідомості студента-педагога є домінуючим.

Афективний компонент професійної самосвідомості викладача І. В. Вачков характеризує, як сукупність трьох видів ставлень:

«- до системи своїх педагогічних дій, своїх цілей і завдань, способів досягнення цих цілей, результатів своєї праці;

- до системи міжособистісних взаємин зі студентами, реалізації основних функцій педагогічного спілкування, а саме – інформаційної, соціально-перцептивної, презентативної, інтерактивної, афективної;

- до своїх професійно значущих якостей і власної особистості як професіонала в цілому». [47]

Поведінковий компонент професійної самосвідомості майбутнього викладача, на відміну від когнітивного й емоційно-ціннісного, характеризується діяльнісними проявами. На думку авторів, основним психологічним механізмом цієї підструктури є задоволеність педагога собою й власною професійною діяльністю. Такий викладач не відчуває тривожності й скутості в спілкуванні зі студентами. Лише при наявності адекватної самооцінки й позитивного самоставлення майбутнього викладача можливий розвиток його комунікативних здібностей, а також формування здатності до безумовного прийняття особистості.

У роботах В. М. Козієва «професійна самосвідомість педагога розглядається, як складний особистісний механізм, що відіграє важливу роль у регулюванні діяльності викладача, за допомогою якого можлива оцінка наявних професійних здібностей, досягнень, планування напрямків саморозвитку, формування професійно значущих якостей особистості. Структура професійної самосвідомості майбутнього викладача включає наступні компоненти:

- самоставлення й самооцінка викладача (актуальне Я);

-самооцінка педагога по відношенню до попередніх етапів професійного становлення (ретроспективне Я);

- професійний ідеал викладача (ідеальне Я);

-те, як на думку педагога, його сприймають знайомі й колеги (ретроспективне Я)» [50].

«Соціально-економічні процеси, що розгорнулися у сучасному суспільстві, ставлять підвищені вимоги до професіоналізму спеціалістів усіх рівнів.

Професіоналізм – одна з найсуттєвіших характеристик людини будь-якої професії. Однак не надто високий рівень професійної підготовленості керівників різних ланок за останні роки призвів до того, що Україна з країни з великим науковим, економічним потенціалом перетворилася на країну, що за рівнем життя конкурує хіба що з державами третього світу. З одного боку, причиною цього може бути гонитва за матеріальними статками, нехтування усіма законами розвитку економіки, з іншого – низька професійна самосвідомість працівників (риса, що є, на наш погляд, основою формування людини-професіонала). Адже відомо, що у складному, багатогранному і суперечливому процесі професійного становлення особливе місце посідають питання, пов’язані з професійною самосвідомістю педагога, його професійною позицією, системою професійних цінностей і ставлень». [49]

Фундаментальною умовою професійного розвитку фахівців, які працюють з людьми, є усвідомлення ними необхідності зміни перетворення свого внутрішнього світу та пошуку нових можливостей самоздійснення у професійній праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості.

Багатство, багатосторонність та емоційна насиченість педагогічної діяльності змушують викладача уважно вивчати себе як професіонала. При цьому відбувається не лише усвідомлення тих чи інших професійно значущих якостей особистості, а й формується певне самовідношення. Крім того, викладач відчуває почуття задоволеності або невдоволення своєю працею, емоційно переживає відповідність «образу Я» ідеальному образу себе як педагога.

Ми розуміємо професійну самосвідомість викладача як усвідомлення педагогом себе, по-перше, у системі професійної діяльності, по-друге, у системі педагогічного спілкування, по-третє, у системі власної особистості вчителів та рівнях професійної педагогічної самосвідомості.

Кожен компонент у структурі самосвідомості необхідно розглядати двояко: з погляду динаміки та з погляду результату.

Щоб зрозуміти, як відбувається розвиток професійної самосвідомості викладача, давайте розглянемо схему 1, де цей процес відображено у самому узагальненому вигляді.

Коротко цю схему можна інтерпретувати в такий спосіб.

Педагог, стикаючись у повсякденній практичній діяльності із ситуаціями, що вимагають постійного пошуку та нових ефективних способів подолання труднощів, так чи інакше аналізує ці способи та оцінює результати своєї праці.

На основі цього аналізу, що спирається на систему мотиваційно-ціннісних орієнтацій, педагог формує когнітивний «образ Я» як професіонала, відчуває емоційні переживання в процесі самооцінювання, що індукуються в деяке самовідношення. Когнітивна та афективна підструктури професійної самосвідомості викладача визначають поведінкову підструктуру.

Водночас педагог через зворотний зв'язок отримує інформацію ззовні, що містить оцінні судження колег-викладачів, адміністрації та, зрозуміло, самих студентів. Внаслідок вербальної та невербальної комунікації ця інформація або приймається, або відкидається педагогом. У разі прийняття інформації про себе педагог враховує її за формування власної Я-концепції у когнітивному та в афективному аспектах.

Зрозуміло, оцінки інших людей та самооцінка педагога можуть не збігатися, внаслідок чого виникають внутрішні суперечності, які потребують вирішення.

Для педагога, який володіє високим рівнем професійної самосвідомості та переконаного в своєї компетентності, зовнішні оцінки не стають причиною виникнення психологічної захисту та емоційного напруження, а служать предметом глибокого аналізу та рефлексії. Проте для педагога з низьким рівнем професійної самосвідомості розбіжність зовнішніх оцінок з власною оцінкою перетворюється на сильний фруструючий фактор.

Надзвичайно важливими для розвитку професійної самосвідомості викладача є його ціннісні орієнтації, установки, провідні мотиви, основні принципи навчання, які він реалізує у своїй праці.

професійна самосвідомість викладача

Я-концепція викладача

Я-відношення

Я-розуміння

Самоаналіз та рефлексія

Вербальні та невербальні комунікації

вчителя

Я-поведінка

Спосіб подолання труднощів та результати педагогічної праці

Осудження колег, адміністрації, батьків про викладача

Зворотній зв’язок

*Схема 1. Розвиток професійної самосвідомості викладача*

[63]

При важливому значенні уявлень про професію та самоаналіз в професійному самовизначенні спеціальних досліджень, спрямованих на вивчення їх особливостей, надзвичайно мало. Так, у радянській психологічній літературі деякі міркування стосовно особливостей професійної самосвідомості у молоді були висловлені в 20-х роках О. О. Смирновим, який розглядаючи питання "фактичних основ вибору професії"", відмічає, що "особистісна відповідність", тобто відповідність, зумовлена фізичними та психічними особливостями тих, хто обрав професію, у більшості випадків має невелике значення [22].

У 80-90-х роках минулого століття різні аспекти цього питання (адекватність самооцінки, співвідношення самооцінки з рівнем домагань і професійних намірів) досліджувались у працях Д. В. Дьоміної, В. В. Єрмоліна, А. М. Кухарчук, Г. П. Рябоконь та ін. В них відмічається, що значна частина студентів-першокурсників різних закладів вищої освіти не уявляє, які вимоги або інша професія пред'являє до людини такий важливий фактор як відповідність професії особливостям особистості, та часто враховується не усіма й не завжди правильно. Поряд із цим слід також відмітити, що дані різних авторів по відношенню до особливостей самооцінки нерідко суперечать одне одному. Так, наприклад, згідно одним дослідженням, студенти педагогічних вузів основними показниками своєї професійної компетентності вважають моральні та вольові якості, інші вчені у своїх працях відмічають, що юнаки краще усвідомлюють психофізіологічні властивості, особливості темпераменту [23].

Не було єдності поглядів і на проблему адекватності самооцінки професійно важливих якостей. За результатами деяких праць, студенти усвідомлюють себе достатньо повно й адекватно, результати ж інших авторів свідчать про те, що рівень усвідомлення себе недостатній. Одні автори говорять про те, що першокурсникам властива швидше недооцінка себе, ніж переоцінка, інші в експериментальних дослідженнях встановлюють, що юнаки частіше переоцінюють себе, ніж недооцінюють.

Переважна кількість дослідників продовжує вивчати якості, необхідні для майбутньої професійної діяльності, ступінь їх представлення та особливості самооцінки у студентської молоді, але в нових умовах соціально-політичного, економічного розвитку суспільства.

У відповідності до професіограми вчителя всі оціночні судження студентів поділяються на деякі групи, серед них: педагогічна спрямованість, обізнаність - рівень знань, властивості уваги, особливості зовнішнього вигляду світоглядна позиція, моральні й вольові якості, дидактичні, перцептивні, організаторські здібності. В таблиці наведено ще дві групи кількісних показників. До першої групи відносяться дані, які дають оцінку студентами еталонного взірця гарного вчителя, до другої - дані, що характеризують самооцінку професійно важливих якостей студентів педвузу.

«Аналіз одержаних результатів дозволив дослідникам визначити основні структурні елементи змісту самооцінки педагогічних здібностей майбутніх учителів та їх уявлень про педагога - майстра.

Так, основою в самооцінці студентів є не всі перераховані вище якості, а лише дві їх групи:

* педагогічна спрямованість (інтерес до педагогічної діяльності, любов до дітей: т. п.) - ці якості складають 55,3% від загальної кількості оціночних суджень;
* моральні якості (чесність, справедливість, гуманність і т. д.) - 32,3% від загальної кількості оціночних суджень.

Зміст же уявлень студентів про ідеального викладача значно повніший і визначається наступними групами особистісних якостей (структурними елементами):

* моральні якості - 39,4% від усіх оціночних суджень;
* педагогічна спрямованість - 15,3%;
* перцептивні здібності (психологічна спостережливість, розуміння внутрішнього світу дитини і т. п.) - 13,8%;
* рівень знань (по профілюючих предметах тощо) - 13,4%;
* світоглядна позиція, дидактичні здібності - по 6,9%;
* організаторські здібності - 5,8%.

У процесі психологічних досліджень було встановлено, що важливі для педагогічної діяльності якості (перцептивні, дидактичні здібності, вольові якості, особливості зовнішності) не знайшли свого відображення у змісті самооцінки студентів. А це означає, що оціночна характеристика ідеального педагога у студентів педвузу повніша за їх самооцінку, проте і в ній у повній мірі не відображено весь перелік професійно важливих якостей і властивостей, а саме: експресивно-мовленнєві, комунікативні, сугестивні здібності, педагогічну уяву тощо.

Таким чином, виявлене в дослідженні уявлення майбутніх викладачів про еталонний взірець професіонала саме по собі ще не забезпечує відповідного рівня розвитку у них образа «Я» в процесі професійної підготовки. А тому, з цією метою, вчені» [24] зазначають, що необхідно активізувати консультативну роботу зі студентами, що обирають професію педагога.

Чимала кількість досліджень (Н. В. Самоукіна, М. А. Степанова) присвячена розгляду питань професійно-педагогічної підготовки майбутніх психологів. Однак у психології відчувається гострий дефіцит вітчизняних теоретико-експериментальних розробок з проблеми розвитку професійної самосвідомості у майбутніх психологів в умовах навчання у ЗВО.

На думку І. А. Мартинюк «... ефективність вузівської підготовки майбутнього психолога потребує формування комплексу професійно важливих якостей, пристосованих до фахової діяльності». [52]

Саме за результатами експериментального дослідження нею було визначено 48 якостей, необхідних для проведення успішної роботи психолога університету. Згрупувавши виділені якості за критерієм їх змістовної спільності, «було одержано 12 груп якостей, котрі поєднуються у комплекс наступним чином:

* теоретична обізнаність (відкритість для засвоєння нового знання, для сприйняття альтернативних поглядів, високий рівень інтелекту на фоні позитивного фізичного й психічного стану, високий рівень загальної культури, високий рівень професійної мотивації, компетентність, освіченість, різнобічність, розпізнавання будь-якого відхилення від нормального функціонування чи розвитку об'єкта, швидка орієнтація в ситуації);
* комунікативні якості (вміння встановлювати контакти, виразність мови, вміння розрядити напруженість, вміння керувати самим собою і процесом спілкування, здатність знайти багато реакцій - вербальних і невербальних - на широкий спектр ситуації і проблем, здатність практично вирішувати задачі на контактність, привітність, товариськість, почуття гумору);
* якості, що характеризують толерантність (альтруїстичність, безумовне прийняття особистості клієнта, вихованість, гуманність, доброта, повага до людини, почуття глибокої любові до дитини, професійний такт, самовладання, стриманість, терплячість);
* якості, що допомагають зрозуміти внутрішній світ іншої людини (емпатія, чуйність, уважність, проникливість);
* динамічність поведінки (швидка адаптація у навколишньому середовищі, гнучкість);
* творчий потенціал особистості (винахідливість, нестандартність мислення, почуття новизни);
* спостережливість;
* психологічна інтуїція;
* сенситивність;
* позитивне уявлення про образ "Я";
* потреба в само-актуалізації;
* оптимізм». [25]

Останнім часом становлення професійної самосвідомості досить активно розглядалося при вивченні професіоналізації особистості педагога. Коли формувалася операційна сфера суб’єкта діяльності, то в центрі досліджень завжди були Т.І. Артемьєвої, Д.М. Завалишиної, Є.П. Ільїна, М.П. Нечаєва, В.Д. Шадрікова. У процесі розвитку особистості розвиток мотиваційної сфери був попереду, і приділяли йому велику увагу у працях Б.Г. Ананьєва, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович, В.І. Ковальова, В.Є. Мільмана та ін. Проблемам професійного самовизначення присвячені праці Є.А. Клімова, Т. В. Кудрявцева, Ю. П. Поваренкова, А.В. Сухарева, П.А. Шавіра та інших.

Особливо значущими у галузі професіоналізації є дослідження Б.Г. Ананьєва, Л.І. Анциферової, К.О. Абульханової Славської, В. А. Бодрова, А.О. Деркача, О.О. Кроніка, А.К. Маркової, які описують професіоналізацію як цілісний, безперервний процес.

В рамках цих підходів вивчаються проблеми, пов’язані з розвитком самосвідомості, виявленням вікових особливостей самосвідомості особистості, визначенням психологічних умов формування самосвідомості (Л.І. Божович, М.Й Боришевський, А.В. Захарова, І.С. Кон, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, І.Н. Семенов, В.В. Столін, І.І. Чеснокова, К.В. Шорохова). Висновки з вищезгаданих досліджень використовувалися у працях О.М. Анісімової, І.В. Вачкова, Л.Н. Захарової, Н.В. Кузьміної, А.І. Ліпкіної, Т.С. Полякової, А.О. Реан, Л.А. Рибак, В.І. Слободчикова і слугували основою для вивчення професійної самосвідомості педагога.

Особливості праці педагога досліджувалися в широкому діапазоні: від організації підготовки до психології праці викладача, післядипломного навчання та вдосконалення його педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, В.О. Моляко, В.Ф.Моргун, М.С. Рубінштейн, В.А. Семиченко, Б.О. Федоришин, Т.С. Яценко та інші). Окремо можна виділити дослідження психолого-педагогічних особливостей діяльності педагога (Г.О. Балл, Р. Бернс, Ф.М. Гоноболін, Ф.Г. Зіятдінова, І.А.Зязюн, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, С.Д. Максименко, Л.М. Мітіна, В.О. Моляко, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелєва) та вивчення динаміки Я-образу педагога-професіонала (І.Ю. Зубкова).

Професійна самосвідомість, на думку більшості дослідників, будується на базі загальної самосвідомості особистості, однак, є більш специфічною за своїм змістом. Передовсім, через неї відбувається пізнання і самооцінка професійних якостей. Водночас професійна самосвідомість є інстанцією, в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напрямку саморозвитку. З іншого боку, професійну самосвідомість можна вважати вибірковою діяльністю самосвідомості, підпорядкованою завданням професійного самовизначення. Сутністю останнього є усвідомлення себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності [30; 36; 40].

Професійна самосвідомість прямо пов’язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості передбачає ставлення до себе як до суб’єкта діяльності. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з оточуючими людьми та є результатом пізнання власних дій, психічних якостей, то професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості (когнітивного, афективно-оцінного, поведінкового) на професійну діяльність.

Так, когнітивна підструктура включає усвідомлення себе в системі педагогічної діяльності, в системі детермінованих цією діяльністю особистісних стосунків і в системі його особистісного розвитку. Поступово у викладача на основі уявлення про себе в окремих педагогічних ситуаціях, на основі думки учнів і колег складається стійка Я-концепція, яка додає йому відчуття професійної упевненості або невпевненості [39].

В афективно-оцінному ставленні до себе розрізняють оцінку педагогом своїх теперішніх можливостей (актуальна самооцінка), минулих (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про нього інші (рефлексивна самооцінка). На думку А.К. Маркової, якщо актуальна оцінка вища за ретроспективну, а ідеальна вища ніж актуальна, то це свідчить про зростання професійної самосвідомості [35].

Важливим завданням для педагога є формування позитивної самооцінки загалом. У викладача, що позитивно сприймає себе, підвищується упевненість в собі, задоволеність своєю професією, ефективність діяльності. Такий педагог прагне до самореалізації. Особливо важливим є той факт, що позитивна Я-концепція викладача сприяє розвитку позитивної Я-концепції його учнів.

Поведінковий компонент професійної самосвідомості педагога передбачає дію на основі знань про себе і ставлення до себе. Згадані функціональні компоненти професійної самосвідомості реалізуються у двох планах. В об’єктивному їх показником є професійна майстерність, у суб’єктивному – «Я– концепція». Теоретичний аналіз структури професійної самосвідомості вчителя показав, що її структура в загальних рисах збігається зі структурою самосвідомості особистості і є поєднанням трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової (Л.М. Мітіна, А.К. Маркова), які доповнюють одна одну [34; 38].

Професійна самосвідомість на поведінковому рівні виявляється у вигляді професійної майстерності як цілісного утворення, що формується під впливом внутрішніх (самоактуалізація, самопізнання, саморегуляція, саморозуміння) і зовнішніх (професійне навчання, соціум, його вимоги, мораль тощо) умов, внаслідок чого змінюється «Я–концепція». Через професійну самосвідомість як особливий феномен людської психіки здійснюється саморегуляція особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей і емоційного ставлення до себе як до суб’єкта професійної діяльності. Змінена «Я–концепція», своєю чергою, теж впливає на професійну майстерність.

Професійна самосвідомість молодого педагога характеризує певний рівень його самовизначення як особистості. Особистість, що самовизначилася в професійному плані, – індивід, який усвідомлює свої життєві цілі, плани, пов’язані з самореалізацією в професійній сфері, професійні наміри (чого він хоче), свої особистісні та фізичні якості (яким він є професіоналом), свої можливості, здібності, обдарування (що він може, межі його самоудосконалення), вимоги, що пред’являються діяльністю, професійною групою (що від нього вимагають).

У міру зростання професіоналізму професійна самосвідомість змінюється. Вона розширюється за рахунок включення нових ознак розвиненої професії, що пред’являє нові вимоги до людини-професіонала; змінюються самі критерії оцінювання себе як професіонала. Розширення професійної самосвідомості виражається у зростанні кількості ознак професійної діяльності, що відображаються у свідомості фахівця, у подоланні стереотипів образу професіонала, в цілісному баченні себе в контексті всієї професійної діяльності.

Загалом більшість вчених (О.М. Боброва, С.В. Васьковська, В.М. Козієв, А.К. Маркова) відзначають, що професійна самосвідомість вимагає спеціальної роботи з розвитку, проте часто це відбувається стихійно. У педагогічній діяльності, де існує професійна необхідність підвищити ефективність цього процесу, організація і керівництво пізнавальною діяльністю, дотримання психологічних умов і принципів її розвитку можуть принести суттєві результати.

Досліджуючи велику вибірку педагогів різного рівня на предмет професійної самосвідомості, Г.І. Метельський показав принципові відмінності у пізнанні не тільки психології учнів, змісту і способів впливу на них, але й особливостей процесу і результату власної діяльності, її преваг і недоліків [37]. Дослідник виділив три рівні розвитку у педагога здатності до рефлексії, самопізнання. Для низького рівня характерним є нестійке, фрагментарне відображення дій студентів і лише часткова їх корекція. Для середнього рівня характерне більш близьке знайомство педагога з особистістю студента, більш адекватне відображення його особливостей. Педагог виявляє здатність до стійкого і всебічного відображення себе як виконавця, але управляти своїми проявами і діяльністю на цій основі не уміє. Високий рівень – яскравий приклад єдності інформаційної і регулятивної функцій, які виявляються у педагогів як при сприйнятті студентів, так і в процесі самопізнання. Якщо, взаємодіючи зі студентом, педагог накопичує інформацію про нього з метою регуляції його діяльності, то уявлення і поняття про себе, що виникають в результаті самовідображення, сприяють регуляції його виконавчої діяльності і, загалом, зростанню професійної майстерності педагога.

Таким чином, дослідження Г.І. Метельського підтвердило думку про те, що система знань і умінь, яка набувається викладачем у процесі пізнання особистості студента і самопізнання, є однією з найважливіших умов творчого розв’язання педагогічних задач і слугує передумовою вдосконалення педагога як суб’єкта праці, пізнання і спілкування [37].

В.М. Козієв розглядає професійну самосвідомість педагога, як складний особистісний механізм, що відіграє активну регулювальну роль у діяльності викладача, за допомогою якого можливий активний саморозвиток, свідоме формування в самого себе професійно значущих якостей особистості, професійної майстерності [32]. Тільки у тому випадку, коли педагог знає, з одного боку, якими якостями він повинен володіти, а з іншого – якою мірою у нього розвинені ці якості, він може свідомо прагнути формування і розвитку цих якостей у себе. Тільки знання і зіставлення особистістю своїх психологічних особливостей з вимогами професійної діяльності може стимулювати в майбутніх педагогів активність, спрямовану на самовдосконалення і самовиховання необхідних якостей.

На відміну від згаданих вище дослідників, котрі розглядають професійну самосвідомість як процес професійного самопізнання, усвідомлення і зіставлення особистістю власних особливостей з вимогами реальної професійної діяльності, Л.М. Мітіна [38] низький рівень розвитку професійної самосвідомості вчителя пояснює усвідомленням і самооцінкою лише окремих властивостей і якостей, які складаються в нестійкий образ, що визначає неконструктивну поведінку і педагогічну взаємодію. У педагогів з високим рівнем професійної самосвідомості цілісний образ Я вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій, пов’язаних з усвідомленням цілей своєї професійної діяльності і засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення.

У дослідженні Н.В. Кузьміної було показано, що викладачам високого рівня продуктивності властиве безперервне самопізнання, засноване на гармонійному поєднанні всіх компонентів досвіду, пізнанні інших людей і самого себе (висока аутопсихологічна компетентність). Їм властиві найбільш адекватна самооцінка, особлива чутливість до переваг і недоліків власної особистості та діяльності, уміння зрозуміти причини своїх творчих успіхів і невдач, уміння аналізувати і узагальнювати результати власної професійної діяльності, порівнювати їх з роботою інших вчителів. Високопродуктивні педагоги завдяки умілій діагностиці своїх професійних можливостей успішно регулюють власні педагогічні дії, у розв’язанні навчально-виховних завдань досягають високого рівня – не тільки моделюють систему знань учнів, але й формують у них необхідні ціннісні орієнтації і властивості особистості [33].

Питання про професійну самосвідомість перебуває у нерозривному зв’язку з проблемою самовизначення особистості педагога. Так, П.А. Шавір вважає, що міра сформованості професійної самосвідомості випускника вищого навчального закладу може бути показником успішності й завершеності його професійного самовизначення. Тому врахування особливостей професійної самосвідомості, пошук резервів його вдосконалення є передумовою успіху всієї роботи з профорієнтації у вищому навчальному закладі.

Яка ж динаміка професійного самопізнання студентів вищого педагогічного навчального закладу?

Початок переходу від юності до дорослості є найважливішим періодом розвитку самосвідомості й зрілої самооцінки. Професійна самосвідомість і самовизначення здобувачів відноситься до завершальній стадії. Це дає можливість управляти процесом професійної самосвідомості студента, формувати його професійну Я-концепцію. Розглянемо особливості формування професійної Я-концепції молодого професіонала. Становлення професійної Я-концепції – це складний та тривалий процес. На рівні Я-ідеального відбувається становлення ідеального образу «Я-професіонала».

Важливим процесом тут є інтеграція знань про моделі професійності в єдину модель (причому можуть використовуватися або існуючі теоретичні моделі, або це може бути об’єднанням особистісних рис відомих професіоналів, або ця модель може відображати особистість значущого професіонала тощо), емоційне сприйняття цього образу та виникнення мотивації, установки на досягнення цього образу, тобто спрямованості на професійну самореалізацію. На рівні Я-реального відбувається рефлексія професійних умінь, якостей та формування на цій основі реального образу «Я-професіонала», оцінка цього образу з точки зору відповідності його ідеальному образові «Я-професіонала» та професійне самовдосконалення [31].

На рівні Я-дзеркального відбувається рефлексія ставлення до особистості інших професіоналів, причому у деяких випадках професійна самооцінка особистості дуже залежить від оцінки інших професіоналів; звідси може виникнути прагнення відповідати очікуванням значущих професіоналів.

Загальновідомо, що рушійною силою процесу професійного розвитку суб’єкта діяльності, як і розвитку загалом, є суперечності між можливостями людини і вимогами діяльності.

У студентів закладу вищої педагогічної освіти воно виявляється у вигляді суперечності між уявленнями про професію педагога та її реальною сутністю, з одного боку, і між уявленнями про себе як суб’єкта майбутньої педагогічної діяльності та своїми реальними можливостями, з іншого. Аналіз причин незадоволеності професійним вибором і негативного ставлення до професії педагога показує, що вони найчастіше пов’язані з недостатнім знанням сутнісних особливостей педагогічної професії, передовсім з нерозумінням потенціалу її мотивації, тобто можливостей задоволення базових потреб особистості: у спілкуванні, пізнанні, соціальному визнанні, самоповазі, самореалізації і творчості. Стійке позитивне ставлення студента до себе як суб’єкта майбутньої педагогічної діяльності є критерієм завершеності процесу його професійного самовизначення, а також показником того, що професійне навчання має для нього особистісний сенс. Проте, як показують дослідження, позитивне ставлення до себе як до суб’єкта педагогічної діяльності характерне далеко не всім студентам старших курсів.

Зокрема, якщо на першому курсі дві третини студентів вважають, що зможуть стати хорошими педагогами, то на четвертому курсі – близько половини. Менше половини студентів п’ятого курсу вважають, що володіють якостями, необхідними для успішної роботи викладача.

Таким чином, професійна самосвідомість є неодмінною психологічною умовою ефективності процесу професійного становлення молодого педагога. На ефективність цього процесу позитивно впливає активне і систематичне професійне самопізнання, яке спрямоване на формування адекватного уявлення про себе як про суб’єкта майбутньої педагогічної діяльності. У ході професійного навчання і підготовки до педагогічної діяльності уявлення про професію і про себе як майбутнього педагога доповнюються і розширюються, результатом цього є відчуття особливого значення професійного навчання.

Неодмінною психологічною умовою ефективності процесу професійного становлення молодого педагога є професійна самосвідомість, котра проходить ряд етапів, а саме: формування ідеальної моделі «Я-професіонал», актуалізація особистісної рефлексії, щодо порівняння реального та ідеального образів «Я-професіонала», стимуляція особистісного зростання для досягнення ідеального образу «Я-професіонала». Подальшого наукового пошуку потребують проблеми мотивації молодого педагога, вплив суспільної дійсності на становлення і розвиток його професійної самосвідомості, а також окремі її складові.

**2.2 Діагностика професійної свідомості студентів**

Аналіз феномену самосвідомості опосередковує розгляд питання про його вимір у структурі особистості майбутнього викладача. Інструментарієм вимірювання його розвитку є критерії оцінки самосвідомості (тобто ознаки, на основі яких проводиться його оцінювання) та рівні його сформованості. Критеріями оцінки розвитку самосвідомості майбутнього викладача, виходячи з вищевказаного, можуть бути:

– ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності;

– особливості світосприйняття контексту сучасної культури;

– особливості самопрезентації у навчально-професійній діяльності;

– володіння педагогічною технологією на інструментальному та операційному рівнях;

– розвиненість педагогічного мислення та педагогічної рефлексії;

– стійка потреба у професійній самоосвіті та самовдосконалення.

На підставі даних критеріїв виділено рівні розвитку самосвідомості майбутнього викладача психології.

Адаптаційний рівень розвитку самосвідомості майбутнього педагога характеризується нестійким ставленням до педагогічної діяльності, її цілі та завдання розмиті, вони не є критерієм діяльності та не визначають її спрямованість. Немає стійкої потреби до удосконалення систематизації психологопедагогічних знань та активного використання їх на практиці. Володіння педагогічною технологією складає рівні рішення організаційних завдань та відтворення відомих педагогічних кліше або власного досвіду.

Педагогічна творчість представлена ​​репродуктивним рівнем.

Репродуктивний рівень розвитку самосвідомості майбутнього педагога визначається стійким ціннісним ставленням до педагогічної діяльності; усвідомлюється необхідність підвищення рівня психолого-педагогічних знань. Викладач вибудовує суб'єкт-суб'єктні відносини із учасниками освітнього процесу. Викладач задоволений якістю своєю професійної діяльності, що регулярно підвищує її рівень на курсах підвищення кваліфікації. Їм вирішуються як організаційні, так і конструктивно-прогностичні завдання. Свідомо здійснюються цілепокладання, проектування та прогнозування професійних дій. Педагогічна творчість представлена ​​репродуктивним рівнем із елементами евристики. В педагогічному мисленні намічається перехід від репродуктивного рівня до пошукового, що актуалізується у формуванні педагогічної спрямованості інтересів та потреб.

Евристичний рівень розвитку самосвідомості майбутнього педагога відрізняється цілеспрямованістю та стійкістю інтересів до професійної діяльності. Спостерігається високий рівень рішення організаційних, конструктивно-прогностичних, оціночно-інформаційних, корекційно-регулюючих завдань. Професійні стосунки викладача з іншими суб'єктами освіти мають гуманістичну спрямованість, зумовлену розвиненістю педагогічної рефлексії, емпатії, цілепокладання.У плані підвищення своєї професійної компетентності проявляється вибірковість до форм та змісту курсів підвищення кваліфікації. Пошук нових технологій навчання та виховання та готовність передати свій педагогічний досвід іншим досить виражені. Педагогічна творчість яскраво виражена. Креативний рівень розвитку самосвідомості майбутнього викладача виявляється високою мірою результативності індивідуальної педагогічної діяльності, формуванням відносин співробітництва та співтворчості зі студентами та іншими викладачами. Відзначається високий рівень вирішення організаційних, конструктивно-прогностичних, оцінно-інформаційних, корекційно-регулюючих та аналітико-рефлексивних завдань. Високий прояв технологічної готовності викладача до здійснення педагогічної діяльності.

Активно виявляються педагогічна творчість, педагогічна імпровізація, уява, педагогічна інтуїція, педагогічна рефлексія та педагогічне цілепокладання. Викладачі стають ініціаторами створення авторських шкіл, курсів підвищення кваліфікації, проведення семінарів, науково-практичних конференцій з проблем педагогіки. Постійно удосконалюють авторську педагогічну технологію. Всебічне вивчення особливостей та рівня розвитку самосвідомості майбутнього педагога дає ключ до розуміння дієвості вектора освітніх маршрутів у практико-орієнтованих середовищах вузівської професійної освіти. Результатом реалізації моделі розвитку самосвідомості майбутніх педагогів стає низка новоутворень особистості майбутнього професіонала. На молодших курсах це:

– мотивація до особистісного зростання та досягнення значного професійного статусу;

* виражена потреба у розвитку себе як професіонала;
* рефлексія власної навчально-професійної діяльності та педагогічних компетенцій, що формуються;
* ампліфікація уявлення про власний професійний «Я-образ».

На середніх курсах це:

– усвідомлення рівня сформованості педагогічних компетенцій;

– визначення проблемних зон у формуванні професійного «Я-образу» та шляхів їх нівелювання (корекції);

– усвідомлене та цілеспрямоване вибудовування власного освітнього маршруту відповідно до мінливого уявлення «Я-образу» себе як професіонала.

Розвиток самосвідомості майбутніх педагогів у практико-орієнтованому освітньому середовищі вищого навчального закладу старших курсах це:

– інтеріоризація нових видів майбутньої професійної діяльності;

– освоєння нового змісту майбутньої професійної діяльності;

– оптимізація особистісного та професійного малюнка поведінки;

– розширення семантичного поля особистісних смислів майбутньої професійної діяльності.

Реформування українського суспільства, модернізація вітчизняної системи освіти визначають основні підходи до професійної діяльності та особистісно-професійного зростання вчителя. Темпи сучасної цивілізації, прорив у світі технологій зумовлюють необхідність "освіти впродовж життя". Створення такої системи освіти веде за собою перебудову педагогічної діяльності, оскільки в подібній ситуації важливо не тільки засвоїти систему знань, а навчити їх самостійно здобувати, опрацьовуючи інформацію з різних джерел, творчо використовувати її в педагогічній діяльності. Викладачу необхідно формувати не лише навчальні вміння та навички, а й готовність студентів до активної пізнавальної діяльності, до життя в нових економічних умовах. Особистісно-професійне зростання педагога відбувається під час професійної підготовки і є гармонійним процесом розвитку особистісних якостей і властивостей, формування професійних умінь, навичок і компетенцій для успішного особистісного самовдосконалення і професійної діяльності [42] .

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема особистісно-професійного зростання викладача знайшла ґрунтовне відображення, зокрема важливі кроки на шляху створення моделі особистості педагога , його професіограми зроблені Н.Д. Левітовим, Г.С. Прохоровим, С.М. Фрідман та ін. У працях Н.В. Гузій, І.А. Зязюна, Н.Л. Коломінського, М.В. Лазарєва, А.С. Макаренка, В.Г. Максимова, К.І. Новікова, Є.М. Розової, С.О. Сисоєвої, Н.М. Тарасевич та інших йдеться про особливості педагогічної майстерності, творчості, покликання і здібностей. Дослідження І.Д. Беха, О.О. Бодальова, А.Г. Ковальова, Н.В. Кузьміної, О.М. Леонтьєва, В.А. Семиченко та інших науковців стосуються психологічних засад особистісно-професійного зростання. Наукові дослідження Л.В. Занкова, Г.С Прозорова та інших учених присвячені проблемі формування педагогічних здібностей учителя; праці І.І. Нахімова, Л.Ф. Спіріна та інших учених – проблемі його педагогічних умінь.

У теорії педагогічної освіти досить ґрунтовно розкрито сутність і зміст професійної діяльності викладача, охарактеризовано її структуру. Вона стала предметом багатьох досліджень педагогів і психологів, а саме: А.М. Бойко, В.І. Гінецинського, Н.В. Кузьміної, К.М. Левітана, В.Г. Максимова, Т.С. Полякової, С.О. Сисоєвої, Л.Ф Спіріна, В.О.Сластьоніна, Л.О. Хомич та інших. Аналіз наукових досліджень дав змогу встановити, що саме у процесі професійної діяльності відбувається формування особистості педагога. Зокрема, О.Я. Савченко, характеризуючи професійну діяльність викладача, зазначає: «…в освіті головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність…» [43], тому педагогічна діяльність – це процес розв’язання нескінченної низки задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті – формуванню всебічно розвиненої особистості людини, її світогляду, свідомості та поведінки.

На основі детального аналізу складових професійно-педагогічної діяльності було розроблено методики діагностування особистісно-професійного зростання педагога. У процесі діагностики необхідно досліджувати готовність викладача до педагогічної діяльності, під якою ми розуміємо інтегративну професійну здатність, що забезпечує ефективне виконання педагогічної діяльності у навчально-виховному процесі сучасної школи; формування особистісних якостей педагога. Структура особистісної готовності викладача виражається як взаємодія мотиваційного, змістового та процесуального компонентів. Визначення сформованості педагога необхідно здійснювати за такими критеріями і показниками: сформованість знань про сутність і функції педагогічної діяльності, розвиток творчого мислення, володіння змістом навчального предмету та методикою його викладання, педагогічною майстерністю [41].

Нижче представлені діагностичні методики, які дадуть змогу встановити рівень особистісно-професійного зростання вчителя, серед яких особлива увага зосереджена на анкетуванні та тестуванні.

*Діагностика професійної готовності викладача до педагогічної діяльності*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Діагностичні блоки | Складові діагностичних блоків | Діагностичні параметри | | | |
| Напрям професійної діяльності | Зміст підготовки викладача | Показники оцінки готовності викладача | Рівні | | |
|  |  |  |
| 1. Науково-теоретична підготовка | 1. Знання теоретичних основ предмета, що викладається | 1. Орієнтація на мету і завдання предмета  2. Володіння основними закономірностями  3. Оперування науковою термінологією  4. Орієнтація на відбір змісту навчання на основі наукових даних, фактів, понять, законів  5. Розуміння логіки наукового викладу навчального матеріалу |  |  |  |
|  | 2.Знання методології і методів навчального предмета | 1. Орієнтація на різноманітні методи наукового пізнання  2. Розуміння сутності використаних методів  3. Уявлення про можливості використання методів наукове пізнання у процесі викладання предмета |  |  |  |
|  | 3. Знання історії розвитку науки і сучасних її досягнень | 1. Орієнтація в історії нових відкриттів  2. Розуміння необхідності її використання в процесі викладання предмета  3. Володіння змістом сучасної науки і практичним досвідом  4. Уявлення про роль і місце використання цих знань у процесі викладання навчального предмета |  |  |  |
| 2. Психолого-педагогічна підготовка | 1. Знання психологічних особливостей здобувачів | 1. Орієнтація в психологічних особливостях учнів і необхідності їх обліку у процесі відбору змісту, форми і методів навчання  2. Розуміння мети і завдань навчання учнів з навчального предмета  3. Орієнтація в навчальних планах і програмах викладання навчального предмета  4. Визначення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати у студента в процесі вивчення предмета |  |  |  |
|  | 2. Знання психологічних закономірностей навчання, виховання і розвитку студентів | 1. Розуміння адекватності методів і прийомів навчання меті та змісту навчання предмета  2. Орієнтація в компонентах учіння, їх сутності, логічного взаємозв'язку  3. Розуміння психологічних основ навчання, виховання і розвитку особистості здобувачів різноманітних вікових груп |  |  |  |
|  | 3. Знання теоретичних основ загальної педагогіки | 1. Розуміння мети ізавдань педагогічної взаємодії зі студентами в процесі їх навчання, виховання і розвитку  2. Орієнтація в методах педагогічної діагностики рівня навчає мості та вихованості учнів  3. Уявлення про педагогічні вимоги до проведення уроків різних типів  4. Знання структури уроків різних типів  5. Орієнтація в сучасній класифікації методів навчання (IV групи), характеристика кожного з них  6. Розуміння специфіки, функцій і методів професійної діяльності вчителів |  |  |  |
|  | 4. Знання сутності сучасних освітніх технологій | 1. Розуміння необхідності управління НПД студентів і ролі викладача в цьому процесі  2. Володіння прийомами планування та організації особистої діяльності і діяльності студентів  3. Орієнтація у змісті контрольно-аналітичної діяльності викладача в навчально-виховному процесі  4. Володіння прийомами педагогічно техніки  5. Розуміння сутності та змісту сучасних освітніх технологій  6. Визначення оптимальних освітніх технологій для студентів різного віку і рівня підготовки |  |  |  |
| 3. Методична підготовка | 1. Знання змісту навчання з предмета | 1. Уявлення про роль навчального предмета в системі навчання, виховання і розвитку студентів  2. Розуміння мети і завдань навчального предмету  3. Орієнтація в навчальних планах і програмах викладання навчального предмету  4. Визначення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати в учнів у процесі навчання предмета |  |  |  |
|  | 2. Знання методів і прийомів навчання здобувачів | 1. Розуміння адекватності методів і прийомів навчання мети та змісту навчання предмету  2. Орієнтація в різносторонній цільовій спрямованості методів і прийомів навчання студентів з предмету  3. Розуміння сутності різноманітних методів навчання та їх специфіки використання у процесі викладання  4. Орієнтація в нових методах і прийомах навчання, інноваційних підходах у використанні традиційних методів навчання |  |  |  |
|  | 3. Знання історії розвитку науки і її сучасних досягнень | 1. Розуміння взаємозв'язку змісту, форм і методів навчання учнів з предмету  2. Орієнтація в специфіці різноманітних форм організації навчання  3. Орієнтація в нових формах організації навчання учнів з предмету, їх сутності та умов успішного використання у викладанні |  |  |  |
|  | 4. Знання засобів навчання студентів з предмету | 1. Орієнтація в специфіці та умовах використання різноманітних засобів навчання з предмету  2. Розуміння ролі та функцій засобів навчання в активізації НПД, розвитку їх інтересу в навчанні, рішенні педагогічних завдань |  |  |  |

*Діагностика особистісних якостей педагога*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Діагностичні блоки | Складові діагностичнх блоків | Діагностичні параметри | Бали |
| 1 | Спрямованість | 1. Мотиви і потреби | 1. Усвідомлення суспільних інтересів і своїх обов’ язків щодо них  2. Орієнтація в діяльності на мету і завдання школи  3. Прагнення забезпечити розвиток особистості кожної людини  4. Бажання самовдоскона-лювати себе, свою діяльність і умови праці |  |
|  |  | 2.Почуття (емоції) | 1. Спрямованість емоцій і почуттів на об'єкт педагогічних перебудов  2. Інтенсивність емоцій  3. Стійкість емоцій  4. Глибина емоцій  5. Наявність вольового контролю за своєю поведінкою  6. Адекватність емоційного стану викладача педагогічної реакції на діяльність здобувачів  7. Доброзичливість реакції педагога на збудження  8. Впевненість у своїх педагогічних діях  9. Задоволення результатами педагогічної діяльності |  |
|  |  | 1. Інтереси | 1. Наявність інтересу, пов'язаного з предметом педагогічної діяльності  2. Широта інтересів, в т.ч. професійних  3. Глибина інтересу  4. Стійкість інтересу, в т.ч. професійного  5. Дієвість інтересу, в т.ч. професійного |  |
| ІІ | Можливості особистості | 1. Відчуття | 1. Орієнтація в діяльності на об'єкт педагогічної взаємодії  2. Швидкість реакції на дії та вчинки учня  3. Чіткість координації педагогічних дій |  |
|  |  | 2. Сприйняття | 1. Цілеспрямованість сприйняття.  2. Адекватність сприйняття мети і завдань педагогічної діяльності  3. Спостережливість  4. Зацікавленість |  |
|  |  | 3. Пам’ять | 1. Цілеспрямованість уваги  2. Швидкість і раціональність запам'ятовування  3. Емоційне ставлення до запам'ятованого і відтвореного.  4. Повнота відтворення. |  |
|  |  | 4. Мислення | 1. Самостійність мислення (вміння ставити нові завдання і самостійно знаходити потрібне рішення)  2. Інтелектуальні властивості (індуктивні, дедуктивні)  3. Всебічність і глибина знань  4. Уміння вирішувати і розуміти сутнісні, складних питань  5. Гнучкість розуму (вміння швидко змінювати свої дії за умови зміни ситуації, свобода думки від закріплених попередньо прийомів і способів вирішення педагогічних завдань)  6. Швидкість розуму (здатність швидко долати складні ситуації, обдумувати і приймати правильне рішення)  7. Критичність розуму (вміння об'єктивно оцінювати свої можливості та можливості інших, детально і всебічно перевіряти всі гіпотези і висновки). |  |
|  |  | 5. Мовлення | 1. Цілеспрямованість мовлення  2. Зв'язки та переконливий виклад  3. Доступність і розгорнутість висловлювань  4. Логічна чіткість і завершеність висловлювань  5. Зрозумілість і чіткість форми викладу  6. Виразність мовлення  7. Обізнаність мовлення |  |
|  |  | 6.Воля | 1. Цілеспрямованість (підпорядкованість педагогічної діяльність мети та завданням)  2. Самостійність поведінки, поглядів, переконань  3. Рішучість (здатність своєчасно пpиймати виважені рішення і їх виконувати)  4. Наполегливість (здатність досягати поставленої мети)  5. Витримка (здатність контролювати свої дії)  6. Дисциплінованість (свідоме підпорядкування своєї поведінки суспільних нормам) |  |
|  |  | 7. Здібності | 1. Чуйне ставлення до студентів і врахування їх стану  2. Цілеспрямованість у прогнозуванні своєї діяльності та діяльності студентів  3. Орієнтація в змісті педагогічної діяльності, формах і методах її організації  4. Вибірковість засобів педагогічної взаємодії з урахуванням мети діяльності, здібностей здобувачів, їх рівня розвитку, власних можливостей  5. Зосередженість уваги і педагогічна доцільність і"ї переключення  6. Здатність до педагогічного перевтілення, артистизм  7. Захопленість педагогічною діяльністю, її результатами |  |
| ІІІ | Стиль поведінки | 1. Характер | 1. Ставлення до колективу:  а) колективізм, активність у справах колективу;  б) чесність, справедливість;  в) комунікативність.  2. Ставлення до праці:  а) працьовитість;  б) результативність;  в) відповідальність. |  |

Обробка результатів:

«0» балів виставляється тоді, коли показник не проявляється або недостатньо виявляється;

«1» бал виставляється тоді, коли показник виявляється рідко або виявляється певною мірою;

"2" бали виставляється тоді, коли показник проявляється часто і достатньо виявляється;

"3" бали виставляється тоді, коли показник виявляється завжди і чітко.

Розрахунок рівня всієї діяльності або поетапно: К=К (фактична кількість балів) / К (максимальна кількість балів)

Оптимальний рівень – до 0,8 балів

З метою вивчення особливостей формування професійної самосвідомості майбутніх педагогів різних напрямків професійної підготовки було проведено експериментальне дослідження серед студентів двох спеціальностей «Середня освіта (українська мова і література)» та «Освітні, педагогічні науки» І-ІV курсів. Вибірка склала 45 осіб. Отримавши результати діагностування, усіх осіб було віднесено до високого, середнього або низького рівня професійної самосвідомості. Ми виділили такі компоненти: «Я-ідеальне», це коли студенти мають ідеал майбутнього викладача-психолога, «Я-реальне» може бути сукупністю уявлень у студентів про себе в якості майбутнього фахівця та їх самооцінку, яка відображає розбіжності між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» образами їх професійної самосвідомості. З метою виявлення особливостей професійної самосвідомості студентів на подвійну спеціальність використовували професіограми вчителя і практичного психолога, розроблені В.А.Семиченко [59] і В.В. Сагардою [58] відповідно.

Результатами проведеного діагностування показують, що серед студентів спеціальності «Середня освіта (українська мова і література)» 26,0% студентів зараховано до високого рівня, 58,0% - до середнього рівня професійної самосвідомості, та всього лише 16,0% опитуваних відповідають низькому рівню. Серед майбутніх фахівців, які навчаються за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки», 35,5% опитуваних віднесено до високого рівня сформованості професійної самосвідомості, 52,3% - до середнього, 12,2% - до низького.

Таким чином, згідно з результатами дослідження, можна зробити висновок про те, що для формування високого рівня професійної самосвідомості студентів, треба впроваджувати спеціальну програму активного соціально-психологічного навчання з формування даного феномену. Вивчення лише програмного матеріалу з основної спеціальності є недостатнім. Поєднання спеціальностей у педагогічних вищих навчальних закладах лише за кон’юктурним принципом є малоефективним для здійснення успішної професійної самореалізації майбутніх фахівців.

**2.3 Характеристика педагогічних умов розвитку професійної самосвідомості студентів**

«Необхідною умовою професійного зростання майбутніх педагогів є усвідомлення ними ще до початку професійної діяльності власних особистісних особливостей, рівня сформованості професійних здібностей і професійно важливих якостей та міри їх відповідності необхідному для майбутнього педагога рівню, тобто формування їх професійної самосвідомості. Саме усвідомлення майбутніми фахівцями невідповідності наявного рівня розвитку власних професійних інтересів, здібностей, спрямованості необхідному зумовлює формування у них потреби в професійній самоосвіті й самовихованні. На сучасному етапі становлення вищої педагогічної освіти України впровадження модульно-рейтингової системи зумовлює вибір саме професійної самоосвіти й самовиховання студентів у якості найбільш важливих факторів ефективності їх професійної підготовки. Усе це зумовлює високу актуальність проблеми формування професійної самосвідомості майбутніх педагогів». [46]

«У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу щодо інтерпретації поняття «професійна самосвідомість особистості». У роботах В. Д. Брагіної основний акцент у дослідженні професійної самосвідомості особистості робиться на пізнання й самооцінку особистістю системи власних професійних здібностей та вироблення певного ставлення до них». [45] «П. А. Шавір інтерпретує феномен професійної самосвідомості як усвідомлення індивідом себе в якості суб’єкта власної професійної діяльності». [61]

На думку О.Л. Туриніної, «професійна самосвідомість індивіда являє собою єдність знань про власні особливості, наявні професійні здібності та інтереси. Констатація особистістю успіхів і невдач власної професійної або навчальної діяльності є чинником корегування «Я-образу», самооцінки, рівня домагань та професійної самосвідомості в цілому». [60]

«Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблемі професійної самосвідомості майбутніх педагогів у фаховій літературі приділяється значна увага. На сучасному етапі розвитку української держави курс на євроінтеграцію. Болонський процес зумовлює необхідність підвищення якості системи вищої педагогічної освіти до європейського рівня. Це, в свою чергу, спричиняє стрімке зростання вимог до фахівців системи освіти, основною метою їх роботи є не лише засвоєння студентами предметних знань, а і керування їх психічним розвитком, формування особистості громадянина своєї держави. Підготовка педагога, здатного ефективно вирішувати ці завдання в своїй професійній діяльності, вимагає реформування системи вищої педагогічної освіти України, поглиблення процесів гуманізації та індивідуалізації освіти та вибору в якості пріоритетних завдань професійної підготовки майбутнього педагога його особистісно-професійного розвитку в цілому, і особливо - підвищення рівня професійної самосвідомості. Проте, аналіз сучасної соціально-педагогічної ситуації дає можливість зробити висновок про те, що на сьогодні існує ряд об’єктивних протиріч: між вимогами сучасної школи до особистості випускника педагогічного вуза, здатного до самопізнання й самореалізації в професійній діяльності й несформованістю прийомів самопізнання й саморозвитку в студентів педагогічного вуза, між потребою практики у викладача з високим рівнем професійної самосвідомості й недостатньою розробленістю в психолого-педагогічній літературі, шляхів і засобів формування професійної самосвідомості майбутнього педагога в навчально-виховному процесі сучасного педагогічного ЗВО». [48]

Як зазначає А.В.Мартинова, «процес формування професійної самосвідомості майбутнього педагога являє собою з одного боку цілісний процес формування системи професійних здібностей, мотивації, активізації індивідуально-творчого самопізнання й саморозвитку особистості студента, а з іншого – результат усвідомлення і засвоєння практичної діяльності на різних рівнях узагальнення в сфері соціальної взаємодії в процесі формування особистості майбутнього викладача в якості самостійного суб’єкта». [52]

«Особливості професійної самосвідомості майбутнього викладача детермінуються специфікою самого фаху: педагогічна професія за термінологією Є. А. Клімова належить до групи професій, в основі яких лежить процес міжособистісної взаємодії». [49] Саме тому професія педагога характеризується надзвичайно високим рівнем вимог до моральності її представників, відповідальності за наслідки власної праці, а також формуванням в процесі професійної діяльності педагогічного типу мислення.

Російські та українські дослідникі у своїх роботах підкреслюють думку про те, що професійна самосвідомість майбутніх педагогів найбільш активно розвивається саме в період професійної підготовки та подальшої праці за обраною спеціальністю [44; 49; 53; 57; 58]. Так, Т. Л. Миронова підкреслює, що «професійна самосвідомість... формується під впливом професійного середовища й активної підготовки педагога до виконання професійних обов’язків та подальшої праці» [53]. Згідно з А. К. Марковою, «етап творчого самовизначення себе як фахівця», основною метою якого є усвідомлення власних професійних здібностей студента-педагога та їх подальший «саморозвиток», відбувається упродовж професійного начання [51]. У роботах С. В. Васьковської [46], В. П. Саврасова [57], В. А. Семиченко [59] та ін. також підкреслюється думка про те, що формування професійної самосвідомості майбутнього викладача відбувається в єдності навчальної та реальної педагогічної діяльності під впливом формування й узагальнення досвіду власних практичних спроб в якості педагога.

Основною педагогічною умовою розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів є організація навчального простору як процесу співтворчості власного розвитку та смислотворчості у спеціально організованій навчально-професійній діяльності.

У такому контексті актуалізується можливість самодобудови особистісних структур самосвідомості, автономності прояву «Я», соціальної мобільності, критичності світосприйняття, рефлексивності свідомості та такого ступеня суб'єктності та самодостатності сприйняття світу людей, світу речей та взаємозв'язків між ними. Це, у свою чергу, дозволяє сформувати особистісне ставлення до навчально-професійних знань на такому рівні, який, на думку М. К. Мамардашвілі, «включає» діяльність індивідуальної свідомості, «відкриває … для себе» ці знання для того, щоб відбулася «гранично особиста зустріч, оскільки розуміння завжди відзначено знаком індивідуального…». При цьому рефлексія у всіх її властивостях та проявах є базовою на всіх рівнях навчально-професійної діяльності та взаємодії з суб'єктами освітнього простору, адже саме рефлексія має собою можливість якісної зміни професійної самосвідомості як «рух, перехід від першого образу чи пред'явлення до другого» (Г. П. Щедровицький).

«Ведучими при цьому стають такі принципи навчання:

– відкритості освітнього процесу;

– суб'єктності;

– активності;

– діалогу та полілогу;

– людиноцентрованості (андрогогічний принцип організації навчального процесу);

– обліку вихідного наукового знання через експертизу власної навчально-професійної діяльності;

– обліку вікових особливостей студентів;

– обліку індивідуальної траєкторії навчання майбутнього викладача;

– перенесення в навчально-професійну діяльність інтеріоризованих педагогічних компетенцій;

– гетерохронності побудови освітньої програми». [63]

Складність структури професійної самосвідомості «майбутнього педагога, наявність значної кількості факторів, які її детермінують, зумовлює необхідність розробки й постійного оновлення шляхів, засобів, а також конкретних методів і прийомів цілеспрямованого формування та підвищення наявного рівня професійної самосвідомості студентів.

До педагогічних умов щодо особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, їх професійної самосвідомості відносяться» [44]:

« - впровадження нових форм і методів навчання, які дають можливість студенту отримати максимум інформації про свою майбутню професію та її вимоги до особистості фахівця;

- стимулювання пізнавальної активності, спрямованої на себе, як суб’єкта праці, пізнання й комунікації, формування вміння спостерігати, накопичувати, фіксувати, аналізувати та узагальнювати свій професійний досвід; впровадження спецкурсів з розвитку комунікативних здібностей;

- врахування специфіки конкретної форми діяльності, сама суть якої при раціональному використанні може створити певні можливості для самокорекції та самовиховання;

- широке застосування в процесі підготовки закладу вищої освіти дискусійних та ігрових методів, впровадження методів активного соціально-психологічного навчання». [44]

І. В. Вачков підкреслює значення в процесі розвитку професійної самосвідомості майбутніх учителів педагогічної рефлексії [47]. «Специфіка рефлексії майбутнього викладача, на думку автора, обумовлена багаточисленними реально-практичними ситуаціями (у процесі педагогічної практики), для ефективного вирішення яких у студента-педагога має бути сформована здатність до об’єктивної самооцінки, оцінки своєї ролі в педагогічному процесі, можливостей і варіантів власних дій, врахування особливостей сприйняття власної особистості студентами. Основним шляхом розвитку педагогічної рефлексії, на думку автора, є підвищення рівня здатності педагога до самоаналізу й самопізнання. У роботах автора також підкреслюється значення впливу професійного соціуму на формування професійної самосвідомості майбутнього педагога. Такий вплив включає дві групи факторів:

- очікування й оцінні судження представників безпосереднього соціального оточення майбутнього викладача – інших студентів, викладачів, керівництва вузу, вчителів загальноосвітнього закладу під час проходження педпрактики;

- власні мотиваційно-ціннісні орієнтації педагога й очікування від себе, як майбутнього фахівця, які формуються під впливом оцінювання й узагальнення результатів перших спроб власної практичної діяльності в якості педагога». [44]

Таким чином, можна констатувати, що у психолого-педагогічній літературі представлені різні аспекти питання професійної самосвідомості педагогів. Вивчались зміст і структура цього феномену, умови і засоби розширення професійної самосвідомості, особливості формування професійної самосвідомості на різних етапах фахової роботи вчителя. Проблема професійної самосвідомості викладачів на етапі професійної підготовки є мало розробленою, хоча цей аспект і має свою специфіку.

Розвиток професійної майстерності викладача також є важливою умовою й обов’язковою складовою його професіоналізму. Сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до особистості викладача. Зміни, що відбуваються у галузі освіти вимагають удосконалення системи психологічного супроводу фахівців на різних етапах їх професійного становлення. Стає зрозумілим, що досягнення мети сучасної освіти пов’язане з особистісним потенціалом викладача, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе розв’язання наявних проблем навчання і виховання відповідно до нових освітніх парадигм. Сучасному педагогу необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін та умов життя. А це можливе лише за наявності високого рівня професійної компетентності, розвинених професійних здібностей.

Новий зміст і завдання сучасної системи освіти вимагають особливої уваги до особистості педагога – ключової постаті у формуванні особистості здобувача. Професія педагога має свою специфіку, яка полягає в тому, що він працює з людиною, а також, його власна особистість є могутнім робочим інструментом, і чим досконалішим є цей інструмент, тим успішнішим буде професійний результат.

Необхідною умовою сьогодення є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості, а й постійне поповнення та поновлення знань, високий рівень професіоналізму. Вирішення цих завдань покладається на систему післядипломної педагогічної освіти, яка спрямована на приведення професійного рівня педагогічних працівників у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб.

Психологічна компетентність вважається однією з визначальних у структурі педагогічної діяльності. Під різними найменуваннями («розуміння учнів», «розуміння душевного стану іншого», «спостережливість» і т.ін.) вона входить до структури загальних педагогічних здібностей. Талановиті педагоги завжди відрізняються хорошим знанням психології вихованців. Недаремно у структурі базових елементів професійно-педагогічної компетентності педагога психологічним аспектам учені відводять визначальну роль.

Одними з сучасних технологій підготовки вчителів у системі освіти вважають тренінгові заняття, які є одними із засобів сприяння успішному професійному становленню. Психологічний тренінг як метод активного соціально-психологічного навчання є широко вживаним видом психологічної роботи, що динамічно розвивається.

Тренінг або соціально-психологічний тренінг являє собою навчальну технологію, орієнтовану на використання активних методів групової роботи. Він дозволяє ефективно вирішувати завдання, пов’язані з розвитком навичок спілкування, керування власними емоційними станами, самопізнанням і самосприйняттям.

Успішність проведення тренінгу і навчання залежать від багатьох факторів. Одна з найважливіших умов ефективності тренінгу – прагнення учасника до самовдосконалення, активності, відкритості, бажання оптимізувати власну психологічну компетентність. Соціально-психологічний тренінг має дві фази – діагностичну та корекційну. Під час діагностичної фази тренінгу виконуються такі завдання:

* пізнання своїх особистісних якостей, комунікативних особливостей, рефлексія власного спілкування та поведінки;
* інформація про сприймання кожного учасника тренінгу як особистості, його вміння спілкуватися з людьми.

Під час корекційної фази соціально-психологічного тренінгу відбувається виправлення недоліків кожного учасника, окреслюються шляхи удосконалення психологічної компетентності, вироблення у них певних якостей, що закріпляють його статус у системі міжособистісних стосунків сприяє професійному зростанню, розвитку його психологічної і життєвої компетентності, а саме:

* уміння розумітися в людях: здатність швидко і правильно оцінити їхні психологічні особливості, сильні та слабкі сторони; розуміти їхні настрої, думки, почуття;
* морально-комунікативні: доброзичливість, повага до інших, емпатія, уміння помічати в людях позитивне, справедливість, такт, доступність, комунікабельність та ін.

У процесі тренінгу використовуються ігрові методи, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, вербальні та невербальні техніки, які направлені на розвиток соціальної перцепції, засвоєння теоретичних знань у безпосередньому їх відпрацюванні на практиці. У сучасних умовах розвитку суспільства майстерність спілкування, знання психологічних особливостей та застосування психологічних методів доволі необхідні фахівцям, робота яких передбачає постійні контакти типу «людина-людина».

Отже, тренінгові заняття можна вважати ефективною технологією, яка сприяє професійному вдосконаленню викладачів в умовах післядипломної освіти, а також – формуванню й розвитку необхідних якостей педагогів, їх комунікативних навичок, усвідомлення своєї позиції у спілкуванні з учнями та колегами, розвитку мотивації до самопізнання, рефлексії, самовдосконалення.

З метою розвитку професійної самосвідомості у студентів доцільно використати програму «Я у професії» з використанням технологій розвитку професійної самосвідомості.

Ціль програми: розвиток професійної самосвідомості у студентів, майбутніх педагогів;

Завдання програми:

- cтворити умови для розвитку професійних компетенцій студентів та потреби до саморозвитку;

- сформувати позитивний образ професії педагог;

- проаналізувати образи майбутніх фахівців та поширити успішні приклади педагогічної діяльності;

- сформувати установки на реалізацію ефективної педагогічної діяльності;

- розвинути соціокультурні цінності, мотиви та сенси, пов'язані з педагогічною діяльністю.

Етапи програми і завдання

Етап 1. – Чому я вибрав педагогічну діяльність?

Завдання – Презентація «Професійні компетенції педагога». Бесіда на тему презентації. Виконання практичних завдань на тему презентації.

Етап 2. – Я хочу стати педагогом.

Завдання – Дистанційний перегляд фільмів про педагогів «Товариство мертвих поетів», «Корчак», «Педагогічна поема». Написання та аналіз есе «Чому я вибрав професію педагог. Який я буду педагог?

Етап 3. – Ефективний викладач. Який він?

Завдання – Круглий стіл «Значення творчості у педагогічній діяльності» Написання та аналіз есе «Моя творчість та ефективність педагогічної діяльності»

Етап 4. – Я найкращий педагог.

Завдання – Написання есе «Яким педагогом я буду». Обговорення есе – як досягти бажаного?

Етап 5. – Значення моєї особистості у педагогічній діяльності.

Завдання – Проведення учасниками програми – 1 уроку, запис уроку на відео. Аналіз стилю педагогічної діяльності, що транслюються педагогом цінностей та смислів у рамках переглядів онлайн-уроків, проведених педагогами. Лекційний матеріал «Я у професії».

Етап 6. – Супервізія важких випадків педагогічної діяльності. Робота над помилками.

Завдання – Індивідуальні та групові консультації проблемних випадків у педагогічної діяльності

Висновки до ІІ розділу

В основу процесу розвитку у педагогів професійної самосвідомості покладено принцип єдності свідомості і діяльності, основний зміст якого полягає у ствердженні діяльнісної зумовленості формування психіки людини. Включення у професійну діяльність приводить молодого педагога ЗВО до необхідності розвитку нових системних якостей, прояву себе як суб’єкта діяльності. Відтак, з’являються нові потреби, пов’язані з реалізацією суб’єктних функцій самореалізації і саморозвитку. Це надає підстави стверджувати про те, що процес становлення особистості педагога‑початківця суб’єктом професійної діяльності неможливий без розвитку професійної самосвідомості, котра представляє собою єдність трьох аспектів: пізнавального (самопізнання), емоційно‑ціннісного (самооцінка) та регулятивного (саморегуляція), на основі чого визначено основні її структурні компоненти.

Отже, теоретичний аналіз проблем становлення особистості молодого викладача ЗВО на стадії адаптації до професійно‑ педагогічної діяльності та психолого‑педагогічних умов розвитку його професійної самосвідомості, результати емпіричного дослідження об’єктивних і суб’єктивних труднощів молодих педагогів ЗВО та узагальнення педагогічного досвіду роботи з молодими викладачами дозволить у подальшому створити умови для максимально продуктивного та ефективного підвищення кваліфікації молодих педагогів.

ВИСНОВКИ

Використовуючи теоретичний матеріал та зробивши літературний огляд була розкрита сутнісна характеристика самосвідомості, і звучить вона як: здатність людини усвідомити саму себе, своє "Я", свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку й переживання тощо.

Cамосвідомість, на відміну від свідомості, орієнтована на осмислення людиною своїх дій, мотивів поведінки, інтересів, почуттів, думок, своєї позиції в суспільстві. Якщо ми говоримо, що свідомість це знанням про іншого, то самосвідомість буде знання людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання.

Проаналізувавши проблему розвитку самосвідомості здобувачів вищої освіти в науковій літературі хотілося б сказати наступне: можливість гармонійного і цілісного розвитку самосвідомості забезпечується за рахунок реалізації «вершинних» (соціокультурних) потреб особистості, таких як потреба в пізнанні і визнання, в творчій діяльності, в соціальних зв'язках, в самоактуалізації, в творчості та ін. Дотримання цих мотивів дозволяє вийти до осягнення ціннісно-смислових основ «Я-існування» у світі.

Вчені визначають, що в цьому русі відкривається якийсь парадокс самосвідомості. Його можна звести до такої формули: для того щоб знайти справжню свідомість свого «Я», людині необхідно подолати своє «Я», вийти за межі обмеженості рамками свого індивідуального існування і звернутися, присвятити себе чомусь більшому, ніж власне «Я», - справі, суспільству, культурі, Богу і т. п. Причому таке посвячення має бути усвідомленим і вільним. Саме на цьому шляху людині відкриваються справжні, сутнісні аспекти його особистості, перспективи і горизонти особистісного самовизначення і самобудування, можливості продуктивного і осмисленого існування.

Розвиток самосвідомості людини виявляється у: самоспостереженні, критичному ставленні до самої себе, в оцінці своїх позитивних і негативних рис, самовладанні й відповідальності за свої вчинки. Власне самосвідомість пов'язана зі здатністю до рефлексії, до погляду на себе ніби «збоку». Завдяки їй людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи та інших людей. Вона стає наявною не лише для інших, а й для себе.

Самосвідомість має ключову роль у процессі особистісного росту здобувачів вищої освіти, а також має свою власну структуру. З одного боку, в ній можна відокремити систему психічних процесів, пов'язану із самопізнанням, переживанням власного ставлення до себе й регулюванням власної поведінки. З іншого боку, можна говорити про систему відносно стійких утворень особистості, які виникають як продукти цих процесів. Через самопізнання людина приходить до певного знання про саму себе. Ці знання входять до змісту самосвідомості як серцевина. Спочатку вони постають у вигляді окремих ситуативних, нерідко випадкових образів себе, які виникають у конкретних умовах спілкування та діяльності. Далі ці образи інтегруються у більш або менш цілісне й адекватне уявлення про власне «Я».

Далі було визначено рівні розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога:

- об’єктний. Вся увага суб’єкта зосереджується всередині виконуваної ним навчально-професійної діяльності. Він не може абстрагуватися від актуальної ситуації й об’єктивно оцінити результати власної діяльності;

- завданнєвий. Студент ставиться до власної професійної діяльності, як до низки «завдань» – об’єктивних зовнішніх умов. Метою діяльності є найбільш ефективне використання цих умов для досягнення навчальної мети;

- проблемний. Студент стає суб’єктом власної роботи. Метою стає пошук індивідуального стилю професійної діяльності й активізація власних творчих можливостей для реалізації основних цінностей освіти.

Було визначено педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості. Основною педагогічною умовою є організація навчального простору як процесу співтворчості власного розвитку та смислотворчості у спеціально організованій навчально-професійній діяльності.

До педагогічних умов щодо особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, їх професійної самосвідомості відносяться:

- впровадження нових форм і методів навчання, які дають можливість студенту отримати максимум інформації про свою майбутню професію та її вимоги до особистості фахівця;

- стимулювання пізнавальної активності, спрямованої на себе, як суб’єкта праці, пізнання й комунікації, формування вміння спостерігати, накопичувати, фіксувати, аналізувати та узагальнювати свій професійний досвід; впровадження спецкурсів з розвитку комунікативних здібностей;

- врахування специфіки конкретної форми діяльності, сама суть якої при раціональному використанні може створити певні можливості для самокорекції та самовиховання;

- широке застосування в процесі підготовки у ЗВО дискусійних та ігрових методів, впровадження методів активного соціально-психологічного навчання.

З метою розвитку професійної самосвідомості студентам була запропонована програма «Я у професії» з використанням технологій розвитку професійної самосвідомості.

Метою цієї програми став: розвиток професійної самосвідомості у студентів, майбутніх педагогів;

Також були запропоновані завдання з даної програми:

- cтворити умови для розвитку професійних компетенцій у студентів та потреби до саморозвитку;

- сформувати позитивний образ професії педагог;

- проаналізувати образи майбутніх фахівців та поширити успішні приклади педагогічної діяльності;

- сформувати установки на реалізацію ефективної педагогічної діяльності;

- розвинути соціокультурні цінності, мотиви та сенси, пов'язані з педагогічною діяльністю.