

УДК: 159.9

© Саврасов В.П., 2012 р.

В.П. Саврасов  
Державний педагогічний  
університет, м. Слов'янськ

## **ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ВПЛИВОМ РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ**

Дане дослідження присвячене з'ясуванню психологічних особливостей динаміки професійної самосвідомості майбутніх фахівців-педагогів – студентів педагогічного ВНЗ під впливом розвивальної програми на різних етапах професійної підготовки.

*Ключові слова:* студент, педагог, професійна самосвідомість, професійна підготовка, розвивальна програма, динаміка, словник самоописів, контент-аналіз.

**В. П. Саврасов**

## **ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОД ВЛИЯНИЕМ РАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ**

Данное исследование посвящено выявлению психологических особенностей динамики профессионального самосознания будущих специалистов-педагогов – студентов педагогического ВУЗа, находящихся под влиянием развивающей программы на разных этапах профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* студент, педагог, профессиональное самосознание, профессиональная подготовка, развивающая программа, динамика, словарь самоописаний, контент-анализ.

**V.P. Savrasov**

## **THE DYNAMIC OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITY UNDER INFLUENCE THE DEVELOPING PROGRAMS**

This research is devoted of investigation the psychological peculiarity by dynamic of professional self-consciousness by future teacher – the students of pedagogical university at different stage of professional study.

*Key words:* student, teacher, professional self-consciousness, professional training, developing program, dynamic, vocabulary of self-description, content-analyse.

**Постановка проблеми.** У ході багатьох психолого-педагогічних досліджень наших попередників виявлено, що далеко не завжди професійна самосвідомість майбутнього фахівця-педагога знаходить відповідний розвиток у процесі його професійної підготовки. Разом з тим, пропонується певна кількість спеціальних розвивальних програм, спрямованих на розвиток даної психічної якості. Одночасно, у сучасному науковому просторі дещо бракує інформації про особливості впливу та ефективність впливу розвивальних програм на професійну самосвідомість майбутнього вчителя на різних етапах його професійної

підготовки у ВНЗ. Власне, цим і обумовлена актуальність нашого дослідження. Отже, основною метою нашого дослідження є з'ясування психологічних особливостей динаміки професійної самосвідомості майбутніх фахівців-педагогів під дією розвивальної програми на різних етапах професійної підготовки у ВНЗ.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** В зв'язку з цим, якість підготовки фахівця у даній області залежить від рівня розвитку його творчих здібностей, його здібностей до гнучкого звернення до накопиченого педагогічного досвіду. З даної позиції, особливо важливим є розвиток індивідуальності, психічної неповторності педагога як його професійної якості. Ця обставина призводить до формування у педагога індивідуального стилю професійної діяльності – як реакції на систему індивідуальних особливостей, що впливають на ефективність професійної діяльності.

У роботах Н.В. Кузьміної та її співробітників робляться висновки про тісний взаємозв'язок особливостей усвідомлення власного «Я» із рівнем педагогічної майстерності [4, с. 54]. В.Н. Козієв розглядає професійну самосвідомість вчителя як систему усвідомлених вчителем власних якостей, що є значимими для педагогічної діяльності: «Я»-актуальне (оцінка себе вчителем у даний час), «Я»-ретроспективне (оцінювання себе вчителем по відношенню до початку педагогічної діяльності), «Я»-ідеальне (яким би вчитель хотів стати), «Я»-рефлексивне (погляд вчителя на оцінювання його колегами та учнями) [3, с. 78].

Є.А. Лустіна відмічає необхідність стимулювання самопізнання у студентів молодших курсів педагогічних ВНЗ з метою підвищення інтересу до особливостей свого професійного «Я» [5].

В ході наших попередніх досліджень особливостей взаємозв'язку в педагогічній діяльності цілей, здібностей до прогнозування та цілеутворення, особливостей прийняття педагогічних рішень, інформаційного тезаурусу, особливостей інформаційного пошуку, особливостей спілкування, контролю та оцінювання, особливостей організації виконання та особливостей спілкування будує структуру професійної самосвідомості майбутнього вчителя на підставі

відображення ним його позиції суб'єкту керування у педагогічному процесі [6, с.111-123].

М.В. Агуловим досягнуті позитивні результати при цілеспрямованому розвитку професійної самосвідомості майбутнього педагога (щоправда, дану професійно важливу якість майбутнього педагога автор розглядає виключно у зв'язку із дослідженням суб'єктності майбутнього вчителя) [1, с. 139].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нами була спеціально розроблена розвивальна програма суб'єктності через професійну самосвідомість майбутнього вчителя в процесі навчальної діяльності, що реалізується шляхом розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя в процесі навчальної діяльності. В цій програмі можна умовно виділити інформаційний блок, самодіагностичний блок, блок співставлення та блок розробки стратегії, оскільки вони знаходяться у постійній взаємодії в процесі реалізації даної програми.

Програма втілювалася в процесі навчальних занять з загальної, соціальної, вікової та педагогічної психології, психології вищої школи, педагогіки, методики викладання галузевих дисциплін та в ході педагогічної практики (навчальної та виробничих) студентів.

Методами втілення даної програми розвитку професійної самосвідомості стали такі напрями психологічного забезпечення [2] студентів технологічного та фізико-математичного факультетів: індивідуальна та групова психологічна діагностика; психологічне та експертно-педагогічне консультування; програма (спрямована на формування та розвинення необхідних якостей професійної самосвідомості та корекцію якостей особистості, що блокують або гальмують цей процес); проведення конференцій викладачів технологічних та фізико-математичних спеціальностей з вищенаведених питань; корекція блоку завдань методиста з психології для педагогічних практик студентів.

Даною програмою було охоплено усього 149 студентів технологічного та фізико-математичного факультетів СДПУ, серед них студентів III-го курсу – 79 особи, V-го курсу – 70 осіб. Термін дії даної програми складав один семестр і для студентів третього року навчання, і для студентів п'ятого року навчання.

Студенти першого курсу не були залучені нами до дослідження, оскільки через проблеми адаптації до нових умов навчання, соціального оточення, нових умов проживання, розвивальна робота з ними, на нашу думку, була б суттєво ускладнена.

У змісті самоописів, як показав порівняльний аналіз понять, що найбільше часто використовують при самописах свого професійного «Я» студенти третіх та п'ятих курсів є ряд понять, які використовуються при самописах на всіх зазначених етапах професійної підготовки. Серед п'яти найбільш частотних понять можна виділити для словників самоописів студентів третього курсу можна виділити такі групи значимих якостей: це особливості комунікації; надійність, стабільність; особливості контролю та оцінювання; здатність до прогнозування і цілеутворення; особливості прийняття педагогічних рішень. У словнику студентів п'ятого курсу у словниках самоописів свого професійного «Я» переважають поняття, які входять до таких категорій: особливості комунікації; надійність, стабільність; особливості самоконтролю та самооцінювання; особливості самоорганізації; організаторські здібності. Згадавши про особливості ранжування найбільш частотних категорій студентів першого курсу, можемо казати про те, що перестаючи бути домінуючими у структурі суб'єктності майбутнього вчителя на третьому курсі, організаторські здібності знову з'являються у даній структурі на п'ятому курсі, а особливості комунікації присутні у структурі суб'єктності студента-педагога в процесі навчання у ВНЗ в цілому. Аналогічно, від третього до п'ятого року навчання в структурі суб'єктності зберігаються такі якості професійного «Я», як особливості комунікації; надійність, стабільність; здатність до контролю та оцінювання у студентів третього курсу заміщується здатністю до самоконтролю і самооцінювання, менш визначними стають показники категорій здатність до прогнозування та цілеутворення і прийняття педагогічних рішень, натомість більш визначними стають показники за категоріями особливості самоорганізації та організаторські здібності.

Поняття, найбільш часто використовувані при самописах свого професійного «Я» студентами як третього, так і п'ятого курсів, у певною мірою

або у тій чи іншій формі представляють професійно важливі якості вчителя. У той же час, студенти на цих розглянутих нами етапах професійної підготовки недостатньо усвідомлюють необхідність володіння відповідним творчим потенціалом для досягнення високого рівня майстерності в майбутній практичній педагогічній діяльності. Це у свою чергу може свідчити про все ще недостатнє усвідомлення майбутніми вчителями творчого характеру майбутньої практичної педагогічної діяльності, цей недолік присутній як за умов звичайного навчання, так і в меншій мірі зберігається і за умов використання нашої розвивальної програми.

Як сказано раніше, отримані в ході експериментального дослідження особливості усвідомлення студентами якостей свого професійного «Я» в процесі навчальної діяльності тексти самоописів майбутніми вчителями особливостей і властивостей свого професійного «Я», були піддані обробці за допомогою методу контент-аналізу, у результаті якого була побудована кодувальна матриця. У якості одиниць аналізу виступали ті особистісні властивості та елементи структури суб'єктності, які вказувалися як суттєво важливі для професійно-педагогічної діяльності. Опираючись на представлення про те, що в професійній самосвідомості відбиваються властивості вчителя як суб'єкта керування педагогічним процесом, у якості вихідної системи категорії контент-аналізу матеріалів самоописів нами використовувалася система головних функцій керування, до яких звичайно відносять: формування цілей, інформаційний пошук, прогнозування, прийняття рішення, організацію виконання, комунікації, контроль і оцінку результатів. При формуванні правил кодування одиниць ми опиралися на системний підхід до вивчення процесу навчання й виховання з позиції теорії керування, сутності основних функцій керування, про який вже згадували раніше. Аналогічно, там же нами були викладені основні підходи до обрання категорій розподілу показників, та принципи розподілу показників усвідомлення студентами свого професійного «Я» в процесі навчальної діяльності, отже тут ми зберігаємо їх дійсність для майбутнього співвіднесення результатів дослідження за звичайних умов навчання та навчання із залученням спеціальної розвивальної

програми у межах одного аналітичного простору.

Таким чином, у процесі обробки текстів самоописів майбутніми вчителями свого професійного «Я» вихідна система категорій аналізу, сформована на основі функціональної структури керування, була модифікована у відповідності зі специфікою професійної педагогічної самосвідомості та в остаточному варіанті містила в собі наступні дванадцять категорій аналізу: особливості інформаційного пошуку; інформаційний тезаурус; мета; здатність до прогнозування та цілеутворення; особливості прийняття педагогічного рішення; особливості самоконтролю і само оцінювання; організаторські здібності; особливості самоорганізації; особливості виконавської діяльності; надійність, стабільність. Розроблена в процесі аналізу текстів самоописів система категорій аналізу, адекватна мові самоописів майбутніми вчителями своїх професійних властивостей і особливостей, дозволила сформулювати уявлення про структуру професійної самосвідомості вчителя як суб'єкта керування процесом навчання й виховання.

На підставі даних, що отримані в результаті контент-аналізу та містяться у кодувальних матрицях, були виведені показники, які надалі використовувалися при аналізі особливостей розвитку суб'єктності майбутнього вчителі. Це так звані показники представленості в самописах тих або інших компонентів структури самоопису, які обчислювалися шляхом розподілу кількості збігів при самописах з одиницями аналізу, що ввійшли в певну категорію, на обсяг вибірки, тобто представлений собою по суті частоту звертання студентами даного курсу до певного компонента структури професійної самосвідомості при самописах. Ми вважаємо, що кількість використання при самописах одиниць певної категорії є показником представленості в самосвідомості компонента, що відповідає структурі професійної самосвідомості. У той же час, співставлення отриманих відмінностей для студентів контрольних та експериментальних груп (тобто для навчання із розвивальним впливом та без нього), дасть нам змогу отримати наближені уявлення про характер впливу на ефективність впливу запропонованої програми розвитку суб'єктності студента-педагога.

Таблиця 1

Показники представленості компонентів структури професійної самосвідомості майбутніх вчителів у процесі навчання із розвивальним впливом

Компоненти структури самосвідомості	Середня кількість використаних понять словника		t
	III курс	V курс	
1. Особливості інформаційного пошуку	0,302	0,553	-1,99*
2. Інформаційний тезаурус	0,528	0,553	-0,16
3. Особливості контролю і оцінки	0,774	0,723	0,26
4. Особливості самоконтролю і самооцінки	0,774	0,723	0,26
5. Здатність до цілеутворення та прогнозування	0,774	0,681	0,55
6. Особливості прийняття рішень	1,566	1,532	0,10
7. Особливості спілкування	0,547	0,915	-2,13*
8. Особливості самоорганізації	0,453	0,936	-3,03**
9. Організаторські здібності	0,623	0,936	-1,86
10. Особливості виконавської діяльності	0,491	0,872	-2,55*
11. Надійність, стабільність	1,245	1,170	0,33
12. Мета	0,302	0,894	-4,42**
13. Середня довжина словника	8,377	10,532	-2,37*

Примітка: «\*» –  $p < 0,05$ ; «\*\*» –  $p < 0,01$ )

Отримані дані про показники представленості у професійній самосвідомості компонентів її структури для студентів III та V курсів при навчанні із розвивальним впливом були зведені в Таблицю 1, у якій представлені також критерії, що дозволяють судити про ступінь вірогідності розходжень за показниками між окремими групами (використовувався параметричний t-критерій Ст'юдента).

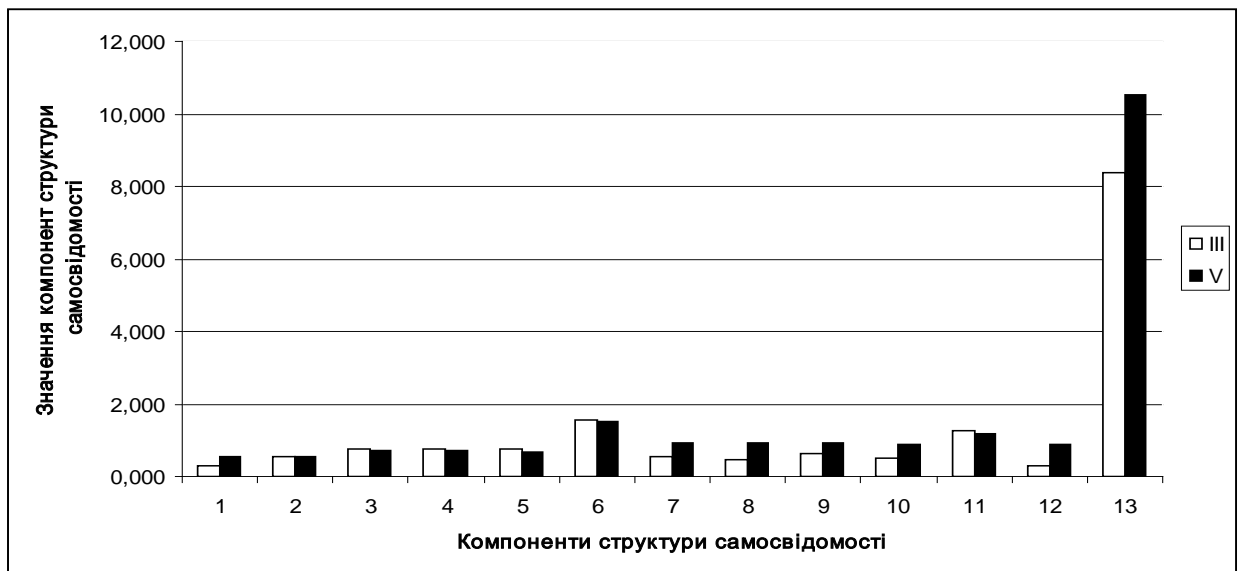


Рис. 1. Профіль представленості в професійному самоописі студентів III та V курсу компонентів його структури



Рис. 2. Відмінності у довжині словника самоописів для студентів III та V курсів.

Як можна бачити з Таблиці 1, достовірних розбіжностей між третім та п'ятим курсом по показниках представленості в професійній самосвідомості



майбутніх вчителів в процесі навчальної діяльності елементів інформаційного тезаурусу особливостей контролю і оцінки; особливостей самоконтролю і самооцінки; здатності до цілеутворення та прогнозування; особливостей прийняття педагогічних рішень; організаторських здібностей; надійності, стабільності не виявлено. Зафіксовано статистично достовірні розбіжності в бік зростання за показниками представленості в професійній самосвідомості елементів особливостей інформаційного пошуку ( $t=1,99$ ); особливостей спілкування ( $t=2,13$ ); особливостей самоорганізації ( $t=3,03$ ); особливостей виконавської діяльності ( $t=2,56$ ); меті ( $t=4,42$ ); середньої довжини словника ( $t=2,37$ ).

Отримані дані можуть свідчити про різну сензитивність по відношенню до впливу розвивальної програми професійної самосвідомості майбутнього педагога на третьому та п'ятому році професійної підготовки. Слід також звернути увагу на той факт, що найбільші показники розбіжності серед всіх компонентів самосвідомості на всіх етапах його розвитку зайняв компонент загальної довжини словника – інтегральний показник професійної самосвідомості. Підводячи підсумки даного етапу дослідження, можна сказати, що метод самоопису з подальшим контент-аналізом дозволив нам простежити зміни професійної самосвідомості від третього до п'ятого курсу в умовах дії програми розвитку суб'єктності майбутнього вчителя в процесі навчальної діяльності. Спостерігається статистично достовірне зростання представленості компонентів професійної самосвідомості від третього до п'ятого курсу (особливостей інформаційного пошуку; особливостей спілкування; особливостей самоорганізації; організаторським здібностям; особливостям виконавської діяльності; надійності, стабільності; меті; середній довжині словника. Тобто, з дванадцяти виділених компонент професійної самосвідомості достовірно зростають сім, тобто більшість. Разом із статистично достовірним зростанням інтегрального показнику професійної самосвідомості, переважна більшість її компонент теж статистично достовірно зростає.

**Висновки.** Підводячи підсумки дослідження, можна сказати, що: 1) метод

самоопису з подальшим контент-аналізом дозволив нам простежити зміни професійної самосвідомості від третього до п'ятого курсу в умовах дії програми розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя в процесі навчальної діяльності; 2) спостерігається статистично достовірне зростання представленості компонентів професійної самосвідомості від третього до п'ятого курсу (особливостей інформаційного пошуку; особливостей спілкування; особливостей самоорганізації; організаторських здібностей; особливостей виконавської діяльності; надійності, стабільності; мети); 3) в ході навчальної діяльності із впровадженням спеціальної програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів в цілому має місце всебічний, гармонійний та доцільний розвиток від третього до п'ятого курсу даної професійно важливої якості особистості. Перспективним надалі виступає з'ясування зокрема статевого аспекту становлення професійної самосвідомості майбутнього вчителя, встановлення особливостей впливу спеціальності, за якою здійснюється професійна підготовка, на розвиток професійної самосвідомості майбутнього педагога.

### Список літератури

1. Агулов М.В. Психологічні чинники динаміки суб'єктності майбутнього вчителя: дис. ... кандидата психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Х., 2010. – 214 с.
2. Деркач А.А., Селезнёва Е.В. Акмеология в вопросах и ответах: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». – Л., 1980. – 180 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 165 с.
5. Лустина Е.А. Проведение творческих работ на практических занятиях по психологии в целях самовоспитания будущих учителей. – Смоленск: СГПИ, 1983. – 17 с.
6. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». – Л., 1986. – 175 с.